

ANTÓNIO CIPRIANO PARAFINO GONÇALVES

**A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO POLITÉCNICA
EM MOÇAMBIQUE
(Contradições de um discurso socialista)
1983-1992**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E
INCLUSÃO SOCIAL
BELO HORIZONTE
2005

António Cipriano Parafino Gonaçaves

**A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO POLITÉCNICA EM MOÇAMBIQUE
(Contradições de um discurso socialista)
1983- 1992**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação: conhecimento e inclusão social, da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Políticas Públicas e Educação – concepção, implementação e avaliação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a Maria de Lourdes Rocha de Lima

Co-Orientadora: Prof^a. Dr^a. Rosemary Dore Heijmans

Belo Horizonte

2005

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E
INCLUSÃO SOCIAL

GONÇALVES, António Cipriano Parafino

A concepção de educação politécnica em
Moçambique/António Cipriano Parafino Gonçalves. Belo

Horizonte: FAE-UFMG, 2005

Dissertação (Mestrado) FAE-UFMG

I. Tit. II. Moçambique, FRELIMO, Sistema Nacional de
Educação, Politecnia

Belo Horizonte

2005

Dissertação defendida e aprovada em 2005 pela banca examinadora
composta pelos seguintes professores

Prof. Dr^a. Maria de Lourde de Lima Rocha, Orientadora

Prof. Dr^a. Rosemary Dore Heyjmans, Co-orientadora

Prof. Dr. José de Sousa Miguel Lopes

Prof^a. Dr^a. Antónia Vitória Soares Aranha

Agradecimentos

À Prof^a. Dr^a. Maria de Lourdes de Rocha Lima (Lourdinha), pela paciência e o desafio de ter-me aceitado como orientando, no âmbito do Programa de Estudante de Convênio (PEC-PG), por meio do qual ingressei no mestrado.

À CAPES, pelo apoio concedido sob forma de bolsa no âmbito do PEC-PG, fundamental para o meu estudo e pesquisa de que resultou a presente dissertação.

À Prof^a. Dr^a. Rosemary Dore Heijmans, pela paciência e instigação sobre os caminhos da pesquisa.

Aos professores e funcionários do programa de Pós-Graduação em Educação da UFMG, e aos funcionários da Biblioteca, pelo acolhimento e enriquecimento dos meus horizontes face à educação.

À Inês Sumbana, companheira que me incentivou, apoiou, e suportou a dor da solidão em Moçambique.

A todos moçambicanos que tornaram possível este trabalho, especificamente: a Universidade Técnica de Moçambique, na pessoa do respectivo reitor, Prof. Dr. Fernando Ganhão, pela acolhida na instituição e concessão da licença para dar continuidade aos meus estudos de pós-graduação; o Prof. Dr. Miguel Buendia Gómez pela aposta, confiança e disponibilidade em esclarecer dúvidas sobre a educação moçambicana; o Prof. Dr. Brazão Mazula, Dr. Luis Filipe, Dr. André de Carvalho, pelas valiosas informações ; o Manuel Mangue, Fabião Aurélio Ginja, Hélder dos Anjos Augusto e Gilberto Mariano Norte, com quem passei horas discutindo o projeto e a dissertação; os funcionários do INDE, especialmente, Dr. Ernesto e Sendela, dona Elsa e Sr. Camundimo assim como o Bibliotecário do INDE; a bibliotecária-chefe do CEA, Dr^a Suzana Maleane; os funcionários do processamento técnico das Faculdades de Economia e de Letras da Universidade Eduardo Mondlane, Dr. Gildo Chilondjo e Dr. Ranito Varela, e do Centro de Documentação e Informação da Assembléia da República (Maputo), pela disponibilidade e informações prestadas durante a pesquisa de campo.

Um agradecimento especial ao meu amigo e companheiro de caminhada quando membro e estudante da Companhia de Jesus, Dirceu Inácio Haas, pelo incentivo à pesquisa e ajuda quando da deslocação à Maputo a fim de realizar a pesquisa de campo

Aos meus colegas do mestrado, especialmente, Maria do Carmo Vargas, com a qual partilhei as minhas angústias, dúvidas e incertezas.

Didicatória

Ao senhor Cipriano Parafino Gonçalves e à senhora Elieza Américo Gonçalves, meus pais, que há quase quarenta anos lutam pela introdução dos mais novos no mundo, por meio da educação

A Maysa Edwiges Sumbana Gonçalves, minha filha: ainda não pode entender, mas espero que me perdoe por esses anos que passei longe no momento em que mais de mim precisava.

Resumo

O presente trabalho expõe, analisa e discute a concepção de educação politécnica e a respectiva fundamentação no Sistema Nacional de Educação de Moçambique, de acordo com o projeto político defendido pela Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO), que preconizava a instauração de uma sociedade socialista naquele país. Com base na análise histórico-documental, busca-se compreender a fundamentação dessa concepção de educação em Marx, Lenin e Gramsci, à luz da concepção de Estado desses pensadores, para se proceder à discussão dessa concepção de educação em Moçambique. Da análise de dados e do conteúdo das entrevistas, conclui-se que existe uma diferença na fundamentação da concepção de educação politécnica na proposta pedagógica de Moçambique, em relação às propostas sejam de Marx, Lénin e Gramsci. É com base nessas divergências à luz das ações do Estado moçambicano dirigido pela FRELIMO que se afirma haver uma contradição do discurso socialista em Moçambique. Por fim, discute-se a pertinência da concepção de educação politécnica, segundo defendida no campo socialista, principalmente em Gramsci, para os atuais rumos da educação e sociedade moçambicanas.

Palavras chaves. FRELIMO, Sistema Nacional de Educação, Concepção de Educação Politécnica, Estado-nação moderno, Moçambique.

Abstract

This thesis presents, analyses and discusses the conception of polytechnic education and its grounds in the National Education System in Mozambique, according to the political project advocated by the Liberation Front of Mozambique (Frente de Libertação de Moçambique: FRELIMO), which proclaimed the establishment of a socialist society in the country. Based on analysis of history and documents, the thesis seeks to understand the grounds of such conception of education in Marx, Lenin and Gramsci, in light of their conception of state. It then discusses that conception of education in Mozambique. From data and interviews analysis, the conclusion is that there is a difference between the grounding of the conception of polytechnic education in the pedagogical proposal of Mozambique and the conception of Marx, Lenin and Gramsci. It is on the bases of these differences and in light of FRELIMO's Mozambican state actions that the thesis states that there is a contradiction in the socialist discourse in Mozambique. Finally, the thesis discusses the relevance of the conception of polytechnic education advocated by socialists, especially Gramsci, for the ongoing courses of Mozambican education and society.

Key words: FRELIMO, National Education System, Polytechnic Education Conception, Modern Nation State, Mozambique.

Sumário

Intrdoução	10
Capítulo I	
1.1 O programa educacional da FRELIMO	27
1.1.1 A formação do Homem Novo Revolucionário	32
1.1.2 A nacionalização da educação: ponto de partida para uma nova organização escolar	41
Capítulo II	
2.0 A concepção de educação politécnica	50
2.1 A emergência da concepção de educação politécnica no horizonte da questão social	50
2.1.1 O trabalho, a prática, a práxis e a educação escolar	57
2.2 A fundamentação da concepção de educação politécnica no pensamento marxiano	59
2.2.1 A necessidade do derrube do Estado burguês	67
2.2.2 Do derrube ao fim do Estado burguês	70
2.3 A Escola Única do Trabalho: a fundamentação da concepção de educação politécnica em Lênin	75
2.3.1 A mudança de estratégia	81
2.3.2 A Escola Única do Trabalho e a educação politécnica e geral	83
2.4 O Trabalho como atividade: a fundamentação da concepção de educação politécnica no pensamento gramsciano	87
2.4.1 O Estado ampliado e a hegemonia	90
2.4.2 Da concepção do Estado ampliado à concepção da escola	92
2.4.3 A teoria e a prática na Escola Unitária: a transformação social e a igualdade social	98
2.4.4 A escola e a hegemonia: a necessidade da reforma intelectual e moral	102
2.4.5 A escola, a transformação social e a igualdade sócio-educacional	106
As contribuições do pensamento gamsciano	108

Capítulo III

3.0	A edificação do Estado-nação moderno moçambicano: do projeto nacionalista ao revolucionário	113
3.1	A presença portuguesa em Moçambique	113
3.1.1	A missão civilizadora e a estratificação social: entre indígenas e assimilados	121
3.1.2	As desigualdades educacionais no horizonte das desigualdades do Sistema Colonial Português	123
3.2	A contestação contra Sistema Colonial: o nacionalismo africano	127
3.3	A luta pela independência em Moçambique: do nacionalismo à revolução	129
3.3.1	A luta continua: das Zonas Libertadas a Maputo	138
3.3.2	O socialismo científico como caminho para a modernização de Moçambique: o marxismo da FRELIMO	143

Capítulo IV

4.0	O Sistema Nacional de Educação e a a edificação do Estado-nação moderno moçambicano: da concepção de educação politécnica à fundamentação	156
4.1	O projeto educacional da FRELIMO: das Zonas Libertadas à Lei 4/83	156
4.1.1	Adeus à "Revolução"	173
4.2	As Zonas Libertadas: da educação nacionalista à revolucionária	184
4.3	As Zonas Libertadas: da concepção de educação politécnica à fundamentação	191
4.3.1	A teoria, a prática, o trabalho e a produção na escola moçambicana	194
4.4	A fundamentação da concepção de educação politécnica no Sistema Nacional de Educação de Moçambique	205

Contradições de um discurso "socialista" 218

Referências bibliográficas 231

Anexo I Lei 4/83 (disponível somente em versão impressa)

AnexoII. Transcrição da entrevista com Manuel Bernardo 241

Lista de abreviaturas

AWEPA – EUROPEAN PARLIAMENT FOR AFRICA
BM- BANCO MUNDIAL
CEA- CENTRO DE ESTUDOS AFRICANOS
FMI – FUNDO MONETÁRIO INTERNACIONAL
FRELIMO – FRENTE DE LIBERTAÇÃO DE MOÇAMBIQUE
GRSO – GRANDE REVOLUÇÃO SOCIALISTA DE OUTUBRO
INDE – INSTITUTO NACIONAL PARA O DESENVOLVIMENTO DA
EDUCAÇÃO
MANU – MOZAMBIQUE AFRICAN NATIONAL
MEC - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
MINED – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
MRN – MOVIMENTO DE RESISTÊNCIA NACIONAL
NEP- NOVA POLÍTICA ECONÔMICA
ONU – ORGANIZAÇÃO NAÇÕES UNIDAS
PIDE – POLÍCIA POLÍTICA PORTUGUESA
PPI – PLANO PROSPECTIVO INDICATIVO
PRE - PROGRAMA DE REABILITAÇÃO ECONÔMICA
PRES – PROGRAMA DE REABILITAÇÃO ECONÔMICA E SOCIAL
RENAMO – RESISTÊNCIA NACIONAL DE MOÇAMBIQUE
SNASP – SERVIÇO NACIONAL DE SEGURANÇA POPULAR
SNE – SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE MOÇAMBIQUE
UDENAMO – UNIÃO NACIONAL DEMOCRÁTICA DE MOÇAMBIQUE
UNAMI – UNIÃO NACIONAL ÁFRICA DE MOÇAMBIQUE INDEPENDENTE
UNEMO - UNIÃO NACIONAL DE ESTUDANTES MOÇAMBICANOS
USAID – UNITED STATES AGENCY FOR INTERNATIONAL DEVELOPMENT

Introdução

A expansão marítima europeia no século XV, decorrente da crise de retração econômica, iniciou o estabelecimento de impérios coloniais, na África, Ásia e América Latina, que foram consolidados pelo tratado de Berlim (1885), na fase imperialista do capitalismo (Hobsbawm, 1995)¹.

Na segunda metade do século XX, os impérios em referência, gradualmente, decaíram devido à conjugação de vários fatores: a grande depressão, a luta pela libertação dos povos em que se tornou a Segunda Guerra Mundial, a divisão da Alemanha e da Europa do Leste entre as potências vencedoras do conflito mundial e a carta do Atlântico (1941) que reconhecia o direito à autodeterminação dos povos (Hobsbawm, 1995 e Ki-Zerbo, 1999).

A influência daqueles fatores fez-se sentir nos territórios colonizados, exemplificada pelo surgimento dos movimentos nacionalistas que reivindicaram o direito à independências das respectivas colônias, com base no princípio de autodeterminação dos povos. A África e a Ásia entraram no processo de descolonização².

Entretanto, se na maior parte dos territórios, sob o domínio da Grã-Bretanha e da França, o diálogo facultou as suas independências, isso não se verificou nas colônias sob o controle português. Nessas colônias foi necessário o uso da força, por meio de luta armada, para que Portugal cumprisse o que fora

¹ O conceito de "império" deve ser entendido no sentido de anexação dos territórios do que foi designado de "mundo novo" pelos países europeus, principalmente a Grã-Bretanha, a França, Portugal, a Espanha, a Alemanha e a Itália. A anexação, como processo longo, atingiu o auge no fim do século XIX, na fase imperialista do capitalismo.

² Nascimento sugere que deve-se entender por processo de descolonização, como conjunto de fatos que, se de um lado contribuem para a destruição dos agentes e das relações sociais próprios à situação colonial, de outro, contribuem para o nascimento de novos agentes e relações sociais que substituem os anteriores e caracterizam uma situação nacional (Nascimento, 1987, p.22).

estipulado na carta do Atlântico. Esse foi o caso de Moçambique³, colônia portuguesa por aproximadamente quinhentos anos. A luta por sua independência, na segunda metade do século XX, foi caracterizada por fragmentação de movimentos nacionalistas, cada um chamando a si a responsabilidade de conduzir o território da condição de colônia para país independente.

No processo de condução de Moçambique à condição de um país independente, a literatura afirma que eram três os principais movimentos nacionalistas moçambicanos: a MANU – MOZAMBIQUE AFRICAN NATIONAL UNION - constituído por moçambicanos da etnia Makonde do norte do país; a UDENAMO – UNIÃO NACIONAL DEMOCRÁTICA DE MOÇAMBIQUE fundada por trabalhadores moçambicanos no Zimbábue, cujo presidente era Adelino Gwambe e a UNAMI – UNIÃO NACIONAL ÁFRICA DE MOÇAMBIQUE INDEPENDENTE fundada na Província de Tete (centro do país), depois radicado no Malawi, em razão da perseguição feita pela PIDE – POLÍCIA POLÍTICA PORTUGUESA⁴.

Em 1962, na Tanzânia⁵, de acordo com a literatura que discute a questão, os três movimentos nacionalistas moçambicanos fundiram-se, dando nascimento da FRELIMO – FRENTE DE LIBERTAÇÃO DE MOÇAMBIQUE⁶. Prosseguindo com ideário independentista, a FRELIMO iniciou a luta armada (25

³ País situado na costa oriental de África, ao sul do Equador. Com uma população estimada em dezenove milhões de habitantes, sendo que 70% vivem na área rural. Segundo o relatório do PNUD do ano 2000, o país apresenta um dos mais baixos índices de desenvolvimento humano. A partir de 1978, segundo Fauvet e Mosse (2003), eclodiu a guerra civil em Moçambique que terminou em 1992, com a assinatura dos acordos de Roma, a 4 de Outubro.

⁴Esse último movimento era dirigido José Baltazar Changonga. Cabe referir que a agenda política dos movimentos nacionalistas moçambicanos, por razões que explicitaremos, nunca foi dada a conhecer aos moçambicanos.

⁵ País que faz fronteira com Moçambique no extremo norte. Acolheu os movimentos no seu território, apoiando a luta da FRELIMO.

⁶ O processo da formação da FRELIMO, de acordo com Brito (1987), é complexo e não pode ser resumido a simples unificação/diluição dos três movimentos nacionalistas. O autor propõe outras perspectivas de análise, quais sejam os outros grupos que chegaram à Tanzânia no início dos anos sessenta em vista do ideário independentista.

de setembro de 1964), que terminou com a assinatura dos acordos de cessar fogo em Lusaka⁷ (1974), e o conseqüente reconhecimento, por parte de Portugal, do direito de Moçambique à independência. Essa foi proclamada em 25 de junho de 1975.

A proclamação da independência trouxe novas expectativas para as maiorias sociais de Moçambique, dentre as quais o acesso à educação escolar que, no período colonial, era bastante restrito e desigual. Pretendendo atender àquelas expectativas, a FRELIMO, transformada em partido político de vanguarda marxista-leninista, por ocasião do seu III Congresso (1977), recomendou ao MEC⁸ - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA - que organizasse um novo Sistema Educacional.

A organização do Sistema Educacional de Moçambique deveria ser consoante com o ideário político-social da FRELIMO enunciado, oficialmente, no III Congresso: a edificação de um Estado-nação moderno moçambicano, com uma sociedade livre de exploração do homem pelo homem (Constituição, 1975), sustentada nos "princípios universais" do marxismo-leninismo (FRELIMO, 1977 A). Para efetivar o ideário frelimista, o Sistema Educacional moçambicano tinha por tarefa operar uma ruptura com a estrutura, os princípios e os objetivos da educação colonial e também tradicional (Moçambique, 1985).

É para atender a esses objetivos educacionais que o MEC apresentou à Assembléia Popular⁹, em 1981, a proposta para organizar o Sistema Nacional de Educação de Moçambique independente (SNE). Denominada de *Linhas Gerais do Sistema Nacional de Educação*, a referida proposta foi aprovada pela Assembléia

⁷ Capital da República da Zâmbia, país situado a oeste de Moçambique.

⁸ Ao longo do trabalho faz-se o uso da sigla MEC em referência ao Ministério da Educação e Cultura de Moçambique.

⁹ Denominação do parlamento moçambicano. Em 1990, no contexto da reforma política do Estado, passou a ser designada de Assembléia da República.

Popular (Resolução 11/81, de 17 de dezembro de 1981), tendo os deputados sugerido ao Ministério da Educação que procedesse à respectiva divulgação em todo o país e setores de atividade: escolas, hospitais, fábricas, dentre outras instituições. Após amplo debate popular, acompanhado de consultas a alguns setores de atividades moçambicanos, dentre os quais, as escolas e os respectivos professores (Buendia Gómez, 1999), e confrontações com sistemas educacionais de vários países, foi aprovada a proposta do Sistema Nacional de Educação de Moçambique (Lei 4/83, de 23 de março de 1983).

O objetivo central atribuído ao Sistema Nacional de Educação moçambicano foi o de formar "O Homem Novo, um homem livre do obscurantismo, da superstição e da mentalidade burguesa e colonial, um homem que assume os valores da sociedade socialista" (Moçambique, 1985, p. 113).

Para atender ao objetivo central do SNE, de acordo com o projeto de Estado e de sociedade defendido pela FRELIMO, os intelectuais idealizadores do Sistema Educacional moçambicano elegeram como princípios pedagógicos norteadores do processo educativo¹⁰:

desenvolvimento das capacidades e da personalidade de uma forma harmoniosa e constante, conferindo formação integral; Unidade dialética entre a educação científica e a educação ideológica; Desenvolvimento da iniciativa criadora; Ligação entre a teoria e a prática; Ligação do estudo com o trabalho produtivo socialmente útil (Moçambique, 1985, p.112).

Em sua estrutura, objetivos e princípios pedagógicos, o Sistema Nacional de Educação de Moçambique fundamenta-se na

Constituição da República (1978), no programa do Partido FRELIMO, na experiência educacional das Zonas Libertadas durante a Luta de Libertação e

¹⁰ Ao longo do trabalho, usamos o conceito intelectual no sentido de "representantes especializados e porta-vozes da nova supra-estrutura do novo organismo histórico" (Gramsci, 1995, p. 177).

nos princípios universais do marxismo-leninismo, particularmente os que se referem à pedagogia socialista (Moçambique, 1985, p. 17) ¹¹.

Nas *Linhas Gerais* da proposta educacional do Sistema Nacional de Educação, além da enumeração dos princípios pedagógicos que devem reger o processo educativo, também são apresentadas as áreas específicas de formação nas quais esses princípios devem incidir. Dentre os princípios pedagógicos, o de ligação entre a teoria e a prática é afirmado como *base* do desenvolvimento de todo o processo de formação, devendo ter maior expressividade (Moçambique, 1985, p. 21, grifos nossos). A ligação entre a teoria e a prática, por sua vez, traduz-se no caráter politécnico da educação moçambicana, a ser oferecida no Subsistema de educação geral (Moçambique, 1985. p. 112-117).

O propósito desta pesquisa foi o de analisar a fundamentação da concepção de educação politécnica presente nos princípios pedagógicos que orientam a organização do Sistema Nacional de Educação de Moçambique. Especificamente, buscou-se compreender:

- como a concepção de educação politécnica, tal como é referida nas *Linhas Gerais do Sistema Nacional de Educação*, na Lei 4/8 e nas orientações para as atividades escolares (1988), seria a base política para a organização de uma educação escolar igualitária para o país.
- de que modo essa concepção de educação, sendo central no processo de formação, iria contribuir para a transformação social, conforme o propósito defendido pela FRELIMO, de instaurar uma nova sociedade em Moçambique.

A nossa proposta de estudo partiu do pressuposto de que a defesa da concepção de educação politécnica no Sistema Educacional de Moçambique está

¹¹ As Zonas Libertadas são as regiões que passaram ao controle da FRELIMO no processo da luta.

baseada na pedagogia socialista, referida aos "princípios universais" do marxismo-leninismo, segundo explicitado nas Linhas Gerais do Sistema Nacional de Educação e na Lei 4/83. Entretanto, a definição do "marxismo-leninismo" é complexa, porque o campo socialista assistiu à emergência de várias tendências ideológicas, tais como a ortodoxa, a revisionista e a sindicalista revolucionária (Waldenberg, 1982, p.224). Cada uma delas interpretou diversamente os princípios do marxismo, principalmente em relação às táticas e estratégias para tomar o poder e consolidá-lo. A diversidade de tendências e interpretações sobre os princípios do marxismo está relacionada à concepção de Estado e de sociedade do movimento socialista, com reflexos na concepção da educação escolar e na fundamentação dos respectivos princípios pedagógicos.

Esse foi o caso da concepção de educação politécnica. Centrada na inclusão do princípio e do fato trabalho na escola, a proposta foi defendida pelo campo socialista em vista à transformação e emancipação social e humana, e também o estabelecimento da igualdade educacional. No entanto, a proposta pedagógica encontrou alguns impasses na sua implementação, em função da redução do princípio e fato do trabalho na escola à dimensão moral, positivista e economicista (Manacorda, 2000), o que não contribuiu para o avanço de uma idéia socialista da educação (Soares, 1996).

Moçambique, dirigido pela FRELIMO, foi um país que optou pela via socialista de desenvolvimento, tendo também sustentado, na proposição dos princípios pedagógicos, a concepção de educação politécnica, como tradução do princípio pedagógico de ligação entre a teoria e a prática, a escola e o trabalho produtivo no processo educativo (MEC, 1980). Qual foi a tendência da concepção de educação politécnica que vigorou em Moçambique?

É difícil responder à pergunta, pois não existem pesquisas centradas no tema, focalizando o período do "socialismo real" moçambicano, o que contribui para a não divulgação da possível diferença da proposta pedagógica moçambicana em relação às propostas dos regimes do socialismo real.

Assim, esta dissertação também visa preencher essa lacuna na história educacional de Moçambique e apresentar propostas pedagógicas para a educação moçambicana, cujo processo de estruturação ainda não terminou, mas continua confrontado com muitas adversidades.

Para proceder à análise da concepção de educação politécnica e da respectiva fundamentação que estava na base do projeto educacional da FRELIMO, o trabalho está organizado em quatro capítulos.

No capítulo I é apresentado o programa da FRELIMO para reorganizar a educação escolar em Moçambique, desde a sua formulação inicial nas Zonas Libertadas até o estabelecimento de diretrizes legais para a organização escolar (Lei 4/83). O capítulo termina com algumas questões para a análise da concepção e fundamentação de educação politécnica no Sistema Nacional de Educação de Moçambique.

Para melhor se proceder ao estudo, no capítulo II é examinado o surgimento dessa concepção de educação na história política e da educação entre os filantropos burgueses, sobretudo em Robert Owen, a partir da "questão social" (Castel, 1997 e Soares, 1996). Discutem-se também, no segundo capítulo, as interpretações que a concepção de educação politécnica assumiu para diferentes pensadores socialistas como Marx, Lênin e Gramsci. Trata-se aí, de uma abordagem eminentemente filosófica, identificando também os contornos que o conceito de politecnia ganhou durante o debate para sua implementação nos anos iniciais da revolução soviética, diante das intervenções de Lunacharski,

Blonski, Pistrak e mesmo Krupskaja. Com essa abordagem procura-se ver se teria sido a tendência russa que prevaleceu em Moçambique, pois o país sofreu influências de várias correntes de pensamento que se afirmavam marxistas.

Assim, no III capítulo, organizado em duas partes, é apresentado o contexto histórico e político a partir do qual a FRELIMO encaminhou o seu projeto educacional, enfatizando a politecnicidade. Na primeira parte, situamos os antecedentes históricos daquele contexto, abordando a situação de dependência colonial de Moçambique em relação a Portugal, bem como as condições educacionais encontradas pela FRELIMO para dar início ao seu projeto de reforma da educação. Na segunda parte, apresentamos o projeto de Estado e de Sociedade da FRELIMO, construído a partir das Zonas Libertadas. Aí, ressaltamos as *relações* entre as tendências do marxismo-leninismo e o projeto político da FRELIMO.

No capítulo IV, analisamos a fundamentação da concepção de educação politécnica para identificarmos o entendimento que os organizadores da educação moçambicana e os dirigentes da FRELIMO tinham do conceito de politecnicidade, de ligação entre teoria e prática no âmbito do projeto da FRELIMO, com vistas a edificar o socialismo em Moçambique. Expomos, para a compreensão dessa fundamentação, o percurso da educação moçambicana desde as Zonas Libertadas até a expressão jurídica dessa educação (Lei 4/83).

Por fim, fazemos algumas considerações sobre a concepção de educação politécnica em Moçambique e os desafios que essa educação ainda tem pela frente. Se o princípio de politecnicidade ainda é viável na educação moçambicana, tal como é reafirmado pela Lei educacional moçambicana, no contexto da reforma do Estado moçambicano (Lei 6/92), é a discussão que faremos.

A nossa pesquisa abrange o período da vigência legal de educação em vista a edificar o socialismo em Moçambique, isto é, desde a promulgação da Lei 4/83 de 23 de março até o seu reajuste pela Lei 6/92 de 6 de maio, que acompanhou a mudança do projeto de Estado e de Sociedade da FRELIMO. No entanto, tivemos que retomar aos antecedentes da educação moçambicana, isto é, às Zonas Libertadas. Foi naquelas Zonas que os dirigentes da FRELIMO enfatizaram a necessidade de ligação entre a teoria e a prática no processo educativo, cuja tradução estaria no caráter politécnico da educação oferecida em Moçambique.

Do ponto de vista metodológico, escolhemos a análise histórico-documental, acrescida de entrevistas, como estratégia para pesquisa qualitativa.

Além dos documentos oficiais, também realizamos uma revisão bibliográfica, consultando artigos, resultados de pesquisa e livros sobre o nosso propósito de pesquisa. Para cada tema selecionamos a respectiva bibliografia, cuidando também de confrontar pontos de vista diferenciados.

Dentre os documentos oficiais, constam os relatórios e programas do partido FRELIMO, os discursos de Samora Machel e alguns decretos, resoluções e diplomas ministeriais referentes à implementação das diretrizes educacionais aprovadas pela Assembléia Popular de Moçambique. Os documentos técnicos de que fizemos uso foram dois programas de estudo: o *manual de atividades laborais* (1985), que contém as diretrizes de como efetivar o princípio de ligação entre a teoria e a prática no processo educativo em Moçambique, e o *manual de educação política* (1979).

Os documentos que subsidiaram o nosso trabalho foram recolhidos no momento da nossa pesquisa de campo, realizada entre Janeiro de Março de 2005 na cidade de Maputo, especificamente nos seguintes locais: Biblioteca do INDE –

INSTITUTO NACIONAL DO DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO; Centro de Documentação da Assembléia da República; Biblioteca do CEA – CENTRO DE ESTUDOS AFRICANOS da UEM – UNIVERSIDADE EDUARDO MONDLANE - e no departamento de processamento técnico das Bibliotecas da Faculdade de Economia e de Letras, também da UEM¹².

Os documentos recolhidos nesses lugares foram lidos e relidos, de modo a identificarmos os temas recorrentes e enquadrá-los dentro dos objetivos que permeiam cada um dos capítulos da pesquisa. Tratou-se de um trabalho hermenêutico, em que nem sempre foi-nos fácil verificar o critério de objetividade, pois tratava-se de uma consciência buscando compreender a própria história (Gadamer, 2001).

Também recorreremos às fontes de primeira e de segunda mão, isto é, aos resultados de dissertações de mestrado, teses de doutorado, ou livros que resultaram de pesquisas científicas, realizadas em Moçambique, no Brasil, na França e em Portugal, que versam sobre a educação, a sociedade e o Estado em Moçambique.

Em relação às fontes primárias, incluímos as entrevistas que subsidiaram algumas hipóteses ou mesmo esclareceram zonas nubladas do processo histórico e educacional de Moçambique. A escolha dos entrevistados foi feita de acordo com o critério de significância: são intelectuais, no sentido gramsciano do termo, que participaram ativamente do processo histórico educacional de Moçambique

¹² Não tivemos acesso à Biblioteca e aos arquivos do Ministério da Educação, pese a nossa insistência nesse sentido. Também, devido a problemas logísticos (não contamos com nenhuma espécie de apoio para a deslocação e recolha de dados), e de tempo de estadia em Moçambique (setenta e cinco dias), não pudemos recolher todo o material. Mesmo que o tivéssemos feito, dado o limite de tempo para a elaboração do presente trabalho, não poderíamos analisar todo o material. Esses fatos constituem alguns dos limites do nosso estudo. Os nomes reais de alguns intelectuais, por questões éticas, foram omitidos ao longo do trabalho. No entanto, cabe-nos apresentá-los: Manuel Bernardo, Doutor em Educação; Bernardo Manuel, Doutor em Educação; Luis Filipe, Doutor em História, Luis André, ex-dirigente no Ministério da Educação.

Guiou-nos a certeza de que o depoimento desses intelectuais é de fundamental importância, não somente para subsidiar as nossas análises, bem como para preservar a memória histórica do país.

As entrevistas também foram realizadas na cidade de Maputo entre janeiro e março de 2005 com aplicação de questionários semi-estruturados, pois não pretendíamos limitar as possibilidades de manifestação dos entrevistados. À exceção de um entrevistado, todos aceitaram o registro magnético. Após a pesquisa de campo, procedemos à transcrição das entrevistas, que foram lidas à luz da hermenêutica filosófica, com o fim de subsidiar as nossas análises.

A estratégia de pesquisa histórica que escolhemos para abordar o nosso objeto de pesquisa, é defendida por Yin (2001) por dois motivos: primeiro, porque não existe o controle e acesso sobre os eventos. Aliado a esse motivo, conta o fato de a pesquisa histórica lidar

com um passado morto, isto é, quando realmente não existe nenhuma pessoa relevante ainda viva para expor, mesmo em retrospectiva, o que aconteceu, e quando o pesquisador deve confiar como fonte principal de evidências, em documentos primários, secundários e artefatos físicos e culturais (Yin, 2001, p. 27).

A nossa pesquisa, no entanto, lidou com dois passados. O primeiro é um passado morto, ao qual nos aproximamos apenas por meio de fontes de primeira e de segunda mão (Eco, 2001, p. 39). No primeiro passado, buscamos compreender a emergência e a fundamentação da concepção de educação politécnica, isto é, a interpretação dada a essa concepção de educação em Marx, Lenin e Gramsci.

Por concepção de educação politécnica, como iremos explicitar no presente trabalho, apenas nos referimos ao princípio pedagógico de união entre a teoria e a prática que perpassa as propostas educacionais de diversos pensadores. Desse modo, não reduzimos o pensamento educacional dos autores, com os quais

vamos dialogar, à educação politécnica, mas sim, buscamos somente compreender a fundamentação conceitual de um dos princípios pedagógicos, neste caso, o da união entre a teoria e a prática, pese a diferença de formulação em Moçambique (expresso no sentido de ligação).

O segundo passado da nossa pesquisa pode ser designado de semimorto, a quem, segundo Buendia Gómez, "o presente parece estar virando as costas, não estando muito interessado em conhecê-lo e resgatá-lo, existindo até fortes razões, para a conveniência nacional, para esse esquecimento" (Buendia Gómez, 1999, p. 406)¹³.

A volta ao passado histórico da educação e sociedade moçambicanas é sugerida por Mazula como procedimento metodológico viável para todos os "trabalhos teóricos e científicos que queiram, de uma ou outra forma, contribuir para a organização de um sistema educacional racional em Moçambique, nesses anos de luta ainda pela sua real emancipação" (Mazula, 1995, p. 65)¹⁴. Mazula refere-se ao passado colonial, porém a sua sugestão também é válida para o diálogo com o passado "socialista" da educação e sociedade moçambicanas. O autor ainda argumenta que a presença do passado, como memória, é necessária

como ponto de partida para entender a complexidade da própria realidade histórica, para poder questionar com objetividade a direção do atual processo político e aquilatar os desafios que a este homem moçambicano que ainda traz consigo algo de colonialismo enfrenta, no dia-a-dia, na construção da sua historicidade (Mazula, 1995, p.159).

O "socialismo" moçambicano também constitui memória histórica importante para compreender as marcas e os desafios que o homens e mulheres moçambicano(a)s carregam consigo na construção da historicidade. Assim, o nosso diálogo também foi estabelecido com o "socialismo" moçambicano, pese o

¹³ Miguel Buendia Gómez é de origem espanhola e naturalizou-se moçambicano. Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo.

¹⁴ Brazão Mazula é moçambicano, Doutor em História e Filosofia da Educação pela Universidade de São Paulo.

fato de a FRELIMO ter optado por outro projeto de Estado e de Sociedade, a partir de 1990.

Exposto o roteiro metodológico, cabem duas observações: nos capítulos III e IV, dialogamos insistentemente com a FRELIMO e suas proposições em relação ao Estado, à Sociedade e à Educação moçambicanas. Não se trata de apoio ou de criticismo ingênuo ao partido FRELIMO, pois reconhecemos alguns dos esforços e realizações feitas pela Frente de Libertação em favor das maiorias sociais em Moçambique. O diálogo com a FRELIMO pode ser compreendido de acordo com a seguinte formulação gramsciana:

[...]escrever a história de um partido significa nada mais do que escrever a história geral de um país a partir de um ponto de vista monográfico (...) um partido terá maior ou menor significado e peso precisamente à medida que sua atividade particular tiver maior ou menor peso na determinação da história de um país (Gramsci, 2002, p. 87).

A história de Moçambique, por sua vez, não poucas vezes se confunde com a história da FRELIMO. Não percorremos a história da FRELIMO, mas sim, por meio da história da FRELIMO analisamos a história educacional de Moçambique, feita pela própria FRELIMO. Durante o percurso, o pesquisador, afirma ainda Gramsci,

[...] encontrará, sobretudo, na eficiência real do partido, sua força determinante positiva e negativa, sua capacidade de contribuir para a criação de um acontecimento e também para impedir que outros acontecimentos se verifiquem (Gramsci, 2002, p. 88).

Feitas as observações, elucidemos alguns conceitos fundamentais que subsidiam as nossas reflexões: a modernidade, o nacionalismo, o Estado moderno e nação.

De acordo com Kumar, o conceito de modernidade designa todas as “mudanças intelectuais, políticas e sociais que criaram o mundo moderno” (Kumar, 1997, p 79). A modernidade pretendeu operar uma ruptura em relação

ao passado, privilegiando a dimensão futurista da história. Esta foi concebida de um modo linear, irreversível e num todo ordenado, opondo-se à concepção cíclica do pensamento antigo.

Lima Vaz faz uma distinção entre a modernidade e o mundo moderno. Para o pensador, o mundo moderno é um processo “de lenta e constante formação de um novo *lebenswelt* para o homem ocidental” (Lima Vaz, 2002, p.11). Deste modo, segundo Lima Vaz, a expressão mundo moderno é demasiadamente abrangente, pois abarca uma imensa “complexidade de novas formas sociais, políticas, organizacionais, culturais, ideológicas, éticas ou religiosas que a civilização ocidental vai progressivamente criando no início do século XV” (Lima Vaz, 2002, p.11).

A modernidade, defende Lima Vaz, é o terreno do surgimento e domínio das ideias e, sendo assim, ela começou na Grécia antiga, com o nascimento da razão¹⁵, num processo de continuidade e ruptura¹⁶. As ideias anunciaram, manifestaram ou justificaram “a emergência de novos padrões e paradigmas da vida vivida” (Lima Vaz, 2002, p.12), e terminaram adquirindo no “mundo ocidental seu contorno e movimento próprios” (Lima Vaz, 2002, p. 12).

¹⁵ Wolf defende que falar do nascimento da razão encerra em si uma contradição, uma vez que “a razão é coextensiva a humanidade” (Wolf, 1999, p.67). Recusando uma concepção de essencialidade e evolucionista da razão, o autor argumenta que somente se pode falar de nascimento de razão no sentido de “ruptura na organização geral do saber”, quando a história não for mais pensada como humana, mas sim, “a história dos sistemas de pensamento, a história dos modos de seleção dos discursos socialmente legítimos, a história das técnicas da verdade” (Wolf, 1999, p.68).

¹⁶ Lima Vaz postula, primeiramente, a necessidade de se pensar dialeticamente o paradigma da ruptura, dado que esse é o paradigma em questão “somente é pensável na pressuposição de uma continuidade que se rompe” (Lima Vaz, 2002, p.18). Contudo, o mesmo autor vislumbra a dificuldade de que se reveste a tentativa de pensar a modernidade renascentista sob o conceito de ruptura que se encerra na proposição de duas ideias contrastantes: uma “que vê a ruptura como decadência e degradação do antigo no novo e outra que acentua a originalidade e avanço do novo e a consequente invalidação, em princípio do antigo” O autor assim procede a uma explanação seja da primeira perspectiva – a dialética – seja da segunda que pretendeu constituir-se numa negação radical do antigo (Wolf, 1999, pp. 19-30).

Os tempos modernos, ou seja, o mundo moderno criado pelas mudanças intelectuais, políticas e sociais subjacentes à ideia de modernidade, para Lima Vaz, foram marcados “pela emergência de uma modernidade específica” (Lima Vaz, 2002, p.13), cujo marco referencial é a crise doutrinal que abalou a faculdade de Artes da Universidade de Paris no século XIII d.C. (Lima Vaz, 2002, p.11)¹⁷.

É esta modernidade aludida por Lima Vaz que nos interessa, centrando a nossa atenção na sua dimensão político-social: a emergência do Estado-nação-moderno e os desdobramentos educacionais impostos como exigência de nova organização da cultura (Gramsci, 2004), no contexto do nacionalismo.

Por nacionalismo entendemos como fenômeno específico da modernidade ocidental que visou edificar o Estado-nação, no sentido de uma unidade política e cultural, consubstanciada no conceito de Estado nacional (Hobsbawm, 1991 e 1995; Castells, 2002 A e C). Os debates em torno do nacionalismo reúnem, pelo menos, dois consensos entre os pesquisadores de várias tendências ideológicas. O primeiro é relativo à sua natureza e objetivos, pesem as divergências quanto à conceituação do termo. O segundo diz respeito aos limites do projeto na consecussão dos seus objetivos¹⁸.

Quanto aos objetivos, Castells afirma que o nacionalismo da modernidade ocidental é “um tribalismo ou um conjunto de comunidades” cuja finalidade é o

¹⁷ Lima Vaz, na obra em referência, busca apreender as raízes da modernidade fixando-se nos séculos XIII e XIV, diagnosticando a origem e o impacto da crise da Universidade de Paris na gênese da modernidade renascentista, por ele designado de “o *terceiro grande evento intelectual da história ocidental*” (Lima Vaz, 2002, p.11). Ruby também alude sumariamente a essa crise, fixando-a na sua dimensão política, a partir das teses de Tomás de Aquino que recusam ao sacerdócio como garantia das funções do reino. Deste modo, pontua Ruby, levantou-se uma questão fundamental para a qual a Universidade medieval se empenhou na solução. A questão girava em torno da Santa Unção que afixa a garantia divina na frente dos reis que, conforme Ruby, não proibiu de se “interrogar se a potência real vem ao rei pela sagração, ou se a sagração confirma uma potência já vinculada à função real” (Ruby, 1998, p.52-3).

¹⁸ No IV capítulo, ao discutirmos a educação moçambicana, havemos de expôr os limites do nacionalismo da modernidade ocidental.

"estabelecimento do Estado-nação moderno e soberano" (Castells, 2002, p.44). Para Gellner, o nacionalismo é "princípio que sustenta a unidade política e nacional" (Gellner, apud apud Hobsbawm, 1991, p.18). Hobsbawm, por sua vez, define o nacionalismo como processo de formação de nação. Assim, debruçar-se sobre a nação, no sentido de uma entidade social, somente é possível se a nação for referenciada a "certa forma de Estado territorial moderno, ou seja, o Estado-nação" (Hobsbawm, 1991, p.63). No contexto marxista, Silva defende que o nacionalismo foi posto em evidência pela classe burguesa em razão "da necessidade de desenvolver e manter o poder político de classe no Estado-nação" (Silva, 1989, p.10).

Em relação ao Estado, existe uma dificuldade na conceituação do termo (Gruppi, 1996, p.25)¹⁹. Contudo, etimologicamente, o termo, de acordo com Bobbio, é derivado do latim "*status*", foi imposto na literatura científica a partir da difusão e prestígio da obra *O príncipe* de Maquiavel, em referência a um trecho desta obra em que o autor defende que "todos os Estados, todos os domínios que imperam sobre os homens são principados ou repúblicas" (Bobbio, 1992, p.65).

As definições clássicas do Estado mais abordadas na literatura são as de Weber e de Marx e Engels. O primeiro considera o Estado como "uma comunidade humana que pretende, com êxito, o monopólio do uso legítimo da força física dentro de um determinado território" (Weber, 2002, p. 56). Marx e Engels definem o Estado "como comitê executivo para administrar os assuntos comuns da burguesia" (Marx e Engels, 2002). Assim, por Estado, no presente trabalho, entendemos o conceito no sentido geral, qual seja, uma organização

¹⁹ Gruppi defende a não existência de uma "única teoria que explique o que é realmente um Estado", pelo que todas as tentativas nesse sentido apenas são "justificações ideológicas do Estado existente" (Gruppi, 1996, p.25).

social e política, dentro dos limites territoriais (Bobbio, 1992). Quanto à forma, o Estado pode ser restrito ou ampliado (Gramsci, 2002), de acordo com as determinações histórico-sociais (Coutinho, 1992).

Em relação à nação, Hobsbawm conceitua po termo como “um corpo de pessoas que aspiram formar um Estado” (Hobsbawm, 1991, p.63). Para Hannah Arendt, a nação é a denominação da forma política de organização de um fenômeno relativamente novo “cujas origens coincidiram com o surgimento da era moderna” (Arendt, 2001B, p.37-38).

Elucidados os conceitos fundamentais que norteiam o trabalho, passemos a explicitação do problema.

Capítulo I

O presente capítulo expõe, descritivamente, o programa educacional da FRELIMO, dentro do projeto de Estado e de Sociedade defendido por essa Frente de Libertação, que seria efetivado pelo Homem Novo. A exposição é feita com base nos documentos oficiais e pronunciamentos dos dirigentes do Partido FRELIMO. Ao longo da exposição, explicitamos o que a FRELIMO entendia por educação politécnica e a importância dessa educação para a formação do Homem Novo. Terminamos com questões fundamentais para nossa pesquisa.

1.1 O programa educacional da FRELIMO

O SNE, de acordo com os documentos oficiais, foi concebido no decorrer da luta de libertação do domínio português nas Zonas Libertadas, em vista a atender ao projeto de Estado e de sociedade preconizado pela Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO): a edificação do Estado-nação moçambicano e moderno.

A FRELIMO assumiu o poder em 1975 e, por ocasião do seu III congresso, realizado em 1977, definiu que o Estado-nação moçambicano deveria ser socialista: uma sociedade livre de exploração do homem pelo homem, sustentada nos "princípios universais" do marxismo-leninismo. O projeto da FRELIMO perpassa os seus respectivos programas elaborados desde o período da luta armada até 1989.

Assim, nos estatutos e programas aprovados pelo I Congresso (25 de setembro de 1962), a Frente estabelece como seus objetivos: a) a liquidação total, em Moçambique, da dominação colonial portuguesa e de todos os vestígios do colonialismo e do imperialismo; b) a conquista da independência imediata e completa de Moçambique; c) a defesa e a realização das reivindicações de todos

os moçambicanos explorados e oprimidos pelo regime português (FRELIMO, 1977 B, p.17). Quando da transformação da Frente em partido político de vanguarda (1977), foi reafirmado como objetivo da FRELIMO

a edificação de uma sociedade totalmente livre da exploração do homem pelo homem, onde as condições materiais de vida do povo melhorem continuamente e onde as suas necessidades sociais sejam satisfeitas continuamente (FRELIMO, 1983 A, p. 31).

No relatório do Comitê Central do Partido FRELIMO ao IV Congresso em fevereiro de 1983, a FRELIMO, persegue o mesmo ideal:

O objetivo do nosso combate é a construção de uma sociedade justa em que os homens sejam iguais e da qual esteja erradicada a exploração do homem pelo homem, queremos eliminar da nossa sociedade as seqüelas do colonialismo (FRELIMO, 1983B, p. 69).

A possibilidade de efetivar o projeto nacionalista e revolucionário estava condicionada à derrubada do Estado colonial português que, para a FRELIMO, “foi sempre o instrumento do poder da classe dominante para garantir a realização dos seus interesses” (FRELIMO, 1977 A, p.145). Assim, o Estado colonial português, de caráter burguês, deveria ser substituído por um Estado pertencente à classe trabalhadora, a fim de realizar a “ditadura do proletariado” (FRELIMO, 1977 A, P.72). Então, era necessário combater todos os inimigos de classe, condição para a realização das aspirações dos trabalhadores de que a FRELIMO supunha-se portadora (FRELIMO, 1983 B, p. 107)²⁰. Admitindo tal representação dos trabalhadores, Samora Machel²¹ exigiu, dentre outras muitas condições para a assinatura dos acordos de Lusaka, que transferiram o poder de Estado do governo português para a FRELIMO, o reconhecimento, por parte de Portugal, da legitimidade da FRELIMO:

²⁰ Para a FRELIMO, como iremos explicitar, o conceito trabalhador abrangia todos os moçambicanos.

²¹ Líder da FRELIMO à época da independência (1975) Foi o primeiro presidente de Moçambique independente, morreu vítima de acidente de aviação em 19 de outubro de 1986.

A independência não é negociável. É um direito inalienável do povo moçambicano. No entanto, nós estamos prontos para discutir as modalidades de transferência da soberania para o povo moçambicano do qual a *FRELIMO* é o *único representante legítimo* (Machel, apud: Bragança, 1986, p.1., grifo nosso).

Foi sob essa condição que Portugal reconheceu o direito de Moçambique à independência, transferindo os poderes de Estado para a FRELIMO em 1975. Dois anos após a conquista do poder, a Frente transformou-se em partido Político de Vanguarda²². Na ocasião, a FRELIMO declarou-se, oficialmente, como "marxista-leninista" e afirmou que pretendia construir o socialismo em Moçambique. O período de transição entre o fim do colonialismo português e o socialismo seria realizado por uma "democracia popular", compreendida como "a fase em que as massas trabalhadoras, sob a direção da classe operária, reforçam o seu poder, estabelecem a ditadura do proletariado, materializam o poder da maioria em todas as esferas da vida social" (FRELIMO, 1977 A, p. 72).

A ditadura do proletariado, de acordo com o relatório do Comitê Central da FRELIMO ao III Congresso, significa "o exercício de poder da maioria sobre uma minoria" (FRELIMO, 1977 A, p.72).

Quem é a "maioria"?

A FRELIMO sustentará que a maioria da sociedade moçambicana é a classe trabalhadora, cujas aspirações ela era portadora. Essa classe, como explica Samora Machel²³, compreende:

os operários, os camponeses, os professores, os trabalhadores da saúde, pescadores, os intelectuais revolucionários, os trabalhadores da função pública e os estudantes [...] todos aqueles que com o seu trabalho criam a riqueza

²² Quando da realização do III Congresso em 1977.

²³ De acordo com Fauvet e Mosse (2003), na qualidade de líder da FRELIMO, Samora Machel, representava o discurso oficial da FRELIMO. No nosso trabalho, por discurso oficial referimo-nos aos enunciados presentes nos documentos da FRELIMO e às intervenções dos dirigentes da FRELIMO.

social e fazem avançar a nossa sociedade e desenvolvem o nosso país” (Machel, 1979 A, p. 26 e Machel, 1976, p. 3)²⁴.

Desse modo e, de acordo com o discurso dos dirigentes da FRELIMO, todos os moçambicanos eram trabalhadores, eram indivíduos destituídos dos meios de subsistência. Entretanto, por serem os mais explorados, os operários deveriam ser os dirigentes da sociedade socialista. Contudo, após a conquista da independência do país, Samora Machel proibiu as greves dos trabalhadores. No entender do líder nacionalista, a greve era injustificada e desnecessária, uma vez que a classe trabalhadora havia conquistado o poder de Estado (Buendia Gómez, 1999).

Em nome dos trabalhadores²⁵ e operários, durante a fase de transição ao socialismo, os dirigentes da FRELIMO procederam à nacionalização dos serviços de Educação, Saúde e Habitação, em vista à aprofundar “as conquistas revolucionárias” (FRELIMO, 1977 A, p. 73).

A nacionalização significava a “eliminação da propriedade privada” e constituía o passo “fundamental para a transformação das relações sociais de produção no nosso país”, rumo a uma sociedade socialista, livre da exploração do homem pelo homem (FRELIMO, 1977 A, p. 66).

A construção do socialismo em Moçambique, consoante o discurso da FRELIMO, requeria a edificação das bases materiais de uma nova sociedade, abrangendo a “agricultura, como fator base, a indústria, como fator dinamizador, e a indústria pesada, como fator decisivo” (FRELIMO, 1977 A, p. 117).

Para os dirigentes daquela Frente de luta e depois Partido político, somente uma indústria pesada poderia levar o país ao socialismo, já que “a

²⁴ Discurso de Samora Machel publicado na revista tempo nº 448, em 3 de maio de 1979.

²⁵ A partir de 1977, a FRELIMO proclamou-se dirigente da sociedade em nome dos trabalhadores.

edificação das bases do Socialismo exige que transformemos radicalmente as relações sociais de produção no nosso país e que desenvolvamos a nossa economia” (FRELIMO, 1977 A, p. 73). Uma economia desenvolvida permitiria alcançar a independência total do país, rompendo com a sua integração ao sistema imperialista (FRELIMO, 1977, A, p.117).

Além de mudanças no plano econômico, a construção do socialismo exigia também a liquidação definitiva da ignorância, da superstição e de todos os males da sociedade moçambicana. O alcance dessa meta, destaca Samora Machel, demandava muito sacrifício, elemento ignorado pelos idealistas:

[...] quando falamos de socialismo é verdade que não se constrói com rebuçados, é com suor e com sacrifício. É com o sacrifício que nós construímos a vitória, construímos maravilhas a partir do sacrifício. Quem quer construir o socialismo com rebuçados, nós o chamamos de idealista [...] (Machel, 1979, b, p. 28).

O sacrifício era representado, sobretudo, pelo investimento na elevação da produtividade do país (*obtivermos a vitória na batalha da produtividade*), o que traria conseqüentemente o desenvolvimento econômico e o bem estar social (FRELIMO, 1983 B, p. 66). Para aumentar a produção, seria preciso reduzir “os tempos improdutivo e as paragens injustificadas no processo de produção” (FRELIMO, 1989 B, p. 66). Objetivando efetivar o desenvolvimento econômico de Moçambique, condição para a construção do socialismo, foi elaborado o Plano Prospectivo Indicativo (1981), postulando que em dez anos o subdesenvolvimento seria vencido no país. Assim, o período compreendido entre 1980 e 1990 foi denominado de “década de vitória contra o subdesenvolvimento”.

Não era uma corrida contra a história? Com que meios humanos, científicos, técnicos e tecnológicos o país contava para, em dez anos, conseguir superar os efeitos de um “colonialismo pobre, cuja prioridade era a acumulação

de rendimentos” (Cahen, 1996, p. 20)? Sendo limitadas as forças internas ao país, a FRELIMO esperava dispôr de uma grande ajuda vinda de países amigos, quer africanos, progressistas ou socialistas. Assim, afirmavam os dirigentes da FRELIMO,

a cooperação com países amigos e organizações progressistas fornece ao nosso País a experiência fecunda dos trabalhadores de todo o mundo no combate pela independência econômica e permite acelerar o processo de edificação da base material para a passagem ao socialismo (FRELIMO, 1977, A, p. 120).

É nesse contexto de construção das bases materiais do socialismo, por meio do Plano Prospectivo Indicativo, que o MEC elaborou a proposta de nova organização escolar. Essa proposta deveria não somente responder ao desafio econômico como também efetivar o projeto de Estado e de Sociedade defendido pela FRELIMO: a edificação de um Estado-nação moderno moçambicano. O sucesso do projeto político-social e econômico da FRELIMO, contudo, estava condicionado à formação do do Homem Novo, revolucionário e socialista, para o qual foi organizado o Sistema Nacional de Educação.

1.1.1 A formação do Homem Novo revolucionário

Para efetivar o seu projeto de Estado e de Sociedade, a FRELIMO deu início à reorganização da educação escolar moçambicana. Seu propósito era o de formar o Homem Novo revolucionário e romper com a estrutura, os objetivos e princípios pedagógicos da educação colonial e tradicional. Para formar o Homem Novo “revolucionário”, Samora Machel enfatizou a importância da educação escolar e afirmou que estava na formação desse Homem a garantia da irreversibilidade do processo revolucionário em Moçambique. O líder moçambicano argumenta que os “inimigos”, até mesmo “o imperialismo norte-americano”, podem fazer o que quiserem, mas “nunca nos derrotariam, pois,

ênfatiza Machel, "já disse e volto a afirmá-lo, o processo revolucionário em Moçambique é irreversível" (Machel, 1978 A, p. 37). Machel desafia os seus inimigos afirmando que, mesmo se o matassem, "não iriam matar o governo" (Machel, 1978 A, p. 37). Poderiam matar o Chissano, Marcelino dos Santos, Chipande, Guebuza, mesmo o Jorge Rebelo, mas FRELIMO continuaria existindo (Machel, 1978 A, p.37) ²⁶. O segredo da continuidade da FRELIMO, para Machel, estava na formação do Homem Novo pela educação escolar. De acordo com Machel, é na educação escolar "onde se forma o homem. O segredo está ai (...) um homem novo? Uma sociedade nova? Não, é na escola, na educação, onde está o germe, o segredo" (Machel, 1978 A, p.35). A formação do Homem Novo consiste, segundo Samora Machel, na formação de uma nova mentalidade, pois não é somente ensinando "a falar e escrever bem que conseguiríamos formar um outro homem. Há que criar uma mentalidade nova" (Machel, 1978, p.35).

E, uma vez formada a nova mentalidade, sublinha Samora Machel, vão germinar novas idéias, que lutam "permanentemente contra as idéias velhas, contra os hábitos velhos (...) surge o combate para dinamizar e revigorar o novo. Novo com conteúdo revolucionário" (Machel, 1979 A, p.2). Para isso, é imprescindível a educação:

O nosso principal instrumento para formarmos o homem novo, o homem liberto das idéias velhas, da mentalidade adulterada pela ideologia colonial-

²⁶ Joaquim Alberto Chissano chefiou o governo de transição entre a assinatura dos acordos de Lusaka e a proclamação da independência de Moçambique. Também foi Ministro dos Negócios Estrangeiros. Em dezembro de 1986, após a morte de Samora Machel, assumiu a presidência de Moçambique. Conduziu o país à paz, operou as reformas econômicas e políticas de Moçambique. Com a abertura do Sistema Político, venceu duas eleições presidenciais que disputou pela FRELIMO (1994 e 1999), e em 2003, renunciou concorrer ao terceiro mandato, substituído por Armando Guebuza, quem venceu as terceiras eleições gerais, ambos do mesmo partido. Joaquim Chipande é general na reserva e, durante o governo de Samora Machel, foi ministro da Defesa. Jorge Rebelo foi Secretário do Comitê Central do Partido para o do trabalho ideológico e Ministro da Informação.

capitalista e tribal-feudal, o homem formado nas idéias e na prática do socialismo (Machel, 1982, p.4)²⁷.

Outro importante intelectual, membro do Bureau Político da FRELIMO e ex-Ministro da Segurança, que contribuiu para elaborar o conceito de Homem Novo, de acordo com Geffray, foi Sérgio Vieira (Geffray, 1991, p.15)²⁸.

Ante a circularidade que caracteriza os discursos da FRELIMO no tratamento do Homem Novo, Sérgio Vieira talvez tenha sido quem procurou esclarecer esse conceito com sua intervenção na segunda Reunião do Ministério de Educação, no ano de sua criação, em 1977. Nessa intervenção, Vieira afirmou que o Homem Novo é o resultado de um processo. Para melhor explicitar esse processo, procedeu a uma comparação entre o homem colonizado e o tradicional, para depois afirmar o Homem Novo. Vieira considera que uma das características do homem colonizado é a ausência da dimensão histórica. Por isso, ele não consegue se localizar e também não localiza historicamente a sua sociedade (Vieira, 1977, p. 24). Em relação à localização geográfica, a única referência do homem colonizado é a metrópole. Por conseguinte, argumenta Vieira, "ele se encontra do outro lado do mar – no ultramar²⁹ (Vieira, 1977. p. 25). Se perguntado a respeito dos acidentes geográficos, vai identificar os acidentes geográficos de Portugal, sua "idéia voa para a serra da Estrela" (Vieira, 1977, p. 25).

Em relação à sociedade tradicional, Vieira argumenta que ela explora as mulheres, vistas apenas como meio de reprodução, objeto de fruição, uma

²⁷ Samora Machel, segundo nos parece, usa o termo educação em duas acepções: como processo de formação e socialização do indivíduo em qualquer instituição e, num sentido restrito de educação que acontece sob a forma escolar.

²⁸ Geffray afirma que o conceito de Homem Novo foi fruto de imaginação política de Sérgio Vieira (Geffray, 1991, p.15).

²⁹ Provavelmente, Vieira fazia uma crítica aos que ainda persistiam em chamar Moçambique de ultramar.

mercadoria passível de transação (Vieira, 1977, p.27)³⁰. Nela existem desigualdades no tratamento da mulher e dos jovens. A sociedade tradicional, para Sérgio Vieira, também é empirista e obscurantista, e estas duas características constituem as únicas formas de conhecimento dessa sociedade.

Assim, as duas sociedades, a tradicional e a colonial, segundo Vieira, não favorecem a formação do Homem Novo. Embora reconhecendo a dimensão subjetiva no processo de criação do Homem Novo, para não cair no idealismo, Vieira afirma que é necessário ter presente a dimensão objetiva, ou seja, a realidade concreta:

Temos de mudar a base econômica e social, temos de mudar as infra-estruturas da sociedade para criarmos o homem novo. O homem novo não é um santo. O homem é o produto de uma sociedade concreta, é o resultado objetivo de uma sociedade, embora ele aja para a transformação. O homem novo na perspectiva que nós definimos, não pode surgir da sociedade burguesa ou da sociedade feudal. Retiramos a base econômica para a continuação do homem feudal e do homem burguês (Vieira, 1977, p.28).

Não obstante a tentativa de Vieira para conceituar o Homem Novo, mostrou dificuldades em apresentar uma definição essencial do Homem Novo³¹. Por afirmação (o que é o Homem Novo) e negação (o que não deve ser), Vieira conclui:

Nós não temos nenhuma experiência para saber o que esse Homem vai ser. Sabemos o que ele não vai ser. Sabemos quais as linhas orientadoras que nos vão conduzir até lá. Mas assim como nós não imaginávamos como era a independência antes de chegarmos à independência (...) não sabemos dizer o que é o homem novo (Vieira, 1977, p.32).

Dado que não que pode adiantar o futuro, Sérgio Vieira relega para o futuro comunista a emergência do Homem Novo: "o homem novo vai emergir

³⁰ Segundo Sérgio Vieira, a mulher, na sociedade tradicional, "é adquirida, é herdada, é transmitida. Eu morro e o meu irmão fica automaticamente com a minha mulher. Ele é o herdeiro" (Vieira, 1977, p. 27).

³¹ Por definição essencial, entendemos a apresentação de característica fundamental que seja comum a todos os indivíduos abrangidos por essa característica, sem exceção.

quando for construída a sociedade comunista, talvez daqui a duzentos ou trezentos anos, mas ainda não emergiu” (Vieira, 1977, p. 32).

Assim, o projeto político de Estado e de Sociedade preconizado pela FRELIMO a ser efetivado pela educação escolar, principalmente³², partia da observação da existência de duas sociedades em Moçambique: a tradicional-feudal e a colonial-burguesa. Ambas as sociedades eram representantes do “homem velho”, e afiguravam-se como obstáculos para nova sociedade. A FRELIMO, então decretou a total e completa destruição das mesmas, do homem que nelas habitava e de todos os resquícios. Mondlane³³ justificou essa destruição porque, no seu entender, o poder tradicional, além de ser limitado a uma determinada área e fundado numa unidade local e pequena, “não pode formar uma base satisfatória para as necessidades dum Estado moderno” (Mondlane, 1975, p.182).

A formação do Homem Novo, também, tanto para Vieira quanto para Samora Machel, era um problema de cultura. No entendimento de Vieira, a difusão, a propagação, a promoção e o desenvolvimento de nova cultura são as mais importantes dimensões na criação do Homem Novo (Vieira, 1977, p.32). A cultura, para ele é a concepção de mundo e não apenas as manifestações e/ou expressões culturais.

Samora Machel, por sua vez, defendeu a centralidade da cultura para a revolução. Porém, observou que os burgueses não tinham cultura (Machel, 1979, p. 6). Mesmo que a tivessem, salienta Machel, a única cultura do burguês é a exploração (Machel, 1979 B, p. 6) Para ele, a cultura são as expressões culturais, quais sejam o canto, a dança e a atividade dos artistas, desde que sejam

³² A FRELIMO faz o uso do termo educação no sentido amplo, aproximando-se ao defendido por Forquin (1993), isto é, o processo de formação e socialização do indivíduo, não implicando apenas as formas escolares.

³³ Primeiro Presidente da FRELIMO.

populares. Indagado por Beatriz Bissio (jornalista da Revista Tercer Mundi), se impasses verificados no processo revolucionário decorriam de problemas culturais³⁴, Samora Machel respondeu negativamente: “não é problema cultural. Não se pode dizer que é problema cultural” (Machel, 1978 A, pp. 31 e 32). Na ocasião, Machel reafirmou a importância do povo na criação da cultura: “a cultura é o povo que a cria. A cultura não são os artistas que a criam. O Capitalismo não cria cultura, são os povos que a fazem. A burguesia não cria a arte” (Machel, 1978 A, p.32). Porém, no entender do líder da FRELIMO, constituía uma confusão relacionar a educação com a cultura (Machel, 1978 A, p.32). Em 1979, quando responde sobre os problemas culturais da revolução moçambicana em curso, e sublinha a incapacidade dos burgueses de criarem a cultura, Samora Machel acrescenta que “a questão cultural é a questão central para a revolução”. Ultrapassando o conceito de cultura de como “expressões culturais” esboçado na entrevista de 1978, Machel reconhece a complexidade do problema cultural em cada sociedade e define a cultura como

o modo como sem nenhum esforço de elaboração mental, um povo pensa, sente e se comporta; o modo como vê e interpreta a natureza e a realidade em que vive; [...] consideramos cultura de um povo, a concepção que esse povo tem do mundo e da vida (Machel, 1979 B, p.6).

A partir dessa formulação sobre a centralidade do problema cultural no processo revolucionário, Samora Machel procede à análise das concepções de mundo que norteavam os diversos povos de Moçambique³⁵, após a independência, para afirmar a necessidade de uma revolução cultural. No entender de Machel,

³⁴ A jornalista não enumera esses impasses.

³⁵ Usamos a expressão “povos de Moçambique” segundo aparece em Ngoenha (1992) para marcar a diferença em relação ao discurso homogeneizador da FRELIMO que, de acordo com Geffray (1991), não admitia o plural.

as pessoas cultas aqui eram aquelas que tinham a ocasião de ir a Paris e trazer modas de vestir de Paris. Ah! Esse é culto! Isto é cultura! Blue Jeans, música americana, sapatos Xiconhoca³⁶. Grande Cultura... Grande cultura essa. Andar sujo, barba mal feita, cabelos compridos. É nas cidades que encontramos isso (Machel, 1979 B, p.7).

O universo cultural que incomodava o dirigente da FRELIMO era o urbano, pois considera que nas zonas rurais a cultura burguesa era totalmente desconhecida. É nas cidades que "o fenômeno de assimilação chega a tomar proporções desmedidas que vão desde o vestir, o cabelo desfrisado e a peruca até mudança de nomes" (Machel, 1979 B, p. 7). A cidade foi considerada uma zona ainda não libertada que, de acordo com os planejadores da educação, "era preciso travar um duro combate contra as idéias e hábitos velhos e criar nova mentalidade num setor em que o inimigo, já derrotado no campo de batalha, ainda tinha grande influência" (MEC, 1980, p. 3). Face ao desafio do mundo urbano, a FRELIMO afirma a necessidade de "romper com a cultura burguesa e imperialista" (Machel, 1979 B, p. 8). Trata-se de um tipo de cultura que, de acordo com Machel, "manifesta-se nos instruídos e trabalhadores da função pública" (Machel, 1979 B, p. 8). Para o dirigente da FRELIMO, é a gente das cidades que acolhe "com maior ou menor carinho os valores decadentes e corruptos da burguesia" (Machel, 1979 B, p. 8). Esse grupo social oferece, no entender de Machel, maiores resistências às orientações prescritas pela direção, pois, afirma Machel, "quando há uma orientação que nos toca um bocadinho, a nossa reação é: mas qual é o mal disto? Qual é o mal daquilo" (Machel, 1979. p. 8)

A solução para o problema da cultura, no entender de Samora Machel, passa por uma revolução "explosiva" contra os valores daquele grupo social

³⁶ Segundo Colaço, para os dirigentes, o Xiconhoca era "um personagem de história em quadrinhos, gordo, baixo que passava horas a fio a beber (...) preguiçoso, sabotador, subversivo, marginal" que deveria ser eliminado da sociedade (Colaço, 2001, p.97). Não correspondia ao modelo de cidadão idealizado pela FRELIMO.

urbano, em favor de nova organização da cultura, no entendimento de que "não há um combate libertador, não há revolução se a luta contra o domínio da burguesia não é também lançada na frente da cultura" (Machel, 1979 B, p. 9). A vitória do combate aos valores capitalistas e burgueses, no campo da cultura do setor urbano, significava a libertação do "povo" moçambicano da alienação colonial e imperialista. Uma libertação que deveria ser extensiva às maiorias camponesas, possuidoras de mentalidade inculcada pela educação tradicional-feudal, bastante dogmática e supersticiosa, incompatível com o projeto modernizador.

Os documentos oficiais referem que, na educação tradicional, a superstição tomou conta da ciência e objetivava "integrar a juventude nas velhas idéias das gerações passadas" (CEA - CENTRO DE ESTUDOS AFRICANOS, s/d, p. 3)³⁷. O resultado alcançado pela educação tradicional foi a "destituição da iniciativa intelectual e a paralisia da sociedade" (CEA, s/d, p. 3). Contra a paralisia causada pela educação tradicional, a educação da FRELIMO, nascida do processo de luta de libertação, deveria criar "uma nova sociedade, forte, sã, próspera, livre da exploração" (CEA, s/d, p. 3) Contra a destituição da iniciativa intelectual, a nova educação deveria "eliminar o individualismo, o egoísmo, e superstição" (CEA, s/d, p. 3) A educação preconizada pela FRELIMO também deveria ensinar "às crianças a pensarem cientificamente e não digerir as idéias porque estão impressas numa página ou porque as ouvimos da boca das autoridades" (CEA, s/d, p. 4).

Desse modo, a cultura popular deveria substituir os valores culturais do grupo social urbano, identificado com a burguesia. Para os habitantes das zonas rurais, o homem tradicional seria a ciência a substituta da cultura supersticiosa.

³⁷ Doravante passaremos a usar a sigla CEA para nos referirmos ao CENTRO DE ESTUDOS AFRICANOS.

Mas, a nova educação não teria sucesso sem a ideologia científica do proletariado que, coincidentemente, era similar à linha política da FRELIMO: o marxismo-leninismo. O importante da educação nacionalista e revolucionária era a presença de três elementos: a ideologia científica da classe operária, a linha política da FRELIMO e o conhecimento científico.

Esses elementos, por pertencerem ao mundo da teoria, precisariam de outro termo da relação, para responder aos objetivos da educação nacionalista, revolucionária e desenvolvimentista: a prática. Somente ligando a teoria e a prática, a educação moçambicana, no seu aspecto nacionalista, revolucionário e desenvolvimentista, poderia romper com a organização, os objetivos e os princípios pedagógicos da educação colonial e tradicional³⁸, e formar o Homem Novo, o objetivo do Sistema Nacional de Educação (Lei 4/83 de 23 de março de 1983).

Com a ligação entre a teoria e a prática, a FRELIMO procurava dar um caráter *politécnico* à educação, de acordo com a pedagogia socialista, sustentada nos "princípios universais do marxismo-leninismo", combinando a escola com o trabalho, o estudo com a produção. Essa perspectiva de formação, de acordo com os documentos oficiais, provinha das Zonas Libertadas e, após a independência, tratou-se de levar a experiência educacional havidas naquelas Zonas a todo Moçambique. Mas para efetivar o seu projeto de Estado e de Sociedade, a FRELIMO estabeleceu que a educação no país deveria ser

³⁸ Pese o fato de a educação tradicional não se constituir em uma organização escolar, sendo, por isso, de caráter oral e informal, para os dirigentes da FRELIMO, em comum com a educação colonial, ambas são opressoras. A primeira oprimia por meio do seu caráter dogmático, não possibilitando o desenvolvimento da iniciativa criadora. A segunda respondia à necessidade de dominação estrangeira, incutindo nos moçambicano o espírito de servidão (FRELIMO, 1977, D, p. 6). O caráter supersticioso e obscurantista da educação tradicional, ainda de acordo com a FRELIMO, "impedia o progresso" (FRELIMO, 1977, D, p. 6)

nacionalizada³⁹ e ter como eixo central o princípio pedagógico de ligação entre a teoria e a prática, cuja tradução estaria no caráter politécnico.

1.1.2 A nacionalização da educação: ponto de partida para uma organização escolar

A nacionalização foi justificada com base no argumento de que era preciso democratizar o acesso à educação escolar, sem discriminação de “origem econômica e racial”, pois a “educação colonial impôs a existência de dois sistemas de ensino perfeitamente distintos e discriminados” (MOÇAMBIQUE, 1985, p. 11). O novo sistema de ensino romperia com a organização da educação colonial que, além de ter instaurado dois sistemas de ensino, ainda concebia o ensino “como fator de estratificação social, separando a teoria e a prática” (MOÇAMBIQUE, 1985, p. 12).

No que diz respeito ao princípio da educação politécnica, tradução do princípio pedagógico de ligação entre a teoria e a prática, ele foi defendido com base no argumento de que o Sistema de Ensino Colonial, sendo elitista, desprezou o trabalho manual. Para incluí-lo na nova educação, que formaria o “novo homem”, foi tomada como referência a experiência educacional das Zonas Libertadas, situadas no interior das províncias de Cabo Delgado de Niassa, ambas no norte de Moçambique, lugar onde a luta armada de Libertação de Moçambique foi intensa. Os documentos oficiais afirmam que foi naquelas Zonas onde se forjaram os princípios que orientam a sociedade e a concepção de educação (MEC, 1980, p. 2). Dentre os princípios educacionais, os documentos oficiais afirmam que o trabalho manual e a produção faziam parte da educação nas Zonas Libertadas (MEC, 1980, p. 2), garantindo, desse modo, “a unidade

³⁹ A Lei de nacionalização dos serviços de Saúde, Educação e Habitação foi promulgada em 24 de julho de 1975.

entre o estudo e o trabalho produtivo, entre o trabalho intelectual e o manual” (MEC, 1980, II, p. 1). A experiência das Zonas Libertadas, no entanto, não poderia ser mecanicamente transplantada para todo o país, pois os desafios surgidos após a independência eram outros (MEC, 1980, p. 3).

Entretanto, em relação à experiência educacional das Zonas Libertadas, o discurso oficial limita-se a fazer alusão a essas Zonas como referência para a nova educação, sem nunca apresentar dados qualitativos ou quantitativos a respeito do número de escolas ali existentes. Os documentos pesquisados apenas argumentam que foi naquelas Zonas onde começou o “combate” pela formação de nova mentalidade, livre do obscurantismo, da superstição e do dogmatismo transmitidos pela educação tradicional; o combate à mentalidade colonial e burguesa transmitida pela educação colonial (CEA, s/d, FRELIMO, 1977, D).

A única referência que encontramos sobre a educação nas Zonas Libertadas é o relato do professor Roque Vicente, diretor da Escola Piloto de Tete⁴⁰, fundada em 1970. Segundo o professor, o dia começava com o trabalho manual (não explicitado). Pela tarde, após o almoço, trabalho manual era efetuado na terra, ou na manutenção dos territórios e instalações (CEA, s/d, p. 7).

Para se garantir o princípio de ligação entre a teoria e a prática, com base no trabalho, prossegue o professor Roque Vicente, os alunos faziam a patrulha, participavam da agricultura, cada um tomando parte no cultivo dos campos da escola (CEA, s/d, p. 9). Os estudantes também se dispunham para auxiliarem os aldeões “em várias tarefas, tais como a agricultura, a construção de casas e a limpeza” (CEA, s/d, p.10). A população, por sua vez, agradecia aos alunos

⁴⁰ Província do centro de Moçambique.

“ajudando a escola na alimentação, emprestando machados, enxadas e outros utensílios” (CEA, s/d, p.10). Além disso, os aldeãos ensinavam aos estudantes “coisas como fazer esteiras e outras manufaturas. Os estudantes, por sua vez, ensinavam os aldeãos a ler a escrever” (CEA, s/d, p.10). Desse modo, estava garantido o ensino politécnico, ligando a teoria e a prática, a escola e a comunidade.

A experiência educacional das Zonas Libertadas tinha mostrado para a FRELIMO a exigência de formar o “Homem Novo”, libertando a sua “iniciativa criadora, unindo cada vez mais a teoria e a prática, formando também uma mentalidade científica, materialista e dialética” (MEC, 1980, p. 3). Para isso, foi definido como objetivo da área politécnica, “a transmissão das bases científico-técnicas da produção, o desenvolvimento de capacidade de trabalho produtivo e a ligação constante dos conhecimentos adquiridos à prática da vida social e à produção” (Moçambique, 1985, p. 20). O ensino das bases científico-técnicas é justificado com base no argumento de que a ciência e a técnica devem ser apropriadas pelas massas populares (MEC, 1980, p. 2), garantindo a “igualdade de oportunidades que tem qualquer cidadão de acesso a todos os níveis de ensino e educação” (MEC, 1980, p.2).

Após a aprovação da proposta educacional, cujo princípio pedagógico reforça a necessidade de ligar a teoria e a prática no processo educativo, característica central da educação politécnica, foram elaboradas orientações escolares, indicando o modo de implementar esse princípio pedagógico (Lei 4/83). Em relação ao princípio de politecnia, as orientações do governo foram no sentido de que cada escola apresentasse um plano de produção, de modo a desenvolver nos alunos

uma formação politécnica, através da familiarização com as questões fundamentais da produção, da oportunidade de experimentar ferramentas simples e de conhecer a importância de aplicação das leis da ciência à produção (MINED – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1988, p. 67).

No âmbito da educação politécnica, a produção na escola é entendida como trabalho (Mazula, 1995, p. 256) e corresponde ao domínio da prática, produzindo alguns bens, seja na oficina, seja na horta escolar.

De modo a garantir a implementação das orientações no âmbito da produção, o MEC propôs, como matéria de ensino, a disciplina de “atividades laborais”. O centro dessa disciplina, de acordo com o respectivo manual,

é o trabalho prático, socialmente útil, que significa uma estreita ligação do trabalho prático com o fabrico de artigos socialmente úteis e a aquisição e aquisição de conhecimentos científicos, educando-se assim o aluno *no amor ao trabalho* (MEC, 1985, p. 67, grifos nossos).

Os conteúdos da disciplina deveriam responder às orientações do IV Congresso do Partido FRELIMO (1983), que “visavam ao combate à fome e à nudez” (MEC, 1983, p. 67), exigindo, para isso, “os trabalhos na horta escolar e os trabalhos com os tecidos” (MEC, 1983, p. 67). Assim, ao propor uma nova escola, com a centralidade do princípio de ligação entre a teoria e a prática, a FRELIMO pretendia romper com a educação tradicional e colonial. A produção, como valorização do trabalho manual, seria uma das características da nova educação, visando a formar um Homem Novo, com a consciência socialista e de trabalhador.

Na formação do Homem Novo que liga a teoria e a prática, através do produção, as escolas deveriam proceder à planificação da produção, organizando oficinas artesanais e a prática da agropecuária (Graça Machel, 1979, p. 21). Desse modo, além de garantir o princípio de politecnicidade, com os resultados provenientes dessa produção, as escolas poderiam se auto-manter (Machel, G. 1979, p. 21).

A educação dos alunos para amar o trabalho e o trabalhador, objetivo central da disciplina de "atividades laborais" , também faz parte da disciplina de "educação política". Nesta, além do amor aos trabalhadores, os alunos também deveriam respeitar o trabalho manual e manifestar o seu amor à FRELIMO e seus dirigentes (MEC, 1979).

Assim, ao afirmar a concepção de educação politécnica, como tradução do princípio pedagógico de ligação entre a teoria e a prática, por meio da produção, valorizando o trabalho manual, a FRELIMO pretendia proceder à transformação social. Isso implicava a emancipação social e humana, no âmbito da luta socialista, para edificar uma sociedade livre de exploração do homem pelo homem.

Os princípios pedagógicos que norteavam a educação moçambicana, segundo as *Linhas Gerais do Sistema Nacional de Educação*, foram elaborados nas Zonas Libertadas. Nessas Zonas, o trabalho manual e a produção faziam parte da vida dos alunos. Ali, eles aprendiam "a odiar o inimigo e a sentir o orgulho da classe trabalhadora" (MEC, 1980, p. 2).

Mas quem era o inimigo? De acordo com o projeto educacional da FRELIMO, era o aluno reacionário que recusava a prática da produção na escola, que "liberta o homem e constitui contribuição no esforço coletivo para superar as dificuldades econômicas que existiam nas Zonas Libertadas" (MEC, 1980, p. 2).

Entretanto, as experiências educacionais das Zonas Libertadas foram limitadas a um determinado contexto. Ademais, nessas Zonas não chegou a se constituir um sistema educacional, senão o estabelecimento de algumas escolas, cujo número ainda não foi divulgado pelo governo.

Ainda assim, além da experiência educacional das Zonas Libertadas, os princípios pedagógicos que norteiam o processo educacional de Moçambique

também se fundamentam nos "princípios universais" do marxismo-leninismo, principalmente, aos que se referem à pedagogia socialista (Lei 4/83). Desse modo, a concepção de educação politécnica em Moçambique foi proposta com base na pedagogia socialista, derivada dos princípios universais do marxismo-leninismo.

Levando em consideração a complexidade da definição do marxismo-leninismo e a diversidade de tendências ideológicas no campo socialista, interrogamos: em qual pedagogia socialista se fundamentam o princípio de politecnicia em Moçambique? Como a experiência educacional das Zonas Libertadas, de onde também se derivou o princípio de ligação entre a teoria e a prática, vincula-se à pedagogia socialista referida nos documentos oficiais?

O princípio de ligação entre a teoria e a prática, que deveria ser traduzido no caráter politécnico da educação, também surge no Subsistema de Ensino-Técnico Profissional. Mas esse Subsistema não deveria ofertar a educação politécnica, reservada apenas ao subsistema de educação geral (Lei 4/83). Esse subsistema, por sua vez, era fragmentado, pois comportava o Ensino Primário do primeiro e do segundo graus, o ensino secundário básico e médio pré-universitário. Boa parte das escolas do ensino geral, em nível secundário e também todas as técnico-profissionais encontrava-se nos centros urbanos, portanto em condições diferentes das escolas primárias que, estando em áreas rurais, poderiam comportar uma horta para a prática da produção e construir oficina para experimentar as ferramentas simples da produção.

Mas, em todas essas escolas, sejam as do ensino técnico-profissional, sejam as secundárias gerais e as primárias, o princípio pedagógico de ligação entre a teoria e a prática constituía a base do processo de formação do aluno, o Homem Novo.

Em princípio, de acordo com os documentos oficiais, a centralidade do princípio pedagógico de ligação entre a teoria e a prática, no processo educativo, teria o objetivo de transmitir as bases técnico-científicas do conhecimento de modo que as massas se apropriassem da ciência e da técnica (MEC, 1980, p. 2). Contudo, durante os debates para aprovar a nova organização escolar, em 22 de março de 1983, um dos grupos propôs a mudança da formulação no projeto-lei que dava prioridade à formação técnico-científica. O grupo propôs que a educação político-ideológica tivesse primazia em relação à científica e técnica na formação do Homem Novo. A proposta foi aprovada pelo parecer do MEC dois meses após a discussão do projeto-lei⁴¹. Antes, o texto afirmava que constitui um dos objetivos da educação moçambicana formar cidadãos com uma sólida preparação científica, técnica, política e ideológica (alínea 2 do Artigo 49 do projeto-Lei do SNE). Com o parecer que veio do MEC, o texto passou a ser o seguinte: “formar cidadãos com uma sólida preparação política, ideológica e científica” (MEC, 1983, p. 6).

A justificativa apresentada pelo parecer, em defesa dessa reformulação, foi a de que ela “realça a função da área ideológica na formação do Homem Novo” (MEC, 1983, p. 6). A mesma reformulação também foi feita em relação à formação de professores, a pedido do grupo cinco⁴². Se antes o texto afirmava a primazia da formação científica e técnica, o texto passou a afirmar a prioridade da formação política e ideológica, pois de acordo com o parecer, “o professor é o agente principal da veiculação dos valores socialistas que construímos” (MEC, 1983, p. 6)

⁴¹ O parecer foi institucional, elaborado conjuntamente entre o MEC e o Secretariado da Assembléia Popular. Não são indicados os nomes dos pareceristas.

⁴² A Assembléia Popular, para o debate do projeto-Lei, dividiu os deputados em grupos de discussão. Após a discussão no grupo, passaram à discussão no plenário. Assim, as propostas de alteração foram apresentadas em nome dos grupos.

Posto isso, haveria uma contradição entre a premissa da centralidade do princípio pedagógico de ligação entre teoria e prática no processo educativo e a primazia da educação político-ideológica em relação à técnica e à científica, quando da votação da Lei? A formação político-ideológica já vinha sendo conferida desde a época das Zonas Libertadas e era prioritária no processo educativo da FRELIMO, por meio da disciplina de Educação Política. Nessa disciplina, a Frente esperava que os alunos “compreendam, assumam, apliquem e propaguem os princípios do socialismo” (...). Que os alunos tivessem “um comportamento disciplinado para que possam participar duma forma consciente nas tarefas da reconstrução Nacional na edificação de uma Sociedade Nova” (MEC, 1979, p. 3). Também pergutamos: qual a relação entre a formação político-ideológica e o princípio pedagógico de ligação entre a teoria e a prática, escola e produção que, presente em todos os subsistemas de ensino, era a base da formação do Homem Novo?

É com base nessas questões que nos propusemos compreender a fundamentação da concepção de educação politécnica na proposta pedagógica da FRELIMO, no âmbito do projeto de Estado e de Sociedade por ela preconizado. Para isso, iremos retomar o projeto educacional da FRELIMO, na sua dimensão socialista, sustentada nos “princípios universais” do marxismo-leninismo, desde as Zonas Libertadas. Buscamos identificar, nas orientações para efetivar o projeto de Estado e de Sociedade da FRELIMO, o que foi por ela entendido como sendo do princípio pedagógico de ligação entre a teoria e a prática, no processo educativo, cuja tradução deveria estar no caráter politécnico da educação. Buscamos também trazer ao debate alguns dos principais significados da educação moçambicana, cujos desdobramentos possivelmente se fazem

presentes na sociedade moçambicana, a partir do apelo de Mazula em favor do pensar diferente (Mazula, 2000).

O caminho foi sinuoso, pois não existe muita documentação a respeito de politecnia e da educação havida nas Zonas Libertadas. No entanto, a afirmação da centralidade da ligação entre a teoria e a prática esteve presente tanto nos discursos dos dirigentes da FRELIMO quanto nos documentos oficiais sobre a educação, o que motivou a nossa pesquisa. E, ao fazermos o percurso, também pretendíamos identificar a referência de marxismo, que orientava o projeto político da FRELIMO, e como ela se manifestava na noção de educação politécnica.

Capítulo II

A concepção de educação politécnica

Neste capítulo, apresentamos a concepção de educação politécnica e analisamos a respectiva fundamentação no campo socialista. O nosso dialogo é com Marx, Lênin, e Gramsci⁴³, situando as reflexões pedagógicas desses autores no âmbito da concepção de Estado que defendem. Concluimos o capítulo com a exposição das contribuições de Gramsci e de outros autores para a compreensão dos limites do socialismo real, a partir da interpretação do princípio de politecnicia. O capítulo é importante também para se discutir a concepção e a fundamentação da educação politécnica no Sistema Nacional de Educação de Moçambique, no âmbito do projeto de Estado e de Sociedade preconizado pela FRELIMO.

2.1 A emergência da concepção de educação no horizonte da questão social

Por concepção de educação politécnica, referimo-nos ao princípio pedagógico de união entre a teoria e a prática, sob a base do trabalho. Essa concepção de educação, no campo socialista, também constitui base política para organizar uma educação escolar igual e oferece uma formação em vista à transformação social.

O princípio de politecnicia emergiu como solução para o que, na história da idéias, é designado por "a questão social" (Castel, 1997 e Soares, 1997), expressão das contradições sociais, políticas e econômicas decorrentes do processo da edificação do Estado-nação moderno ocidental, tendo alcançado a

⁴³ A opção por Marx, Lenin e Gramsci não descarta que discutamos com os pensadores do campo burguês, pois somente assim poderemos seguir a sugestão de Manacorda, segundo a qual, deve-se analisar as propostas educacionais que se afirmaram inspirar-se no marxismo e ver se essas propostas não se aproximaram mais no campo burgês. Porém, não dedicaremos uma secção especial ao campo burguês.

fase crítica na Revolução Industrial. Segundo Castel, "a questão social foi explicitamente colocada, pela primeira vez, por volta 1830" e expressava a "dificuldade central, a partir da qual a moderna sociedade se interroga sobre sua coesão e tenta conjurar o risco de sua fratura" (Castel, 1997, p. 164). O risco era representado pelos proletários das primeiras concentrações industriais, que eram as maiorias sociais, compostas pelos ex-servos da gleba, camponeses e artesãos que acamparam "na sociedade industrial, sem estarem nela encaixadas e integradas" (Castel, 1997, p. 165).

Aquelas maiorias representavam uma dupla ameaça para a "sociedade". Primeiro, dado que estavam desencaixadas nessa "sociedade", na condição de miseráveis, constituíam, para as elites dirigentes, "uma gangrena" e também representavam o perigo de "contaminação, da miséria, da desgraça que infetaria todo o corpo social" (Castel, 1997, p. 165). Em vista a superarem a respectiva condição social, os proletários defenderam a revolução social e política, animados pela Filosofia Política e Social do Socialismo, um movimento que propunha a construção de sociedade livre de exploração do homem pelo homem. A proposta revolucionária constituiu, para as classes dirigentes, uma perturbação à ordem social vigente, razão pela qual, o socialismo, de acordo com Ferrière, era um anarquismo (Ferrière apud: Soares 2000, p. 223).

No entanto, em relação ao Socialismo, Hobsbawam (1993), refere que nas suas origens estava destituído de qualquer conotação política, não comportando, por conseguinte, qualquer forma de organização política. Foi no bojo dos desdobramentos da Revolução Industrial que o socialismo serviu de referência política para a luta por nova sociedade não assente na ideologia do

indivíduo, própria da modernidade, na qual se sustenta a sociedade capitalista⁴⁴. O Socialismo opôs-se ao Capitalismo com a defesa da solidariedade e da cooperação como fundamentos de sociabilidade (Hobsbawn, 1993, p. 256), e não a luta competitiva entre os indivíduos (Gorz, 1993, p. 237).

Assim, a luta dos trabalhadores, animados com os ideários socialistas, era e ainda é contra a lógica de acumulação do capitalismo, que se baseia na exploração humana e na mais-valia, alienando o homem do produto do seu trabalho (Marx, 1988). Deste modo, os movimentos e partidos socialistas que visavam à conquista do poder, estavam empenhados na luta contra a exploração e a opressão das massas assalariadas, contra as metas e concepções dos estratos burgueses dominantes, ou seja, uma luta a favor da emancipação dos oprimidos (Gorz, 1993, p. 235).

Além da reivindicação em prol de "emancipação dos oprimidos, explorados e destituídos do poder", o movimento socialista constitui uma "crítica das relações de produção capitalista e da racionalidade de mercado e de concorrência que lhes são características" (Gorz, 1993, p.235). Em fim, a luta política socialista, como luta dos grupos sociais subalternos, foi e é pela efetivação dos ideários político-sociais defendidos desde a Revolução Francesa, pela participação na vida política da sociedade e justiça social.

Entretanto, cabe referir que a questão social coloca uma interrogação: como devemos viver numa sociedade em que, pese a afirmação da igualdade, liberdade e fraternidade universais, o que se verifica, em nível de fato, é que alguns indivíduos são mais iguais, livres e fraternos que os outros? Eis a principal

⁴⁴ Usamos o conceito ideologia na acepção gramsciana, isto é, um sistema de ideias (Gramsci, 1995).

contradição do que Hegel denominou de sociedade civil⁴⁵: ao aumento da acumulação de riquezas, assiste-se ao aumento do número de indivíduos que “descem além do mínimo de subsistência” (Hegel, 1976, p.208).

Com essa formulação, Hegel refere-se às desigualdades sociais resultantes da desigual apropriação dos bens produzidos coletivamente na sociedade civil, em que cada um, considerando-se como indivíduo autônomo e livre, está em busca dos interesses particulares. Para superar o particularismo da sociedade civil, Hegel propôs a idéia do Estado Ético que, por meio das instituições daquela sociedade, deve educar os indivíduos particulares para o querer universal.

Contudo, pese a formulação hegeliana, a questão social não foi passível de uma solução, razão porque as maiorias sociais propuseram a transformação social, o que constituiu uma ameaça à ordem social vigente. Diante da ameaça, as elites governantes redefiniram os seus métodos de governo da sociedade e encontraram na educação escolar uma importante mediação para superar a questão social, mas sem propostas de transformações significativas.

É nesse contexto que surge a concepção de educação politécnica, cuja principal característica está na inclusão do trabalho na escola como princípio educativo, segundo o método pedagógico desenvolvido por Robert Owen⁴⁶.

⁴⁵ De um modo resumido, a sociedade civil em Hegel é o novo espaço que surge na modernidade a partir da emigração do antigo domínio privado para o público. É o lugar em que o indivíduo concebe “para si mesmo um fim particular como conjunto de carências e como conjunção de necessidades naturais e de vontade arbitrária” (Hegel, 1976, p.182). Contudo, esse indivíduo, na impossibilidade “de atender sozinho às suas necessidades ou de garantir a sua sobrevivência, é forçado a submeter-se à necessidade extrínseca do pacto associativo” (Vaz, 1993, p.164), estando, por conseguinte, “em relação com a análoga particularidade de outrém, de tal modo que cada uma se afirma e satisfaz por meio de outra” (Hegel, 1976, p.182). Alguns dos principais teóricos da modernidade, quais sejam, Locke e Hobbes usavam o conceito de sociedade civil para se referirem ao Estado, fruto de associação entre indivíduos livre e autônomo, por meio do contrato social.

⁴⁶ A respeito de alguns importantes usos do termo trabalho, no processo de sua inclusão na educação escolar, até que se chegou à concepção de educação politécnica, remetemos

Centrada na inclusão do trabalho na escola, a concepção de educação politécnica afigurou-se, no princípio, como propícia para a formação dos trabalhadores no bojo das transformações que ocorreram no mundo da produção – a Revolução Industrial⁴⁷.

Com efeito, a ocorrência da Revolução Industrial exigiu novas habilidades para o trabalho o que levou à ruptura com a estrutura escolar de base humanista, decorrente da desarticulação do ensino de ofícios, a modalidade de aprendizagem vigente na época (Manacorda 2000). Com a desarticulação dos ofícios, foi eliminado o modo de treinamento dos trabalhadores, que era caracterizado pela aprendizagem e estágio no próprio local de trabalho, no qual se concentravam as crianças e os adultos (Manacorda, 2000, pp.122-123).

Para Saviani, o surgimento da Revolução Industrial levou à mudança da relação entre o campo e a cidade. Esta ganhou a proeminência sobre o campo, fator que concorreu para que as classes dominantes generalizassem a escola (Saviani, 2000, p.155), estendendo-a às classes subalternas (Manacorda, 2000, p.122). Saviani ainda refere que a extensão da escola às classes subalternas, no âmbito da Revolução Industrial, decorreu, principalmente, da conversão da ciência em potência material - o que Manacorda entende por conversão da ciência especulativa em operativa, insirindo-a no processo produtivo - exigindo, por conseguinte, a "disseminação dos códigos formais da escrita" (Saviani, 2000, p.156).

para o trabalho de Soares (2000, p. 208-232). De acordo com a autora, a escola do trabalho, na perspectiva da burguesia, visando manter a ordem social vigente, seguiu por vários caminhos até chegar ao entendimento do trabalho como atividade, base da proposta educacional e da configuração da escola ativa, o ponto de partida da reflexão gramsciana sobre a escola Unitária (Soares, 2000, p.192).

⁴⁷ A concepção de educação politécnica também foi apropriada pela Escola Nova, dentro dos objetivos políticos das elites dirigentes face à questão social.

Em toda essa discussão, importa referir que, para a superação da questão social, tanto os intelectuais da burguesia quanto os do movimento socialista elegeram o princípio pedagógico de união entre a teoria e a prática, sob a base do trabalho. Onde residem as diferenças?

Responder à questão leva-nos à análise da fundamentação da concepção de educação politécnica. Porém, antes de procedermos a essa análise, convém que explicitemos o principal ponto de discordância, qual seja o entendimento do conceito trabalho, na sua relação com a teoria e a prática.

No âmbito educacional, o conceito "teoria" está relacionado à escola teórica, em referência ao tipo de ensino de "orientação humanista, de cultura geral fundado na tradição greco-romana" (Gramsci, 2004, p.33). Para Manacorda, trata-se do "caráter privilegiado e retórico da formação das classes dominantes na escola tradicional" (Manacorda, 2000, p.123).

Com a Revolução Industrial, decorrente do desenvolvimento científico, aquele tipo de ensino teórico entrou em crise (Soares, 2000, p.403)⁴⁸ que se adaptasse a educação escolar às novas exigências teóricas (científicas) para a formação de "intelectual urbano" (Gramsci, 2004, p.33). Desse modo, com o ensino teórico, os intelectuais defensores da concepção de educação politécnica, referem-se, no bojo da Revolução Industrial e dos problemas sócio-políticos dela decorrente, à instrução fundada nos princípios científicos gerais do trabalho, integrando a ciência à vida (Soares, 2000, p.372).

Segundo Saviani, a necessidade daquele ensino deveu-se a incorporação, à máquina, das funções manuais que caracterizavam a produção artesanal, simplificando o trabalho humano. Este passou a ser organizado de acordo com

⁴⁸ Sobre a crise da escola humanista, no contexto da revolução industrial, ver análises de Soares sobre as origens do pensamento gramsciano na proposição da escola unitária (2000, p.392).

“os princípios científicos, simples e geral, abstratos elaborados pela inteligência humana” (Saviani, 2000, p.163).

A discordância em relação à fundamentação da concepção de educação politécnica está no entendimento do conceito “trabalho”, com implicações na organização escolar, norteadas pelo princípio pedagógico de união entre a teoria e a prática, sob base do trabalho. O conceito é muitas vezes traduzido por prática. Assim traduzido o conceito trabalho, os educadores do campo socialista, que defendem a inclusão do trabalho na escola, afirmando possuírem propostas mais progressistas, no entanto, aumentam a confusão em torno do entendimento da concepção de educação politécnica, ao identificarem o trabalho com a prática e a *práxis* ao mesmo tempo.

Com efeito, a concepção de educação politécnica funda-se na união entre a teoria e a prática, sob a base do trabalho. Porém, se o conceito “prática” é entendido no sentido de trabalho, os dois se anulam. Ou seja, não há necessidade de se afirmar que o trabalho (a prática) é a base da organização escolar fundada e norteadas pelo princípio pedagógico de união entre a teoria e a prática, pois a ser assim, temos uma tautologia: a união entre a teoria e a prática, sob a base da prática.

Sustentando esse entendimento do conceito “trabalho”, o campo educacional socialista progressista, que busca uma transformação social, tendo a escola como importante frente cultural, ao invés de ajudar, contribui para aumentar a “fumaça” em torno do ainda não resolvido problema de educação politécnica⁴⁹. Desse modo, compreender a fundamentação da concepção de

⁴⁹ Caso elucidativo dessa confusão conceitual está na obra de Soares (2000). Na obra, a autora, em inúmeras passagens, usa o termo prática no sentido de trabalho. Cometando Gramsci, Soares afirma que “o trabalho e a teoria estão intimamente ligados” (Soares, 2001, p.421). No entanto, a autora também defende que o trabalho é a mediação entre a teoria e a prática, ao afirmar que “a escola unitária é escola ativa, porque tem como

educação politécnica implica a explicitação do significado dos termos trabalho e prática.

2.1.1 O trabalho, a prática, a *práxis* e a educação escolar

A confusão em torno dos conceitos que sustentam a concepção de educação politécnica está na má interpretação do entendimento que Marx tinha do conceito *práxis* (Petrovic, 2001, p. 294). Essa interpretação, segundo Petrovic, teria começado com Engels, no discurso que proferiu junto ao túmulo de Marx, o que contribuiu para o uso dos conceitos de trabalho, prática e *práxis* como sinônimos (Petrovic, 2001, p. 294).

Na educação escolar, o conceito trabalho foi defendido em razão da questão social de que Marx foi um dos principais denunciadores. No seio dessas denúncias, Marx definiu o trabalho como "atividade vital e transformadora" (Marx, 1988, p.142). Segundo Marx, é pelo trabalho, no sentido de atividade orientada para um fim, que o homem, na sua relação com a natureza, transforma essa natureza e a si mesmo (Marx, 1988, p.143).

Assim entendido, o trabalho identifica-se com a *práxis*⁵⁰: "a ação livre, universal, criativa e autocriativa, por meio da qual o homem cria e transforma seu mundo humano e histórico e a si mesmo" (Petrovic, 2001, p.292). Desse modo, o trabalho é uma "atividade específica do homem, que o torna diferente de outros seres" (Petrovic, 2001, p.292). Mediando a relação do homem com a

princípio filosófico, realizar a igualdade, partindo do conceito e do fato do trabalho, *da relação entre a teoria e prática na atividade dos homens*" (Soares, 2000, p.421- grifos nossos). Na escola unitária, de cultura geral, e humanista, a "relação do homem com a natureza é mediada pelo trabalho teórico-prático, intelectual e manual" (Soares, 2000, p.422). Nesta última acepção, o trabalho é concebido no sentido de atividade, portanto diferente da prática.

⁵⁰ A *práxis*, por sua vez, pode ser individual ou social (Lima Vaz, 2000). Na dimensão individual, a *práxis* pertence ao domínio da Ética e, na social, faz parte da política.

natureza, o trabalho tem sentido antropológico: cria o mundo humano propriamente dito, o mundo da cultura (Vaz, 2000, pp.39-40).

Sendo assim, o trabalho, como atividade, difere da prática, pois esta constitui o que Gramsci denominou de realidade efetiva, onde se manifesta "a relação de forças em contínuo movimento e mudança de equilíbrio" (Gramsci, 2002, p.35). A realidade em contínuo movimento é a história, ou seja, o fluir dos acontecimentos (Gramsci, 1991 p.264; Soares, 2000, p.61) e é socialmente construída, por meio da *práxis* humana, ou seja, da atividade consciente dos homens e mulheres concretos.

O trabalho como atividade e *práxis* humana constituem a mediação e a síntese da relação entre a teoria e a prática. Essa relação entre a teoria e a prática, sob base do trabalho, corresponde à relação orgânica e dialética entre a Filosofia, a História e a Política no pensamento gramsciano.

Com efeito, Gramsci afirma que a política é "elemento mediador entre a Filosofia e a História" (Soares, 2000, p.62). A Filosofia pertence ao domínio teórico, da compreensão, ou seja, da subjetividade; a História, como realidade em movimento, é o mundo objetivo⁵¹, construído pela ação (política) intersubjetiva dos homens. Assim, são os homens os construtores da própria história, por meio do seu trabalho transformador, conforme eles compreendem os fins visados pelas suas ações (Soares, 2000, p. 411).

Entretanto, quando se usa o conceito "trabalho" no sentido de "prática", o que está em causa são a identificação e confusão entre a "prática" e a *póiesis*, isto é, o fazer: a fabricação e produção de objetos, ou seja, a *thecné*, segundo a divisão aristotélica das formas de saber (Lima Vaz, 2000). O trabalho, assim entendido, é reduzido à fabricação de objetos e não ao ato de fabricar.

⁵¹ Não defendemos com isso, a teoria da existência do mundo exterior como produto do pensamento. Entendemos que o mundo objetivo é construído pelos homens.

O conceito "prática" como realidade efetiva, por sua vez, também é entendido no sentido positivista e empirista: o campo de origem e de verificação e experimentação das teorias, conforme argumentam Francis Bacon, Engels, e Lênin (Petrovic, 2001, p294). Nessa acepção de "prática", o "trabalho" é reduzido à experiência⁵².

A concepção da "prática" como campo da verificação das teorias, em formas de governo burguesas, ditatoriais e totalitárias pode ser importante "arma" para coagir os homens e as mulheres a se conformarem à ordem social vigente. Dessa concepção, deduz-se um princípio moral importante no âmbito da sociabilidade humana: a coerência entre o pensar e o agir, ou seja, demonstrar na "prática" (realidade efetiva) e pela "prática" (*práxis*) que aplica a teoria na realidade (nesse caso, a revolucionária), isto é, que demonstra na realidade e na ação que está de acordo com a ordem social vigente. Assim, todos são obrigados a pensar do mesmo modo, pois pensar diferente é o sinônimo de não estar de acordo com a ordem social.

Feitas essas observações, passemos a análise da fundamentação da concepção de educação politécnica no campo socialista, estabelecendo um diálogo com Marx, Lênin e Gramsci, de acordo com as concepções de Estado que norteiam a reflexão dos pensadores em referência.

2.2. A fundamentação da concepção de Educação politécnica no pensamento marxiano

O problema da educação escolar não constitui o centro da reflexão marxiana (Soares, 2003, p.314). A alusão à educação escolar nas obras de Marx situa-se no âmbito das denúncias à questão social, que podem ser resumidas

⁵² A concepção da prática, como campo de aplicação das teorias, de acordo com Petrovic, teria sido sugerida por Hugo de Saint-Victor, ao pretender fazer a distinção entre a geometria teórica e a prática (Petrovic, 2001, p.292).

em: exploração capitalista de que eram vítimas as classes operárias e os respectivos agregados familiares (mulheres e crianças); a divisão técnica do trabalho inerente à produção nos moldes capitalistas.

No capitalismo, o trabalho, de acordo com Marx, de atividade vital transformadora na produção da existência do homem, tornou-se "um sacrifício, uma mercadoria adjudicada a um terceiro" (Marx e Engels, 2004, p. 27). O operário produz vários artefatos, mas não considera o trabalho como manifestação de sua própria existência e sim, um meio de ganhar dinheiro para a sobrevivência - o salário. Este é o retorno do seu trabalho⁵³.

É nesse âmbito, em que o trabalhador não se reconhece a si mesmo no produto do seu trabalho e retorno desse em forma de salário, que se expressa a contradição da sociedade civil, a partir do postulado da liberdade. Esta foi proclamada de modo abstrato e contraditório (Offe, 1984; Gruppi 1996 e Saviani, 2000), pois o trabalhador é "livre para dispor de sua força de trabalho", mas uma liberdade "desvinculada dos seus meios de existência" (Saviani, 2000, p.155).

Marx, ao refletir sobre a liberdade desde a antiguidade clássica, situando-a no horizonte das relações de trabalho, afirma que existe uma diferença fundamental entre o escravo, na antiguidade clássica, o servo, na idade média, e o operário da idade moderna. O último não pertence a nenhum dono e, por isso, é livre. No entanto, tem de vender-se "a si próprio, pedaço a pedaço, 8, 10, 12, 15 horas de sua vida, dia a dia" para quem paga mais - o capitalista (Marx e Engels, 2004, p. 27). Na venda de sua força de trabalho, o operário submete-se ao modo de produção capitalista, caracterizado pela divisão técnica do trabalho,

⁵³ Assim, o trabalho é concebido na sua dimensão físico-econômico, com o uso "da força do trabalho humano" na produção de coisas "que sirvam para satisfazer as necessidades de alguma espécie ou de gerar a riqueza material" (Mazula, 1995, p.51).

porque na Revolução Industrial, foram-lhe expropriados os meios de subsistência e os conhecimentos que antes possuía na coletividade.

Com efeito, o revolucionamento da base de produção e a falta de especialização, que acompanhou aquela revolução, em princípio, deveriam contribuir para a formação do homem, que não se centrasse apenas em um único trabalho, segundo a crítica de Marx ao conceito de politecnicia⁵⁴.

No entanto, a Revolução Industrial, integrada no Sistema Capitalista, aumentou a especialização e a limitação do trabalho particular, que se manifesta na "incapacidade do indivíduo para sentir e exercer outras faculdades" (Hegel, 1976, p. 208). A respeito da especialização e limitação humanas ocasionadas pela Revolução Industrial, Rosenfield sustenta que a relação social resultante do desenvolvimento de novas técnicas, no processo de criação de novo sistema de trabalho, "especializa as aptidões humanas na realização das tarefas determinadas, e, ao mesmo tempo, reduz a capacidade do indivíduo de efetuar múltiplas atividades" (Rosenfield, 1995, p. 188).

Para Marx, a limitação do trabalho humano começou na manufatura e atingiu seu ápice na moderna indústria, que faz da "ciência uma força produtiva independente de trabalho", pondo o trabalhador exclusivamente a serviço do capital (Marx e Engels, 2004, p. 30).

É na manufatura onde começou a deformação do trabalhador, pois levou-o a desenvolver, de modo artificial, "uma habilidade parcial à custa da repressão de um mundo de instintos e capacidades produtivas" (Marx e Engels, 2004, p. 29). A deformação do trabalhador atingiu seu ápice na indústria moderna em que face à exigência de maior produtividade e a necessidade de manter a direção política e cultural da sociedade, o capitalista estabeleceu a divisão técnica do

⁵⁴ Marx, no princípio, criticou a politecnicia no sentido de pluriprofissionalidade.

trabalho. Esta leva que o trabalhador somente acompanhe parte do processo de produção, contrariamente ao que acontecia na corporação em que ele tinha o domínio do processo e do conhecimento necessário para a produção. Porém, o conhecimento, como força produtiva, na indústria moderna, foi apropriado de modo privado e o ex-servo da gleba, destituído dos conhecimentos que antes possuía, somente é funcional se estiver vinculado à oficina do capitalista, para o qual deve vender a sua força de trabalho.

Desse modo, a divisão técnica de trabalho, de acordo com Marx, manifesta-se na mutilação das capacidades humanas, levando à distinção dos indivíduos quanto aos tipos de atividades por eles realizados. A lógica da divisão técnica leva a que indivíduos distintos caiba-lhes, respectivamente, a atividade intelectual e a material; o gozo e o trabalho; o consumo e a produção (Marx e Engels, 2004, p. 24).

Foi contra a exploração dos trabalhadores na moderna indústria, a divisão técnica do trabalho e seu desdobramento social que Marx defendeu a concepção de educação politécnica. Esta seria um dos princípios pedagógicos que iria nortear a educação escolar na futura sociedade socialista, pois, segundo Marx, quando for conquistado, de um modo inevitável, "o poder político pela classe trabalhadora, terá a adoção do ensino tecnológico, teórico e prático nas escolas dos trabalhadores" (Marx e Engels, 2004, p. 78)⁵⁵.

Entretanto, existe uma diferença na interpretação conceitual do princípio pedagógico na proposta educacional marxiana, que se situa entre a

⁵⁵ A proposta educacional de Marx de acordo como Soares, é classista, não se apresentando, por conseguinte, como democrática (Soares, 2003, p. 316). Com efeito, na crítica do programa de Gotha, Marx refuta a proposta de uma educação pública igual para todas as classes. No seu entendimento, as classes altas não deveriam ser "obrigadas pela força a conformar-se com a modesta educação dada pela escola pública, a única compatível com a situação econômica, não só do operariado assalariado, mas também do camponês". (Marx e Engels, 2004, p.101).

educação politécnica e a instrução tecnológica, segundo se pode depreender do debate entre Soares e Manacorda (Soares, 2004). No entendimento de Manacorda (2000), Marx teria recusado o uso do termo politecnia, pelo fato do mesmo, além de constituir uma proposta burguesa, limitar-se apenas à formação pluriprofissional não contribuindo, por conseguinte, para a formação de homens e mulheres plenamente desenvolvidos - a omnilateralidade perseguida pelo pensamento político de Marx.

Mesmo assim, segundo o autor em referência, Marx não deixou de defender a necessidade da escola, na sociedade socialista, configurar-se e funcionar segundo o princípio pedagógico de união entre a teoria e a prática. O princípio pedagógico, conforme refere Manacorda, Marx denominou-o de instrução tecnológica (Manacorda, apud Soares, 2004, p. 7). O conceito de educação politécnica, segundo Manacorda (2000), teria sido Lênin quem fez o uso do mesmo no lugar de instrução tecnológica, quando da busca do modelo educacional para o socialismo na iminência da Revolução de 1917.

Contudo, Manacorda também afirma que Marx teria defendido um modelo educacional, fundado na "união entre a escola e o trabalho produtivo remunerado, ensino intelectual, exercício físico e *adestramento politécnico*", que elevaria as classes trabalhadoras acima das classes superiores e médias (Manacorda, 2000p. 27, grifos nossos). Qual teria sido a proposição marxiana: a instrução tecnológica ou educação politécnica? Eis a questão!

Das poucas vezes que Marx se pronunciou sobre a educação para a sociedade socialista foi quando da realização do I Congresso de Associação Internacional dos Trabalhadores ocorrido em Genebra, no ano de 1866. No congresso, indagado a respeito do que ele entendia ser o ensino na sociedade socialista, Marx afirmou que, por educação, entendemos:

Primeiro: ensino intelectual; segundo: educação física, dada nas escolas por meio de exercícios militares; e terceiro: adestramento tecnológico que transmita os fundamentos científicos gerais de todos os processos de produção e que, ao mesmo tempo, introduza o adolescente no uso prático e na capacidade de manejar os instrumentos elementares de todos os ofícios (Marx e Engels, 2004, p. 68).

Ainda no congresso em referência, Marx refere que “esta combinação de trabalho produtivo pago, com a educação intelectual, os exercícios corporais e a formação politécnica elevará a classe operária acima das classes burguesas e aristocráticas” (Marx e Engels, 2004, p. 69). É no uso marxiano de dois conceitos para se referir ao mesmo processo de formação, cuja principal característica está na união entre a teoria e a prática, esta entendida no sentido de trabalho, que reside o ponto central que opõe os educadores socialistas entre si: Marx defendeu a instrução tecnológica ou formação politécnica? – debatem os educadores socialistas. O que Marx pretendia dizer, ao defender a necessidade de união entre a teoria e a prática, parece-nos ser uma pergunta que poucos educadores se fazem, limitando-se, entretanto, a discutirem o conceito sem se aterem ao contexto do uso do conceito bem como à intencionalidade da fala.

Não pretendemos entrar nessa discussão, senão referir que, mesmo que Marx tenha defendido a instrução tecnológica como um dos princípios pedagógicos para a escola na sociedade socialista, ou então, a formação politécnica, o que interessa discutir é a fundamentação do princípio pedagógico que postula a necessidade de união entre a teoria e a prática sob a base do trabalho.

Desse modo, no presente trabalho, primamos pelo uso do conceito de educação politécnica, para nos referirmos ao princípio pedagógico de união entre a teoria e a prática sob a base do trabalho, como um substrato político para organização de uma educação escolar igualitária e também que contribua para a transformação social. Se Marx não defendeu a educação politécnica, todavia,

apontou os aspectos positivos do princípio pedagógico de união entre a teoria e a prática, sob a base do trabalho, a partir do método desenvolvido nas escolas politécnicas. Estas, além de apresentarem “uma ruptura com as formas particulares e fossilizadas do ensino de ofícios”, também “eram mais avançadas em relação às escolas elementares” (Soares, 2003, p. 316), no contexto da Revolução Industrial.

Segundo Marx, um dos aspectos positivos da Revolução Industrial foi o de ter rasgado o “véu que ocultava ao homem seu próprio processo social de produção” (Marx e Engels, 2004, p. 76). Com o método educativo que une a teoria e a prática, abriram-se possibilidades para se elevar a produção social do homem, uma vez que as escolas dos ofícios transformavam “os ramos de produção naturalmente diversos em enigmas, mesmo para aquele que fosse iniciado num deles” (Marx e Engels, p.76).

Uma escola caracterizada pelo ensino dos “fundamentos científicos de todos os processos de produção, e o ensino prático, por meio do manejo de instrumentos de todos os ofícios” (Manacorda, 2000 pp. 27 e 31), contribui para a formação de homens e mulheres que desenvolvam plenamente todas as suas faculdades: a omlateralidade. Desse modo, a educação escolar, na futura sociedade socialista, não deve se reger pela lógica da divisão técnica do trabalho, e a ciência, os instrumentos do pensar, não podem ser propriedade de uma elite, destinando às maiorias sociais as escolas técnicas e as profissionais para atender às demandas do setor produtivo.

Porém, dados os problemas da época, Marx defendeu, primeiramente, o trabalho no sentido econômico, pois estava em causa a sobrevivência dos trabalhadores. As condições degradantes da fábrica, que era ao mesmo tempo o

local de aprendizagem e o ambíguo sistema de contratação de menores⁵⁶, fizeram com que Marx afirmasse a necessidade de um trabalho remunerado unido à instrução. Tratava-se, para Marx, de preservar as crianças e os adolescentes dos efeitos destrutivos do sistema de produção vigente (Marx e Engels, 2004, p. 68).

A exploração do trabalho infantil, que começava desde a tenra idade, no futuro, traria graves conseqüências na vida daquelas crianças e adolescentes. A esse respeito, Marx foi contundente ao afirmar que

[...] grande parte dos meninos, empregados nas fábricas e manufaturas modernas, condenados desde a mais tenra idade, a repetirem sempre as operações mais simples, serem explorados anos seguidos, sem aprender qualquer trabalho que os torne úteis mais tarde, mesmo que fosse à mesma manufatura ou fábrica.(Marx e Engels, 2004, p. 74).

Marx também constatou o fracasso das tentativas de se arranjar ocupação para as crianças em outras atividades dada "a sua ignorância, brutalização e degradação física e espiritual" (Marx e Engels, 2004, p. 75), pois elas passaram a vida fazendo a mesma tarefa que exigia delas muita concentração e pouco aprendizado, saindo ignorantes da fábrica. Ainda, em razão da capacitação para o trabalho não ter sido acompanhada de qualquer treinamento intelectual, Marx sustenta que, mais tarde, quando as crianças eram consideradas velhas para o trabalho que exerciam, isto é, aos 17 anos, eram " despedidas da tipografia, indo aumentar as fileiras do crime" (Marx e Engels, 2004, p. 75).

A solução para o problema, segundo Marx, passa pela conjugação do trabalho com a instrução. Esta deve incorporar a dimensão corporal, intelectual recolhendo também "os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes

⁵⁶ Sobre a ambiguidade do Sistema de contratação de menores, ver Marx e Engels (2004) e Soares (2000), na citação que fazem ao relatório dos inspetores.

no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais”, isto é, o ensino politécnico (Marx e Engels, 2004, p. 68).

Com essa concepção de educação, Marx apostava no fim da divisão técnica do trabalho, e também a na recuperação da unidade ontológica do ser humano, difícil de ser alcançada no capitalismo, dada a “divisão entre o trabalho intelectual e o trabalho manual” (Marx & Engels 2004, p. 24). Mas a concepção de educação defendida por Marx, no seu conjunto, seria implementada na futura sociedade socialista. Nesta, o trabalho iria recuperar a sua dimensão de atividade vital e transformadora do homem, por meio da qual o homem se expressa a si mesmo, produzindo a sua própria existência. Ainda na futura sociedade, a escola vai contribuir para o fim da ideologização da ciência, propiciando que as maiorias sociais compreendam o processo da produção na sua totalidade, recuperando, por conseguinte, os conhecimentos apropriados pelo capital.

Com o fim da divisão técnica e social do trabalho que limita as capacidades humanas e com a reapropriação dos conhecimentos pelos trabalhadores estariam criadas as condições para a emancipação humana e social. De fato, Marx afirma que o fim da divisão do trabalho significa a própria emancipação de todos os sentidos e qualidades humanas⁵⁷. Mas, para que isso aconteça, é imprescindível o derrube do Estado burguês.

2.2.1 A necessidade do derrube do Estado burguês

A reflexão sócio-política de Marx situa-se no âmbito da edificação do Estado-nação moderno burguês, na transição do feudalismo para o capitalismo. Assim, a instauração da sociedade socialista somente poderia acontecer com a

⁵⁷ A emancipação humana consiste em tornar “todos os sentidos e qualidades, objetiva e subjetivamente humanos: o olho vai tornar-se um olho humano, criado pelo homem para o homem” (Marx e Engels, 2004, p.42).

revolução proletária, que implicava o derrube violento do Estado burguês, o mantenedor das desigualdades sociais, expressas nas contradições da sociedade civil. Por isso, afirmam Marx e Engels: "os comunistas (...) abertamente, declaram que seus fins só podem ser atingidos pela derrubada violenta de todas as contradições sociais existentes" (Marx e Engels, 2002, p. 163).

As contradições são "ocultadas" pelo Estado-nação moderno que, segundo Marx, é o representante dos interesses da classe capitalista e corrobora para a manutenção da divisão técnica e social do trabalho, ou seja, das desigualdades sociais. É somente derrubando, de modo violento, o Estado burguês que se pode instaurar uma nova sociedade, livre da exploração do homem pelo homem, e assim organizar uma educação escolar que contribua para a plena manifestação da pessoa humana.

Ao defender o derrube violento do Estado burguês, Marx também refuta a concepção de Estado defendida pelos jusnaturalistas e contratualistas (Hobbes, Locke e Rousseau), a partir do hipotético Estado da natureza⁵⁸. Com efeito, os teóricos do direito natural e os contratualistas, expressando os ideários do liberalismo e do capitalismo então emergentes, conceberam o Estado (nação moderno) como expressão da vontade geral. No pensamento dos teóricos em referência, o Estado-nação moderno é uma entidade que busca o bem comum, pairando acima dos interesses particulares. Essa concepção de Estado também foi defendida por Hegel, com a diferença de que em Hegel o interesse particular

⁵⁸ Referimo-nos ao debate sobre os fundamentos do Estado moderno em Hobbes, Locke, Rousseau, quando da transição do feudalismo para o capitalismo. Os autores, diferindo na interpretação, postularam a necessidade de um Estado fundado na razão e não na autoridade divina, para garantir a propriedade privada e a vida, enquanto direitos naturais. Assim concebido, o Estado é o resultado do pacto associativo entre os homens livres, decorrente das respectivas vontades é o representante do bem comum, pairando acima dos interesses particulares.

deve coincidir com o interesse geral, ou seja, do Estado⁵⁹.

Marx, por sua vez, afirma que o Estado não é o representante do bem comum, mas sim particularista, produto das relações de produção e expressão política da classe dominante, isto é, o "comitê da classe burguesa para gerenciar os assuntos comuns de toda a burguesia" (Marx e Engels, 2002, p. 12). Se Hobbes defendeu a necessidade do Estado Civil⁶⁰ em razão da guerra de todos contra todos que caracteriza o estado da natureza, Marx afirma que no Estado (Civil) operou-se a substituição da guerra de todos contra todos "pela guerra de uma parte contra a outra parte" (Bobbio, 1982, p. 22). O Estado, assim entendido, para Marx, é a expressão da estrutura de classes inerentes à produção - a sociedade civil⁶¹ - está a serviço da burguesia.

Marx também se opôs à concepção ética do Estado defendida por Hegel. Para Marx, o Estado, no sentido de sociedade política, mantém os antagonismos, os privilégios de classe e as contradições que se manifestam da moderna sociedade civil (Marx e Engels, 2002, p. 9). O Estado, por conseguinte, não é ético, mas sim, instrumental e, sendo assim, não realiza plenamente a liberdade dos indivíduos, mas sim, a opressão de uma classe sobre a outra. Se a Sociedade Civil é o reinado dos particularismos, o espaço em que cada um busca a satisfação dos interesses particulares, sendo, por isso, também, a esfera da divisão da sociedade em classes antagônicas (Coutinho, 1999, p. 19), segue-se, para Marx, que a Sociedade Política, ou seja, o Estado reproduz a Sociedade

⁵⁹ Para Hegel, o Estado é uma totalidade ética em que os interesses dos indivíduos privados devem coincidir com os interesses do Estado (todo), e somente quando isso ocorrer é que se pode considerar um "Estado como bem constituído e bem vigoroso" (Hegel, 2004, p.70).

⁶⁰ Os teóricos do direito natural e os contratualistas não diferenciavam a sociedade civil da sociedade política, usando os dois conceitos para se referirem ao Estado Civil derivado do contrato social.

⁶¹ A concepção economicista da sociedade civil, em Marx, está presente no prefácio à "Contribuição à crítica da Economia Política" ao se referir à sociedade civil como conjunto das "condições materiais de vida" (Marx, 1977, p.301).

Civil. O Estado capitalista é o garante da propriedade privada de classe, e a ação do Estado na sociedade civil, historicamente determinada pelas relações de produção, visa manter os antagonismos e privilégios de uma classe social: a burguesia.

A referida classe social é portadora de interesses excludentes, mas apresenta esses interesses com pretensões universais (Soares, 1997, p. 34). Constitui, em seu proveito, para garantir a propriedade privada, os meios repressivos do Estado - "a polícia, tribunais e administração como interesse geral contra a sociedade civil" (Soares, 2000, p. 85). O objetivo da burguesia, ao apresentar os interesses particulares como universais, é o de manter o seu domínio e direção política e cultural sobre a sociedade. Historicamente, em vista a efetivar essa pretensão, a burguesia, na condição de terceiro-Estado, "esmagado, espoliado e desprezado" (Silva, 1989, p.17), recorreu ao nacionalismo e, defendendo a necessidade da unidade nacional - aliança com outros setores sociais subalternos também subjugados pela nobreza feudal - efetivou o seu projeto de sociedade. É assim que a burguesia, com as revoluções democrático - burguesas, aspirando pela "liberdade, pela igualdade e poder nacional" (Silva, 1989, p. 17), criou o Estado-nação moderno que, segundo Marx, deve ser derrubado.

2.2.2 Do derrube ao fim do Estado

A oposição marxiana à concepção hegeliana do Estado desdobra-se, por conseqüência lógica, na teoria do desaparecimento do Estado. Hegel, situado no plano da história, buscou compreender o movimento do Espírito objetivo no tempo, definindo-o como movimento do avanço da consciência da Liberdade (Hegel, 2004). Nesse movimento, a sociedade civil, vista como espaço de

afirmação da liberdade subjetiva, seria superada no Estado, lugar da comunhão universal das liberdades, realizando-se a identidade entre a sociedade civil e a política, em que todos os homens seriam iguais, ou seja, todos passariam à condição de burgueses⁶², os funcionários de Estado (Soares, 2000, p. 86).

Marx, todavia, entende que o processo histórico da edificação do Estado-nação moderno ocasionou a separação entre a sociedade civil e a política. Assim, a superação de partes constituintes do Estado, com a diluição da sociedade civil na política, tal como é proposto por Hegel, implicaria, por conseguinte, no desaparecimento do próprio Estado, ou seja, da não necessidade do Estado, dado que todos os indivíduos passariam à condição de funcionários do Estado. Sendo todos iguais, o Estado não teria a razão de existir. Segundo Soares,

[...] o desaparecimento de uma das partes da sociedade arrasta consigo o desaparecimento da outra, a sua contrária. Desaparecendo a parte civil – em que estão propriedade privada e as classes – desapareceria a parte que lhe é contrária, a parte política da sociedade (Soares, 2000, p. 87).

Entretanto, se Marx defendeu a extinção do Estado a partir de um problema lógico, Gruppi (1996) sugere que o processo histórico revolucionário também levaria à extinção do Estado. O autor argumenta afirmando que o Estado foi constituído para oprimir uma classe sobre a outra e, com o derrube do mesmo pela revolução proletária, instaurando-se uma sociedade comunista, não haverá necessidade do Estado. Concorre para o desaparecimento do Estado, segundo o processo histórico-revolucionário, a socialização dos meios de produção, pois “ao desaparecerem as diferenças de classes graças à apropriação coletiva dos meios de produção (...), desaparece a razão da existência do Estado, o Estado extingue-se” (Gruppi, 1996, p. 35).

⁶² As críticas a essa concepção liberal do Estado são feitas por Gramsci (2002, p. 243-245).

A teorização marxiana sobre o Estado foi retomada por Carnoy (1993). Este pensador, ao analisar a importância da escola no Estado capitalista, concebe o Estado como o local em que a classe dominante se organiza na sua relação com a dominada. Tal como Carnoy, os pensadores que postulam apenas uma determinação na análise do Estado moderno, estão imbuídos por visão restrita do Estado, no sentido de que, quanto menores forem as determinações do fenômeno estatal, há visão mais restrita Estado, e vice-versa (Coutinho, 1996, p. 14).

Ainda assim, a proposta que defende o derrube violento do Estado, como condição para a transformação das relações sociais capitalistas, é designada por revolução permanente, cuja estratégia é a guerra de movimento (Gramsci, 2002). Foi essa tática que guiou os trabalhadores desde 1848, perpassou o pensamento de influentes teóricos socialistas da II Internacional⁶³, e esteve presente nos teóricos dos países do Socialismo real.

O conceito de revolução permanente deve ser entendido dentro do contexto em que foi formulado (Soares, 2000). Marx e Engels defenderam a fórmula da Revolução permanente em razão da solução que a burguesia encontrou para minimizar a questão social, em face da reivindicação dos trabalhadores animados pela Filosofia Política e Social do Socialismo. Assim, pretendendo eliminar o socialismo, a classe dominante fez uma série de concessões aos trabalhadores, uma delas exemplificada no aumento do salário o que, em última análise, pode ser entendido como cooptação dos trabalhadores, silenciando-os nas suas pretensões transformadoras. Marx e Engels, diante do

⁶³ A esse respeito remetemos as obra de Soares (1996; 2000, p. 125). Lenin (1960), na obra, *Esquerdismo, doença infantil do comunismo*, procedeu a dura crítica à postura dos intelectuais representantes da II Internacional, dentre os quais Kaustky, Otto Bauer, Max Adler(denominados por Coutinho por austro-marxistas), dada a concepção economicista de Estado que defendiam, corroborando, segundo Coutinho, na instalação de Estado Liberal, ao confundirem democracia com Liberalismo (Coutinho, 1996).

fato, buscaram chamar a atenção dos trabalhadores no sentido de não se esquecerem que a Revolução deve continuar, tornando-a permanente até a conquista do poder de Estado, que passa pela derrocada do principal inimigo, a grande burguesia. Nessa luta, os trabalhadores deviam, caso fosse necessário, fazer alianças com a pequena burguesia, mas sem perder de vista o fim último: a conquista do poder de Estado (Soares, 2000, p. 122).

No entanto, Coutinho (1996) e Soares (2000) chamam a atenção para o fato de Marx e Engels terem apontado para o início do processo de ampliação do Estado⁶⁴. A observação está presente nas obras *18 Brumário* de Marx e na Introdução para a obra, *As lutas de classe na França de 1848 a 1850*, de autoria de Engels, após a morte de Marx. Nas duas obras, os autores reconhecem a pouca eficácia que teria a fórmula da revolução permanente com a qual se pensava derrubar violentamente o Estado burguês. Os autores da Filosofia da *práxis* compreenderam que a luta de classe operária forçou a burguesia a ampliar o Estado, buscando governar não apenas pela coerção, mas também com “mecanismos de legitimação que assegurem o consenso dos governados” (Coutinho, 1996, p. 27).

Segundo refere Coutinho, o “último Engels”, compreendeu que, com a mudança das condições na guerra, também “passou o tempo dos golpes de surpresa, das revoluções executadas por pequenas minorias conscientes à frente de grandes massas inconscientes” (Marx e Engels 1956 apud Coutinho, 1996, p.26). É no seio do Estado ampliado que a educação escolar afigura-se como uma importante frente cultural na luta pela transformação social.

⁶⁴ Esse tema é desenvolvido por Gramsci. Os autores em referência querem chamar a atenção para o fato de que Marx e Engels não terem ficado presos à concepção restrita do Estado, tal como marxismo vulgar tem defendido. Foram importantes intuições, mas que não foram desenvolvidas nem pelos autores e nem mesmo pelos seus sucessores, principalmente na II Internacional.

Entretanto, importa referir que, na fundamentação da concepção de educação politécnica no pensamento marxiano (ainda que Marx não tenha concebido a escola como uma importante frente para o processo de transformação social), existe indicação da contribuição da escola para essa luta política. Com efeito, Marx, segundo refere Manacorda, aceitando a proposta da politecnia, transcende-lhe o significado, e propôs a “idéia de omnilateralidade, do homem completo, que trabalha não apenas com as mãos e que *consciente do processo que desenvolve, domina-o e não é dominado por ele*” (Manacorda, 2000, p. 95 – grifo nosso).

A necessidade de formação duma consciência que compreenda dialeticamente o processo histórico, como realidade em movimento, capaz de agir para a transformação social, constitui o fulcro da fundamentação da concepção de educação politécnica. O “último Engels”, embora não se debruçasse sobre a educação escolar, no contexto do início da ampliação do Estado, compreendeu que uma mudança social, tendo as maiorias sociais como os principais atores, somente é possível se essas maiorias compreenderem a própria realidade:

onde quer se trate de transformar completamente a organização da sociedade, *cumpra que as próprias massas cooperem que já tenham compreendido do que se trata [...]*. Mas para que as massas compreendam é mister um trabalho longo e perseverante (Engels, 1980, apud Coutinho, 1996, p.26 - grifos nossos).

É nesse sentido que a concepção da educação politécnica e a respectiva fundamentação constituem base política para organizar educação escolar que, além de igual (ensino teórico e o manejo dos instrumentos para todos), também contribui para a transformação social, formando indivíduos que compreendam o processo de produção da realidade social, a história em movimento. Foi por essa escola que Lênin lutou na efetivação das aspirações do movimento dos

trabalhadores guiados Filosofia Política e Social do Socialismo, na União Soviética. Para isso Lênin defendeu a Escola Única do Trabalho.

2.3 A Escola Única do Trabalho: a fundamentação da concepção de educação politécnica em Lênin

Marx afirmou que seria na futura sociedade socialista em que se organizaria a educação escolar fundada no princípio pedagógico de ligação entre a teoria e a prática. Porém, não indicou e nem estipulou a data e o local exato em que essa sociedade seria instaurada, por meio de revolução proletária. Apenas afirmou que tal revolução, se ocorrer, será num país de capitalismo avançado.

Marx também sustentou que para a ocorrência da Revolução, eram necessários a existência de um elevado grau de desenvolvimento das forças produtivas e de "homens produzidos pela alienação que estejam totalmente privados da propriedade e em contradição com um mundo de riqueza e culturas existentes" (Marx e Engels, 2004, p. 26). Sem essas premissas, a ocorrência da revolução apenas "generalizará a penúria e, com a pobreza, recomeçará paralelamente a luta pelo indispensável e cair-se-á fatalmente numa imundície anterior" (Marx e Engels, 2004, p. 26).

Contrariamente às previsões de Marx, a revolução ocorreu num país, à época, o mais pobre da Europa: o triunfo da Revolução proletária, descrita nos manuais de história de Moçambique como a GRSO – GRANDE REVOLUÇÃO SOCIALISTA DE OUTUBRO. Após sucessivas derrotas (18 de Brumário e Comuna de Paris), e o insucesso de julho de 1917, na Rússia, os trabalhadores conquistaram o poder do Estado por meio de ação violenta dirigida contra Estado monárquico e com características feudais. A Rússia tornava-se o primeiro país

socialista em que o poder de Estado seria dirigido pelos trabalhadores, as maiores sociais exploradas.

Porém, os problemas que se seguiram à Revolução proletária evidenciaram que a conquista do poder do Estado não significa a transformação automática das relações sociais, pelo que a luta deveria continuar. Mas em que moldes?

A questão da continuidade da luta foi uma constante nas reflexões políticas de Lênin, o dirigente da Revolução Russa. O problema consistiu em saber de que modo continuar a luta, numa Rússia, segundo observam Coutinho (1996) e Gruppi (1996), cujas condições eram semelhantes às da Prússia de 1848, em que o processo de ampliação de Estado não se fazia sentir nas instituições políticas.

De referir que a fórmula que guiou o movimento operário russo na conquista do poder estatal foi a revolução permanente, após o fracasso das negociações entre o mencheviques, os socialistas revolucionários e os bolcheviques⁶⁵. Assim, na iminência da Revolução, Lênin retomou as reflexões marxianas sobre o Estado, visando “combater tergiversações do marxismo pelos oportunistas da Segunda Internacional, representados na Rússia pelos mencheviques e restabelecer a verdadeira doutrina de Marx sobre o Estado” (Coutinho, 1996, p30)⁶⁶.

No início das reflexões, face aos problemas concretos - o fracasso das

⁶⁵ De acordo com Gruppi, os bolcheviques, o partido dos trabalhadores, na seqüência dessas negociações, passou à ilegalidade (Gruppi, 1996. p. 58).

⁶⁶ Não é nosso propósito proceder à análise exaustiva da II Internacional e do respectivo marxismo, o que pode ser para trabalhos futuros. No entanto, faremos sempre referência ao marxismo da II Internacional, dada à influência que exerceu em muitos teóricos socialistas que, conforme refere Wandelberg se diziam fundamentarem no marxismo, embora fossem estranhos ao mesmo (Wandelberg, 1982). Outro debate a respeito do marxismo da II Internacional é feito por Anderluci (1987). Esse autor discute o marxismo da II Internacional e o marxismo à época da II Internacional. No entanto, foi na II Internacional, o respectivo líder, Zionevic que defendeu o marxismo-leninismo, significando uma homogeneidade do pensamento de Lenin e de Marx.

negociações - Lênin ficou "preso" à concepção restrita de Estado e defendeu a necessidade de ditadura revolucionária do proletariado, após a conquista do poder de Estado pelos trabalhadores (Lênin, 1978, p.40). Uma vez conquistado o poder de Estado, o socialismo seria a fase de transição para o comunismo, caracterizada pela ditadura do proletariado, por meio da violência contra os inimigos de classe. O objetivo da violência é o de quebrar totalmente a máquina estatal burguesa, com a substituição da burguesia pela classe operária. Para isso, de acordo com Lênin, era necessário que

o proletariado se transformasse em classe dominante capaz de reprimir a resistência inevitável, desesperada da burguesia, e também se organizassem, todas as massas trabalhadoras e exploradas, por um novo regime econômico (Lênin, 1978, p.45).

Entretanto, a interpretação do conceito "ditadura do proletariado" no pensamento de Lênin, se não é contraditória, no mínimo, é causa de polêmica entre Coutinho (1996) e Gruppi (1996). Coutinho entende que Lênin não admitiu a dualidade de poderes e, por conseqüência, uma sociedade democrática, ao propôr a violência e a extinção da máquina e de todas as instituições de Estado burguês, como condição para a instalação do poder proletário.

Para sustentar suas afirmações, Coutinho argumenta que teria sido Engels quem defendeu a república democrática como forma política específica da "ditadura do proletariado". A república democrática seria o *locus* da efetivação da ditadura do proletariado e, assim, a luta da classe operária pelo poder deve ocorrer nos quadros da democracia (Coutinho, 1996, p.28). O autor afirma que essa indicação de Engels, "modifica mais ou menos a idéia de que a transição para o socialismo - a revolução- implica a criação de um contrapoder armado de proletários e a destruição violenta de toda a velha máquina estatal" (Coutinho, 1996, p.28).

Ainda segundo Coutinho, ao defender a violência revolucionária contra os inimigos de classe, Lênin não levou em consideração as novas determinações do fenômeno estatal e muito menos contemplou a possibilidade de renovar a doutrina marxista do Estado. Assim, defende o pensador brasileiro, Lênin concebeu o Estado de modo "restrito" tal como Marx e Engels o haviam compreendido em 1848-1850. Desse modo, Lênin, no entender de Coutinho, aceitou uma teoria explosiva da revolução, aliando-a à não dualidade de poderes, ou seja, a impossibilidade do pluralismo político, em favor do "centralismo democrático" em que o principal ator é o partido único (Lênin, 1978, p. 94).

Com efeito, Lênin, na obra *Estado e Revolução*, criticou o Estado popular, concebendo-o como algo sem sentido, uma negação do socialismo (Lênin, 1978, p.88). Polemizando com os teóricos da II Internacional, afirmou que o Estado popular era "oportunismo da social democracia Alemã" (Lênin, 1978, p. 89). Interpretando Engels, recusou a república parlamentar, porque esta, funcionando de acordo com as regras do jogo democrático, isto é, o sufrágio universal, não levaria a que os trabalhadores deixem de ser o que são.

Em relação ao Estado democrático burguês, Lênin sustenta que os Mencheviques e os sociais-democratas partilham e inculcam "no povo a falsa idéia de que o sufrágio universal, no Estado atual, é capaz de traduzir realmente a vontade da maioria dos trabalhadores e de assegurar a sua concretização" (Lênin, 1978, p. 33). De acordo com Coutinho, para Lênin, a república democrática burguesa é o invólucro de que se pode revestir o capitalismo. A única democracia que vale é a proletária, a democracia da maioria para maioria, com a conseqüente extinção da minoria sobre a qual se deve fazer o exercício legítimo da democracia proletária. Segundo Lênin, na fase de transição, é

necessário ampliar a democracia para os pobres, restringindo-a, em contrapartida, para os exploradores (Lênin, 1978, p.112)⁶⁷.

Com isso, de acordo com Coutinho, Lênin defende a não dualidade de poderes, e implica que a transição para o comunismo – a revolução socialista – seja “um momento explosivo e violento, concentrado num breve lapso de tempo, no qual o poder proletário destrói completamente *as instituições* em que o poder da classe dominante se encarna” (Coutinho, 1996, p. 36 – grifos nossos). Nesse caso, Lênin defende a exclusão do outro que pensa diferente, pois, “se o proletário tem ainda necessidade do Estado, não é no interesse da liberdade, mas para reprimir seus adversários” (Lênin, 1978, p. 112).

O posicionamento de Lênin sobre a quebra do Estado burguês é contrário à concepção de Marx e Engels. Estes, segundo Coutinho, afirmaram que o que deveria ser quebrado eram os aparelhos burocráticos e militares do Estado, nos quais se expressavam a ultracentralização, e não os aparelhos consensuais em que se apoiava o Estado capitalista ampliado (Coutinho, 1996, p. 35).

Porém, algumas das afirmações de Coutinho, a respeito do pensamento político de Lênin, são refutadas por Gruppi (1996)⁶⁸. Este autor chama a atenção para não se resumir o pensamento de Lênin a uma e única obra, neste caso, *O Estado e a revolução*. Gruppi também é a favor de algumas decisões tomadas

⁶⁷ O próprio Lenin não deixou claro o que entendia por democracia proletária, senão o centralismo democrático com poder armado dos operários, camponeses e soviets. Referiu-se apenas às experiências da Comuna de Paris, com autonomia das decisões. Ora, essa experiência, de acordo com Gruppi (1996), é uma espécie de descentralização. Resta saber como conjugar a descentralização com a centralização burocrática. Talvez seja por essa exaltação do centralismo democrático que Lenin reviu o seu posicionamento, criticando severamente o burocratismo do Estado.

⁶⁸ Referir que Coutinho reconhece que Lenin procedeu às suas reflexões no âmbito de um Estado ainda apoiado na força, um Estado do tipo Feudal, cujos instrumentos fundamentais são “o exército permanente e a polícia” (Coutinho, 1996, p. 36).

pelos bolcheviques que, se para Coutinho são antidemocráticas, para Gruppi, eram necessárias⁶⁹.

Gruppi toma como referência a obra de Lênin "*Conservação os bolcheviques o poder Estatal*"⁷⁰, e defende proposições que são contrárias às de Coutinho. Na obra em referência, uma réplica aos que não acreditavam na capacidade dirigente dos bolcheviques, Lênin, de acordo com Gruppi, afirmou a necessidade, no processo de destruição do Estado burguês, de se preservarem algumas instituições da burguesia, tais como os bancos e os trustes. A preservação daquelas Instituições burguesas é porque Lênin, segundo Gruppi, reconheceu a impossibilidade de se realizar o socialismo sem as mesmas. Propôs que fossem arrancadas das mãos dos capitalistas e passá-las para os proletários, a fim de serem "democratizadas e administradas de maneira diferente" (Lênin apud: Gruppi, 1996, p.65).

No entanto, Gruppi não alcança o fulcro da argumentação de Coutinho, segundo a qual, Lênin postulava a necessidade da destruição das instituições de consenso (políticas) e não as econômicas. Mesmo assim, a experiência socialista, inspirada no modelo soviético, evidenciou que os trabalhadores não foram os

⁶⁹ Gruppi fundamenta suas afirmações tomando como referência a dissolução da Assmbléia Constituinte em 1919. Eleita democraticamente, mas conforme argumenta Gruppi, o que se verificou é que Assembleia Constituinte transformou-se "no ponto de encontro de todas as forças anti-bolcheviques e anti-soviéticas". Deste modo, prossegue Gruppi, a constituinte demonstrou ser "uma magnífica plataforma para a luta contra a Revolução de Outubro e contra o poder dirigido pelos bolcheviques", assumindo conteúdo reacionário, pelo que a dissolução da mesma constituiu ato democrático, pois em causa estava a revolução (Gruppi, 1996, p. 65). Em relação às formas violentas defendidas por Lenin como necessárias na fase de transição, Gruppi reconhece o fato, mas afirma que essas formas foram superadas. Conforme Gruppi, Lenin teria definido a ditadura do proletariado como o exercício da violência aberta contra os inimigos de classe. Uma violência que, segundo refere Gruppi, não devia ser limitada por nenhuma Lei: a única Lei era o fuzilamento dos inimigos de classe no ato. A arbitrariedade judicial, de acordo com Gruppi, fora superada na Rússia, por meio da constituição de tribunais para o julgamento dos inimigos da Revolução. Ademais, ainda segundo Gruppi, por volta de 1922, Lenin reconhece os impasses da proposta que preconizava a quebra imediata do Estado burguês, pois a dissolução desse Estado era um trabalho longo.

⁷⁰ Gruppi não apresenta a data de publicação.

beneficiados da transferência das instituições capitalistas privadas para o âmbito do Estado.

2.3.1 A mudança de estratégia

Em meio à polêmica entre Coutinho e Gruppi, na interpretação do pensamento político de Lênin, Soares (2000) afirma que Lênin, diante dos impasses internos e externos que se verificavam para o avanço da Revolução, viu-se obrigado a rever a tese da ação violenta na transformação e instalação de nova ordem social.

Segundo as indicações de Soares, em nível internacional, a Rússia esperava o deflagrar da Revolução Socialista nos países europeus mais desenvolvidos, o que possibilitaria o apoio econômico como condição, numa situação de subdesenvolvimento, para o prosseguimento da revolução proletária socialista. Todavia, o expectativismo revolucionário⁷¹, gradualmente, foi-se desanuviando, assistindo-se, em seu lugar, à reestruturação do capitalismo e à constantes derrotas do movimento operário internacional, gorando as esperanças revolucionárias Russas. O país via-se cada vez mais isolado.

Enquanto isso, internamente, após a tomada do poder pelos Bolcheviques, eclodiu a guerra civil. Dada a escassez de produção, o isolamento internacional e a demora da revolução proletária mundial, o partido operário recorreu, coercitivamente, aos camponeses de modo a obter mantimentos para alimentar os soldados nas linhas de combate. Contudo, finda a guerra, ante a continuidade de uma ação coerciva pensada para um contexto específico, Lênin

⁷¹ A respeito do conceito de expectativismo Waldenberg explicita a sua origem. Segundo esse historiador do marxismo, teria sido Oto Bauer quem melhor vislumbrou a questão do expectativismo no movimento operário socialista, a partir da formulação de Lenin, segundo a qual, não mais havia possibilidades reais, após a queda da Comuna de Paris, para os operários passarem "à ofensiva revolucionária, pelo que a revolução tornou-se apenas uma esperança para o futuro" (Waldenberg, 1982, p.228).

enfrentou a crítica dos camponeses que, além de questionarem o sentido da continuidade política de obtenção dos cereais, também se recusavam a aceitar a proposta de coletivização e proibição de trocas comerciais, segundo propunha o partido Bolchevique.

Diante desses fatos, Lênin procedeu ao reexame das relações entre os operários e os camponeses, culminando na formulação estratégica da NEP - NOVA POLÍTICA ECONÔMICA e no conceito de Frente Única. A NEP, se por um lado buscou atender às reivindicações dos camponeses, por outro, em termos políticos, visou conseguir a adesão e consentimento dos camponeses ao projeto político dos operários.

Ainda assim, após a ruptura com os partidos socialistas na III Internacional socialista, Lênin defendeu a necessidade de alianças entre os comunistas e os socialistas, numa Frente Única, como condição para levar adiante a idéia de uma revolução proletária mundial que, pondo fim ao domínio da burguesia, instalaria uma sociedade mais igualitária em nível mundial (Soares, 2000).

Essa mudança estratégica em Lênin foi vista, por Gramsci, como passagem da guerra de movimento para a guerra de posição (Soares, 2000). Mesmo que Lênin não tenha desenvolvido o conceito de guerra de posição, a concessão às reivindicações dos camponeses e a defesa da necessidade de alianças políticas constituem evidência de que se apercebera das mudanças na correlação de forças sociais e políticas que ocorriam no Estado capitalista.

Uma das dimensões em que se manifestavam as mudanças foi no campo educacional. Com efeito, a educação das massas pelas instituições desenvolvidas

com a ampliação do Estado⁷² dificultava o deflagrar da revolução socialista na Europa ocidental, ameaçando, por conseguinte, o socialismo na Rússia.

Assim, a conquista do grosso populacional para o lado comunista tornou-se um imperativo, afigurando-se como uma nova estratégia de luta em oposição à tática bolchevique de ataque frontal ao Estado burguês. Com essa visão, Lênin estava, implicitamente, concebendo a importância da educação, no sentido amplo do termo, como frente cultural, no processo de transformação social⁷³. É nesse contexto que Lênin defendeu a Escola Única do Trabalho e a Educação politécnica e geral.

2.3.2 A Escola única e a Educação politécnica e geral

Em nível da educação, Lênin também se deparou com a polêmica questão do que deveria ser a educação escolar numa sociedade socialista, nas condições específicas da Rússia, a partir do embate com várias tendências educacionais no seio do movimento operário (Soares, 2000).

Uma das principais divergências entre os pedagogos russos estava na interpretação do conceito "trabalho" de modo a justificar a inclusão do mesmo na educação escolar. Boa parte dos pedagogos com os quais Lênin polemizou sustentava a dimensão físico-econômica do trabalho, no sentido de fazer. Para

⁷² Conforme tentamos explicitar, se até então o movimento operário guiava-se pela concepção restrita do Estado, visto como reflexo da estrutura econômica e, enquanto tal, um comitê da burguesia manipulado pela classe economicamente dominante, vendo a sociedade civil apenas sob o ponto de vista econômico, todavia os acontecimentos do final do século XIX e início do século XX mostraram que havia mudado a relação entre o Estado e a Sociedade. A sociedade civil passou a ser o conjunto das relações ideológico-culturais e conjunto da vida espiritual e intelectual, isto é, o lugar onde se busca alcançar o consentimento das massas por meio dos organismos privados de poder, constituindo-se na raiz ética do Estado.

⁷³ Gramsci vai tornar mais explícita essa importância cultural da educação na luta política pela transformação social, constituindo-se noutra principal diferença da concepção de educação em relação aos pensadores do socialismo precedentes, mormente Marx (Soares, 2000; 2004).

esses pedagogos, a escola do trabalho é aquela que prepara trabalhadores qualificados para atender às exigências do desenvolvimento econômico.

Nesse embate entre as diversas tendências, alguns educadores russos, norteados pela concepção restrita de Estado, defenderam o caráter classista da escola. Outros, vendo que a questão tratava-se de oferecer formação para o trabalho, postularam a eliminação da formação geral (burguesa), com a defesa da fábrica como melhor lugar para a formação dos alunos futuros trabalhadores.

Para esses últimos pedagogos, na fábrica, os alunos poderiam adquirir cultura operária, livre da intromissão da cultura burguesa, própria da escola humanista, ou seja, do ensino geral (Blonsky apud: Soares, 2000, p.355). Sendo assim, a escola deveria ser extinta, porque ela é projeto burguês e, com a conquista do poder pela classe proletária, que implica a extinção do Estado, também não há necessidade da educação escolar⁷⁴.

É assim que nos embates com essas tendências, ora de matizes rousseanas, ora escolanovistas e as abolicionistas que se manifestavam dentro do partido comunista russo, Lênin e Krupskaja retomaram as reflexões marxianas a respeito da educação de modo a “reduzir a influência da pedagogia liberal entre os docentes russos” (Soares, 2003, p.317). Propuseram, para efeito, uma Escola Única do Trabalho, centrada no ensino politécnico, substituindo, segundo Mancacorda (2000), a idéia de instrução tecnológica integrando-a à formação geral. O ensino politécnico, na proposta de Krupskaja, visto como complemento da formação geral, é entendido no sentido de “diversidade de trabalhos que o homem foi convocado a exercer na produção industrial moderna” (Soares, 2000, p. 318). A noção de instrução politécnica, em Lênin, remete “aos

⁷⁴ Esta deveria ser substituída pela fábrica na formação da classe trabalhadora.

fundamentos teóricos da tecnologia científica e sua relação com a sociedade” (Soares, 2000, p. 318).

A instrução politécnica, proposta por Lênin, situa-se no horizonte do pensamento marxiano e deve ser completada com a formação geral, de base humanista. Essa formação, junto com a formação técnica do indivíduo, será a base para a aquisição da competência política, ou seja, a capacidade para ser dirigente da sociedade.

Segundo Krupskaja, a instrução politécnica contribui não apenas para a formação de jovens bons trabalhadores bem como para que esses jovens sejam “*conscientes* das conexões lógicas desse trabalho, ligando-o de modo bastante estreito à aquisição de conceitos e de competência” (Krupskaja, 1978, apud Soares, 2000, p. 367- grifos nossos). O que se pode ver é que, embora não desenvolvida por Krupskaja, na proposta educacional da Escola Única do Trabalho, está subjacente o fulcro da concepção de educação politécnica: a necessidade de formação de homens e mulheres *conscientes* do trabalho, ou seja, da ação efetiva no processo de transformação da realidade efetiva.

Ainda no âmbito dos embates com várias tendências educacionais dentro do movimento operário russo, Lênin, de acordo com Soares (2000), defendeu que a educação socialista, se quiser criar uma cultura proletária, não deve prescindir do patrimônio cultural acumulado pela humanidade, pois não existe a ciência burguesa nem capitalista.

Em relação à igualdade sócio-educacional, Lênin sustentou que a escola, até aos 17 anos, deveria ser Única e igual para todos. Essa escola deveria oferecer a formação politécnica, no sentido de fundamentos científicos do processo de produção, habilitando o estudante para os diversos trabalhos e a formação geral, de base humanista, tendo como substrato o patrimônio cultural

da humanidade em vista a ser dirigente da sociedade.

Porém, a argumentação de Lênin não logrou efeitos, pois a perspectiva de formação por ele defendida foi recusada pelos pedagogos russos, uma vez que a formação humanista, para esses pedagogos, é da velha escola, com a qual se deve romper.

Mesmo assim, pesem os limites do projeto educacional Russo, no campo socialista, não faltaram pensadores que buscaram fundamentar a concepção de educação politécnica, de acordo com a Filosofia Política e Social do socialismo, que visa à transformação social e à igualdade social. Esse foi o caso de Gramsci, que estabeleceu, na proposição da escola unitária, a tríplice relação entre a Filosofia, a História e a Política, correlatas à união entre a teoria e a prática, sob a base do trabalho. Com essa relação, a proposta escolar de Gramsci recolhe e supera a fundamentação da concepção de educação politécnica que apenas estabelece uma dicotomia entre a teoria e a prática, escola e trabalho.

É no entendimento do trabalho como atividade que Gramsci, no contexto do Estado ampliado, fundamenta a importância da educação escolar no processo de transformação social. Uma escola que seja única, igual e para todos, oferecendo às maiorias sociais o "acesso a uma formação que equilibre a formação para o trabalho e a formação humanística, permitindo-as participar da vida produtiva e das decisões políticas" (Soares, 2004, p.6). Participar das decisões políticas implica a necessidade de compreender como os problemas subjacentes a essas decisões surgiram no campo prático (a realidade efetiva), e são colocados na vida de cada um. É com esse objetivo de formação que Gramsci retomou o conceito marxiano de trabalho no sentido de atividade transformadora.

2.4 O Trabalho como atividade: a fundamentação da concepção de educação politécnica no pensamento gramsciano

Enquanto no campo socialista, principalmente na Rússia, os pedagogos discordavam quanto ao entendimento da Escola do Trabalho, face à ameaça representada pela questão social, a burguesia reformulou o seu projeto político, com implicações para a educação escolar. Nessa reformulação, as classes dirigentes ampliaram os direitos políticos e sociais: a participação política e extensão da educação escolar às maiorias sociais, efetivando, desse modo, alguns dos princípios proclamados quando da Revolução Francesa. Porém, com essas transformações, a burguesia pretendia enquadrar os trabalhadores nos objetivos da acumulação capitalista, na fase expansionista-monopolista, após a conferência de Berlim, evitando também a fratura representada pela questão social (Castel, 1997).

Mas o movimento operário não compreendeu essa nova forma/determinação do Estado-nação moderno, e defendeu que ainda era necessário derrubar violentamente o Estado burguês. O derrube seria efetuado ou através do ataque frontal ao Estado pela via armada, ou então, esperar que viesse uma grave crise econômica do capitalismo e assim, aproveitando-se da fraqueza da burguesia, desferir um golpe fatal ao inimigo de classe⁷⁵.

Assim, os trabalhadores, presos à concepção restrita, economicista e evolucionista do Estado e não conseguindo captar a mudança na correlação de forças, mas avançando com a fórmula da revolução permanente, sendo, por isso derrotados, buscavam, em causas exteriores, os fatores da derrota e consolavam-se com o determinismo moral: "fui momentaneamente derrotado,

⁷⁵ A grande depressão de 1929, para o movimento operário, constituiu o exemplo evidente da agonia do capitalismo.

mas a força das coisas trabalha em meu favor, a longo prazo, *hei-de vencer*" (Anderucci, 1987, p.23– grifos nossos).

Além do determinismo econômico, o movimento operário também se guiava pelo fatalismo e passivismo revolucionário. Vendo que as condições favoráveis

terão fatalmente de surgir e irão determinar de modo bastante misterioso, acontecimentos poliagênicos, revelavam-se não somente inútil, mas até mesmo prejudicial, qualquer iniciativa voluntária visando predispor esta situação segundo um plano" (Gramsci, 2002, p.69).

Em meio a interpretação economicista e determinista do processo político, própria do marxismo vulgar, segundo Anderucci (1987), Gramsci compreendeu as transformações que ocorriam no Estado-nação moderno (burguês), na passagem do século XIX para o século XX, e propôs o conceito de Estado ampliado, em oposição ao estrito defendido pelo movimento operário inspirado em Marx. De acordo com Anderucci, em relação ao marxismo vulgar, Gramsci "fora ainda mais longe, e se havia interrogado sobre as formas daquele marxismo que tinham chegado até ele nos anos de sua juventude" (Anderucci, 1982, p.22).

O conceito de Estado ampliado proposto por Gramsci, segundo Soares, deve ser compreendido como "expressão de organização política que exprime a relação dos interesses das classes dominantes com os das classes dominadas", contraposto à visão do Estado como "expressão da dominação burguesa" (Soares, 2000, p.127). Com o conceito, Gramsci chama a atenção para as novas relações entre o Estado e a Sociedade, decorrentes das transformações em nível da sociedade civil e política (Gramsci, 2002, p 78).

Desse modo, Gramsci supera a tese marxiana, segundo a qual, a sociedade civil é o âmbito das relações materiais de produção e se reflete no Estado. Para Gramsci, afirmar que a sociedade política é o reflexo da sociedade

civil é fazer uma “confusão entre a sociedade civil e a sociedade política” (Gramsci, 2002 p.244). Essa afirmação também identifica o Estado com o governo e representa a sociedade civil na “forma corporativo-econômica” (Gramsci, 2002, p. 224). Gramsci ainda argumenta que a sociedade civil é distinta da sociedade política apenas em nível conceitual e não de fato. Uma distinção conceitual e uma identidade histórica entre a sociedade civil e a sociedade política, leva a que se conceba o Estado-nação moderno como conjugação entre a sociedade civil e a política, em que o exercício do poder é feito por meio da “hegemonia courada de coerção” (Gramsci, 2002, p.244)⁷⁶.

A expressão metafórica do conceito de Estado defendido por Gramsci é representada pela figura do centauro de Maquiavel (Gramsci, 2002, p.33), em que ação estatal, na conjugação das funções da sociedade civil e da sociedade política, deve ser orientada “sem sanções e sem obrigações taxativas, exercendo, mesmo assim, uma pressão coletiva, obtendo resultados objetivos, elaborando costumes, modos de pensar e de atuar na moralidade” (Gramsci, 2002, p.24). Com essa concepção de Estado, Gramsci defende a superação da luta política segundo a fórmula de revolução permanente, em favor de uma guerra de posição, de acordo com a fórmula de hegemonia civil⁷⁷.

Em relação à Hegemonia Civil, de acordo com Soares, Gramsci derivou de Lênin o conceito (Soares, 2000). No entanto, para melhor expressar o significado Gramsci também se apóia na formulação hegeliana sobre Estado-ético político. Com efeito, Hegel afirma a necessidade do Estado educar os indivíduos particulares, na sociedade civil, para o universal na sociedade política. Essa

⁷⁶ A hegemonia significa “a direção cultural e moral, juntamente com a frente política e econômica” (Gramsci, 1995, p. 219) Para o conceito de hegemonia, além de Gramsci (2002, p 93-95), Soares (2000), ver também em Gruppi (1978, p. 3ss) , Santos (2000, p. 21-23) e Schlesener (2001, p 18ss).

⁷⁷ Lembrar que por hegemonia, Gramsci entende no sentido de “a direção cultural e moral, juntamente com a frente política e econômica” (Gramsci, 1978, p. 219).

função educadora do Estado ético corresponde à hegemonia de grupos sociais fundamentais sobre toda a sociedade⁷⁸. Desse modo, no Estado ampliado,

o exercício normal da hegemonia caracteriza-se pela combinação de força e do consenso, que se equilibram de modo variado, sem que a força suplante em muito o consenso, mas ao contrário, tentando fazer com a que a força pareça apoiada no consenso de maiorias, expresso pelos chamados órgãos de opinião pública- jornais e associações - as quais, por isso, em certas situações, são artificialmente multiplicadas (Gramsci, 2002, p.95).

Ao Estado ainda cabe não somente pedir, bem como educar o consenso por meio "das associações políticas e sindicais, organismos privados, deixados à iniciativa privada da classe dirigente": as instituições da Sociedade Civil, a trama privada do Estado *ampliado* (Gramsci, 2002, p.119 – grifo nosso).

2. 4. 1 O Estado ampliado e a hegemonia

Dentre as evidências da ampliação do Estado, Gramsci aponta a extensão dos direitos políticos, em que as maiorias sociais, por meio de formação de partidos e associações, eram admitidas a participarem da vida política do Estado, ou seja, das formas de governo democráticas, por meio das respectivas instituições. Uma dessas instituições, no Estado ampliado, é o parlamento para o qual o movimento operário teve o direito de eleger representantes. O parlamento, no entender de Gramsci, faz parte das regras de jogo do exercício de hegemonia, não sendo concebível o esquerdismo de alguns representantes do movimento operário que recusavam a participar dessas instituições. Gramsci sustenta que é no regime parlamentar onde a classe urbana também realiza, de modo permanente, a sua hegemonia "sobre toda a população segundo a fórmula hegeliana do governo com consenso permanentemente organizado, pela

⁷⁸ Gramsci reconhece o mérito de Hegel em ter conceituado a Sociedade Civil como *locus* do conteúdo ético do Estado. Contudo, Gramsci entende que essa teorização é muito "vaga e primitiva", situada entre "o político-econômico, segundo a experiência histórica da época que era muito restrita e dava um só exemplo acabado de organização, o corporativo" (Gramsci, 2002, p. 119).

iniciativa privada, de caráter ético-moral” (Gramsci, 2002, p.93).

Porém, se o parlamento constitui um dos lugares para o exercício da hegemonia, na correlação de forças entre as classes sociais, é na Sociedade civil em que deve ser exercida e alcançada a hegemonia. Gramsci busca explicitar a importância da Sociedade civil no Estado ampliado, e a conceitua como trama privada do Estado, o lugar de circulação das ideias que perpassam o social, por meio das diversas instituições que a compõe. Assim, a Sociedade civil não é estrutura econômica, tal como afirma Marx, mas faz parte da superestrutura.

A formulação gramsciana da importância da sociedade civil como domínio das ideias, e assim, um dos momentos determinantes do processo histórico, levou a que Coutinho afirmasse que Bobbio interpretou Gramsci como sendo idealista em teoria social (Coutinho, 1992, p.73). Soares (1997) ao pretender dirimir o conflito entre Coutinho e Bobbio, não deixa indicação precisa sobre o posicionamento de Gramsci.

Não pretendemos entrar nessa discussão. Cabe-nos, entretanto, salientar que Gramsci buscou fazer uma correta análise dos problemas e da correlação de forças, chamando a atenção para o devido equilíbrio, entre o plano das ideias, necessárias para a compreensão dos problemas e o plano do real, o terreno em que emergem os problemas, em toda a atividade que visa à transformação social. Sendo assim, não se deve superestimar uma dimensão do Estado em detrimento da outra: a sociedade civil e a política, nas suas funções, como partes do Estado, mantêm uma relação orgânica e dialética.

Com efeito, Gramsci afirma que o político em ato, ou seja, o homem de ação, embora seja “um criador, um suscitador, não cria a partir do nada nem se move na vazia agitação de seus desejos e sonhos: tem de tomar como base a realidade efetiva” (Gramsci, 2002, p.35). Com isso, no pensamento gramsciano,

não existe supervalorização do momento superestrutural em detrimento ao estrutural. Em Gramsci, falar de estrutura e superestrutura trata-se apenas de distinção conceitual, pois as duas mantêm uma identidade histórica: possuem “desenvolvimento intimamente relacionado, inter-relativo e recíproco” (Gramsci, 1995, p. 263).

A estrutura, para Gramsci, é o conjunto das relações sociais nas quais os homens se movem e atuam, ou seja, o conjunto das relações objetivas (Gramsci, 2002, p. 221). Neste caso, ela é a realidade efetiva em que circulam as ideias e opiniões. Essas idéias, afirma Gramsci,

não nascem espontaneamente no cérebro de cada indivíduo. Tiveram controle de formação, de irradiação, de difusão, de persuasão, houve um grupo de homens ou até mesmo uma individualidade que as elaborou e as apresentou na forma política da atualidade (Gramsci, 2002, p.82).

Sendo assim, é fundamental compreender o modo pelo qual a estrutura e a superestrutura estão recíproca e organicamente unidas, ambas “formando um bloco histórico, expressão do vínculo concreto entre as forças materiais e as ideologias, entre o econômico-social e o ético político, em cada momento histórico” (Gramsci, 1995, p.63 e Schlesener, 2001, p.17).

A não compreensão da complexa relação imbricada entre a estrutura e a superestrutura, o processo de gestação e difusão das ideias, torna infrutífera a proposta de transformação social com uma efetiva contribuição da educação escolar.

2.4.2 Da concepção ampliada do Estado à concepção de Escola

No contexto do Estado ampliado, Gramsci apercebeu-se que as classes dominantes buscam, por meio da Escola, educar as maiorias sociais para a integração na ordem social vigente, isto é, alcançar o consentimento de outras classes sociais à sua forma de governo. A educação escolar, desse modo,

constitui uma frente cultural para o alcance e o exercício da hegemonia sobre toda a sociedade, dado o grande número de pessoas que ela movimentava.

Para isso, as classes dirigentes, por meio dos respectivos intelectuais, redefiniram os métodos e conteúdos de ensino aliando-os aos objetivos políticos da manutenção do poder - o governo da sociedade com o consentimento ativo das classes subalternas. É dentro desse projeto político que o princípio e o fato de trabalho foi incluído na escola, como princípio educativo, pela burguesia.

Entretanto, a inclusão do trabalho na escola já vinha sendo reivindicada pelos trabalhadores, em razão da sobrevivência. Mas os intelectuais das classes dirigentes procederam à crítica tanto da escola humanista quanto da proposta de inclusão do trabalho na escola feita pelos trabalhadores⁷⁹. Em relação à escola humanista, os escolanovistas afirmam que ela enfatiza a dimensão intelectual e relega para o segundo plano o trabalho. Os trabalhadores, por sua vez, mesmo que tenham apresentado o trabalho como princípio educativo, contudo, para os intelectuais das classes dirigentes, os operários entendem-no apenas no sentido econômico, relegando, por conseguinte, para o segundo plano, a formação intelectual e moral (Soares, 1996, p. 151).

Como solução para a superação dos limites dessas propostas educacionais, os escolanovistas apresentaram a Escola ativa "fundada na pedagogia da vontade, convencendo o aluno a aceitar a disciplina, as regras do convívio social" (Soares, 1996, p.151). A base da Escola ativa é o trabalho, sob o qual se deve unir a teoria e a prática. O trabalho é entendido, pelos escolanovistas, como atividade que não deve restringir-se apenas à produção de bens materiais, mas sim, como atividade que produz a cultura (Soares, 2000, p.50).

⁷⁹ Por intelectuais da classe dirigente referimo-nos, em nível educacional, aos escolanovistas, dentre os quais Adolph Ferrière.

De acordo com Soares, o objetivo dos intelectuais da burguesia, ao apresentarem o trabalho como atividade, é o de "sufocar os elementos revolucionários subjacentes à filosofia marxiana" (Soares, 2000, p.50), exaurindo do conceito trabalho a sua matriz transformadora tal como proposto por Marx e elevando-o à categoria de atividade organizadora. Para aqueles intelectuais, o homem, por meio de sua atividade livre, pode organizar a sua vida, estabelecendo uma relação ativa com o mundo e com os outros homens (Soares, 2000, p.195).

Em nível estritamente pedagógico, a incorporação do princípio educativo do trabalho na escola, no sentido de atividade, expressa a relação ativa entre o aluno e o professor, em vista a levar o primeiro a desenvolver a idéia de participação ativa do seu processo de ensino e de aprendizagem, obedecendo, todavia, às normas institucionais, apresentadas de modo atemporal e a-históricas. A concepção do trabalho como atividade na educação escolar, também implicou a transformação da escola numa pequena comunidade de trabalho, na qual

as crianças são educadas para se integrarem numa ordem social desigual. O trabalho é visto como elemento de formação moral, princípio pedagógico para criar normas de conduta para uma sociedade em que a coesão social é garantida pela democracia parlamentar (Soares, 2000, p. 225).

Nessa comunidade escolar, por meio da participação das discussões sobre os postos de direção e os programas escolares, o aluno deve ganhar o domínio de si mesmo, reconhecer seus próprios limites e aceitar a direção dos que se mostram melhor preparados, além de se submeter, livremente, às decisões da maioria. Assim, o aluno aceita as desigualdades sócio-educacionais, mas apresentadas como naturais, por meio do mérito (Nogueira, 1995).

Com essa práxis, a burguesia busca mostrar que a escola foi democratizada, pois todos os homens, porque livres e sujeitos de direitos, podem freqüentá-la. Porém, para as classes dirigentes, nem todos devem alcançar os mesmos graus educacionais. Mesmo assim, deve-se deixar a impressão de que, pelo esforço pessoal e dedicação, os mais desfavorecidos podem alcançar os altos níveis de escolarização e, assim, ascender na vida social. O pressuposto é de que todos têm as mesmas possibilidades, contudo, aos que não conseguem triunfar na vida, a culpabilidade e a responsabilidade pelo fracasso são inteiramente pessoais, e devem aceitar a direção cultural e moral dos mais capazes.

Em última análise, a proposta da escola nova situa-se na perspectiva funcionalista, busca internalizar, nos alunos, valores e competências necessários à vida social, desenvolve atitudes morais em vista a integração social, na edificação “de personalidades individuais adequadas ao mundo contemporâneo” (Nogueira, 1995, p.47).

Posicionando-se contra a ideia de desigualdade subjacente à proposta escolanovista, Gramsci defende que a escola deve ser igual para todos, formando alunos com capacidades de serem dirigentes da sociedade, mesmo que nem todos possam exercer, em ato, essa direção. O que importa é que todos compreendam o processo de produção social, que todos desenvolvam capacidades de operar logicamente com conceitos, (Gramsci, 2004. p. 18) ⁸⁰. Somente assim, as maiorias sociais podem compreender os problemas e os modos por meio dos quais esses problemas são historicamente originados, podendo enveredar por um agir em vista à transformação das relações sociais.

⁸⁰ Para Gramsci, a capacidade de pensar, qual seja operar com conceitos não é nada, como muitos querem fazer crer, mas sim adquirida e é fruto de um longo exercício (Gramsci, 1995, pp.73- 89).

Em nível político, numa modalidade de governo democrático representativo, a participação ativa do sujeito na vida política, por meio do sufrágio universal, legitima o modelo de governo e a ordem social vigente. A escola, neste caso, é um pequeno laboratório, a comunidade fundada no trabalho, educando os alunos para servir a grande comunidade, o Estado que funciona de acordo com o trabalho de cada um, medido segundo suas capacidades (Soares, 1996).

O aluno, o cidadão do Estado-nação, é visto como participante livre na sociedade e obediente ativo às leis que regem essa sociedade. Ele participa quer diretamente na discussão, quer indiretamente por meio de seus representantes no parlamento. Contudo, importa, para os escolanovistas, que os problemas sejam apresentados desvinculados dos contextos social, político, cultural, ou seja, que se vejam os problemas *a priori* e historicamente determinados, desvinculados, portanto, dos contextos históricos e dos sujeitos concretos que os elaboraram.

Na perspectiva daquilo que a história da filosofia designou de desconstrução, Nietzsche, na crítica ao deus cristão, sob a perspectiva da cultura, alude ao caráter histórico, humano e cultural dos valores morais. A não consideração desse aspecto, no processo da criação das leis da sociabilidade, constituindo a condição de possibilidade para a transformação da ordem político-social vigente faz com que os homens sejam desconhecidos de si próprios (Nietzsche, 1998, p.8).

Continuando como homens do próprio desconhecimento, concebendo os fatos e a realidade em movimento como determinados, facilmente as maiorias sociais caem no passivismo e fatalismo político-social, permitindo que grupos hegemônicos, com os mais variados interesses, exerçam e mantenham a direção

política e cultural da sociedade, sem real perspectiva de transformação e mudança social.

Desse modo, com a inclusão do trabalho na escola, concebido como atividade participativa, os intelectuais da burguesia buscavam solucionar a questão social, mas sem proceder a profundas alterações na ordem social vigente, o que Gramsci chamou de transformismo na lógica da revolução passiva (Gramsci, 1995).

Gramsci usa o conceito "revolução passiva" em referência às transformações econômicas, sociais e políticas ocorridas a partir do século XIX, sob o impacto dos desdobramentos da Revolução da Francesa, buscando compreender a "emergência da modernidade capitalista a partir do interior da velha ordem" (Del Roio, 2003, p. 91).

Segundo Aggio, podem existir diversidades de revoluções passivas de acordo com os contextos sócio-políticos específicos. A semelhança entre essas revoluções reside na combinação de continuidade e mudanças "em que o conjunto da sociedade é afetado pela modernização como um processo de mudança estrutural, sem que haja uma transformação político-social de caráter radical" (Aggio, 1997, p.167).

Para Gramsci, como "hipótese e elemento ideológico do campo político" (Gramsci, 1995, p.224), a revolução passiva pode consumir-se por meio da "intervenção legislativa do Estado e de organizações corporativistas, visando introduzir na estrutura econômica do país modificações mais ou menos profundas para acentuar o elemento plano de produção" (Gramsci, 1995 p.223). Nesse processo, apesar da possibilidade de ocorrência de acordos entre as classes dominantes e outros seguimentos sociais, a característica fundamental dessa revolução está na ausência de "uma iniciativa popular unitária no

desenvolvimento da história”, visando manter o sistema hegemônico e as forças de coerção à disposição das elites dirigentes tradicionais (Gramsci, 1995, p.250).

A importância político-ideológica da revolução passiva, ainda de acordo com Gramsci, é a de “criar um período de expectativa e de esperanças em certos grupos sociais e salvaguardar os interesses particulares das classes dirigentes”. (Gramsci, 1995, pp. 224; 250). Mesmo assim, dependendo dos contextos e dos problemas concretos, “partes insignificantes das exigências populares são acolhidas” (Gramsci, 1995, p. 250).

Foi no âmbito da revolução passiva que, diante da pressão das classes subalternas, a burguesia, buscando conjurar o risco da fratura representado pela questão social e, impotente diante de um adversário forte e coeso, fez algumas concessões ao movimento operário.

Além do direito ao sufrágio universal, também ampliou o direito à educação. Para efeito, a burguesia apresentou a proposta da Escola Nova, cuja base é o trabalho no sentido de atividade, sob o qual deve-se unir a teoria e a prática. No entanto, a proposta da escola nova, superando a escola do trabalho russa, é limitada, pois concebe o trabalho na sua dimensão integradora e não transformadora. Sendo assim, o trabalho assume a função moral. Gramsci, ao propôr a idéia da escola unitária, recupera alguns dos aspectos positivos da escola nova, mas propõe o princípio e o fato do trabalho na sua dimensão criadora e transformadora.

2.4.3 A teoria e a prática na Escola Unitária: a transformação e a igualdade social

Ao mesmo tempo em que a burguesia refaz os métodos de governação, apresentando a Escola Nova, fundada no princípio do trabalho, aos trabalhadores eram-lhes apresentadas as escolas profissionais, como sinônimo de

democratização da educação escolar. Com isso, a burguesia pretende evidenciar que ela não recusa oferta da educação escolar para as maiorias sociais.

Ademais, é do interesse da burguesia que as maiorias tenham um mínimo de educação, segundo a lógica das desigualdades sociais, em vista a minimizar a questão social, por meio de educação para a integração dessas maiorias na ordem social vigente, desigual, marcada pela divisão técnica e social do trabalho. Mas os homens e as mulheres devem continuar desconhecidos de si próprios.

Gramsci foi contemporâneo a essas transformações e, tal como Marx, questiona a divisão do trabalho e do ser humano. Assim, procurou saber,

[...] se na formação dos dirigentes (...) pretende-se que sempre existam governados e governantes, ou pretende-se criar as condições em a que a necessidade dessa divisão desapareça? Isto é, parte-se da premissa da divisão do gênero humano ou crê-se que ela é apenas histórica, correspondente a certas condições? (Gramsci, apud: Vacca, 1996, p. 128).

Gramsci questiona a divisão do gênero humano que decorre da divisão técnica do trabalho, em que a educação escolar contribui para a produção e perpetuação dessa divisão, por meio do dualismo escolar. Por isso, Gramsci lutou em torno da "unificação histórica do homem, uma possibilidade a ser realizada, um devir" (Soares, 2000, p.410), condição para se alcançar a igualdade real, como ponto de chegada do processo histórico. Gramsci, no entanto, reconhece que "a igualdade", como tal, ou seja, como essência não existe. Porém, não significa que se fique preso à idéia abstrata de igualdade, e os homens e as mulheres, nas suas relações sociais, se vejam e se guiem pela idéia de desigualdade.

Dado que a educação escolar, numa sociedade desigual, é organizada segundo a idéia da divisão técnica e social do trabalho, Gramsci manifestou-se contra a proliferação das escolas profissionais que eram apresentadas, às maiorias sociais, como expressão da democratização do acesso à educação.

Essas escolas, organizadas de acordo com os fins imediatistas, quais sejam, a qualificação da mão-de-obra para o mundo da produção, limitam a capacidade de desenvolvimento do pensamento abstrato, preparando os alunos somente para execução de tarefa.

As escolas profissionais contribuem para a fragmentação no modo de pensar das maiorias sociais e impossibilitam que elas tenham consciência unitária, no sentido de homogênea, por meio da qual formem vontade coletiva nacional e popular, para atuarem no processo de transformação social (Gramsci, 2002, pp 17-19)⁸¹. A vontade é de caráter nacional porque expressa a capacidade de direção cultural e política de uma classe social, satisfazendo os anseios da maioria num determinado momento histórico (Schlesener, 2001, p.44).

Gramsci também se apercebeu que a transformação social almejada pelas maiorias sociais passa, necessariamente, pela elaboração de uma consciência coletiva (Soares, 2002, p.3, Schlesener, 2001, p.11). O alcance desse objetivo, no pensamento gramsciano, está condicionado à "difusão dum centro homogêneo de pensar e operar" (Gramsci, apud Soares, 2002, p.3).

A escola, pelo fato de movimentar um maior número de pessoas, constitui um dos centros homogêneo de pensar. Ela tem de estar a serviço da formação duma consciência unitária e duma nova organização da cultura. Gramsci usa o conceito de organização da cultura no sentido de "disciplina do próprio eu interior, conquista da consciência superior pela qual se consegue compreender o próprio valor histórico, os próprios direitos e os próprios deveres" (Gramsci, apud Schlesener, 2001, p.11). Trata-se de uma educação escolar inserida na luta pela transformação social. Essa educação deve oferecer

⁸¹ A formação da vontade nacional popular é um processo que acontece de baixo para cima

uma formação que propicie às classes subalternas não apenas obter qualificações técnicas que lhes permitissem inserir-se no mundo produtivo, como também adquirir sólida formação geral e que possibilite ampliar sua esfera de participação no governo da sociedade (Soares, 2003, p.324).

A partir dessa preocupação, Gramsci propôs a Escola unitária, pública e a expensas do Estado (Gramsci, 2004, p.36), isto é,

uma Escola única inicial de cultura geral, humanística, formativa, que equilibre equanimente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual (Gramsci, 2004, p.33)

A proposta pedagógica de Gramsci, além de reunir os aspectos positivos da escola tradicional (formação humanística), também contém o princípio pedagógico da educação politécnica tal como temos vindo a colocá-lo - a união entre a teoria e a prática. Porém, Gramsci supera política, tática e estrategicamente a fundamentação da concepção de educação politécnica em Marx e Lênin, pois aponta para o devido equacionamento da tríplice relação entre a teoria, a prática e o trabalho no processo educativo.

Somente assim, a luta socialista pode se estender a todos os domínios da sociedade, exigindo que cada um e cada uma tenha clara compreensão dos problemas, o modo como são historicamente construídos e colocados em sua vida. As maiorias sociais podem enveredar por um agir consciente, evitando o voluntarismo e o mecanicismo, numa ação coletiva de transformação do mundo (política) unida organicamente à teoria (filosofia) no movimento da história (Gramsci, 1995, p.264). Unindo a teoria e a prática na atividade humana, as classes subalternas podem participar na "história real das modificações das relações sociais, das quais surgem e são apresentados os problemas" (Gramsci 1995, p.266).

Para isso, as classes subalternas devem ter a compreensão da própria história, de forma crítica, superando o senso comum. É por isso que Gramsci questiona o melhor modo de estar no mundo com os outros:

[...] ou pensar criticamente, isto é, ser sujeito da história, participar ativamente na produção da história do mundo, sendo guia de si mesmo o que implica a elaboração da própria concepção de mundo de forma crítica e consciente, ou pensar e participar acriticamente da concepção de mundo imposta mecanicamente pelo ambiente exterior - pelos vários grupos sociais?" (Gramsci, 1995, p 12).

No entendimento de Gramsci, a educação escolar pode contribuir para a elaboração crítica do pensamento, contribuindo para constituir a "consciência daquilo que realmente somos, um conhece-te a ti mesmo, como produto do processo histórico até hoje desenvolvido, que deixou em ti uma infinidade de traços sem benefícios no inventário" (Gramsci, 1995, p.12).

Gramsci ainda chama a atenção para o fato da história não ser algo dado aprioristicamente, mas sim construída pela atividade consciente de homens e mulheres concretos, na relação entre o passado, o presente e o futuro: aquilo que foi, mas que poderia se de outro modo (passado), aquilo que é (presente), e o que ainda não é (futuro). É na dimensão do que ainda não é que se abrem várias possibilidades no presente dos homens e das mulheres, cabendo-lhes, a escolha duma entre essas possibilidades, o que implica a responsabilidade pela escolha

2.4.4 A escola e a hegemonia: a necessidade da reforma intelectual e moral

Nas suas reflexões, Gramsci sustenta que é também na escola, pela mediação dos intelectuais, onde se manifesta a luta pela hegemonia entre projetos educativos distintos, ou seja, "aspirações sociais, políticas e culturais de classes sociais distintas", em que cada grupo busca alcançar a direção intelectual

e moral da sociedade (Soares, 2000, p.23). Nessa luta, para as classes dominantes, a escola é "instrumento favorável à manutenção do seu poder, para a valorização do capital, para a formação de trabalhadores qualificados, a fim de atender as exigências da atividade produtiva" (Soares, 2000, p.23).

As classes subalternas, por sua vez, concebem a escola

como espaço que lhes possibilite o acesso ao saber, podendo ser articulada aos seus anseios de emancipação social e política, à medida que cria condições para a sua elevação social e cultural, fortalecendo suas lutas contra o *status quo* (Soares, 2000, p.23).

É assim que Gramsci, refletindo no contexto do Estado ampliado, compreendeu a importância da escola, como importante frente cultural na luta política, ou pela manutenção ou pela transformação da ordem político-social. A compreensão do caráter contraditório da escola, na luta pela hegemonia civil, serviu de base para Gramsci criticar a expansão das escolas profissionais (Gramsci, 2004, p.33). Essas escolas, além de estarem aliadas à lógica de exclusão, dissimulam a democratização e também não possuem um princípio educativo explicitado, pelo que elas não contribuem para a elevação cultural e ação coletiva por parte das classes subalternas (Gramsci, 2004, pp. 49-50).

Para Gramsci, a elevação cultural das massas, no processo de formação da consciência unitária, em vista ao alcance da hegemonia civil, implica a reforma intelectual e moral, ou seja, a reforma do pensamento com reflexos na norma de conduta. O objetivo dessa reforma, de acordo com Gramsci, é o de criar o terreno para "novo desenvolvimento da vontade coletiva nacional popular, no sentido de realização de forma superior e total de civilização moderna" (Gramsci, 2002, p. 18).

Com efeito, segundo Gramsci, enquanto as maiorias ficarem presas ao imediatismo econômico, compreendendo difusamente os problemas, o único

papel que lhes cabe é o de excelentes expectadores da história, naquilo que o homem ocidental, no contato com os povos africanos e ameríndios, denominou de "bons selvagens". Assim, se se pretende um projeto transformador, mas numa realidade caracterizada pela difusão confusa de informações, é necessário

elaborar uma sólida proposta de reforma intelectual e moral, uma capacidade de realizar a interpretação da história que resgate as contradições e as lutas de classes, que permita compreender o presente para superá-lo politicamente. É necessário viabilizar a formação de uma nova concepção de mundo e a conquista da hegemonia (Schlesener, 2001, p.94).

A reforma intelectual e moral, no pensamento gramsciano, vincula-se ao projeto transformador para o qual é necessária uma nova concepção de mundo. A reforma deve ser efetuada pela filosofia da *práxis*, isto é, o marxismo, por que este, segundo Gramsci, contém "todos os elementos fundamentais para se construir uma total e integral concepção de mundo; contém elementos para vivificar uma integral organização prática da sociedade"(Gramsci, 1995, p. 189). Sendo assim, a filosofia da *práxis* é uma "superação das velhas filosofias, uma nova síntese e um novo modo de conceber a filosofia; uma investigação histórico-biográfica em busca dos interesses subjacentes ao filosofar" (Gramsci, 1995, p.189.). Gramsci também afirma que a filosofia da *práxis* não mutila a história e não está ligada a poucos estratos sociais, tal como o liberalismo (Gramsci, 1995, p.256). Para Schlesener, a filosofia da *práxis* interpreta a realidade em movimento, buscando compreender o processo contraditório de formação social, considerando todas as perspectivas, numa visão abrangente dessa realidade (Schlesener, 2001, p.34).

Assim, difundir a filosofia da *práxis* para as maiorias sociais, em vista à reforma intelectual e moral, no processo de transformação social, é um processo de crítica e destruição do senso comum, das concepções de mundo desagregadas

para se formar uma consciência unitária, crítica e liberta de todo o folclore (Soares, 2002, p. 6).

Ao afirmar a necessidade da filosofia da *práxis* na reforma intelectual e moral, Gramsci leva em consideração a dimensão subjetiva, isto é, a compreensão dos problemas no processo de transformação social. Essa dimensão, por sua vez, tem de estar dialética e organicamente unida à objetiva, qual seja, a realidade em movimento: o mundo prático da ação dos homens e das mulheres concretos. Circunscreve-se, assim, a relação dialética e orgânica entre a Filosofia, a História e a Política.

Com efeito, a filosofia não pode ser entendida como simples fato intelectual. Pelo contrário, ela é inseparável da ação política, seja para garantir o consenso, seja para transformar a ordem social vigente (Schlesener 2001 p. 31). A filosofia também é inseparável da história. Ambas formam um único bloco. Desse modo, é necessário unir a Filosofia e a História mediadas pela Política, porque é impossível construir de "um modo novo e original de vida, sem compreender o processo no qual os problemas reais do presente foram gerados e amadurecidos" (Schlesener, 2001, p.34).

Ademais, dado que o fim da ação das maiorias sociais é a transformação da ordem social vigente, faz-se necessária uma unidade de pensamento, uma mesma concepção de mundo, formando uma vontade nacional na luta pela hegemonia, num processo que seja de baixo para cima e não o inverso: é necessário que as massas apareçam na cena política.

2.4.5 A escola a transformação e a igualdade sócio-educacional

Gramsci, segundo temos vindo a afirmar, em vista aos objetivos de transformação social e o estabelecimento da igualdade sócio-educacional, propôs a Escola Unitária, organizada segundo o princípio pedagógico de união entre a teoria e a prática sob a base de trabalho, ministrando também a cultura geral de base humanista.

Para se alcançarem aqueles objetivos, Gramsci defende que a Escola Unitária deve ser única, igual e para todos, formando homens e mulheres com capacidades para serem dirigentes da sociedade, desenvolvendo em cada aluno, de forma equilibrada, as capacidades de trabalho manual e o intelectual, levando esse aluno até aos umbrais da escola média⁸².

Na luta pela transformação social, a Escola Unitária, no seu funcionamento, tem de contribuir para que o aluno conheça as leis civis e estatais que organizam “os homens de modo historicamente mais adequado a dominar as leis da natureza, isto é, a tornar mais fácil o seu trabalho” (Gramsci, 2004, p.43).

Assim, a luta pela transformação social exige que a ação, na realidade prática construída pela expansão da produtividade do trabalho humano, seja fundamentada e norteadada pela respectiva teoria, isto é, “o conhecimento realista das leis naturais”, dentro de uma “ordem legal que regule organicamente a vida dos homens entre si” (Gramsci, 2004, pp. 42-44). A luta deve ser travada coletivamente, pois é somente com os outros que o homem vive e pode mudar a sua própria história, por meio de sua atividade.

Desse modo, a necessidade de unidade orgânica e dialética entre a teoria

⁸² Essa é a base da crítica gramsciana à precoce profissionalização da Escola Única do Trabalho

e a prática, sob base do trabalho no processo educativo constitui crítica ao agir voluntário, inconsciente, sem clara compreensão da realidade efetiva, o mecanicismo e à defesa da força das idéias, por si mesmas, na mudança da sociedade. É assim que Marx, na XI tese sobre Fieurbach, defendeu a necessidade da mundanização da Filosofia, isto é, do pensamento, marcando a unidade entre a filosofia e política, entre o pensamento e a ação, entre a consciência e a existência, entre a estrutura e a supra-estrutura (Soares, 2000).

Uma escola que busque unir, de forma equilibrada e dialética, o ensino teórico e prático abre caminhos para a plena manifestação da pessoa humana, independente das ocupações específicas de cada um. Homens e mulheres assim formados, compreendendo o processo de produção conjunta da realidade efetiva em movimento, por meio da *práxis* sócio-política, podem participar ativamente do processo de transformação dessa mesma realidade, conscientes dos papéis de sujeitos da história.

Assim, a escola deve contribuir para formar homens e mulheres que alcancem à hegemonia civil e exerçam o governo da sociedade. A concepção de educação politécnica é um dos princípios pedagógicos que pode contribuir para a formação de homens e mulheres sujeitos da história, desde que não se reduza o trabalho à dimensão econômica e participativa.

Entendida desse modo, a concepção e a fundamentação da educação politécnica, no sentido de união entre a teoria e a prática, sob a base do trabalho, consubstancia dois objetivos estritamente interligados no âmbito da luta político-social do socialismo, que refletem a respectiva Filosofia Política e Social: a transformação social e a igualdade social. Uma educação escolar organizada e funcionando segundo o princípio de politecnica que não reduza o trabalho à dimensão econômica e integradora

cria os primeiros elementos de intuição do mundo liberta de toda a magia ou bruxaria e fornece o ponto de partida para o posterior desenvolvimento de concepção histórica, dialética do mundo para a compreensão do movimento do devir (Gramsci, 2004, p.43).

2.5 Contribuições do pensamento gramsciano

Gramsci não conheceu o Socialismo real, ou seja, o socialismo que realmente existiu (Hobsbawm, 1995). No entanto, com o conceito de Estado ampliado, criticou os rumos da revolução Russa, chamando também atenção aos regimes ditatoriais para o fato de que nenhuma forma de governo ser sustentável apenas com base na coerção: é necessário combinar força e consenso de forma equilibrada. Além da crítica aos regimes ditatoriais, Gramsci também chama atenção aos socialistas nos Estados do capitalismo avançado para nova estratégia e tática de luta, em razão das transformações no Estado. A ampliação do Estado mostrara que a tática da revolução permanente, que preconiza o ataque frontal ao Estado, estava superada.

A formulação gramsciana do Estado ampliado também é um alerta aos operários para abandonarem o corporativismo econômico, pois "a ruptura de equilíbrio é de ordem superior ao mundo econômico imediato" (Gramsci, 2002, p.45). Para Gramsci, a luta socialista nos países do capitalismo avançado deve excluir "que, por si mesmas, as crises econômicas imediatas produzam eventos fundamentais" (Gramsci, 2002, p. 44). As crises, segundo Gramsci, "podem apenas criar terreno mais favorável à difusão de determinados modos de pensar" (Gramsci, 2002, p.44).

Desse modo, não existe um determinismo econômico na mudança de ordem social. A luta tem de ser travada principalmente no âmbito das idéias, se se pretende efetivamente uma transformação social. A educação escolar é o

centro difusor da cultura, das idéias, reformando intelectualmente as massas, elevando a sua consciência civil na luta pela transformação social.

A Revolução Russa, da qual Gramsci foi contemporâneo, afigurou-se como possibilidade para efetivação dos ideais da luta socialista pela igualdade social, possível com o fim da divisão técnica do trabalho. Contudo, a história provou o contrário, pois o econocimismo foi o que predominou no movimento Russo, influência da II Internacional.

Tanto os problemas, quanto a solução dos mesmos, ambos eram analisados e explicados, pelos trabalhadores, sob ponto de vista da estrutura. Resolvendo o problema econômico, os operários acreditaram que, por conseqüência, a questão social também seria resolvida. A crença levou os operários a sustentarem que a escola devesse acelerar o processo de formação de trabalhadores qualificados para o mundo da produção. Ainda no âmbito econômico, boa parte dos teóricos do socialismo real defendeu a iminência da queda do capitalismo como conseqüência de contradições internas do próprio sistema, fato que iria acelerar a revolução socialista. Enquanto não viesse a revolução e nem o capitalismo caísse, deveria se esperar pelas condições favoráveis.

Além do economicismo, existem outros fatores a serem levados em consideração na análise dos limites do socialismo real⁸³. Segundo observa Nunes (2000), o socialismo real, tendo passado as instituições burguesas para o Estado em nome dos trabalhadores, não levou a uma nova relação do trabalhador com o processo produtivo e tampouco criou uma relação sensível entre o trabalhador e o resultado do seu trabalho. O Estado acabou "controlando a submissão dos

⁸³ Não é nosso propósito apresentar todas as análises em torno das contradições do socialismo real. Faremos referência ao que pensamos ser pertinente para a compreensão dos limites subjacente à fundamentação da concepção de educação politécnica nos países que optaram pela via socialista de desenvolvimento, incluindo a própria Rússia.

homens ao trabalho ocupando o lugar do capitalista privado na luta contra a propriedade privada" (Nunes, 2000, p.19). A luta "não beneficiou os trabalhadores e muito menos contribuiu para o fim da divisão do trabalho na sociedade socialista" (Nunes, 2000, p.19).

Ademais, pese a crítica de Lênin ao economicismo do movimento operário russo, o seu pensamento foi perpassado pelo positivismo e iluminismo, ao enfatizar o papel da ciência e da técnica para o alcance do progresso e, com isso, o fim da divisão técnica e social do trabalho (Natolli, apud Soares, 2000).

Entretanto, referir também que o posicionamento de Lênin em relação ao Estado, se não foi usado pelos seus sucessores para justificarem o caráter ditatorial do regime socialista russo no governo de Stalin, no mínimo, influenciou os socialistas que ficaram presos apenas a uma obra do dirigente da Revolução russa. Os líderes dos países do socialismo real, afirmando apoiar-se em Lênin, mas o de 1917, sem procederem a devida análise do contexto e as mudanças que ocorreram no pensamento do autor, não contribuíram para o desenvolvimento da idéia do socialismo. Por consequência, também não ajudaram para uma correta compreensão da proposta socialista de Estado e de Sociedade, razão do atual descrédito em muitos países em que o socialismo vigorou. Nesses países, o que se verificou foi a onipresença do Estado, o endurecimento do regime político e a centralização do aparelho político e militar, o que, de acordo com Blackburn, impediu "o desenvolvimento da democracia" (Blackburn, 1993, p. 112), inviabilizando "a constituição de uma sociedade civil atuante" (Soares, 1997, p.147).

A esse respeito, Hobsbawm (1993), afirma que boa parte dos países do socialismo real inspirou-se no modelo soviético de governo arquitetado por Stalin, impondo, forçosamente, a toda a sociedade, um único sistema político em

que o pensar diferente era o sinônimo de crime (Blackburn, 1993, p. 136 e Millband, 1993, p.25). Os regimes do socialismo real, embora falassem de democracia, o que se assistiu foi a dissolução das formas de vida dos grupos sociais, minando as relações sociais entre os sujeitos, espalhando o medo e o terror, pois de acordo com Blackburn, "cada pessoa via em todas a demais um possível representante do poder dirigente" (Blackburn, 1993, p. 140).

Hobsbawm (1995) ainda acrescenta que os líderes do socialismo real, formados na escola de Stalin, guiaram-se mais pelos seus interesses pessoais, e não estavam de fato preocupados pela emancipação do operariado. A constatação de Hobsbawm é corroborada por Millband. Este afirma que o sistema do socialismo real satisfazia mais adequadamente às pessoas que o dirigiam e que vieram constituir uma grande burguesia estatal e pequenos burgueses criados na nomenclatura e que gozavam de considerável poder e privilégio (Milliband, 1993, p. 26).

Os problemas do socialismo real, na interpretação do processo revolucionário, contribuíram para relegar a importância da educação escolar. A união entre o ensino e o trabalho, entre a teoria e a prática foi considerada ou como possibilidade, dependendo, de certo modo, do derrube do Estado capitalista, ou simplesmente numa visão restrita de trabalho como produção industrial, segundo os ditames do utilitarismo e do economicismo. É assim que Lindeberg, pedagogo russo, constatando que o "complexo avanço do trabalho produtivo, que superava de imediato o jovem", defendeu a necessidade dos educandos se familiarizarem apenas com "as formas de produção mais diversas e aquelas mais elaboradas" (Lindeberg *apud* Soares, 2000, p.361).

Dentre os vários países que optaram pela via socialista de desenvolvimento, Moçambique foi um deles. Em nível educacional, os intelectuais

moçambicanos afirmaram a concepção de educação politécnica, mas argumentando que essa foi elaborada no processo de luta de libertação nacional. Não teriam sofrido nenhuma influência do socialismo real? É a discussão que pretendemos fazer nos próximos capítulos.

Capítulo III

A edificação do Estado-nação moderno moçambicano: do projeto nacionalista ao revolucionário

Este capítulo discute o projeto de Estado e de Sociedade defendido pela FRELIMO - o Estado-nação moçambicano - e a transformação do projeto nacionalista em revolucionário socialista. Para isso, primeiro apresentamos os antecedentes do projeto, isto é, a situação de dependência de Moçambique em relação a Portugal. Também explicitamos os fatores inerentes à afirmação nacionalista em Moçambique, para depois discutirmos o processo de luta de libertação de Moçambique. Terminamos buscando apreender a referência marxista da FRELIMO.

3.1 A presença portuguesa em Moçambique: a ação colonial como ação civilizadora

A presença portuguesa em Moçambique vincula-se à expansão marítima europeia, decorrente dos problemas econômicos que marcaram a transição do feudalismo para o capitalismo entre os séculos XIV e XV da n.e. Foi nesse contexto que, à caminho para as Índias, após contornar o Cabo da Boa Esperança⁸⁴, o navegador português Vasco da Gama procedeu a uma parada técnica na região da costa oriental da África, situada ao sul do paralelo 22 (atual Moçambique)⁸⁵.

Os povos que habitavam essa região são, na sua maioria, de origem Banthu⁸⁶ e estavam organizados, politicamente, em reinos e impérios⁸⁷. Os

⁸⁴ Atual Cidade do Cabo, África do Sul.

⁸⁵ Uma lenda conta que os portugueses teriam perguntado a um árabe pelo nome da região. O inquirido, entendendo que se tratava do nome dele, respondeu: Musá-Al-Bike. Os portugueses, por sua vez, entenderam que a região era chamada por Moçambique. Assim nasceu o nome de Moçambique.

⁸⁶ A expressão Banthu é o plural de "munthu" que significa nas diversas línguas da África Subsaariana, pessoa.

únicos “estrangeiros” que ali se faziam presente eram os Indianos e Árabes, estabelecidos por volta do século VII, d.C. Dedicavam-se a atividades comerciais com os povos locais, tendo fundado importantes entrepostos comerciais, como o de Sofala (Ki-Zerbo, 1999)⁸⁸.

No princípio, os portugueses também estabeleceram relações comerciais, tanto com os estrangeiros quanto com os povos locais. Porém, de simples relações comerciais, os portugueses buscaram controlar aqueles povos, primeiro, por influência e, depois, pela conquista armada (Mondlane, 1975, p.36)⁸⁹. O controle e submissão dos “nativos” perpetrado por Portugal marcou e iniciou o processo de estabelecimento do império colonial Português na África, que ganhou maior intensidade no final do século XIX, na fase do capitalismo de base industrial, por ocasião da Conferência de Berlim (1885)⁹⁰.

Com efeito, a partir dos debates havidos na conferência, Portugal decidiu proceder a uma ocupação efetiva de Moçambique, pois até então havia se limitado a enviar para Moçambique alguns prisioneiros em cumprimento de penas, que estabeleceram o Sistema de Prazos⁹¹. Em termos administrativos, segundo Macagno (2001), a presença portuguesa em Moçambique, desde a chegada de Vasco da Gama até a conferência de Berlim, era fraca ⁹².

⁸⁷ Foram os casos, no que mais tarde veio a se chamar de Moçambique, de império de Gaza, situado na região Sul até o Sul do Rio Save, governado durante muito tempo, por Gunguhane, o império de Mwevemetapa, no Centro, entre os rios Zambeze e Save, e o Reino de Bárue no Centro-oeste de Moçambique.

⁸⁸ Atual província central de Moçambique.

⁸⁹ Em razão das disputas comerciais, os portugueses construíram o Forte de Sofala em 1505. Ainda em busca das minas de Ouro do Rei Salomão, estabeleceram, até 1531, dois mercados importantes, um em Sena, Distrito que ainda conserva o mesmo nome e fica localizado a norte da província de Sofala, à margem direita do Rio Zambeze e outro em Tete⁸⁹ (Ki-Zerbo, 1999, p.389).

⁹⁰ Nessa conferência, decidiu-se pela divisão da África e, a partir dessa divisão, face às pretensões da Inglaterra que Portugal preocupou-se pela efetiva ocupação de Moçambique.

⁹¹ Espécie de capitánias hereditárias do Brasil. Mas dada extensão, os prazos aproximam-se mais a grandes fazendas.

⁹² Além dos prisioneiros havia alguns aventureiros em busca de Ouro (Ki-Zerbo 1999).

No entanto, o posicionamento da Inglaterra quando da Conferência foi o maior fator que concorreu para que Portugal procedesse a uma efetivação de Moçambique. Os ingleses desejavam efetivar o sonho de Cecil Rhodes de construir o mapa cor-de-rosa, unindo Moçambique, na costa oriental da África, e Angola, no Ocidente, formando um império anglo-saxônico na África Austral. Assim, durante a encontro de Berlim, a Inglaterra argumentou que, pese o fato de Portugal ter sido o pioneiro da expansão marítima, todavia não se mostrava capaz, em termos financeiros e institucionais, para proceder à exploração de Moçambique⁹³. Os ingleses sustentaram que durante os trezentos anos em que Portugal esteve na África Austral, não se verificou nenhum avanço⁹⁴, o que constitui "a maior condenação ao domínio português" naquela região (Mazula, 1995 p.69).

Em defesa do imperialismo inglês, Lord Salisbury, por exemplo, afirmou que Portugal é incapaz de "manter a ordem e proteger a vida dos estrangeiros e a prosperidade nos territórios de Angola e de Moçambique" (Mazula, 1995, p.69). A solução do problema passava, de acordo com a Inglaterra, pela substituição de Portugal pela Alemanha.

Para Mazula (1995), as pressões da Inglaterra sobre Portugal devem ser compreendidas à luz do liberalismo econômico pregado pelas potências européias, no âmbito do capitalismo monopolista e imperialista: a necessidade do mercado livre para a realização do capital. Assim, a busca de matérias-primas para a indústria européia, exigia incisiva exploração das regiões partilhadas por ocasião da conferência de Berlim.

⁹³ Até o século XIX, ainda caracterizava-se, se assim podemos afirmar, por formas de vida ainda feudais e, no contexto da divisão Internacional de Trabalho, em relação à Inglaterra, França e Alemanha, constituía-se em periferia do Sistema Capitalista Europeu.

⁹⁴ As fontes que consultamos não explicitam o significado do termo avanço usado pela Inglaterra.

Dado que Portugal apenas mantinha nominalmente as regiões por ele controladas, este fato constituía um empecilho para as pretensões expansionistas dos outros países europeus, principalmente a Inglaterra. Esta dirigiu um ultimato a Portugal para que o país ocupasse efetivamente os territórios sob seu domínio, sob pena de perdê-los. Diante das pressões, Portugal reclamou a pertença dos territórios por razões históricas e preocupou-se com a efetiva ocupação de Moçambique⁹⁵.

Para isso, enviou a Moçambique líderes político-militares (Mazula, 1995), isto é, a geração de 95: Antônio Enes e Oliveira Martins (Macagno 1996 e 2001), cuja missão era implantar uma rede administrativa em todo Moçambique.

Porém, à época da conferência de Berlim, havia sido abolida a escravatura, e Portugal enfrentou vários dilemas: como ocupar efetivamente Moçambique, mas evitando fazer o uso explícito do trabalho escravo, pois a abolição preconizava o trabalho livre e assalariado, dado que Portugal não reunia condições financeiras idênticas às de outras potências europeias para satisfazer essa exigência? De que modo ainda implantar uma rede administrativa em Moçambique se nessa região existia o sistema político dos reinos e impérios?

De modo a resolverem os dilemas, os governantes político-militares serviram-se de estudos antropológicos sobre os africanos, justificando a ação

⁹⁵ Um dos argumentos apresentados por Portugal, de acordo com Ki-Zerbo, é de que tais territórios lhes haviam sido concedidos pelos chefes locais (Ki-Zerbo, 1999). Segundo o autor, as pretensões expansionistas dos reis africanos e a luta pela liberdade por parte dos reinos vassallos, levaram a que os respectivos líderes políticos acorressem ao socorro dos portugueses. Para elucidar, toma como exemplo do Mwenemotapa Gatsirusere que, querendo dominar um vassalo rebelde, pediu ajuda aos portugueses, cujo pagamento foi a permissão da exploração das minas de ouro, estanho, chumbo, cobre e ferro, que havia em abundância no seu reino. De acordo com a descrição de Ki-Zerbo, Gatsirusere, na seqüência da aliança com os portugueses "mandou seus filhos receber uma educação cristã nos Dominicanos de Tete, mesmo até na Índia" (p.390). Essas alianças, segundo relata Ki-Zerbo, contribuíram para o desmembramento político do império de Mwenemotapa, pois além da exploração de minas, os portugueses reclamavam a posse de grandes extensões territoriais, mais tarde reclamadas por Portugal como suas possessões, transformando-as em prazos (idem, p.392).

colonial como missão civilizadora. No entanto, pese essa justificativa antropológica, o maior problema residiu na dualidade de poderes entre os líderes portugueses e os africanos. A dualidade foi resolvida com ação violenta e armada dirigida contra o império de Gaza e o reino de Bárue, respectivamente. O primeiro conflito terminou com a prisão e deportação do respectivo líder, Gungunhana, para a Ilha dos Açores (1897). O segundo somente terminou com a extinção do reino de Bárue (1917), após longos anos de resistência dos africanos.

Findos aqueles conflitos, estavam abertos os caminhos para a colonização de Moçambique, justificada como missão civilizadora. Portugal justificou a missão argumentando que os negros eram inferiores e necessitavam da tutelação por parte dos povos superiores. Assim, Moçambique ganhou o estatuto de Província Ultramarina. Ademais, dado que os negros são inferiores, Portugal ainda defendeu que seria somente pelo trabalho que eles se tornariam civilizados.

Em relação a tutelação, os líderes portugueses afirmavam que a colonização era obra benéfica para os povos de Moçambique, pois as sociedades africanas, no entender dos portugueses, por sua incapacidade natural, não poderiam governar-se a si mesmas por meio de um sistema de liberdade política. Essas sociedades não podiam sair do Estado da barbárie, senão sob tutela dos povos mais civilizados (Macagno, 2001, p. 73).

Desse modo, havia a obrigatoriedade dos povos de Moçambique em trabalharem nas grandes plantações de algodão, a única fonte de riquezas com a qual Portugal, dadas as suas incapacidades financeiras, contava das colônias. Além do trabalho forçado, denominado de Xibalo (Colaço, 2001), justificado em nome da civilização, Portugal também instituiu o trabalho correcional e o

Chicote⁹⁶.

O trabalho correcional era para prisioneiros porque, segundo os líderes portugueses em Moçambique, manter os presos encarcerados era muito oneroso para o Estado (Macagno, 2001). Assim, em vista a maximizar a acumulação, minimizando os custos, fazia sentido a substituição da pena de prisão pela prestação de trabalho não remunerado nas grandes plantações de algodão e cana-de-açúcar. Porém, os líderes político-militares justificaram o trabalho correcional com base no princípio moral. Segundo Enes, "os regimes penais vão, por toda parte, associando o trabalho à expiação como meio de moralizar o criminoso" (Enes, apud: Macagno, 2001, p.72).

A concepção moral do trabalho correcional levou Enes a se posicionar contra o acordo entre Portugal e Inglaterra relativo à contratação de moçambicanos como trabalhadores nas minas sul-africanas. A contratação, no entendimento de Enes, além de prejudicar o projeto de agricultura no qual apostava como caminho para o desenvolvimento de Portugal, também não contribuiria para disciplinar esses moçambicanos⁹⁷.

O Chicote, por sua vez, tinha uma dupla função. Por um lado, constituía uma medida correcional exemplificadora para quem fosse refratário ao trabalho "civilizador". Por outro, ainda servia para aplacar as conseqüências não desejadas pelo colonizador, decorrentes do trabalho civilizacional, pois alguns poucos, alcançando a condição de civilizados, poderiam reclamar os mesmos direitos que os dos portugueses. E isso, para os líderes político-militares, era

⁹⁶ Instrumento idêntico ao cacete, por meio do qual se punia o infrator desfirando golpes no corpo.

⁹⁷ O líder político-militar português incomodava-se com os indígenas que voltavam das minas sul africanas com quantia monetária. Segundo Enes, esses indígenas, "compram mulher e passam o resto da vida a embriagar-se, ou estão, a descansar, dizem eles" (Macagno, 2001, p.18).

inadmissível, pois que era necessário tornar o negro civilizado dentro dos padrões estabelecidos pelo civilizador.

Ainda no âmbito da ocupação efetiva de Moçambique, dado o fraco grau de desenvolvimento de Portugal, a necessidade de, por um lado, manter as possessões na correlação de forças mundiais e, por outro, gerar capitais para o engrandecimento da "mãe-pátria", levou Portugal a arrendar Moçambique aos franceses e aos ingleses, por meio das Companhias Majestáticas⁹⁸. Os arrendatários gozavam de plenos direitos, entre os quais, a cobrança de impostos e o recrutamento de mão de obra entre os povos locais. Na sua atuação, essas companhias expropriaram as terras que pertenciam aos povos locais, de modo a expandirem as áreas agrícolas, obrigando ainda esses povos a prestarem serviço nessas plantações, por meio do trabalho forçado.

A concepção do negro como inferior, precisando ser civilizado pelo trabalho, perpassou o pensamento político de todos os governantes político-militares, que foram enviados a Moçambique, no âmbito da ocupação efetiva, desde Antônio Enes, Oliveira Martins e Sazalar⁹⁹. A defesa do trabalho nas condições de alienação de si próprio, para os teóricos da colonização, justificava-se, além do caráter civilizador do trabalho, também por questões geográficas. O clima africano, diziam os colonizadores, era muito árido, e os brancos eram vulneráveis às doenças tropicais. Somente os africanos habituados a essas

⁹⁸ Essa é que se assemelham às capitâneas hereditárias. As principais companhias situaram-se no norte de Moçambique. No sul, estava a capital da colônia onde a administração portuguesa se fazia presente.

⁹⁹ Não é nosso propósito expor detalhadamente o pensamento desses líderes portugueses. Trabalhos de Brazão Mazula (1995), Lourenço Macagno (1996 e 2001) já o fizeram. Nós apenas procedemos à exposição dos antecedentes político-sociais do projeto de Estado e de Sociedade da FRELIMO.

condições de vida, poderiam trabalhar. O contrário prejudicaria a raça "branca" (Enes apud: Mazula, 1995, p. 70)¹⁰⁰.

A consideração do negro como inferior e a importância do trabalho elaborada na segunda fase da presença portuguesa em Moçambique vigorou na terceira etapa da hegemonia colonial (1930-1974) (Nascimento apud Lopes, 1995). Nesse período, Portugal era governado por um regime fascista, cujas conseqüências se fizeram sentir em Moçambique, por meio da atuação da PIDE, sufocando qualquer manifestação nacionalista. À frente desse regime, estiveram duas personalidades inesquecíveis para a memória histórica de Moçambique: Oliveira Salazar e Marcelo Caetano. Estes marcaram o terceira fase da presença portuguesa em Moçambique que vai desde 1930 a 1974.

O governo fascista de Portugal, dirigido, primeiro, por Oliveira Salazar e, depois, por Marcelo Caetano, não diferiu muito nos seus métodos de trabalho em relação aos líderes político-militares. Ademais, foram os líderes político-militares que traçaram as diretrizes e estabeleceram os fundamentos da ação colonizadora que norteou a *práxis* dos fascistas. Em relação à ação civilizadora, o Ministro das Colônias, Oliveira Salazar, afirmou em 1957:

Acreditamos que existem raças decadentes ou se, preferem, atrasadas, a quem sentimos ter o dever de conduzir para a civilização – tarefa esta de formação de seres humanos que deve ser levada a cabo de maneira humanizante (Mazula, 1995, p 75).

O ministro Marcelo Caetano, por sua vez, afirmou que "os negros em África devem ser dirigidos e rodeados por europeus, mas são indispensáveis como auxiliares" (Caetano, apud: Mazula, 1995, p.75), pois a colonização é um

¹⁰⁰ Com isso, não queremos defender que na concepção do trabalho, durante o colonialismo, não esteve presente a dimensão econômica. Ademais esse era o objetivo. O trabalho forçado do negro africano além de constituir-se meio de atrair capitais por meio da agricultura, também visava sistematizar a arrecadação de impostos pagos pelos africanos, sob forma de trabalho (Lei dos prazos de 1890). Mas, dado o contexto internacional, Portugal apresentou fundamentação moral e não econômica.

ato de dignificação das populações nativas. Pelo ato colonial¹⁰¹, Oliveira Salazar defendeu, de modo contundente

O trabalho obrigatório em condições de obras públicas de interesse geral e coletivo, por motivos penais, estradas locais, assistência em caso de desastre, em condições animais perigosas, cultivo de terras reservadas aos africanos (Mazula, 1995, p. 74).

No final do terceiro período da presença portuguesa em Moçambique, com o despertar dos movimentos nacionalistas, o governo fascista de Portugal fez algumas alterações na legislação. Porém, as alterações situaram-se na lógica do transformismo, face às pressões internacionais que Portugal sofria, no âmbito da carta de Atlântico que reconhecia o direito de autodeterminação dos povos. No entanto, quais foram os desdobramentos sociais do processo de colonização portuguesa em Moçambique?

3.1.1A missão civilizadora e a estratificação social: entre indígenas e assimilados

No âmbito do transformismo, Portugal instituiu a estratificação social entre os povos africanos. Com efeito, se a única forma de educar e civilizar o negro era pelo trabalho, que o levaria a abandonar gradualmente os seus costumes, alguns dos povos africanos conseguiram, na visão de Portugal, atingir o grau de civilizados. Os que conseguiram abandonar os seus costumes, pelo trabalho, elevando-se à condição de civilizados ganharam o estatuto de assimilados, devendo ser "olhados como portugueses de pleno direito"¹⁰². (Mondlane, 1975, p.37). Os indígenas deveriam demonstrar efetivamente que alcançaram à condição de civilizados, não somente por meio de atos, isto é, o abandono dos costumes tribais, como também deveriam reunir requisitos

¹⁰¹ Publicado pelo decreto nº 18.570 de 8 de julho de 1930.

¹⁰² Mas, de terceira categoria.

básicos: saber falar, ler e escrever Português, e comprovar o vínculo empregatício remunerado (Mondlane, 1975, p.37)¹⁰³.

Os indígenas, que julgavam reunirem essas condições para adquirirem o estatuto de assimilados, deveriam “requerer a cidadania portuguesa a um tribunal local, abandonando, desse modo, o seu *status* de indígena” (Golias, 1993, p.31)¹⁰⁴. No ato do juramento no tribunal, o indígena devia manifestar o desejo de abandonar os costumes nativos e viver à maneira europeia¹⁰⁵, tornando-se branco de pele preta, com direitos diferentes dos demais ainda indígenas: a posse do Bilhete de Identidade, o acesso, para os filhos, às escolas do Estado, o direito ao Voto e o não pagamento do imposto da Palhota trocado pelo imposto de rendimento em igualdade com o europeu (Golias, 1993, p.32)¹⁰⁶.

No entanto, a maior parte dos africanos permaneceu indígena. Para o controle desses, foi instituída a caderneta indígena, segundo o estipulado pelo o Estatuto de Indígena, dispositivo legal por meio do qual Portugal instituiu estratificações e desigualdades sociais entre os povos de Moçambique. O dispositivo em referência foi abolido a 6 de setembro de 1961. Concorreu para a abolição a agitação nacionalista em Angola e a pressão da ONU – ORGANIZAÇÃO

¹⁰³ Código de assistência ao nativo de 1921.

¹⁰⁴ O processo de assimilação, pelo abandono dos costumes para tornar-se civilizado, foi denominado de despersonalização (Moçambique, 1985) ou desnaturalização (Golias, 1993, p.32). Foi assim que, apoiado no conceito de despersonalização, Samora Machel, quando da despedida dos povos da Tanzânia (maio de 1975), afirmou que umas das tarefas do novo governo, por meio de novas escolas, era de criar uma personalidade propriamente moçambicana: a moçambicanidade.

¹⁰⁵ Outras condições foram regulamentadas pelo Decreto Lei 39666 de 20 de Abril de 1954 (Golias, 1993, p.34).

¹⁰⁶ Os pesquisadores tanto moçambicanos quanto africanistas interpretam o processo de assimilação como um dos meios aos quais Portugal pretendia criar uma elite com mentalidade portuguesa e que, quando chegasse o tempo da luta contra o colonialismo, esses assimilados não criariam problemas para o regime (Golias, 1993, p.32). Parece-nos que esta constatação de Golias não vê o problema por outros ângulos, qual seja o da revolução passiva, na lógica de manter a direção política e cultural da sociedade e não apenas uma questão de alienação cultural, se tormarmos o conceito como falsa consciência (Rubem Alves, 1985).

NAÇÕES UNIDAS - referente a territórios sem governo próprio. Assim todos os povos, que habitavam as províncias ultramarinas portuguesas, foram declarados cidadãos portugueses (Mondlane, 1975, p.38).

Mesmo assim, a estratificação social não foi ultrapassada. No lugar da caderneta indígena, foi instituída a carteira de identidade, cujos conteúdos denunciavam a condição social do portador. Além de um timbre visível em epígrafe com inscrição "Província de Moçambique", a carteira continha informações relativas à residência do portador e local de nascimento, em contraposição com os conteúdos do "bilhete de identidade de um cidadão de Portugal metropolitano" (Mondlane, 1975, p. 38).

Diferenciando e estratificando socialmente os povos de Moçambique, obrigando as maiorias sociais ao trabalho forçado, mas em nome da missão civilizadora, Portugal conseguia, no âmbito das relações internacionais, justificar a sua "benéfica" presença em Moçambique. Ainda, pela PIDE, manteve o controle social, explorando a força de trabalho, nas condições de alienação humana do produto do seu trabalho. A estratificação e a diferenciação social refletiram-se na organização da escola colonial, concebida segundo a divisão técnica e social do trabalho.

3.1.2 As desigualdades educacionais no horizonte das desigualdades sociais

A instituição formal da estratificação e desigualdade social teve reflexos na educação escolar, marcada pelo dualismo e fragmentação escolar, com a implantação de dois Sistemas de ensinos diferentes: o sistema de ensino oficial, a cargo do Estado e destinado aos filhos dos colonos e aos assimilados, e o

Sistema de ensino indígena, sob cuidado das missões católicas, destinado aos indígenas e à formação de professores de posto¹⁰⁷.

O ensino indígena tinha por missão elevar gradualmente da vida selvagem à vida civilizada dos povos cultos a população autóctone das províncias ultramarinas¹⁰⁸. Esse ensino foi denominado de rudimentar (Mazula, 1995 p.80), e passou, mais tarde, a ser chamado de ensino de adaptação (Golias, 1993, p.45). Os que passavam à condição de assimilados, após terem freqüentado o ensino rudimentar como indígenas, eram-lhes reservado o ensino profissional e o normal (Golias, 1993, p.46). O ensino profissional era subdivido em escolas de artes e ofícios e escolas profissionais femininas (Mazula, 1995, p. 81).

Porém, a seletividade e a discriminação social não permitiam que boa parte dos indígenas freqüentasse além do ensino elementar (4ª série). Se alguns indígenas freqüentaram o ensino profissional tal fato deveu-se à necessidade, por parte de Portugal, de formar mão-de-obra africana para justificar, perante a opinião pública internacional, o lado "benéfico" da ação colonial. Mas os que freqüentavam o ensino profissional eram os assimilados¹⁰⁹.

Quanto ao ensino geral, uma parte dos indígenas, após o ensino primário comum, freqüentado nas missões católicas, ingressava nas escolas normais para a formação de professores, também sob a responsabilidade das missões católicas, com a duração de três anos. A relação entre a Igreja Católica, o Estado

¹⁰⁷ Professores que deveriam lecionar para outros indígenas.

¹⁰⁸ Diploma Legislativo n. 238 de 17 de maio de 1930 (Mazula, 1995).

¹⁰⁹ O ensino profissional estava organizado em a) ensino técnico elementar, com duas séries; b) ensino técnico profissional industrial e comercial, com três séries, como continuidade do ensino técnico elementar; c) Instituto médio industrial, em dois anos, precedidos de quatro anos de preparação; d) Instituto médio comercial, em 3 anos, precedido de 3 séries de preparação; e) estudos gerais universitários, após a conclusão do Instituto médio industrial. Estabelecemos essa configuração a partir da interpretação do organograma feito por Mazula (1995, p.83) e referente ao ensino colonial em Moçambique em 1962, que permaneceu quase inalterado em 1964 e até a proclamação da independência de Moçambique em 1975.

e o Ensino foi legalizada em 1940 com a assinatura do acordo missionário entre a Santa Sé e o Estado Português. O acordo delegou à Igreja Católica a responsabilidade pelo ensino para os indígenas. O Estatuto missionário (1941), por sua vez, regulamentou esse o acordo, estipulando que as "missões católicas portuguesas fossem consideradas instituições de utilidade imperial" e, por isso mesmo, dentro da missão civilizadora (Mazula, 1995, p.79).

Assim, a Igreja Católica encarregou-se de educar e civilizar os povos de Moçambique, de acordo com os bons costumes europeus, visando despertar nos indígenas, "o orgulho de serem portugueses e a grandeza e a homogeneidade do império português" (Golias, 1993, p.48).

Aos não indígenas, portanto os assimilados e outros grupos sociais intermediários (indianos e mulatos), podiam freqüentar o ensino primário oficial elementar. Esse nível de ensino tinha por objetivos dar à criança os instrumentos fundamentais de todo o saber e as bases de cultura geral, preparando-a para a vida social. A cultura geral em referência, para os não indígenas, era adquirida no ciclo secundário liceal de 7 anos subdivido em três ciclos.

Após completar esses ciclos, os assimilados, os mulatos, os indianos, ou seja, os não indígenas, e os filhos da burguesia colonial tinham acesso aos estudos gerais universitários: era o grupo dirigente da sociedade¹¹⁰.

Essa organização escolar prevaleceu até os princípios dos anos 70, no auge da luta de libertação de Moçambique. Face à contestação contra o Sistema colonial, Portugal procedeu a algumas alterações, admitindo alguns nativos no

¹¹⁰ De acordo com os documentos oficiais, estima-se que apenas quarenta assimilados freqüentavam o ensino superior em Moçambique na atual Universidade Eduardo Mondlane. Contudo, segundo evidencia Martins (2001), alguns assimilados e nacioanlistas moçambicanos e depois governantes do Moçambique independente, freqüentaram o ensino superior, mesmo durante a colonização, nas universidades portuguesas. Tais forams os casos do ex-presidente de Moçambique, de 1987 até 2004, Joaquim Alberto Chissano, dos primeiros ministros Mário da Graça Machungo e Pascoal Mucumbi.

Sistema de ensino oficial, visando impedir que esses nativos apoiassem à contestação contra o Sistema Colonial. Parecia que já era tarde! Os ventos do nacionalismo sopravam em Moçambique.

3.2 A contestação contra o Sistema Colonial: o nacionalismo africano

A África arde! (Comitini, 1980). Na segunda metade do século XX, começou o desmoronamento dos impérios coloniais na África e na Ásia. Concorreu para esse desmoronamento, além do princípio de autodeterminação estipulado pela carta de Atlântico, a contestação contra o Sistema Colonial levada a cabo pelo nacionalismo do século XX (Comitini, 1980, Castells, 2002 B e Hobsbawm, 1991)¹¹¹. A contestação, situada no horizonte do nacionalismo político, pretendia elevar as colônias à condição de Estados-nação independentes. Para isso, era necessário que as potências europeias reconhecessem o direito de autodeterminação dos povos, concedendo independências às colônias, após séculos de exploração e opressão capitalista (Comitini, 1980, p.17).

Na África, o movimento de contestação é conhecido por nacionalismo africano, e teve como principais percussores o ganense Kwame Nkrumah, defensor da união dos povos africanos, o senegalês Leopold Senghor, o congolês Patrice Lumumba e Keniano Jomo Kenyata. Esses nacionalistas eram estudantes africanos nas universidades europeias e foram influenciados pelo Pan-africanismo, um movimento de mobilização, solidariedade fraterna e sensibilização pela causa africana defendido por "negros de ascendência africana das Antilhas Britânicas e dos Estados Unidos da América" (Comitini, 1980, p. 17 e Ki-Zerbo, 1999, p. 389).

O principal precursor desse movimento de solidariedade foi o afro-americano William Du Bois que, juntamente com Aimé Césaire e Marcus Garvey, defendeu a "Negritude", um movimento político e cultural, iniciado pelo

¹¹¹ Ao falarmos de nacionalismo do século XX referimo-nos a todos os movimentos, principalmente na África e na Ásia que lutaram pela autodeterminação dos respectivos povos.

martiniquês Etienne Léro, que preconizava a marcha para a Terra da promessa: a África. O retorno, para Léro, era a condição fundamental para se escapar ao esmagamento plurissecular da sua raça (Ki-Zerbo, 1999).

Fundando no princípio do século XX, no I congresso, em 1919, o movimento da Negritude reclamou o direito dos negros se disporem de si mesmos. No congresso seguinte (1921), o movimento reivindicou a igualdade de direitos entre o negro e o branco, para depois, no congresso de Londres (1923), exigir o abrandamento do trabalho forçado nas colônias portuguesas. No congresso de Nova Iorque (1927), a Negritude esboçou a doutrina Pan-Africana, reclamando o direito dos africanos de fazerem ouvir a respectiva voz junto aos governos que lhes dirigiam os negócios (Comitini, 1980, p.19).

Assim, foi a Negritude quem, proclamando a volta á África, no processo da tomada de consciência do Eu negro, portanto diferente, contribuiu para impulsionar o nacionalismo nos estudantes da África Negra que se encontravam em universidades européias. Esses estudantes defenderam, para as suas colônias, o direito à independência¹¹².

Face à pressão dos movimentos nacionalistas em África, a Inglaterra e a França concederam a independência a algumas de suas colônias¹¹³. Portugal, ainda pretendendo acumular o capital a baixos custos, mas com justificações de caráter cultural, recusou conceder a independência a todos os territórios que reclamou como extensão continental: Moçambique, Angola, Guiné Bissau, Cabo Verde, São Tomé e Timor Leste. Eduardo Mondlane, mais tarde líder da

¹¹² Chamamos atenção para o fato de o nacionalismo africano ter sido encabeçado pelas respectivas elites esclarecidas, ou seja, aqueles que, dentro do sistema colonial, conseguiram romper com as barreiras raciais e alcançar um nível de escolaridade superior aos demais na mesma condição de explorados.

¹¹³ São os casos do Gana de Kwame Nkruman, o defensor da união dos povos africanos. A França, à exceção do caso algerino, também seguiu o mesmo exemplo que o da Inglaterra.

FRELIMO, afirma que compreendeu a intransigência de Portugal em conceder as independências às colônias que mantinha sob seu domínio a partir dos contatos ocasionais que teve com diplomatas portugueses das Nações Unidas¹¹⁴. Desse modo, convenceu-se de que a pressão política normal e a agitação não afetariam a posição portuguesa (Mondlane, 1975, p 129). Então, em face dessa intransigência de Portugal em cumprir com o preconizado pela carta do Atlântico, somente uma revolução explosiva e violenta, que eliminasse por completo o colonialismo português, constituía a única alternativa para a libertação dos povos sob o domínio português. Foi assim que começaram as lutas armadas pela libertação dos povos que habitavam as colônias portuguesas na África.

3.3 A luta pela independência em Moçambique: do nacionalismo à revolução

Em Moçambique, colônia portuguesa, a luta armada pela respectiva independência foi dirigida pela FRELIMO. A literatura oficial, que discute a história política de Moçambique, apresenta o processo de formação da FRELIMO como resultado da fusão dos três movimentos nacionalistas que se encontravam na Tanzânia, no início dos anos sessenta do século XX¹¹⁵. Nesse processo, é destacado o papel de Eduardo Mondlane, considerado o arquiteto da Unidade Nacional (Mazula, 1995; Buendia Gómez, 1999, Abrahamson e Nilsson, 1994).

Para Nascimento, essa versão é bastante frágil e não é suficiente para entender a coesão da FRELIMO e a fragilidade de outros movimentos

¹¹⁴ Cabe referir que Eduardo Mondlane é moçambicano e Doutor em Antropologia pela Universidade de Siracusa. À altura dos movimentos nacionalistas, era professor na Universidade de Obilingin e consultor das Nações Unidas para a área das colônias. Foi o primeiro presidente da FRELIMO e morreu assassinado em 1969. Sobre o pensamento político de Eduardo Mondlane ver em Pedro (2003).

¹¹⁵ Vide introdução página 1.

nacionalistas (Nascimento, 1987, p.25)¹¹⁶. O autor defende que a abordagem do processo de formação do movimento nacionalista e o conseqüente sucesso da FRELIMO devem ser entendidos

como resultado de fusão de quatro grupos de intelectuais no sentido gramsciano do termo, provindo de quatro meios sociais distintos: o meio rural das comunidades étnicas, o meio social urbano do interior do país, o meio universitário do exterior e o dos trabalhadores emigrantes (Nascimento, 1987, p.25)¹¹⁷.

Somente assim, argumenta Nascimento, pode-se compreender os moldes nos quais foi realizada a luta armada, porque na direção da FRELIMO, defende o autor, preponderaram os "intelectuais saídos do meio universitário exterior, sob a direção de Eduardo Mondlane e Marcelino dos Santos" (Nascimento, 1987, p.25)

¹¹⁸.

Foram esses intelectuais, todos do meio urbano, tanto os que estavam em Moçambique quanto os que vieram do exterior, que exerceram a hegemonia no interior da Frente a partir de 1966. Os intelectuais em referência, segundo Nascimento, partilhavam dos mesmos pontos de vista: "o caráter imperialista do Sistema Colonial, a especificidade do colonialismo português em sua conotação fascista e, finalmente, o imperativo da luta armada" (Nascimento, 1987, p.26)¹¹⁹.

Também caber refirir que os intelectuais aludidos por Nascimento eram, na sua maioria, assimilados, isto é, "uma camada social que se viu obrigada a afastar-se ou isolar-se da maioria africana para se inserir, pela assimilação, na

¹¹⁶ Elimar Nascimento é brasileiro, sociólogo e professor do Departamento de Ciência Política da Universidade de Brasília. Defendeu a tese de Doutorado sobre o processo político de Moçambique em Paris (1982), trabalhou em Moçambique por algum tempo.

¹¹⁷ Cabe observar, a tentativa de explicitação do uso do conceito gramsciano para explicar a formação da FRELIMO, na nota 7, o autor não indica de quais tipos de intelectuais estavam em cena: os orgânicos apenas ou estes juntamente com os tradicionais, segundo a diferenciação de Gramsci.

¹¹⁸ Marcelino dos Santos estudou na França e foi o vice-presidente da Frente após a morte de Eduardo Mondlane.

¹¹⁹ Nascimento, a nosso ver, apóia o discurso oficial contrariado por Cahen, segundo o qual, outros grupos de intelectuais, que participaram no processo de formação da Frelimo, até hoje não consensual, segundo as análises de Ncomo (2005), eram conservadores, com pretensões de manter a dominação sobre as maiorias camponesas.

sociedade colonial” (Buendia Gómez, 1999, p. 93). Os assimilados, para Chilundo, era a pequena burguesia moçambicana que havia rejeitado os valores do colonizador, reivindicando a igualdade dentro do mesmo Sistema Colonial (Chilundo, apud Buendia Gómez, 1999, p. 94)¹²⁰.

Fato importante é que foram esses intelectuais, saídos do meio urbano, que mais desenvolveram, segundo Buendia Gómez, uma postura crítica em relação ao Sistema Colonial, devido à sua posição social nesse sistema. Por meio de postura crítica, esses intelectuais, refere Buendia Gómez, romperam com o Sistema Colonial e perspectivaram “Moçambique como uma nação e como povo livre” (Buendia Gómez, 1999, p 92). Ao grupo dos intelectuais urbanos, veio juntar-se o dos político-militares, de que fez parte Samora Machel, quem assumiu a direção da Frente com a morte do primeiro presidente, Eduardo Mondlane (fevereiro de 1969) (Nascimento, 1987)¹²¹.

A relevância da elite escolarizada colonial moçambicana, no processo nacionalista, é também afirmada por Thomaz (2001). Para o autor, além do equacionamento de outras propostas nacionalistas, que diferiam com a da FRELIMO, existem sinais evidentes de que “mesmo entre os setores da sociedade comprometidos com o projeto da FRELIMO para a formação do Estado nacional, havia diferenças significativas que merecem ser investigadas” (Thomaz, 2001, p.139). Segundo Thomaz, em Moçambique, entre os anos de 1930 e 1961, “criou-se um pequeno grupo, gente da terra, que se apegou a uma idéia nova e

¹²⁰ O conceito pequena burguesia é usado aqui em sentido *lato* do termo, não comportando uma classe de moçambicanos constituída como tal. Mas, dada à origem etimológica do termo, isto é, habitante do burgus, o grupo dos assimilados, embora sendo minoria, se comparado com as maiorias indígenas, gozava de melhores condições de vida. Numa escala ascendente, podemos considerá-los de pequenos burgueses, segundo a denominação de Chilundo (Buendia, 1999).

¹²¹ Ncomo (2005) afirma que subida de Samora Machel à presidência da Frente é contestável. Para o autor em referência, o processo não decorreu de uma forma democrática segundo o legislado pelos estatutos da FRELIMO (Ncomo, 2005). Não nos compete entrar nessa discussão. Deixamo-la para cientistas políticos e historiadores tanto moçambicanos quanto os que se interessam por problemas de Moçambique.

exógena para a esmagadora maioria da população da então colônia: Moçambique” (Thomaz, 2001, p. 141).

Ao grupo em referência, refere Thomaz, foi-lhe negada a igualdade entre os metropolitanos, estava afastado de suas alianças tradicionais e era constituído por “assimilados”, peças centrais “na compreensão do processo de invenção de Moçambique” (Thomaz, 2001, p.141). Aliado a esse grupo, ainda há o dos intelectuais, cuja formação e dinâmica de atividades, deram “origem a busca de uma moçambicanidade” (Thomaz, 2001, p. 143).

Diante do exposto e de acordo com a argumentação dos autores acima citados, a invenção de Moçambique como nação foi o produto de pequenos grupos que, mesmo situados numa posição intermediária entre a grande burguesia colonial e as maiorias camponesas, pode ser considerado de “pequeno-burgueses”, na escala ascendente. Essa “pequena burguesia” foi quem teve acesso à escola colonial que, mesmo na condição de alienação, a escola colonial lhes “ofereceu códigos para que entendessem a nova dinâmica social” e também as contradições do Sistema Colonial (Buendia Gómez, 1999, p.137)¹²².

O interesse que nos move na apresentação sucinta do processo da formação da FRELIMO, deve-se ao fato de ter sido o grupo dos intelectuais provenientes do meio urbano que transformou a luta nacionalista em revolucionária, a partir da teoria das “Duas Linhas” (FRELIMO, 1977, A). As linhas, ou seja, concepções de mundo, eram a expressão, de acordo com os

¹²² Segundo a exposição dos autores acima citados, parece ficar evidente que o fator primordial para o despertar da consciência nacionalista nos intelectuais moçambicanos do meio urbano foi o desenraizamento do “Sistema Feudal”, isto é, tradicional africano. É com base nesse argumento que, para Martins, a capacidade de liderança mostrada por Samora Machel, no seio da FRELIMO, deve ser compreendida somente se se ater ao fato de Samora Machel ter sido um distribalizado (Martins, 2001, p315). Provavelmente, também tenha sido em razão dessa destrabalização que Samora Machel decretou, segundo Mazula (1995) a morte da tribo para dar lugar o nascimento da nação.

documentos oficiais, das contradições internas na FRELIMO, que situaram, de um lado, os revolucionários e, de outro, os reacionários. O principal documento que a FRELIMO narra a sua própria história, identificando-a com a história de Moçambique¹²³, refere que

à contradição principal – entre o povo moçambicano e colonialismo português – veio juntar-se e manifestar-se cada vez mais nitidamente a contradição que opunha, no seio da própria frente, as classes exploradas moçambicanas. Ao combate das massas populares contra o colonialismo português veio juntar-se o combate contra os reacionários internos (Frelimo, 1977 A, p.89).

Foi a segunda contradição, de acordo com os documentos oficiais, que provocaram um revês no processo da luta armada, com a demarcação de classes (Samora Machel, apud: Christie, 1988). De um lado, situou-se a classe dos revolucionários, composta pelos intelectuais do meio urbano e, de outro, a classe dos reacionários, composta, segundo Nascimento faz entender, por outros intelectuais, isto é, das comunidades étnicas rurais e trabalhadores. Faziam parte desse grupo de “exploradores”, conforme os documentos oficiais, o Reverendo Urias Simango, o Padre moçambicano Mateus Pinho Gwenjenre (dos missionários da África), a Doutora Joana Simeão, entre outros¹²⁴

Subjacente à contradição principal, os documentos oficiais enumeram outras contradições, ambas opondo as duas linhas, expressão de divergências no seio da Frente de Libertação. Dentre as divergências, são enfatizadas, pelos documentos oficiais, as de carácter económico (organização da produção em moldes coletivos), militar (a tese da guerra prolongada), e sócio-culturais (os militantes deveriam ser político-militares ou separados). O grupo revolucionário teria defendido a coletivização da produção, a tese da guerra prolongada, a necessidade de formar os militantes político-militares e de uma educação política

¹²³ Relatório do Comitê Central ao III Congresso – FRELIMO, 1977 A.

¹²⁴ Esses foram os nomes mais citados nos documentos oficiais.

dos camponeses. Essas propostas, referem os documentos oficiais, teriam sido recusadas pelo grupo reacionário¹²⁵. Assim, com as proposições que defenderam, os reacionários, mencionam os documentos oficiais, pretendiam manter o sistema de exploração dos camponeses:

O receio levava os novos exploradores a procurar, a todo o custo, uma vitória rápida, vitória que em seu entender, permitiria bloquear o processo de conscientização das massas, permitiria travar o processo de transformação da luta em Revolução (FRELIMO, 1977 A, p.16).

A solução para a contradição passou pela transformação radical das relações sociais e de produção, de modo a impedir o surgimento de novos exploradores, ou seja, era necessário deflagrar uma luta de classes. Nascia, assim, o projeto revolucionário "socialista", pese o fato de a FRELIMO nunca ter afirmado o caráter socialista da respectiva revolução durante a luta de libertação.

Além das divergências de ordem político-militar e econômica, alguns pesquisadores apontam que também concorreu para a transformação da luta anti-colonial em revolução socialista, a existência de relações sociais harmônicas no convívio entre os militares da FRELIMO e as maiorais camponesas nas Zonas Libertadas, a convivência pacífica entre os povos provinientes das diversas regiões de Moçambique em apoio à luta de Libertação (Mondlane, 1975), e as relações sociais trans-étnicas e trans-raciais (Mazula, 1995, p.105). Esses fatos tornaram evidente o nascimento de um novo Moçambique nas Zonas Libertadas (Mondlane, 1975, p.186).

No entanto, também cabe observar que o projeto revolucionário foi apresentado como iniciativa e fruto de aspiração das maiorias sociais camponesas. Munslow, referindo-se a este fato, afirma que as maiorias necessitavam da revolução, não somente em razão de se libertarem do jugo

¹²⁵ Boa parte dos acusados de reacionários eram os dirigentes dos três movimentos que se fundiram para formar a FRELIMO.

colonial, como também desejavam ver-se livres da autoridade tradicional, qual seja, o sistema de organização que sempre caracterizou os povos de Moçambique (Munslow, 1983, p.145).

Na mesma linha de Munslow, Brazão Mazula (1995), por sua vez, afirma que as Zonas Libertadas constituíram-se em espaços de participação das maiorias camponesas no processo político. De acordo com Mazula, a vida política, nessas zonas, foi marcada por reuniões regulares para a discussão dos problemas e busca de vias justas para resolvê-los, troca de experiências, tomada de consciência dos respetivos interesses. Em nível político, segundo Mazula, o poder era popular, "permanentemente articulado com a base social, na coordenação de ação resultante do entendimento" (Mazula, 1995, p.106). Assim, para Mazula, a revolução foi processo de criação da nova realidade, no decorrer da luta armada, que começou nas Zonas libertadas que se tornaram em

lugar, momento e espaço de perspectivação de um projeto de nova sociedade e de exercício de poder que, por sua vez, exigiam mudanças de mentalidades e de vida, de aprendizagem de novos valores para a formação de uma sociedade nova, um novo tipo de relações sociais de trabalho (Mazula, 1995, p. 105).

A justificação sustentando que o projeto revolucionário partiu das aspirações das maiorias sociais também foi defendida por Samora Machel (1980). O líder da FRELIMO e primeiro presidente de Moçambique, num comício visando chamar a atenção para os problemas internos de Moçambique, declarou: "o nosso povo vai vencer o subdesenvolvimento. O nosso povo quer a Revolução e vai fazê-la. O nosso povo quer o Socialismo. E o construiremos" (Machel, 1980, p.74).

O Relatório do Comitê Central da FRELIMO ao III Congresso afirma que os "camponeses, com enorme entusiasmo, criaram cooperativas e começaram a edificar as aldeias comunais (...) antes mesmo que o Estado tivesse definido as

normas orientadoras das cooperativas e das aldeias comunais” (FRELIMO, 1977A, p. 67). Essa iniciativa das maiorias sociais era o sinal de “inequívoca posição de apoio do campesinato à socialização das zonas rurais” defendida pela Linha revolucionária (FRELIMO, 1977A, p. 67).

Desse modo, o projeto revolucionário moçambicano, conforme os documentos oficiais e estudo de pesquisadores, tanto moçambicanos quanto moçambicanistas¹²⁶, não foi concebido por uma elite, mas partiu das aspirações das maiorias sociais, em busca de sua libertação, primeiro do Sistema Colonial e, segundo, da autoridade tradicional.

Porém, Buendia Gómez alude ao fato de a FRELIMO nunca ter explicitado claramente o modo pelo qual conseguiu alcançar a sua hegemonia nas Zonas Libertadas. Para o autor, a FRELIMO limita-se a apresentar os fatos buscando fazer entender que o apoio que conseguiu das maiorias camponesas foi um processo natural e pacífico em que as populações repentinamente, abandonaram “os seus hábitos e formas de vida para conentirem ativa e conscientemente ao modelo de vida proposto pela FRELIMO” (Buendia Gómez, 1999, p.111).

Assim, em vista a antender as aspirações das maiorias camponesas, a FRELIMO procedeu à destruição da organização sócio-política da sociedade tradicional. Essa sociedade, considerada velha, habitada por um homem velho, com mentalidade velha, atrasado em nível econômico, cultural, social e político, e os respectivos resquícios tinha que ser destruída:

[...] A FRELIMO está a destruir e construir sobre os destroços. Está a destruir a velha sociedade, profundamente impregnada de vícios e defeitos, em que florescem as idéias conservadoras, supersticiosas, individualistas e corruptas [...] tudo isso ela combate e destrói para construir sobre os seus destroços a Sociedade Nova (Mazula, 1995, p. 105).

¹²⁶ Autores, segundo Mazula, não moçambicanos, mas que se preocupam com os problemas moçamicanos.

A "revolução violenta" contra a sociedade tradicional era proclamada como caminho para a efetivação de um projeto revolucionário que pretendia edificar uma sociedade livre de exploração do homem pelo homem, uma sociedade caracterizada pelas mais avançadas formas de organização em substituição da organização tradicional (Munslow, 1983 p.135) – o Socialismo. A autoridade tradicional, segundo Mondlane, assenta-se num poder com muitos elementos do feudalismo, explorando "os camponeses mascarado por invocações metafísicas e religiosas" (Mondlane, 1975, p.182). A sobrevivência dessa autoridade, argumenta Mondlane, "é, evidentemente, um travão ao progresso duma revolução que tem por finalidade a igualdade social e política" (Mondlane, 1975, p. 182).

Ainda para os dirigentes da FRELIMO, a sociedade tradicional, além de explorar os camponeses, também deveria ser destruída porque era habitada por um homem velho, com modo de produção "pré-capitalista, com técnica pré-industrial e a ciência pré-moderna" (Mazula, 1995 p.134). Assim, destruindo aquela sociedade, eliminando completamente os seus resquícios, era a condição para a construção de um Estado moderno, situando-o ao nível das nações modernas, em que todos moçambicanos, juntos, marchariam "vitoriosamente para o progresso" (Machel apud Reis & Moiane, 1975, p. 464), com o desenvolvimento de uma economia baseada na agricultura e na indústria (Reis & Moiane apud Mazula 1995, p. 142).

Além da sociedade tradicional, a "revolução violenta" também deveria atingir os hábitos, os costumes e as maneiras de pensar de outra sociedade: a colonial. A continuação e a existência dessas duas sociedades, no novo contexto histórico, no entender da Linha revolucionária, era inadmissível.

A FRELIMO ainda justificou a instauração de nova ordem social, política e

cultural não somente em razão do vazio decorrente da destruição que propunha, como também porque a Frente verificou que nunca existiu uma tradição política em Moçambique. Com efeito, a Linha revolucionária da FRELIMO afirmou que a Frente está a “organizar novas estruturas políticas onde não existia tradição política, onde as estruturas do passado desapareceram para sempre” (Buendia Gómez, 1999, p.117).

O processo de destruição começou nas zonas libertadas e continuou com o alcance da independência de Moçambique (junho de 1975)¹²⁷, possibilitada pelo golpe de Estado em Portugal (abril de 1974), ou seja, a Revolução dos cravos¹²⁸.

3.3.1 A Luta continua: das Zonas Libertadas a Maputo¹²⁹

Alcançada a independência, a FRELIMO buscou efetivar o seu projeto de Estado e de sociedade gestado durante a luta de libertação, estendendo a todo o território chamado de Moçambique o processo de destruição da velha sociedade¹³⁰. Cinco anos após a independência, Samora Machel afirmou a necessidade de tornar a “revolução violenta” e “permanente”:

Nós vamos destruir o inimigo. O povo está determinado. Temos armas, vamos utilizá-las sem hesitações. Não vamos combater com balas açucaradas, balas

¹²⁷ De acordo com Abrahamsson e Nilsson (1994), “a guerra de Libertação de Moçambique nunca chegou a abranger mais do que 30% da área de Moçambique e menos de 10% da população vivia em Zonas Libertadas da FRELIMO” (Abrahamsson e Nilsson, 1994, p.30).

¹²⁸ Por razões que ultrapassam o nosso propósito de pesquisa, mesmo que reconhecendo a importância das forças políticas que estiveram envolvidas no golpe de Estado em Portugal para o futuro de Moçambique, não nos deteremos na análise do fato. Remetemos, para efeitos de consulta, a obra de Ncomo (2005) que apresenta uma visão detalhada e pormenorizada do Golpe de Estado, os principais atores políticos envolvidos, as conversações secretas com a FRELIMO, iniciadas e fracassadas em junho de 1974, retomadas em agosto e setembro de 1974. Após divergências entre os representantes do governo de Portugal, em Lusaka, a 7 de setembro assinou-se o acordo de cessar-fogo e a decisão da transferência do poder de Estado de Portugal para a FRELIMO. Foi nesse acordo que a FRELIMO exigiu de Portugal que reconhecesse a legitimidade da Frente como única representante do povo moçambicano. Outras análises podem ser consultadas em Abrahamsson e Nilsson (1994).

¹²⁹ Nome que passou a ter a cidade capital de Moçambique após a independência. Antes dessa, era conhecida por Lourenço Marques.

¹³⁰ Inclui-se a sociedade tradicional e a colonial.

falsas. Vamos utilizar as mesmas balas que derrotaram o colonialismo português em Moçambique. Declaramos aqui solenemente guerra ao inimigo interno (Machel, 1980, p.52-53)¹³¹.

Porém, para os revolucionários da FRELIMO, a revolução deveria atingir, além dos inimigos internos, também os externos, especificamente, o imperialismo e o capitalismo, contra os quais a FRELIMO "mobilizava" os povos de Moçambique¹³². Na África Austral, esses inimigos eram representados pelos regimes minoritários (governos de minoria branca) da África do Sul e da ex-Rodésia do Sul (atual Zimbabwe). Samora Machel, confiante nos amigos socialistas, que o ajudariam na edificação das bases materiais do socialismo, desafiou o regime minoritário da África do Sul:

Eles querem vir cá assassinar. Então dizemos: que venham! Que venham todos os racistas... Que venham! Liquidamos a guerra de uma vez por todas. Haverá verdadeira paz na zona. Não a paz falsa que vivemos. Que os sul-africanos venham, mas estejam certos de que a guerra terminará em Pretória. Que venham!(Machel, apud: Fauvet e Mosse, 2003, p.122).¹³³

Mas o líder moçambicano buscou deixar claro que a opção militarista não partia de Moçambique, pois esse país é amante da paz:

Nós não queremos a guerra. Nós somos fazedores de paz porque somos socialistas. Uma parte quer a paz e a outra não quer a paz. Que fazer? Deixamos a África do Sul escolher. Não temos medo da guerra. Que escolha a África do Sul se devemos viver em paz ou se devemos viver em guerra. Guerra fria também não queremos. Preferimos a guerra aberta (Machel, apud: Fauvet e Mosse, 2003, p.121-122).

¹³¹ O discurso de Samora Machel situa-se no contexto da guerra civil que, para o líder moçambicano, era o sinal de manifestação do inimigo.

¹³² Abrahamsson e Nilsson defendem que a luta contra o imperialismo, para a FRELIMO, deveu-se ao fato de Portugal ter sido ajudado pelas potências ocidentais durante a luta de libertação nacional (Abrahamsson e Nilsson, 1994, p.42).

¹³³ No âmbito militar, os amigos eram os soviéticos que chegaram a Moçambique somente em 1979 tendo restringido as suas atividades no âmbito militar (Abrahamsson e Nilsson, 1994 p.82). Assim, Samora Machel teria proferido esse discurso desafiador depois de receber, com muitas dificuldades, por parte da União Soviética, no contexto da guerra fria, robôs anti-áreos para Moçambique se defender dos ataques áreos rodesianos. No entanto, o discurso de Samora Machel, ainda segundo os autores em referência, ter sido influenciado pelo julgamento catastrófico feito pelos conselheiros militares soviéticos ao governo moçambicano sobre a estratégia político-militar da África do Sul (Abrahassom e Nilsson, 1994, 1994, p.82 nota, 136).

Os sul-africanos, segundo referem Mosse e Fauvet (2003) e Geffray (1991)¹³⁴, não tardaram a vir. Primeiro atacaram a cidade da Matola (Fauvet e Mosse, 2003). Depois, apoiaram logística e militarmente uma guerra civil, desencadeada pela Resistência Nacional de Moçambique (MRN-RENAMO), que durou cerca de quatorze anos.

Em relação à guerra, Geffray afirma que, pese a contribuição da África do Sul e da Rodésia para o deflagrar da mesma, as responsabilidades também devem ser imputadas a FRELIMO (Geffray, 1991). Para o autor, a "revolução violenta" e "explosiva" contra as duas sociedades já referenciadas, acompanhada da expropriação de bens pertencentes aos portugueses radicados em Moçambique em nome das conquistas revolucionárias (Lei de nacionalização), levou a "ressentimentos e frustrações" por parte dos proprietários portugueses (Geffray, 1991, p.12).

Aliada a frustração das forças sociais urbanas, a causa das armas, ainda segundo Geffray, deve ser buscada nas "rupturas sociais e políticas internas das sociedades rurais moçambicanas" (Geffray, 1991, p.13). Com efeito, visando modernizar Moçambique por meio da socialização do campo, dentro da lógica de destruição da organização da sociedade tradicional, mas justificada como fruto das aspirações populares, a FRELIMO aglomerou as maiorias camponesas em

¹³⁴ Geffray é antropólogo e pesquisador francês que trabalhou no Centro de Estudos Africanos da Universidade Eduardo Mondlane, nos anos 80. Iniciou uma pesquisa, para tese de Doutorado, buscando compreender os fatores antropológicos da guerra civil em Moçambique. Os resultados da pesquisa estão em seu livro *A causa das armas: antropologia de uma guerra contemporânea em Moçambique*, publicado pela Afrontamentos em Portugal (1991). Geffray, a partir dos resultados da pesquisa efetuados no distrito de Erati, na província de Nampula, norte de Moçambique, explicita em como a violência contra os costumes tradicionais, a destituição da autoridade tradicional efetuada pelos revolucionários da FRELIMO, levou a ressentimentos e ao consequente apoio das maiorias camponesas ao MRN – MOVIMENTO DE RESISTÊNCIA NACIONAL DE MOÇAMBIQUE.

aldeias comunais. Essa nova organização social que a FRELIMO propôs, em nome das maiorias, obrigou a que

treze milhões de moçambicanos deixassem as suas casas para se juntarem nas aldeias comunais: Deveriam, depois, abandonar, progressivamente, as suas antigas terras, propriedades e prerrogativas familiares ou individuais para se dedicarem aos trabalhos coletivos nos campos da cooperativa de produção (Geffray, 1991, p15).

Ainda no âmbito da nova organização social do campo, a FRELIMO procedeu à destituição da autoridade tradicional, substituindo-a pelo secretário do partido¹³⁵.

Os chefes tradicionais contra os quais a FRELIMO decretou a “revolução violenta” visando destruir a respectiva autoridade, segundo Geffray, sentiram-se humilhados e marginalizados com o proceder dos jovens cidadãos aderentes à FRELIMO, que foram mandados para as zonas rurais, a fim divulgar a FRELIMO e implantar as novas estruturas do Partido (Brito, 1995). Assim,

com o afastamento dos notáveis, a eliminação de suas prerrogativas políticas, sociais e religiosas perante o discurso que veementemente os ridicularizava, ameaçava e insultava, as populações compreenderam que era sua própria existência social que a FRELIMO negava. E por isso sentiram vergonha, um ressentimento paradoxal de serem obrigadas a passar à clandestinidade com toda a sua história e existência social, por aqueles mesmos que, em seu nome, tinham posto fim à opressão (Geffray, 1991, p.19).

Era a pavorosa conclusão platônica que a FRELIMO enfrentava: edificar um novo Estado com o banimento das pessoas mais velhas do mundo no Estado e Sociedade a serem criados (Arendt, 2001A). O banimento teve as suas conseqüências no processo político e social da “revolução socialista” moçambicana. A Rodésia do Sul, governada por Ian Smith, contou com a colaboração dos colonos portugueses, frustados com a violência revolucionária,

¹³⁵ O processo da estruturação do partido começou em 1977, pois até então a FRELIMO era apenas uma Frente Nacionalista. Dentre os requisitos que a FRELIMO pedia para a admissão no partido, contava o fato de não ser católico ou mesmoo cristão, isto é, o camarada deveria ser ateu, dar provas do bom comportamento na sociedade.

para a formação do Movimento de Resistência de Moçambique (Geffray, 1991, p.12), apelidado, pelo discurso oficial, de “bandidos armados” (Fauvet e Mosse, 2003). Era o início da guerra civil¹³⁶.

Com a independência da Rodésia (1980), a África do Sul tornou-se novo “padrinho” do Movimento. A essa altura, de simples movimento de agressão imperialista, segundo a Frente informava, o MRN havia se tornado numa verdadeira guerrilha, pese o fato de a FRELIMO não reconhecer esse movimento. Conforme refere Geffray,

o movimento de Resistência tinha mudado de natureza. Já não era simples fantoche das burguesias rodesiana e colonial, e do mesmo modo, a guerra que desenvolvia tinha deixado de ser uma simples guerra de agressão: era uma guerra civil (Geffray, 1991, pp.12-13).

Realizando ataques no centro de Moçambique, o MRN conseguiu alcançar o sucesso entre os camponeses. Para o sucesso, o MRN contou com o apoio das populações camponesas, desqualificadas e desprezadas pelo poder que em seu nome fez a revolução¹³⁷. O MRN, segundo Geffray, não fez promessas: apenas respeitou a organização tradicional. A FRELIMO, em meio a crises sociais ocasionadas pela guerra, nos meados da década de noventa, proferiu o discurso de reconhecimento da importância da autoridade tradicional que procurou destruir¹³⁸, num momento em que a guerra civil já havia feito milhares de vítimas, deslocados e refugiados. Mas o discurso oficial insistia em afirmar que se

¹³⁶ Além do ressentimento dos ex-colonos e das maiorias camponesas, as análises de Ncomo (2005) levam a entender que os ex-militantes da FRELIMO, apelidados de reacionários, estabelecidos na Europa, Estados Unidos e Canadá, após terem fugido da Frente, também apoiaram o Movimento de Resistência Nacional de Moçambique, na luta contra o governo da FRELIMO, instaurado após a independência, sem a dualidade de poderes.

¹³⁷ O desprezo dos camponeses é citado por Abrahamsson e Nilsson (1994). Nunes (2000) argumenta que a FRELIMO desprezou os camponeses porque pretendia transformá-los em trabalhadores rurais, contrário, portanto à lógica de organização social dessas maiorias sociais.

¹³⁸ Esse reconhecimento pode ser evidenciado por meio da investidura pelo governo dos líderes tradicionais e também das brochuras publicadas pelo MAE – MINISTÉRIO DA ADMINISTRAÇÃO ESTATAL, sobre a Sociedade Tradicional. (MAE, 1996).

tratava, no princípio, de agressões imperialistas e, depois, de bandidos armados (Fauvet e Mosse, 2003).

A guerra civil terminou em 1992, com a assinatura dos acordos de Roma. Nesse momento, a FRELIMO já havia mudado o projeto de sociedade, tendo optado pelo liberalismo econômico e político, com a promulgação de nova Constituição (1990).

Porém, como entender que, em pouco tempo, os dirigentes da FRELIMO, dizendo-se marxistas-leninistas, proferindo enfáticos discursos anti-capitalistas, tenham dado uma reviravolta, abraçando, completamente, o inimigo contra o qual lutaram (Nunes (2000), e obrigaram os alunos a odiá-lo? De que marxismo se tratou?

3.2.2 O socialismo científico como caminho para a modernização de Moçambique: o marxismo da FRELIMO

Com o derrube do Estado colonial, a FRELIMO pretendia criar uma pátria livre, em que resplandecesse a igualdade social, isto é, uma sociedade sem escravos, com "escola para todos, trabalho para todos, terra para todos que nelas trabalham (FRELIMO, 1977, B, p.23). Para isso, a FRELIMO exortou todos os moçambicanos que denunciasses os "inimigos da Revolução".

Os principais atores com os quais a Frente contava para a denúncia desses "inimigos" eram os grupos dinamizadores (Brito, 1995). Criados por volta de 1974 os grupos dinamizadores tinham de resolver, entre muitas tarefas e de acordo com o discurso oficial, os problemas imediatos das maiorias sociais, em razão do vazio de poder que iria se verificar após a independência. Aos grupos dinamizadores ainda foi-lhes incumbida a tarefa de efetivarem a palavra de

ordem "unidade, trabalho e vigilância", denunciando e combatendo "os atos de sabotagem econômica" (Brito, 1995, p.5).

Ainda no âmbito de criação de uma nova ordem social, para o sucesso da luta contra os "inimigos da Revolução" e construção de um Estado-nação moderno socialista, os dirigentes da Frente defenderam a necessidade dos "trabalhadores", dado que a FRELIMO considerava as maiorias sociais de trabalhadores no sentido amplo do termo, serem "armados com a ideologia científica da classe trabalhadora" que, para a FRELIMO, era "o marxismo-leninismo" (FRELIMO, 1977A, p. 47). Para isso, a Frente criou a escola do partido (1974), cuja principal tarefa era a de sintetizar as experiências da FRELIMO e "estudar o marxismo-leninismo" (FRELIMO 1977A, p. 47).

Mas o que teria levado a FRELIMO ao marxismo-leninismo?

Óscar Monteiro afirma que a adoção do marxismo-leninismo pela FRELIMO, não foi motivada pelos "conteúdos precisos da ideologia marxista-leninista" (Monteiro, apud Mazula, 1995 p.156) ¹³⁹. Para ele, "nós, deliberadamente, estávamos com o socialismo, com um marxismo verdadeiro (...) nós quisemos ser, nesse sentido, nesse afã, o mais sincero, o mais verdadeiro e autêntico revolucionário". Em sua avaliação, foi "uma busca de autenticidade revolucionária esta afirmação do marxismo-leninismo" (Oscar Monteiro, apud: Mazula, 1995, p. 156).

Monteiro considera que outros modelos de socialismo, incluindo os que se desenvolviam na África, como falsos, pois eram socialismos aldrabados¹⁴⁰, afirmam-se como socialismos africanos, "mas que não são verdadeiros socialismos, porque é uma minoria que está ali e que usa esse nome de

¹³⁹ Foi membro do Bureau Político do Partido FRELIMO do Comitê Central do Partido FRELIMO, deputado da ex-Assembléia do Povo e, dentre os vários cargos que ocupou no governo socialista, consta o de Ministro da Informação.

¹⁴⁰ O termo "aldrabado" é adjetivo do verbo aldrabar que significa enganar.

socialismo¹⁴¹ (Monteiro, apud: Mazula, 1995, p. 156). E em Moçambique, foi diferente? Mesmo com essa explicitação de Monteiro, de onde teria vindo o marxismo da FRELIMO?

O discurso oficial afirma que havia uma similaridade entre os princípios políticos que a FRELIMO defendia, desde a luta armada, e os princípios do marxismo. Com efeito, explícita o documento da FRELIMO, foi em 1972 que a V sessão Comitê Central da Frente, em face da necessidade de

aprofundar o conteúdo de classe e ideológico da luta (..) claramente identificou a FRELIMO com os interesses das classes trabalhadoras e identificou a nossa linha política com a ideologia científica das classes trabalhadoras (FRELIMO, 1977, A, p.46-7).

Ainda de acordo com o discurso oficial, a adoção do marxismo-leninismo era necessária porque um partido "tem de estar apetrechado de uma com uma teoria revolucionária que permita aos seus membros o conhecimento exato das leis do desenvolvimento social, das leis da revolução" (FRELIMO, 1977A, p. 92). Somente munido dessa teoria, o Partido seria um "verdadeiro destacamento de vanguarda das classes trabalhadoras" (FRELIMO, 1977, A, p.92).

O marxismo-leninismo, para a FRELIMO, é "a síntese teórica das ricas experiências das classes e povos oprimidos de todo o mundo, na sua luta secular contra os exploradores, pela instauração de um novo poder" (FRELIMO, 1977A, p.93). Desse modo, a FRELIMO, transformada em Partido político de vanguarda, deveria guiar-se "pela síntese da experiência da luta revolucionária do povo moçambicano" (FRELIMO, 1983 A, p.6). Porém, a síntese da experiência, por sua vez, era a própria FRELIMO, uma vez que a Frente definiu-se a si mesma e a luta por ela dirigida, como "culminar de um processo de resistências seculares do

¹⁴¹ De acordo com Munslow (1983), o dito socialismo africano negligenciava os aspectos repressivos das sociedades pré-capitalistas (Munslow, 1983, p. 135).

povo moçambicano, conduzidas isolada e localmente contra o colonialismo de quinhentos anos” (Mazula, 1995, p. 103).

No entanto, analistas atentos ao processo político de Moçambique afirmam que o marxismo da FRELIMO era indefinido e ambíguo (Brito, 1995), comportando várias tendências teóricas¹⁴². Ademais, pese o fato de ter havido a faculdade de marxismo-leninismo na Universidade Eduardo Mondlane e a escola do partido, entre os dirigentes e membros do Partido, não havia unanimidade a respeito do marxismo.

Durante a nossa pesquisa de campo, interrogamos alguns intelectuais moçambicanos, no sentido gramsciano do termo, que estiveram envolvidos com o processo político e educacional da FRELIMO. Também o fato de termos encontrado obras completas de Marx e de Lenin relegadas ao abandono num importante centro de pesquisa educacional em Maputo, pode ser a evidência de que havia pouco interesse pelo marxismo em Moçambique. Assim, sustentamos que defesa do marxismo-leninismo por parte dos dirigentes da Frente, além de imposta pelas circunstâncias, também constituiu-se num agir estratégico, no contexto da guerra fria. Provavelmente, o que estava em causa era a conveniência histórica para FRELIMO, face à correlação de forças mundiais.

A nossa sustentação é fundamentada com base na análise do conteúdo das entrevistas efetuadas junto aos intelectuais moçambicanos. Estes coincidem em afirmar que a alusão ao marxismo-leninismo feita pela FRELIMO não decorreu de convicção ideológica¹⁴³. Para melhor compreendermos o que os

¹⁴² As várias tendências teóricas do marxismo em Moçambique podem ser compreendidas levando em consideração que, para Moçambique, acorreram vários intelectuais do campo marxista, provenientes do mundo inteiro, animados com o triúnfo da “Revolução Moçambicana”. Com efeito, Newitt afirma que a FRELIMO foi um dos partidos que atraiu os mais brilhantes intelectuais (Newitt, 1997).

¹⁴³ Usamos o termo ideologia no sentido gramsciano do termo, isto é, sistema de idéias (Gramsci, 1995, pp. 64-72).

entrevistados pretendiam dizer a respeito do marxismo da FRELIMO, agrupamos as respostas segundo três ordens de fatores.

Primeiro fator: a defesa do marxismo-leninismo, pela FRELIMO, foi em razão de afirmação de poder, isto é, mostrar ao mundo que a revolução, em Moçambique, havia triunfado: "nós estamos aqui, digo nós da FRELIMO, estamos aqui (...) tinha que afirmar o poder" (Manuel Bernardo, entrevistado em 10 de fevereiro de 2005)¹⁴⁴.

No entanto, eram poucos os que empunhavam a bandeira do marxismo como afirmação do poder:

[...] olha, há uma coisa que fiz para minha tese, também eu tive que ler Marx, *O Capital*, por uma razão simples: eu pesquisei para saber de onde vinha o Marxismo da FRELIMO, isto é, se de fato o que se dizia era mesmo marxismo. A conclusão a que cheguei, na leitura do *Capital*, da ideologia alemã, toda essa questão, é que *o marxismo, o comunismo da FRELIMO estava na cabeça de alguns poucos*, não constituía um movimento [...] (Manuel Bernado, entrevistado em 10 de fevereiro de 2005 – grifos nossos)¹⁴⁵.

Além de serem poucos, o marxismo não era unânime

[...] É difícil responder, não há documentação escrita, eu interpreto que dentro do movimento não há unanimidade nessa questão, embora na direção da Frelimo, nessa altura, talvez houvesse certa unanimidade sobre essa questão de marxismo-leninismo como ideologia do partido [...] (Bernado Manuel, entrevistado a 02 de março de 2005 em Maputo)¹⁴⁶.

A falta de unânimidade e de convicção ideológica, revelou-se nos limites de compreensão, por boa parte dos dirigentes da Frelimo, em que consistia o marxismo-leninismo:

[...] aqui, é só para ver, isso é extremamente importante, para maior parte dos dirigentes, há duas coisas que pensam errado: que os dirigentes eram unânimes. Todos discutiam marxismo-leninismo e que as camadas, mesmo os políticos mais claros, que eles tinham a grande noção de como era a aplicação

¹⁴⁴ Nome fitício.

¹⁴⁵ Nome fitício. Bernardo Manuel foi dirigente educacional durante a transição para o socialismo. Hoje, é professor e pesquisador da Universidade Eduardo Mondlane.

¹⁴⁶ Pesquisador. Participou do processo político moçambicano, é professor da Universidade Eduardo Mondlane.

do marxismo-leninismo. É mentira! [...] (Luis Filipe, entrevistado em 15 de janeiro de 2005, em Maputo).¹⁴⁷

Talvez face aos rumos que a educação e a sociedade tomaram, evidência de que o marxismo-leninismo da FRELIMO constituía apenas o discurso de uns poucos, o nosso entrevistado perguntou-nos: “quem leu Marx dentre os políticos moçambicanos? Pergunte lá!” (Luis Filipe, entrevista em 15 de janeiro, Maputo).

Porém, para o nosso entrevistado, Samora Machel, pese o fato de entre os políticos moçambicanos poucos terem lido Marx, era quem, pelo menos, lia algo para estar a par do que acontecia. O gosto de leitura por parte de Samora Machel é também citado na autobiografia de Hélder Martins (2001)¹⁴⁸:

Uma outra característica importante de Samora Machel era o seu pragmatismo e a sua dedicação pelo estudo. Tinha consciência de que seu quinto ano no Liceu e seu curso de Enfermagem não constituíam qualificações suficientes (...) tinha por obrigação, de nos tempos livres, ler o máximo de livros possíveis, estudar a política, a filosofia (Martins, 2001, p.311).

Quais os autores preferidos de Samora Machel se, de acordo com Luís Felipe, poucos dirigentes moçambicanos teriam lido Marx?

Martins esclarece:

Um fator, entre muitos outros, que decerto também influenciou positivamente nessa evolução de Samora, foi o seu convívio com instrutores chineses que, desde outubro de 1965, sempre estiveram em Nachingwea¹⁴⁹. Esses camaradas não eram só instrutores em sentido estrito do termo, mas igualmente formadores políticos. Eles também sugeriram temas de leitura e, por sugestão deles, *Samora leu a quase totalidade das obras completas de Mao Tsé-tung* (Martins, 2001, p. 313 – grifo nosso).

A influência maoísta no discurso marxista da FRELIMO e no de alguns dos seus respectivos dirigentes também é referida pelo entrevistado Manuel Bernardo, ao afirmar que a FRELIMO fez o uso do marxismo, na perspectiva de

¹⁴⁷ Foi educador e chefe do Gabinete do Sistema Nacional de Educação.

¹⁴⁸ Médico moçambicano, de descendência portuguesa, foi o ministro da saúde na pós-independência. Participou, segundo a sua autobiografia, da Luta Armada de Libertação.

¹⁴⁹ Importante Base e Centro de preparação militar da FRELIMO durante a Luta de Libertação. O Centro esteve situado na República da Tanzânia.

Mao Tsé-Tung, como instrumento de afirmação de poder e de mobilização popular.

Luis de Brito, sustenta que a aceitação das duas tendências marxistas, por parte dos dirigentes e intelectuais da FRELIMO, sem permitirem, no entanto, um debate aberto sobre o marxismo, revela a ambigüidade e indefinição da FRELIMO na correção de forças que opunha a China e a União Soviética (Brito, 1995).

Para nós, a ambigüidade pode ser elucidada na denominação de Moçambique como República Popular que se orientava pelo Socialismo, e não uma República Socialista; na afirmação de que a fase de transição para o Socialismo era uma democracia popular com ditadura do proletariado. Os conceitos *popular*, *democracia popular*, a ênfase nas massas camponesa, a mentalidade tradicional-feudal, as contradições no seio da luta, a valorização do campo estão presentes nas inúmeras conferências proferidas por Mao Tsé-tung recolhidas nas *Obras Escolhidas* (Mao Tse-tung, 1979). Assim, por mais que a FRELIMO quisesse demarcar-se do conflito sino-soviético¹⁵⁰, parece-nos que em nível de discurso e de fato buscou agradar as duas partes em contenda.

Luis de Brito também faz referência à tendência maoista na FRELIMO (Brito, 1995). O pensador moçambicano afirma que o discurso da FRELIMO, após a independência, estava “profundamente marcado pela influência do maiosmo” (Brito, 1995, p. 10), com a insistência em temas “como a necessidade do trabalho manual, a participação popular na tomada de decisões, o trabalho voluntário, a crítica e a autocrítica e o combate contra o liberalismo” (Brito, 1995, p.10).

Os fatos expostos constiuem a primeira ordem de fatores subjacentes à defesa do marxismo pela FRELIMO: uma defesa estratégica, no sentido

¹⁵⁰ Manuel Bernardo, entrevistado em 10 de fevereiro de 2005, em Maputo.

habermasiano do termo¹⁵¹, feita por uns poucos dirigentes influenciados por diversas tendências teóricas, principalmente o maoísmo.

Segundo fator: os que impuseram o marxismo-leninismo, pelos rumos da história, faziam-no em razão das circunstâncias históricas:

[...] Eu diria que há certa conveniência histórica né? Conveniência histórica, que são as conjunturas internacionais, quer dizer, o mundo muda, quer dizer Moçambique, a FRELIMO é consciente né, se a FRELIMO queria manter o seu poder [...] (Manuel Bernardo, entrevistado em 10 de fevereiro de 2005, em Maputo).

Para essas conveniências, havia razões:

[...] Moçambique estava beneficiado da política da guerra fria, quer dizer então, que a política trabalha em cima das conveniências, das conveniências, agora se é convicção, se não é convicção, acho que a conveniência aí [...] (Manuel Bernardo, entrevistado em 10 de fevereiro de 2005, em Maputo).

Além da guerra fria, para a FRELIMO, o marxismo-leninismo era um instrumento por meio do qual podia mobilizar as massas (Manuel Bernardo). O uso instrumental do marxismo-leninismo é referido por outro entrevistado nestes termos: "(...) acredito também que a FRELIMO adotou a ideologia marxista-leninista como uma forma de preencher o discurso nacionalista" (Bernardo Manuel, entrevistado em 10 de fevereiro de 2005, Maputo).

A fragilidade ideológica no seio da FRELIMO, e a rapidez das transformações afirmadas após o alcance da independência nacional¹⁵², também se refletiram na rapidez da transformação da própria FRELIMO:

[...]Além de outros, segundo é a rapidez com que o mesmo marxismo desmatela. Um o sistema, o seu desmatelamento não é de um dia, nem de um ano para outro; até hoje ainda há resquícios do sistema colonial em Moçambique, foram 500, pelo menos, 500 anos, quer dizer não é fácil, mas a

¹⁵¹ Habermas diferencia o agir estratégico que visa à dominação, do agir comunicativo que visa ao entendimento.

¹⁵² Três anos após a independência, durante a entrevista com a jornalista Beatriz Bissio, Samora Machel, indagado a respeito do avanço da revolução, afirmou: "acabamos com o desprezo entre as pessoas. Acabamos com aquilo que eu sou da camada social tal, tu da camada social tal. Já não há discriminação" (Machel, S. 1978, p.33).

FRELIMO desmoronou-se de um dia pro outro, significa que não tinha consistência, não tinha, não era, não era um movimento, eram umas idéias que circulavam em algumas mentes, meia dúzia de pessoas, tanto que eram os ideólogos, né? [...] (Manuel Bernardo, entrevistado em 10 de fevereiro de 2005, em Maputo).

Com base nesse fato,

[...] Eu diria que no meu entender não existiu o marxismo real, existiu o marxismo estrutural, existiu o marxismo, sistema que se impôs né, porque é poder né, se impôs, se impôs de forma autoritária, se impôs de forma ditatorial, é claro com fundamentação de classes [...] (Manuel Bernardo, entrevista em 10 de fevereiro de 2005, em Maputo).

Assim, a segunda ordem de fatores, aliada à primeira, pode ser denominada de oportunismo.

Em relação à terceira ordem de fatores, cabe-nos referir que alguns dirigentes e intelectuais da FRELIMO assumiram o marxismo-leninismo como seu *corpus* ideológico. Porém, o marxismo-leninismo desses dirigentes era ortodoxo, influenciado, segundo Nunes (2000), pelo bolchevismo. Contrário à Nunes, Buendia Gómez afirma que a FRELIMO “demarcou-se da abordagem dogmática do marxismo que enfatiza a transformação da infraestrutura da realidade como pré-requisito para a transformação da superestrutura” (Buendia Gómez, 1999, pp. 151-152).

Como se pode ver, estamos diante da complexidade que acompanha a história política de Moçambique a partir da luta de libertação. Como entender essas divergências na interpretação do marxismo da FRELIMO? Talvez o fato de em Moçambique terem estado intelectuais de diversos países em apoio à “revolução” seja uma chave para a compreensão dessas divergências.

Entretanto, pesem as divergências, as elites dirigentes da FRELIMO também defenderam o marxismo-leninismo apoiando-se numa entrevista que Eduardo Mondlane concedeu ao jornalista Aquino de Bragança em 1968, após o II Congresso da FRELIMO. Na entrevista, Mondlane afirmou que no seio da

Frente já havia uma linha clara, "imposta pelas circunstâncias da nossa luta, em parte também porque foi contribuição de alguns dos elementos militantes da FRELIMO que já tinham idéias antes de vir a luta" (Mondlane, apud Bragança, 1979, p. 30).

Em razão da clareza da linha ideológica, decorrente da influência dos aludidos militantes, Eduardo Mondlane, assegurou, como convicção pessoal, que "a FRELIMO é agora realmente muito mais socialista revolucionária e progressista (...) a tendência agora é para o socialismo do tipo marxista-leninista" (Mondlane apud Bragança, 1979, pp.30-31).

Ncomo (2005) chama atenção para que se compreenda o discurso de Mondlane no contexto histórico, caracterizado pelas lutas internas no seio da Frelimo e as próprias circunstâncias de que Mondlane se refere. Os conflitos internos, segundo Ncomo, fizeram com que ou Mondlane se aliasse de corpo e alma ao bloco comunista ou então perdesse "o controle da situação no movimento que dirigia, movimento para o qual, desde sempre, Moscovo e Pequim vinham piscando olho" (Ncomo, 2005, p.111).

Por quê é que Moscovo e Pequim não conseguiam influenciar efetivamente a FRELIMO, a despeito dos instrutores chineses se fazerem presentes em uma das bases de treinamento da Frente?

Para Ncomo, a pouca influência daqueles países deveu-se a ligação que Mondlane tinha com os Estados Unidos da América, onde obteve o grau de Doutor em Antropologia, além do casamento com a Janet, uma norte-americana. Dos Estados Unidos, de acordo com Ncomo, Mondlane recebia "apoios da Fundação Ford e da USAID" para financiar o Instituto Moçambicano, uma escola aberta na Tanzânia para formar os moçambicanos que lá se encontravam e os fugidos da guerra (Ncomo, 2005, p.108).

Entretanto, a morte de Kennedy, em 1963, e a subida da Lyndon Johnson ao poder, de certa forma,

debilitou a posição de Mondlane na liderança da FRELIMO, pois além de ter facilitado a diplomacia portuguesa, que lutava para que as organizações americanas parassem com os seus apoios ao Instituto moçambicano, a situação nos Estados Unidos da América viria a forçar Mondlane a virar as atenções para o bloco do leste como única tábua de salvação à medida que a nova administração ia impondo restrições aos movimentos subversivos contra Portugal (Ncomo, 2005, pp. 107-108).

Ainda em relação ao marxismo da FRELIMO, Brito refere que, além dos militantes "marxistas" de cunho bolchevista que se impuseram na Frente, após a destituição dos primeiros líderes da FRELIMO com a morte de Mondlane (Newitt, 1997), a cooperação internacional concorreu em grande parte para a "influência crescente da versão soviética do marxismo" da FRELIMO (Brito, 1995, p.11 – grifos nossos). Foi no âmbito dessa cooperação que muitos técnicos dos países do Leste-Européu chegaram a Moçambique, ocupando funções de "especialistas ou de conselheiros nos gabinetes de estudos, nos departamentos de planificação dos ministérios e das empresas estatais" (Brito, 1995, p. 11).

Uma outra tendência marxista pró-soviética, alude Brito, veio dos jovens estudantes da ex-Universidade de Lourenço Marques¹⁵³, filhos da burguesia colonial, que se simpatizava com o discurso marxista da FRELIMO. Os estudantes, pese o fato de não terem participado da luta, condição, à época, para ser admitido na FRELIMO, detinham competências técnicas, fundamentais para o funcionamento das instituições estatais nas mãos da FRELIMO. Barry Munslow refere-se a esses estudantes nos seguintes termos:

Os membros instruídos e eloqüentes da pequena burguesia logo se apresentaram como simpatizantes de longa data. Dentro da hierarquia colonial, ocupavam as posições menos categorizadas, mas continuavam a desfrutar de uma superioridade social em relação à esmagadoria de Moçambicanos negros que eram trabalhadores ou campones. Esses últimos

¹⁵³ Atual Universidade Eduardo Mondlane.

deixaram-nos assumir o controlo de muitos (GD's)¹⁵⁴ em parte como resultado de uma deferência em relação à superioridade da sua riqueza, educação e posição social (Munslow, apud: Newitt, 1997, p.468).

Os novos membros tornaram-se importantes aliados da FRELIMO e, mesmo que tivessem ocupado posições importantes no Partido, porém, "eram os tecnocratas do aparelho central do Estado, aqueles que manejavam com mais facilidade o discurso marxista" (Brito, 1995, p.9).

Segundo se pode depreender, a partir das análises e colocações de vários intelectuais moçambicanos à respeito do marxismo da FRELIMO, fica evidente a não existência de uma unanimidade em relação a esse marxismo, a despeito da tentativa de Óscar Monteiro em justificar a autenticidade do marxismo frelimista. Ademais, os poucos dirigentes da FRELIMO que defendiam o marxismo foram influenciados por várias tendências teóricas, em razão das circunstâncias mencionadas nos parágrafos anteriores, com particular relevância a afluência de vários intelectuais provenientes de diversos países para ajudarem o "triúnfo da revolução moçambicana".

Todavia, importa questionar: como a FRELIMO conseguiu conviver com a multiplicidade de tendências marxistas, principalmente, a ortodoxia russa, a social-democracia alemã e o maoísmo chinês ? Segundo Luis de Brito, era

a dimensão modernizadora, comum às diferentes correntes do marxismo que confrontavam de forma mais ou menos latente na cena política moçambicana que mais interessou ao grupo dirigente da FRELIMO. Sendo prioridade a criação da nação, não havia desse ponto de vista nenhuma razão para se fazer uma opção em favor de um único modelo (Brito, 1995, p.14).

Sendo assim, é sustentável, para a compreensão do marxismo da FRELIMO e do processo político moçambicano, a hipótese do agir estratégico e do oportunismo de boa parte dos dirigentes da Frente em razão das circunstâncias

¹⁵⁴ Grupos dinamizadores.

históricas. Esses dirigentes precisavam legitimar o caráter socialista do seu poder.

De Mao Tse-tung, os dirigentes da Frente retiraram o discurso que enfatiza o campesinato como classe explorada, e do bolchevismo russo retiraram a categoria operário, pese o fato de em Moçambique nunca ter havido uma classe operária forte, para os dirigentes moçambicanos afirmarem uma revolução socialista dirigida pela aliança operário-camponesa de Moçambique: “quantos operários havia em Moçambique? Tentamos fazer uma coisa que não estava nos clássicos!” (André Luis, entrevistado em 15 de fevereiro de 2005, em Maputo – nome fictício).

Feitas essas tentativas de explicitação do marxismo da FRELIMO, resta-nos saber como os principais discursos marxistas- o maoísmo, o bolchevismo e o economicismo - se fizeram presentes na fundamentação da concepção de educação politécnica em Moçambique em vista à formação do Homem Novo. É que pretendemos discutir no próximo capítulo.

Capítulo IV

Da concepção à fundamentação da educação politécnica no Sistema Nacional de Educação de Moçambique

Neste capítulo, expomos a concepção de educação politécnica no Sistema Nacional de Educação de Moçambique, expressa na Lei 4/83 de 23 de março de 1983, e também procedemos a análise da fundamentação dessa concepção de educação. Para isso, acompanhamos, criticamente, no discurso oficial e nas obras de pesquisadores, em que consistiu a experiência educacional da FRELIMO desde as “Zonas Libertadas” afirmadas, pelo discurso oficial e dos respectivos apoiantes, como berço de uma nova concepção de educação.

4.1 O projeto educacional da FRELIMO: das Zonas Libertadas à Lei 4/83

A relevância da luta de libertação, como berço da educação moçambicana, a partir da experiência das “Zonas Libertadas”, é enfatizada na maior parte dos documentos oficiais¹⁵⁵ e nas obras de pesquisadores “escritas numa perspectiva de apoio solidário ao projeto de desenvolvimento socialista da FRELIMO” (Lopes, 1995, Sidaway, 1993, p.125)¹⁵⁶. Dentre os pesquisadores moçambicanos, Buendia Gómez, corroborando com o discurso oficial, afirma que a educação moçambicana nasceu nas Zonas Libertadas, no processo de luta de libertação. Essa educação, contrariamente à educação colonial, salienta Buendia Gómez, era dirigida por moçambicanos e tencionava formar um homem moçambicano, sujeito de sua história e “livre de opressão e alienação coloniais” (Buendia

¹⁵⁵ Incluímos nesses documentos, além dos discursos de Samora Machel, os produzidos pela FRELIMO e pelo Ministério da Educação.

¹⁵⁶ Entre os pesquisadores moçambicanos, além de Miguel Buendia (1999), temos Brazão Mazula (1995). Os moçambicanistas, além de Barry Munslow (1983), ainda podemos citar Anthony Johnston (1989).

Goméz, 1999, p.92). Ainda em relação à educação colonial, outra diferença da educação nascida nas Zonas Libertadas, no processo de luta de libertação, está no fato dessa educação ter sido "popular" e intimamente ligada aos interesses do povo moçambicano. O objetivo da "educação popular", para Buendia, ainda formar um homem "independente, pronto para lutar e vencer o colonialismo e construir a sua pátria" (Buendia Goméz, 1999, p.92).

Porém, o autor em referência observa que afirmar o caráter popular dessa educação não é porque ela tenha partido da iniciativa das maiorias das sociais camponesas, mas sim da Linha revolucionária da FRELIMO que pretendia "estender a educação ao serviço das largas massas" (Buendia Goméz, 1999, p.151, Samora Machel, 1977, p.13).

Outro pesquisador moçambicano é Brazão Mazula. Ele defende que a educação nascida nas Zonas Libertadas era "popular" porque "surgia como reivindicação popular" (Mazula, 1995, p.109). O autor apresenta, para corroborar a sua afirmação, um fato ocorrido durante a luta de libertação:

Logo a seguir ao desencadeamento da luta armada, um grupo de anciãos foi ter com o presidente Mondlane e falou nestes termos: 'sabemos que a guerra será uma guerra longa e nós já somos velhos. Não pedimos nada para nós, mas é necessário que as nossas crianças vão à escola. Estamos prontos para todos os sacrifícios, esta é a única coisa que pedimos a FRELIMO (Mazula, 1995, p.109).

Segundo podemos entender, são duas versões diferentes a respeito do caráter popular da educação nascida nas Zonas Libertadas. Por que será essa diferença de interpretações à respeito do mesmo fato?

Para respondermos a essa pergunta, começamos o diálogo com Brazão Mazula, indagando ao pensador se a reivindicação popular pela educação era porque as maiorias viram na educação escolar a possibilidade de uma ação conjunta para a transformação social. Ainda questionamos a Mazula se o fato dos anciãos terem feito o pedido a FRELIMO para que esta garantisse a educação aos seus

filhos, e também a reivindicação por escolas feitas pelas massas, é suficiente para qualificar a educação, nascida nas Zonas Libertadas, de popular.

Defendemos que não foi em razão de um projeto coletivo de transformação social que os anciãos aludidos por Mazula foram pedir à FRELIMO para que ela garantisse a educação escolar para os seus filhos no futuro. Com efeito, segundo o processo de colonização de Moçambique, a educação foi apresentada como fator de ascensão social, exemplificada com a constituição do grupo dos assimilados. Assim, o domínio dos códigos "ocidentais" passou a ser perseguido por boa parte dos moçambicanos, não porque eles viam a educação como frente cultural para a transformação social numa ação coletiva, mas sim, como uma "tábua de salvação pessoal".

Ademais, os anciãos apenas foram pedir e não propôr uma educação para os seus filhos. E caso a educação tenha partido da iniciativa popular, como Mazula busca evidenciar, essa argumentação contrasta com o discurso da FRELIMO que propunha uma ruptura com as formas de educação existentes: a tradicional e a colonial.

A interpretação do pedido dos anciãos talvez tenha sido o fator subjacente ao mal-entendido entre a FRELIMO e as maiorias sociais camponesas. Segundo Geffray, os chefes da guerrilha (FRELIMO), equivocaram-se sobre a natureza do movimento que dirigiam ao darem um "caráter revolucionário ao que, simplesmente, era uma aspiração anticolonial" (Geffray, 1991, p.14). Luis de Brito, por sua vez, com base nos resultados da pesquisa conduzida no distrito de Mueda¹⁵⁷, já havia defendido que a aliança havida entre os militares da FRELIMO e os camponeses durante a luta de libertação "deveu-se a uma situação

¹⁵⁷ Província de Cabo Delgado, norte de Moçambique. Os resultados da pesquisa foram publicados em 1983, com o título: *Situação actual nas antigas zonas libertadas de Cabo Delgado*. Maputo: CEA-UEM, 1983.

excepcional e conjuntural de guerra do que a um projeto camponês de transformação social trazido pela FRELIMO e sentido pelo campesinato como seu” (Brito apud Buendia Gómez, 1999, p.173, nota 26)¹⁵⁸.

As observações acima colocadas podem ajudar a compreender alguns dos significados da educação moçambicana nascida nas Zonas Libertadas, no processo de luta de libertação, e a importância do princípio pedagógico de ligação entre a teoria e a prática. O princípio pedagógico em referência, primeiramente, de acordo com os documentos oficiais, foi defendido para que as maiorias sociais - os trabalhadores, no sentido amplo do termo usado pela FRELIMO - se apropriassem da ciência e da técnica, em vista à respectiva emancipação social e humana.

A emancipação daquelas maiorias sociais, no âmbito do projeto de transformação social defendido pela FRELIMO, estava condicionada ao término do sistema colonial, o mantenedor das desigualdades sociais e educacionais, um sistema contra o qual a FRELIMO desencadeava a luta armada de libertação. Para o sucesso dessa luta, os documentos oficiais afirmam que era necessária a educação das maiorias sociais deixadas na ignorância pelo colonialismo durante quase os quinhentos anos da presença portuguesa em Moçambique (Buendia Gómez, 1999). A educação das massas também visava, segundo a FRELIMO, elevar o “nível político, científico, técnico e cultural dos combatentes” (FRELIMO, 1977 D, p. 12.), outra condição para o sucesso da luta armada.

É também no âmbito “nacionalista” e de elevação da consciência política dos combatentes que Eduardo Mondlane se refere à importância da educação escolar nas Zonas Libertadas. Para o primeiro presidente da FRELIMO, “o bom

¹⁵⁸ O pensador moçambicano fundamenta a sua afirmação a partir da constatação do abandono dos campos de produção coletiva edificadas durante a luta.

resultado da futura ação armada criaria a necessidade de gente com qualificações técnicas e certo nível de educação básica” (Mondlane, 1975, p. 137). Sendo assim, argumenta Mondlane, não se podia reduzir o treino dos combatentes ao aspecto militar. Eram necessários alguns rudimentos da escrita, quais sejam, o aprendizado do “Português”, por meio de uma alfabetização básica (Mondlane, 1975, p.139). Em vista a atender às finalidades educacionais que a luta exigia, foram concebidos, lado a lado, “um programa militar e um programa educacional, como aspectos da nossa luta” (Mondlane, 1975, p.137). Ainda no âmbito educacional, foi criado o Instituto Moçambicano (1963), em Dar-Es- Salam, capital da Tanzânia e a Escola Secundária de Bagamoyo (1970), também na Tanzânia (Mazula, 1995).

Porém, Buendia Gómez refere que a FRELIMO não possuía nenhuma teoria educacional claramente definida quando começou a luta de libertação (Buendia Gómez, 1999, p.130). A educação de que se fala tinha objetivos meramente nacionalistas:

[...] numa primeira fase, é enfatizado o caráter nacional da educação (consolidar a unidade nacional), cabendo-lhe ao mesmo tempo responder a necessidades concretas de formação e ensino que a guerra de libertação impunha [...] (Buendia Gómez, 1999, p.91).

Portanto, a educação nascida das Zonas libertadas apenas era nacionalista e visava responder às urgências de um povo precisando aprofundar sua consciência “e equipar-se dos meios adequados para levar em frente a sua luta pela independência” (Buendia Gómez, 1999 p. 91).

Contudo, a propósito da educação que os documentos oficiais afirmam ter nascido nas Zonas Libertadas e também da que se oferecia no Instituto moçambicano, algumas observações são pertinentes. Mazula argumenta que entre muitas características das escolas que se configuraram nas Zonas

Libertadas, foi a de terem sido centros de “formação dos combatentes para as exigências da luta (...) de formação de produtores ao mesmo tempo militares e dirigentes” (Mazula, 1995, p109). Assim, pressupõe-se que para se freqüentar as escolas nas Zonas Libertadas, era necessário ser militante da FRELIMO ou militar, dados os fins para os quais se concebeu essa educação. O mesmo também pode ser referido em relação ao Instituto Moçambicano. Este, de acordo com Nota Moisés¹⁵⁹ “foi estabelecido para educar os jovens refugiados moçambicanos na Tanzânia ligados a FRELIMO” (Nota Moisés, apud: Ncomo, 2005, p.176).

Assim, a educação moçambicana, seja nas Zonas Libertadas, seja no Instituto Moçambicano e na Escola Secundária de Bagamoyo, é apresentada, pelos dirigentes da FRELIMO, como importante frente político-cultural para o sucesso da luta anti-colonial. Para isso, a educação deveria despertar a consciência nacionalista, fazer com que as maiorias sociais, neste caso, os camponeses, compreendessem as razões da luta, de modo a aderirem à causa nacionalista difundida pelos intelectuais provenientes do meio urbano tanto do interior quanto do exterior (Nascimento, 1987).

Contudo, a educação nascida nas Zonas Libertadas, pesem os esforços pela alfabetização, não pode ser considerada de nacional. Além de não envolver todo o espaço territorial que configura Moçambique, aquela educação era apenas dirigida aos militantes e militares da FRELIMO, uma vez que, “em primeiro lugar foi atribuída prioridade à formação técnica e política dos quadros ou militantes da FRELIMO, porque, segundo refere Buendia Gómez, havia necessidade de elevar

¹⁵⁹ Foi Seminarista e estudante no Instituto moçambicano nos meados dos anos 60. Por causa dos conflitos na FRELIMO, segundo expôs no jornal Zambeze (2003), viu-se obrigado a refugiar-se no Canadá, onde vive até hoje.

conscientemente o nível político e cultural dos militares” (Buendia Gómez, 1999, p.132).

Ademais, a educação a que os documentos da FRELIMO se referem, no princípio, não comportava nenhuma forma escolar específica. De acordo com os documentos oficiais, nas Zonas Libertadas, mesmo após o início da luta, a FRELIMO não dispunha de uma rede escolar no interior de Moçambique (FRELIMO, 1977 D, p.13). Era por meio de comícios, considerados partes importantes da vida, que as maiorias sociais, além das razões da luta, também “eram esclarecidas à respeito da FRELIMO” (Mondlane, 1975, p. 184).

Mesmo após a constituição de uma rede escolar nas Zonas Libertadas¹⁶⁰, de acordo com Buendia Gómez, a educação escolar oferecida era similar a defendida por Adam Smith: uma educação em doses homeopáticas, restringida à alfabetização e a escrita “dentro do horizonte dos objetivos próprios da revolução burguesa” (Buendia Gómez, 1999, p.132).

O caráter burguês da educação moçambicana, que nasceu nas Zonas Libertadas, no processo de luta de libertação, está no fato de que, segundo Buendia Gómez, a burguesia, quando da sua ascensão, ter-se servido da educação escolar “para incutir o espírito nacional nas novas gerações, encontrando nela instrumento importante para consolidar a sua hegemonia” (Buendia Gómez, 1999, p.132).

Sendo assim, as afirmações de Buendia Gómez corroboram com as constatações e argumentações de Hobsbawm (1991 e 1995) sobre os limites do nacionalismo político seja o do século XIX, seja o do século XX.

¹⁶⁰ Conforme fizemos referência, a FRELIMO nunca divulgou o número de escolas das Zonas Libertadas e não há pesquisas nesse sentido. A nossa tentativa de pesquisar no Ministério da Educação também não foi bem sucedida, pois, constituía um dos nossos objetivos de pesquisa saber um pouco mais a respeito da educação nas Zonas Libertadas.

Com efeito, o nacionalismo político visou, quando da transição do feudalismo para o capitalismo, à edificação do Estado e de uma nação - uma unidade política e cultural, consubstanciada na idéia de Estado nacional.

Para Silva, a nação é "um projeto burguês que partiu de aspirações individuais e localizadas, e surgiu para os homens livres da cidade, para o terceiro Estado e não para todos, ganhando uma dimensão nacional e universal" (Silva, 1989, p.18). As Revoluções liberais - a Inglesa e a Francesa - constituem exemplos do encaminhamento prático da criação burguesa da nação, num processo político de ruptura jurídico-institucional com a antiga ordem que exigiu, numa primeira fase, a aliança com os setores sociais subalternos ou populares (Silva, 1989, p. 25).

É no processo de criação burguesa de nação, portanto, um projeto particular, mas apresentado como universal, que o nacionalismo não logrou alcançar satisfatoriamente o seu objetivo: edificar um Estado, em cujo espaço nacional todos os homens fossem de fato livres, iguais e fraternos, segundo o postulado pelo terceiro Estado em 1789.

Com base nessa constatação, Hobsbawm argumenta que o projeto nacional foi defendido pelas elites, não coincidindo, necessariamente, "com a real auto-identificação do povo em questão"¹⁶¹ (Hobsbawm, 1991, p.162). Assim, as nações visadas pelos movimentos nacionalistas eram o "produto dos intelectuais que não tinham nada mais próximo que o verdadeiro Estado ou nação no qual se ater" (Hobsbawm, 1991, p.166).

Gellner, por sua vez, entende que as nações não passam de "fatos puramente ideológicos, construídos por meio de manipulações arbitrárias de mitos históricos por parte de intelectuais trabalhando em prol de interesses

¹⁶¹ Nessa obra, Hobsbawm discorre a respeito da significação do conceito de povo e sua relação com a nação, não encontrando nenhuma identificação entre ambas.

sócio-econômicos” (Gellner, apud Castells, 2002A, p. 46). Para Castells, o nacionalismo foi um processo de “manipulação das massas pela elite de acordo com os interesses dessas elites histórica e politicamente construídas” (Castells, 2002A, p.46).

Centrando sua análise nas dinâmicas políticas do que a historiografia designou de “terceiro mundo”, Hobsbawm também afirma que os revolucionários antiimperialistas estavam somente voltados para conseguir as independências dos seus países mas destituídos de um projeto universalista. Com alcance da independência, os revolucionários aspiravam ter acesso a cargos no Estado e no serviço público. O nacionalismo afigurou-se, para as elites revolucionárias, como único caminho de acesso às fontes de riqueza e acumulação de capital (Hobsbawm, 1991, p.186, Castells, 2002C, p.46). Com efeito, de acordo com Castells (2002), em África, por exemplo, o acesso ao Estado tem sido o sinônimo de acesso a fontes de poder e de acumulação pessoal de riqueza (Castells, 2002, C, p.123).

Além dos interesses particulares, Hobsbawm ainda refere que o insucesso do nacionalismo também reside na insuficiência de uma definição essencial do termo nação, fator que concorre para que, tanto a busca de um critério subjetivo quanto objetivo para a definição da nação, rendunde no fracasso. Deste modo, mesmo que um grupo de seres humanos que afirma pertencer à nação alegue que ela é fundamental para a existência social dos seus membros, todavia, essa alegação não é passível de encontrar uma concordância. O problema está na não existência de um “critério satisfatório que sirva de base para se decidir quais das muitas coletividades humanas deveriam ser rotuladas desse modo” (Hobsbawm, 1991, p. 14).

As razões da incerteza podem ser compreendidas pelo fato da nação constituir-se em produto de uma história recente e limitada quanto à ocorrência. Assim, os critérios objetivos, quais sejam, a língua, a etnia, o território e história comuns, mostraram-se insatisfatórios para a explicação da origem da nação, e apenas usados para fins "progandísticos" (Hobsbawm, 1991, p.15). O recurso ao critério subjetivo, tentando definir a nação como sendo a "consciência de que seus membros têm de a ela pertencer", para Hobsbawm, não passa de uma tautologia, "podendo levar os incautos a extremos de voluntarismo para o qual, tudo o que é necessário para criar ou recriar uma nação é a vontade de sê-la" (Hobsbawm, 1991, p.17).

Assim, o caráter manipulado e elitista do nacionalismo político e a dificuldade de se definir o termo nação, afiguram-se como os principais fatores subjacentes ao limite do nacionalismo político. Esses fatos levaram alguns autores a afirmarem que a nação é algo imaginário.

Hobsbawm também acrescenta que, além de ter sido uma minoria, os responsáveis pelas transformações no terceiro mundo eram os únicos que possuíam "o necessário conhecimento, educação, ou mesmo alfabetização elementar" (Hobsbawm, 1995, p.201). Esses responsáveis, sustenta Hobsbawm, aderiram à causa nacionalista e revolucionária em razão "de muito mais interesse para eles do que a emancipação do que se pudesse ver em seus países como proletariado" (Hobsbawm, 1995, p.202).

Pesquisadores africanistas¹⁶², entre os quais, Michael Cahen¹⁶³, e moçambicanos, parecem corroborar com a argumentação de Hobsbawm. Cahen

¹⁶² Usamos o termo no sentido usado por Mazula, em referência a pesquisadores não africanos, mas que centram as suas pesquisas nas análises dos problemas africanos Cf. (Mazula, 1995).

¹⁶³ Cahen é um pesquisador francês atento à dinâmica da edificação e do fracasso do nacionalismo moçambicano visado pela FRELIMO. É na busca da compreensão desse

afirma que os nacionalismos políticos africanos edificaram Estados sem nações, (Cahen, 1996, p.26). Em relação a Moçambique, segundo Cahen, pese o enfático discurso nacionalista da FRELIMO, a luta dessa Frente situa-se na esteira de muitas das lutas de Libertação Colonial, cujo principal fundamento era anti-colonial e social não comportando, por conseguinte, um carácter nacional¹⁶⁴.

Assim, com base nas argumentações dos autores acima explicitados, defendemos que foi “uma pequena burguesia” que perspectivou Moçambique como uma nação livre de Portugal e que encontrou na educação uma importante mediação para difundir os interesses particulares, apresentando-os como universais. A “pequena burguesia” moçambicana era constituída por uma elite esclarecida, ocupava uma posição intermediária no Sistema Colonial e acabou aderindo à luta de libertação (Buendia 1999 e Nascimento 1987).

Foi essa “pequena burguesia” colonial moçambicana quem se apresentou a principal portadora da consciência nacionalista (Brito, 1987, p.17), e defendeu a extensão da educação às maiorias sociais nas Zonas Libertadas, em vista a despertar a consciência nacionalista nessas maiorias. Ainda no âmbito da criação de uma consciência nacionalista desde as Zonas Libertadas, as elites dirigentes da FRELIMO argumentaram que a principal causa do fracasso das lutas passadas, travadas pelos reinos e impérios de Gungunhana e de Bárue, esteve na falta de unidade entre os povos de Moçambique, ou seja, não havia uma consciência nacionalista.

fracasso que, para esse autor, “parece ser problemático e controverso a possibilidade de haver nesta periférica parte do sistema-mundo uma nação moçambicana” (Cahen, 1996). As teses de Cahen a respeito do fracasso do nacionalismo moçambicano, tal como foi concebido pela FRELIMO, conforme elucida Macagno (2003), despertou a reação de alguns intelectuais académicos moçambicanos, entre os quais sociólogo, estudante na Alemanha, Elísio Macamo, segundo o qual, “Cahen procurou explicar o fracasso da FRELIMO com base na negação do seu nacionalismo” (apud Macagno, 2003, p. 80, nota, 13).

¹⁶⁴ Alguns pesquisadores moçambicanos afirmam que Moçambique é um dos exemplos acabado de um “*Estado sem nação*” (Magode & Khan, 1996,p 47), ou mesmo um quase Estado (Lopes, 2004).

Entretanto, para nós, quer em nível objetivo quanto subjetivo, não havia fundamentos para nenhuma espécie de nacionalismo tal como era defendido pelas elites dirigentes da FRELIMO. Moçambique, até a conferência de Berlim, não passava de um aglomerado de povos (Ngoenha, 1992), e a idéia de Moçambique como território único foi invenção do colonizador e das elites assimiladas moçambicanas (Thomaz, 2001). Ademais, sob ponto de vista de história reflexiva, (Hegel, 2004), a falta de unidade não pode ser considerada a causa do fracasso das lutas de resistência à ocupação efetiva de Moçambique por parte de Portugal, levadas a cabo pelos reis de Gaza e de Bárue. Esses líderes defendiam as respectivas unidades políticas, usurpadas pelos colonos. O império e o reino eram as únicas referências possíveis.

Ainda a propósito de nação moçambicana, Mondlane (1975) reconhece a fragilidade da dimensão objetiva do nacionalismo moçambicano. O líder da FRELIMO argumenta que esse nacionalismo não foi fundado numa unidade política e muito menos cultural, e sim na dimensão subjetiva, qual seja o fato de os povos de Moçambique terem sofrido o mesmo tipo de opressão, "discriminação, exploração, trabalho forçado e outros aspectos do Sistema Colonial" (Mondlane, 1975, p. 107).

O reconhecimento da fragilidade do princípio da unidade nacional está presente no relatório do Comitê Central ao IV Congresso (FRELIMO, 1983, B). Nesse relatório, é afirmado que a opressão colonial diferiu de região para região. Dada a estratificação social fomentada pelo Sistema Colonial, a constituição do grupo dos assimilados e o arrendamento de Moçambique, podemos inferir que nem todos os povos de Moçambique passaram pelo processo homogêneo de opressão. Em relação ao trabalho forçado, cabe referir que ele foi mais intenso no centro e norte do País onde se localizavam as Companhias Mejestáticas. A

região Sul sempre permaneceu sob o controle direto de Portugal. Assim, os povos que viviam em Moçambique não foram submetidos às mesmas condições de trabalho forçado. Ademais, dada a fragilidade econômica de Portugal, segundo refere Sidaway, a presença portuguesa em Moçambique limitou-se ao litoral. Boa parte dos povos de Moçambique que vivia nas áreas rurais teve um contato indireto com a colonização, por "meio da migração masculina para África do Sul" (Sidaway, 1993, p.129).

No entanto, com essas observações, não pretendemos afirmar que em Moçambique não houve opressão colonial, mas sim, referir que o problema moçambicano é complexo, para cuja compreensão exige-se uma análise do particular vendo-o na sua relação com o todo. Mesmo assim, não se deve prescindir que se veja o particular nas suas especificidades, de modo a se evitarem generalizações. A opressão existiu, mas não se pode argumentar que ela tenha sido o fator do nacionalismo, pois, conforme argumenta Thomaz (2001), já no tempo colonial havia, entre alguns setores da sociedade colonial, a perspectiva de se verem livres de Portugal, mas buscando manter a sua hegemonia em Moçambique.

Sendo assim, pode-se argumentar juntamente com Silva (1989) que o projeto nacionalista moçambicano foi defendido por um grupo que, apesar do caráter justo de luta contra a colonização, também visava aos seus interesses, mas apresentando-os como universais em nome de um ideal de nação. Desse modo, não se pode descartar a possibilidade de compreender o processo político moçambicano como permeado por relações hegemônicas e de interesses, mas

justificadas sob a mitologia de “cinco séculos de domínio colonial” (Sidaway, 1993, p. 129)¹⁶⁵.

Com isso, faz sentido interrogar: não teria sido dentro dos horizontes do projeto burguês de sociedade que a elite colonial moçambicana concebeu uma educação básica, reduzida ao saber ler e escrever, de modo que as maiorias pudessem entender o que eles queriam transmitir como ideal de nação?

É uma discussão que propomos à sociedade moçambicana. Não se trata de um revisionismo histórico, mas sim, de busca duma maior compreensão do processo histórico moçambicano, de modo que as maiorias sociais em Moçambique possam situar-se na história, compreendendo-a nas suas contradições em vista à transformação social.

Para isso, a educação escolar ainda pode dar o seu contributo, desde que não seja pensada em razão da manutenção da hegemonia de uma minoria social, apelando, repetidamente, para a “unidade nacional”, o “patriotismo”, o “combate a pobreza absoluta” e “viva a moçambicanidade”. Uma repetição desse discurso, na educação escolar, não contribui para que as maiorias sociais compreendam a realidade em movimento, para que sejam os sujeitos da história e que lutem para a sua emancipação, pois, “de tanto repetir sempre as mesmas fórmulas, de manejar os mesmos esquemas mentais enrijecidos, termina-se, na realidade, por pensar do mesmo modo, já que acaba por não se pensar mais” (Gramsci, 2002, p. 101).

¹⁶⁵ Não se trata de concordar com o discurso oficial que vê os chamados reacionários como portadores de interesses alheios às maiorias sociais. Com efeito, Abrahassom e Nilsson argumentam que a FRELIMO, pese o fato dos documentos oficiais afirmarem que os reacionários foram expulsos, sempre teve dentro dela as duas linhas, ou seja, sempre comportou os ditos revolucionários e os reacionários. É assim que os autores afirmam que “a unidade que transparecia para o exterior estava apoiada, internamente, numa base incerta, pois um revolucionário econômico podia ao mesmo tempo ser um reacionário no conflito racista/étnico/regional e vice-versa” (Abrahamsson e Nilsson, 1994, p.36).

A discussão que propomos deve ser feita investigando o preconizado no plano educacional que os dirigentes da FRELIMO tinham para as maiorias sociais desde as Zonas Libertadas, pois a FRELIMO apenas afirma que era uma educação em novos moldes, com novos conteúdos. Buendia Gómez, quando discute a educação nas Zonas Libertadas, afirma que todo o saber não é neutro, mas sim veicula as concepções de mundo dos grupos hegemônicos. Assim, dado que a FRELIMO pretendia romper com os aspetos negativos da educação tradicional, mas nunca explicitando os positivos, uma pergunta que se pode fazer, na discussão do processo histórico-educacional de Moçambique, é a respeito do grupo social a que pertencia a concepção de mundo veiculada pela educação das Zonas Libertada: dos camponeses ou a dos intelectuais urbanos?

Entretanto, as nossas observações não pretendem desqualificar a ação da Frente de Libertação no campo educacional a partir das Zonas Libertadas, mas sim, refletir sobre o significado dessa ação. É de se reconhecer o esforço da "elite revolucionária" moçambicana, buscando oferecer a escolarização para as maiorias desde a luta de libertação.

Sobre o esforço no âmbito educacional o relatório do PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (2000) faz uma abordagem resumida de alguns avanços na escolarização em Moçambique após a independência. Antes dessa, em nível primário, refere o relatório, a proporção professor aluno era de 95:1, e menos de 2% dos nativos freqüentavam esse ensino até 1955 (PNUD, 2000, p.32). No ensino secundário geral, acrescenta o relatório, até 1958 "havia 4.636 alunos no ensino liceal, dos quais apenas 34 ou seja menos de 1% eram africanos e 4.621 alunos no ensino técnico, sendo que o número de africanos nesta categoria era de 183 , ou seja 4% do total" (PNUD, 2000, p.32). Para esse nível de ensino, até 1961, existiam, em Moçambique apenas cinco

escolas, das quais três eram secundárias gerais e duas técnicas. Mas as desigualdades sócio-educacionais, próprias do sistema colonial, não desapareceram, pois de acordo com o relatório, "de uma população escolar de 1.000 alunos no Liceu Salazar de Lourenço Marques, por exemplo, apenas havia 30 alunos africanos, todos filhos de assimilados" (PNUD, 2000, p.32).

Somente no fim do regime colonial, em face da contestação nacionalista, é que Portugal tentou reverter o problema, uma vez que em 1973, 27% dos alunos matriculados nas escolas secundárias gerais, eram africanos. No entanto, a maior parte das escolas se encontrava no sul do país, o que constituía uma dificuldade para os que viviam no centro e norte de Moçambique.

Aos nativos foi-lhes reservada a escola de artes e ofícios. Assim, de acordo com os dados do PNUD, "em 1954, existiam 65 escolas profissionais elementares das quais 51 eram dirigidas por sacerdotes, com uma população de 3.814 alunos" (PNUD, 2000, p.32)..

Em relação ao nível superior que começou em 1963, dos 3000 estudantes que freqüentavam esse nível de ensino, apenas 40 eram nativos. Alguns filhos dos assimilados, afirma o relatório, seguiram para Portugal a fim de freqüentarem cursos não ofertados pelos Estudos Gerais Universitários de Moçambique.

Após a independência, quer através das campanhas de alfabetização, quer pelo incentivo do discurso dos dirigentes da FRELIMO, houve decréscimo nos índices de analfabetismo em Moçambique. Assim, refere o relatório,

entre 1975 e 1981 regista-se um aumento significativo dos efectivos escolares do ensino primário, que cresceram a uma taxa média anual de 15,6%, passando de 600 mil alunos, em 1975, para mais de 1,4 milhões em 1979 (PNUD, 2000, p.34).

Os dirigentes de Moçambique também assinaram acordos de cooperação com Cuba e a União Soviética para onde foram enviados moçambicanos, com até

quarta série de escolarização, a fim de darem prosseguimento aos seus estudos secundários, técnicos e/ou mesmo superiores.

Porém, o esforço da elite moçambicana em oferecer a escolarização não está isento de análise crítica dos seus limites, que são inerentes aos projetos nacionalistas. É no seio do nacionalismo do século XIX que a educação escolar foi importante mediação para a difusão de concepções de mundo dos grupos hegemônicos na sociedade em vista a superar a questão social. São esses grupos que desenham o perfil do homem que deve prevalecer na sociedade (Ferreira, 1993, p. 1).

Desse modo, além do esforço pela instrução, provavelmente, o grupo que se tornou hegemônico, dentro da Frente, na sua maioria composto por uma elite esclarecida que já vislumbrava, mesmo dentro do Sistema Colonial, Moçambique como nação, encontrou na educação escolar uma importante mediação para a difusão do ideal nacionalista e depois revolucionário para as maiorias sociais camponesas.

As maiorias sociais, segundo as indicações de Geffray e de Mazula, parece não terem compreendido as relações hegemônicas presentes no processo nacionalista e revolucionário. Com efeito, Mazula refere que as elites intelectuais da FRELIMO sempre pautaram, para alcançar os seus objetivos, por políticas de alianças. Aquelas elites, argumenta Mazula,

procuraram sempre uma forma de legitimação do seu poder: ontem aliando-se aos militares e camponeses, durante a luta armada, e o proletariado em constituição após a independência nacional para fazer valer o seu projeto de modernização (Mazula, 1995, p.158).

A partir dessa observação de Mazula, faz sentido ainda questionar o caráter revolucionário e transformador das relações sociais do projeto das elites dirigentes da FRELIMO, na sua relação com as maiorias sociais. Assim, dado que

a FRELIMO pretendia afirmar o seu poder, de que modo as elites dirigentes da FRELIMO conjugaram essa afirmação do poder com a necessidade elevação civil das maiorias sociais, para que essas assumissem a direcção do seu próprio processo histórico, sem que isso significasse uma ameaça ao poder da FRELIMO? Para respondermos a essa pergunta, explicitemos os rumos da Revolução moçambicana.

4.1.1 Adeus à “Revolução”.

Se as maiorias sociais não foram “traídas”, contudo, o rumo da “revolução” com as políticas de liberalização, e o efetivo e progressivo aburguesamento da FRELIMO (Mazula, 1995, p.159)¹⁶⁶, somos levados a concordar com tese de Mazula, segundo a qual, a relação entre as elites dirigentes da FRELIMO e as maiorias sociais, pese a guerra de libertação, foi estratégica em razão das circunstâncias: era necessário, para vencer a guerra, a ajuda dos camponeses. Assim é difícil aceitar a argumentação de que a educação nascida nas Zonas Libertadas, pese o aspecto positivo, visava à elevação civil das maiorias sociais, de modo que elas assumissem a direcção do processo histórico.

Ao contrário, as maiorias sociais eufóricas com a possibilidade de se verem livres do colonizador¹⁶⁷, o que se concretizou com alcance da independência, aclamaram os vencedores, não pondo “em causa a essência

¹⁶⁶ Conforme iremos expôr, Mazula alude ao fato de a FRELIMO ter-se tornado um partido burguês apenas no início dos anos oitenta. No entanto, usamos a expressão “efetivo aburguesamento” por que, segundo Chilundo, a elite dirigente da FRELIMO fazia parte da pequena burguesia colonial, no sentido que era uma minoria privilegiada. A expressão progressivo, porque o processo do aburguesamento efetivo da FRELIMO foi gradual.

¹⁶⁷ Parece ser um paradoxo em relação à afirmação de Sidaway que o contato das maiorias camponesas com o colonizador foi indireto. No entanto, pese o fato, os efeitos da colonização se faziam sentir nas maiorias camponesas, por exemplo, através do recrutamento, protagonizado pelos colobadores do Sistema, para o trabalho forçado, ou da emigração masculina para as minas da África do Sul.

revolucionária da FRELIMO” (Geffray, 1991, p.14). Somente com a política dos aldeamentos é quando os camponeses nas zonas rurais se aperceberam das implicações do projeto revolucionário que apoiavam.

Enquanto isso, nas cidades, ainda no âmbito do fervor revolucionário e sob a justificativa da guerra civil, as maiorias sociais esperavam a efetivação das promessas nacionalistas e revolucionárias. Porém, a partir de 1990, após a assinatura dos acordos de cooperação com as agências multilaterais, quais sejam o Banco Mundial e o FMI - FUNDO MONETÁRIO INTERNACIONAL - e as mudanças que se verificaram no âmbito da sociedade, levou a que as maiorias sociais citadinas se apercebessem que a revolução já havia terminado.

Com efeito, sob pressão dos financiadores internacionais¹⁶⁸, a FRELIMO abandonara o “marxismo-leninismo”, quando da realização do seu V Congresso, em 1989. Porém, os sinais do abandono começaram no IV Congresso (1983). Nesse congresso, alguns membros do partido pressionaram a cúpula dirigente para liberalizar o sistema econômico e político adotado pela FRELIMO no III Congresso (1977), (Wytus apud Mazula, 1995).

A adesão ao Banco Mundial e ao FMI, mesmo ante a conjuntura internacional que marcou os finais dos anos 80, isto é, a guerra fria e derrocada dos regimes conhecidos como do Leste-Europeu, também deve ser entendida no âmbito da má resolução do problema de pensar diferente (Abrahamsson e

¹⁶⁸ De acordo com Manuel Bernardo, “em 1987, uma das coisas que aconteceu é que veio cá Rockefeller que é o símbolo do capitalismo. Rockefeller, umas das coisas que fez foi obrigar que se Moçambique ou a FRELIMO queriam o apoio ao seu sistema era preciso abrir a educação, mudar alguns programas de educação, retirar os conteúdos ideológicos” (Manuel Bernardo. Entrevista em 10.02.2005. Maputo). Em Moçambique, o governo chama os financiadores internacionais de parceiros. E, em 1987 foi o ano, ainda sob o regime socialista, que se introduziram os programas de ajuste estrutural decorrente da assinatura dos acordos com as agências multilaterais, quais sejam, o FMI e o Banco Mundial, respectivamente.

Nilsson, 1994, Mazula, 2000) e da indefinição do Partido FRELIMO quanto à sua orientação socialista (Brito, 1995, p.12) ¹⁶⁹.

Assim, no V Congresso, a FRELIMO passa a afirmar que pretende criar “uma sociedade democrática, de bem estar geral, de justiça social, progresso e liberdade” (FRELIMO, 1989, p. 1, art. 3). Mesmo assim, continua a fazer referência ao socialismo, como fica explícito no resumo dos seus objetivos, afirmando que tem como propósito construir o socialismo, embora agora destituído do adjetivo “marxista-leninista”: a “consolidação contínua da independência nacional, da ordem democrática popular e a construção do socialismo” (FRELIMO, 1989, p. 2).

O abandono do marxismo e também do socialismo, fica evidente na nova Constituição de Moçambique (1990)¹⁷⁰. Aí, desaparece, dos princípios

¹⁶⁹ Conforme os documentos oficiais, a FRELIMO, desde a sua fundação, deparou-se com a questão das duas linhas, isto é, dois modos de pensar diferente manifestado pelos respectivos membros. Mesmo com a expulsão de muitos desses membros, segundo Abrahamson & Nilsson (1994), essa contradição nunca desapareceu dentro do Partido. A tendência liberal teria ganhado força em 1982 quando a COMECON - ORGANIZAÇÃO DE COOPERAÇÃO DOS PAÍSES DO LESTE, em 1982, recusou admitir Moçambique nessa organização (Abrahamsson & Nilsson, 1994, p.83). Porém, essa recusa já havia sido assinalada pelo discurso do presidente da União Soviética, Breschnev, no ano anterior. A recusa da COMECON significava que a FRELIMO deveria trilhar outros caminhos (idem, p.83). É assim que, durante o IV congresso (1983), a ala liberal pressionou o partido para a abertura econômica e política. Assim, no início dos anos 80, começaram as conversações com o FMI e Banco Mundial. Em 1984 o governo socialista Moçambicano pede para entrar para o Banco Mundial, (Abrahamsson e Nilsson, idem, p.49), o que somente veio acontecer em 1986 (Mazula, 1995). Entretanto, a virada de Moçambique para o ocidente, segundo Mazula, em parte decorreu da crise ideológica no seio do partido FRELIMO, uma afirmação corroborada por Hanlon (2002). Uma das expressões dessa crise, para Hanlon, pode ser depreendida do fato de que uma parte dos dirigentes da FRELIMO ter usado o dinheiro das doações externas a fim de pagar propinas a altas patentes militares “e oficiais do partido FRELIMO que se opunham ao fim da guerra e ao abandono do socialismo” (Hanlon, 2002, p.7). Entretanto, a postura da União Soviética, para Abrahamson e Nilsson deveu-se ao fato de, primeiro, Moçambique não constituir grande interesse estratégico para a União Soviética. Ademais, a União Soviética mostrou-se um pouco reservada em relação a Moçambique por causa do apoio da FRELIMO ao movimento de luta de libertação do Zimbábue (ZANU-FP) considerado, pela União Soviética, como estando mais perto da China. Moçambique, por sua vez, pese a cooperação militar com a União Soviética, “tinha um total desinteresse em satisfazer os desejos da União Soviética de estabelecer uma base naval em Nacala (norte do país), o melhor porto natural da África Oriental” (Abrahamsson e Nilsson, 1994, p.83, nota, 138).

fundamentais do Estado, qualquer referência à edificação de uma sociedade livre da exploração do homem pelo homem, como constava do texto das Constituições de 1975 e 1978, respectivamente. Nessa Constituição, cuja comissão para a sua revisão fora nomeada em 1986, é afirmado que o objetivo do Estado é “a edificação de uma sociedade de justiça social e a criação do bem estar material e espiritual dos cidadãos” (Constituição, 1990, art.º 6, b).

Esses princípios de Estado, segundo Azevedo, são próprios de um Estado fundado na teoria liberal moderna da cidadania (Azevedo, 1997). Desse modo, em nível legal, Moçambique tornava-se um Estado Liberal. Ademais, sob o governo do partido FRELIMO, observa Mazula (2000), Moçambique passou por um período de Estado político-ideológico (1975-1982), de Estado burocrático-liberal (1982-1992), de Estado ausente (1992-1995) e atualmente é um Estado técnico-liberal (Mazula, 2000, p. 112).

Em todo esse processo, desde a adesão às agências multilaterais até ao abondono do socialismo, as maiorias assistiram aos ventos da história preocupadas em busca de meios de sobrevivência. Em face da guerra e das calamidades naturais que assolavam Moçambique, e a pouca difusão por parte dos intelectuais (no sentido gramasciano do termo) das implicações sócio-econômicas dos acordos, talvez uma minoria teria compreendido os rumos que o país estava a seguir. A emergência e a disponibilidade de bens de consumo, aparentemente, provenientes do primeiro mundo e nunca antes imaginados na consciência das maiorias sociais, fizeram crer, nessas maiorias sociais, que novos e melhores tempos haviam chegado¹⁷¹.

¹⁷⁰ Em Novembro de 2004, foi aprovada a terceira Constituição na história de Moçambique. No entanto há poucas diferenças em relação aos princípios fundamentais do Estado, expressos na Constituição de 1990.

¹⁷¹ Macuene (2001) refere que os bens provinham dos países asiáticos.

A crença nas maiorias sociais foi suscitada pelo PRE - PROGRAMA DE REABILITAÇÃO ECONÔMICA - (Macuene, 2001), decorrente da assinatura dos acordos com as agências multilaterais. O programa, em referência, preconizava o ajustamento estrutural que envolvia o livre comércio, a desregulamentação e a privatização das empresas estatais. Passados três anos, desde que iniciou o PRE, foi-lhe acrescentado o atributo de social, passando a ser chamado de PRES - PROGRAMA DE REABILITAÇÃO ECONÔMICA E SOCIAL (Macuene p. 258). O discurso oficial apresentou esses programas em razão dos respectivos benefícios, quais sejam o crescimento econômico que, por sua vez, traria o bem estar social da população. O discurso oficial estava perante nova versão do Plano Prospectivo Indicativo, mas em moldes capitalistas¹⁷².

Entretanto, a eficácia das pressões exercidas pelos financiadores internacionais, além da indefinição da FRELIMO e da conjuntura internacional, ainda pode ser compreendida à luz das reflexões de Castells (2002C), sobre a postura dos dirigentes políticos africanos para com o bem público. Segundo esse autor, tal postura simplesmente, "ressoa como inconcebível do ponto de vista do desenvolvimento econômico e da estabilidade política do país" (Castells, 2002 C, p. 123). É dessa postura que, para Castells, deriva o caráter predatório da maior parte dos Estados africanos, constituindo também numa das principais causas de degeneração das respectivas sociedades¹⁷³.

Apesar da ajuda externa que tem sido canalizada para os Estados africanos, contudo, essa ajuda não tem sido devidamente aplicada segundo o

¹⁷²As maiorias sociais, neste caso, as cidadinas, estavam eufóricas, pois com a abertura econômica começaram a desfilar nas prateleiras das lojas moçambicanas bens de consumos nunca vistos durante o "o socialismo". Mas o problema, paradoxalmente, passou a ser a falta de meios financeiros para a aquisição desses bens de consumo. Assim, as promessas das elites dirigentes pareciam que se faziam cumprir, pois a vida parecia estar a melhorar: a fase das filas para aquisição de bens de consumo mostrava ter sido ultrapassada.

¹⁷³ A expressão Estado predatório em Castells quer significar que é próprio Estado é o predador da respectiva economia.

que fora planejado, senão em benefício das poucas elites políticas, que concebem o Estado como a principal fonte de acumulação pessoal de riqueza. Desse modo, assinala Castells, as classes privilegiadas africanas privatizam o Estado e, tornando-o num patrimônio pessoal, obrigam os concidadãos a duros sacrifícios para a obtenção de mínimas condições de vida. A corrupção e o suborno generalizaram-se e constituem

o meio de vida da administração pública, levando também à erosão das instituições políticas enquanto sistemas estáveis, substituídos por círculos bem amarrados de lealdades pessoais e étnicas (Castells, 2002C, pp.120-140).

Agindo segundo a lógica de acumulação pessoal de riqueza amplamente desvinculada da economia do país, essas elites, bem estabelecidas no Estado, levam à submissão dos cidadãos "à patronagem para ter acesso à distribuição de empregos, serviços e pequenos favores em todos os níveis do Estado" (Castells, 2002 C, p. 124).

Talvez, consubstanciando a constatação de Castells, segundo refere o boletim da AWEPA (2001), o ex-presidente da república de Moçambique, Joaquim Chissano, em 2001, durante o discurso alusivo à comemoração do aniversário da independência nacional (25 de Junho), admitiu o fato de ter-se tornado normal, por parte dos funcionários públicos, a exigência de

pagamentos ilícitos para prestar serviço que é função da administração pública ou um funcionário da educação pedir agradecimento para matricular um aluno, um enfermeiro pedir envelopezinho antes de atender um doente, ou um polícia pedir "cerveja" em troca de devolver a carta de condução ao dono (AWEPA, 2001, p.9).

Foi dentro desse processo "revolucionário", permeado por contradições entre afirmações teóricas e a *práxis* político-social, que a FRELIMO, de partido do "Povo" passou a um "partido burguês" (Mazula, 1995, p. 159), "apoiado na acumulação centrada no Estado e numa redistribuição selectiva dos bens nacionais" (Mazula, 1995, p. 159). A redistribuição seletiva criou situações de

privilégio e deu azo ao aparecimento de “um novo tipo de classes privilegiadas com poder econômico proveniente da condição política ou da sua facilidade de influências no círculo dirigente” (Mazula, 1995, p.174)¹⁷⁴.

Ainda durante a fase de transição ao “socialismo”, em face da crise sócio-econômica e política que o país atravessava - escassez generalizada de bens de consumo, seca prolongada, inoperância das empresas estatais e guerra civil que recrudescia - apareceram os “oportunistas” do Estado (Mazula, 1995). Tais oportunistas, argumenta Mazula, com base na sua influência no partido, constituíram-se em força econômica paralela, agindo fora do planejado pelo Estado. Mais tarde, os “oportunistas” aliaram-se aos grupos econômicos internacionais e exerceram forte pressão sobre o partido, durante o IV Congresso, de modo que aquele abrisse o país “para uma política de liberalização da economia” (Mazula, 1995, p.176). Em 1986, a pressão surte efeitos quando conseguiram “levar o governo a assinar um acordo com o FMI e Banco Mundial, ratificado pelo V Congresso, em 1989” (Mazula, 1995, p. 176)¹⁷⁵.

Assim, o Estado moçambicano, visado pela FRELIMO, que deveria ser dirigido pela classe operário-camponesa, acabou como propriedade de pequeno “grupo de famílias ou grupos dominantes” (Mazula, 1995, p. 175) - a dita “burguesia nacional moçambicana” (Nunes, 2000, p.50). Nesse processo que pode ser denominado de revolução contra as maiorias sociais (Geffray, 1991)¹⁷⁶,

¹⁷⁴ Mazula chama a atenção para o fato dos bens não se resumirem apenas aos econômicos, mas sim à “papéis que determinam o *status*, símbolos e outros bens e valores de ordem social e cultural” (Mazula, 1995, p.174).

¹⁷⁵ Mazula parece buscar evidenciar que o governo da FRELIMO teria sofrido influência por parte de alguns membros aliados aos grupos internacionais.

¹⁷⁶ Os documentos oficiais e os apoiantes do discurso oficial defendem que uma das características das Zonas Libertadas foi a participação popular nas discussões que diziam respeito às suas vidas. No entanto, a partir de 1977, a FRELIMO optou por um dirigismo, ou seja, uma participação orientada e dirigida, por meio das células do partido e dos Grupos Dinamizadores. Essas duas instâncias eram os veículos de transmissão das orientações do partido para o cumprimento em toda a sociedade (Mazula, 1995, p.177). Brito, por sua vez, afirma que os representantes das células do partido e dos grupos

os trabalhadores que a FRELIMO afirmou ser portadora das respectivas aspirações, foram os mais penalizados.

Com efeito, Macuene, refletindo no âmbito da transição do "socialismo" para capitalismo, quando da implementação das medidas de liberalização, afirma que o processo não foi muito transparente, pois "uma parte da elite burocrática e do partido aproveitou-se do poder que lhe dava acesso à engrenagem do Estado para enriquecer ilicitamente" (Macuene, 2001, p.264). Os trabalhadores, nessa falta de transparência, ficavam "durante meses sem salários enquanto corriam rumores de que os administradores das empresas estavam prestes a comprá-las" (Macuene, 2001, p.264).

É dentro desse espírito e num contexto marcado pela ausência de produção que o posicionamento dos intelectuais africanos, tanto orgânicos quanto tradicionais segundo o uso gramsciano dos conceitos (Gramsci, 2004), é descrito como sendo "política de barriga" (Bayart *apud* Castells, 2002C)¹⁷⁷. O entendimento da "política de barriga" como característica da maior parte dos intelectuais africanos, serve de contra-argumento aos que julgam estar na falta de intelectuais um dos fatores do subdesenvolvimento da África. E é na perspectiva da "política de barriga" que Mazula constata a vulnerabilidade dos intelectuais moçambicanos. Para o autor em referência, os intelectuais moçambicanos, vivendo num contexto marcado pela ausência de produção, são "facilmente cooptados pelo poder político" neutralizando, assim, "a sua

dinamizadores não participavam do processo de tomada de decisões. Eram apenas os transmissores das orientações emanadas pelos dirigentes do Partido, zelando também para o cumprimento das mesmas (Brito, 1995). É nesse aspecto, isto é, do cumprimento das orientações centrais que se vai centrar o princípio pedagógico de ligação entre a teoria e a prática, sob base do trabalho (manual).

¹⁷⁷ Castells usa a terminologia política de barriga para designar o modo de vida dos intelectuais africanos que se resume em pensarem em si próprios, não exercendo a crítica social. Literalmente a expressão quer significar que os intelectuais vivem em busca dos meios de subsistência numa total dependência aos políticos que, por sua vez, também são os detentores do poder econômico

capacidade crítica da realidade social” (Mazula, 1995, p.176). Ainda no processo de cooptação dos intelectuais, Mazula afirma que o partido afastou-se das massas e enfeudou-se na burocracia, substituindo o discurso “crítico pelo doutrinário, autoritário e legitimador” (Mazula, 1995, p.176).

Contudo, Mazula remete para a história e para o futuro a responsabilidade da aliança dos intelectuais moçambicanos com elite política no assalto ao poder estatal. Alegando não ser a cultura do bem-estar fácil que os intelectuais e a elite política moçambicana devem “legar aos vindouros”, e sim a capacidade e esforço de trabalho, conclui, parafraseando Weber que

seremos responsabilizados pela história, pelos nossos herdeiros, não pela ostentação econômica que lhes legarmos, mas pela capacidade e esforço de trabalho, pela amplitude do espaço de ação que consigamos e deixamos para eles (Mazula, 1995, p.176).

Assim, desde a assinatura dos acordos com as agências multilaterais, passando pelo assalto ao Estado por parte da elite político-partidária, até ao abandono do marxismo-leninismo pela FRELIMO e o respectivo aburguesamento, Moçambique tornava-se um país “moderno” sob a égide do capitalismo liberal. Porém, o governo do Estado moçambicano, dirigido pela FRELIMO, pese o fato de a metade do orçamento geral ser dependente de doações externas, afirma, após a reforma do Estado, que é um governo de justiça social, visa proporcionar o bem estar dos moçambicanos, mas com uma *práxis* política, social e econômica que coaduna com os defensores da morte do “*Well Fare State*”.

Em todo esse processo, as maiorias sociais, formadas numa educação escolar centrada no princípio pedagógico de ligação entre a teoria e a prática, sob a base do trabalho, desde as zonas libertadas, apenas foram as expectadoras

da história¹⁷⁸. Sendo assim, é-nos difícil aceitar a tese de Mazula, segundo a qual, somente recuperando os ideais da "FRELIMO-povo", pode-se vislumbrar a possibilidade da educação moçambicana contribuir para a emancipação social e humana. Mazula parte da constatação, para defender essa tese, de que uma das maiores lacunas e desafios da educação moçambicana reside na pouca preocupação com a emancipação do homem (Mazula, 2000, p. 110). Por conseguinte, dado que os ideais da "FRELIMO-povo", isto é, a FRELIMO das Zonas Libertadas, são diferentes dos ideais da FRELIMO-partido a partir de 1977, para Mazula, é somente voltando aos ideais da "FRELIMO-povo" que se pode conceber uma educação em vista a emancipação social e humana (Mazula, 1995, p.235).

Entretanto, ao afirmar que o agir das elites da FRELIMO, durante a luta de libertação, foi em vista à legitimação do próprio poder, o autor, segundo podemos entender, está a sugerir que a relação entre as elites dirigentes e as maiorias sociais foi estratégica e não comunicativa, o que contradiz com a tese do agir comunicativo que o mesmo autor defende nos ideais da FRELIMO-povo¹⁷⁹.

É com base no agir estratégico durante a luta de libertação, que as elites dirigentes de Moçambique conceberam e propuseram a educação nas zonas libertadas para as maiorias sociais, consideradas por essas elites "nacionalistas" e depois "revolucionárias", de estarem imbuídas com uma mentalidade supersticiosa e obscurantista. As maiorias sociais, eufóricas com a possibilidade

¹⁷⁸ Como a seguir iremos explicitar, as maiorias sociais não podiam questionar a direção do processo político econômico, pois o princípio pedagógico de ligação entre a teoria e a prática impunha que se cumprissem as orientações centrais vindas do partido.

¹⁷⁹ O autor usa o termo "estratégico" no sentido Habermasiano, que visa à dominação e não a comunicação livre de quaisquer pretensões em que haja, de fato, o reconhecimento dos sujeitos falantes, para diferenciar do termo estratégia revolucionária usado por Gramsci na passagem da guerra de movimento para a guerra de posição.

de dominarem os códigos ocidentais e do colonizador, aderiram com entusiasmo à proposta educacional apresentada pela “pequena burguesia” moçambicana.

Nessa proposta educacional, além da leitura e da escrita, do trabalho manual, as elites deram muita ênfase à disciplina de educação política, cujo principal objetivo era o de levar os alunos a saberem quem é a FRELIMO, a terem “amor a FRELIMO e aos seus respectivos dirigentes” (MEC, 1979, p.3, 5, 7), e a “odiarem o inimigo” (Mondlane, 1975, p.184; Moçambique, 1985, p.13). É dentro dessa proposta educacional que situamos e buscamos responder à nossa pergunta de pesquisa: a relação entre o princípio pedagógico de ligação entre a teoria e a prática, e a primazia da educação político e ideológica na formação do cidadão, em detrimento da educação científica e técnica que, em princípio, estava em consonância com o objetivo de emancipação social e humana, em vista a terminar com o dualismo escolar.

Por que é que se deve ter amor à FRELIMO e aos seus dirigentes? Não seria isso o início de um processo de doutrinação partidária a que se referem Bila e Baranov (1992, p.27), a partir do princípio pedagógico de ligação entre a teoria e a prática? Não estaria na conjugação da educação política com a fundamentação do princípio pedagógico de ligação entre a teoria o fator que, provavelmente, levou às maiorias sociais a não questionarem a direção do processo político moçambicano? Uma análise da educação moçambicana desde as Zonas Libertadas até sua expressão sob forma de Lei (4/83), talvez possa ajudar a responder aos questionamentos feitos.

4.2 As Zonas Libertadas: da educação nacionalista à revolucionária

Enquanto nas Zonas Libertadas as elites dirigentes da FRELIMO tentavam, por meio da educação¹⁸⁰, conseguir a adesão das maiorias sociais à causa "nacionalista", em Dar-Es-Salam, as mesmas elites conflitavam em relação à educação média e superior. É no bojo desse conflito que, segundo o discurso oficial, os "revolucionários" decidiram transformar a educação nacionalista para revolucionária¹⁸¹.

A justificação é com base nas duas linhas: a "reacionária defendia a criação de um sistema educacional do tipo burguês, destinado a formar uma elite reacionária para dirigir as massas, consideradas pelos reacionários, "de brutas e analfabetas" (FRELIMO, 1977 D, p.14-15). Essa proposta diferia com a da linha revolucionária que "defendia a criação de um sistema educacional ao serviço das largas massas, de um sistema que libertasse o homem dos vestígios negativos da tradição e dos valores coloniais" (FRELIMO, 1977D, p. 15).

Referindo-se ao conflito no campo educacional, Samora Machel afirma que os reacionários

tinham sido condicionados dentro da idéia de que se estudava para ser alguém. A ambição econômica e social era neles dominante, isto é, dentro da luta pela independência lhes preocupava, sobretudo, sua pequena libertação pessoal da discriminação. Estudavam para ocupar o mesmo lugar que os colonialistas ocupavam (Samora Machel, 1977, p.24).

Quanto à origem sócio-econômica, Machel defende que eram, na sua maioria, "seminaristas ou elementos profundamente assimilados, filhos da pequeno-burguesia, em particular do funcionalismo e mesmo de alguns régulos" (Machel, 1977, p. 24).

No entanto, todos esses estudantes pertenciam a FRELIMO. A causa mais próxima do conflito, segundo Buendia Gómez, foi a recusa em prestar

¹⁸⁰ Educação no sentido amplo do termo

¹⁸¹ A educação não perdeu o seu caráter nacionalista.

serviços nas Zonas Libertadas¹⁸². Além da recusa em prestar o serviço em nome do elitismo, esses estudantes haviam tomado "posição de radicalização político-ideológica" (Buendia Gómez, 1999, p.139)¹⁸³.

Nos documentos da FRELIMO e também dos pesquisadores, o Padre Mateus Gwenjere é apresentado como um dos mentores do conflito. De acordo com Buendia Gómez, o padre havia convencido aos estudantes que estavam no Instituto Moçambicano a "deixarem Moçambique para se juntarem a FRELIMO com promessa de que continuariam os seus estudos no exterior" (Buendia Gómez, 1999, p.142). Chegados à Tanzânia, com base nessa promessa, de acordo com os documentos oficiais, os estudantes não aceitaram participar em atividades nas Zonas Libertadas. Justificaram essa recusa, afirmando que a prestação de serviços colocaria "em risco o seu papel de futuros dirigentes no Moçambique independente" (Buendia Gómez, 1999, p.142). Para os dirigentes da FRELIMO, a postura dos estudantes era elitista.

Buendia Gómez ainda afirma que, à intervenção da direção da FRELIMO, os estudantes reagiram, afirmando que essa intervenção constituía perseguição e impedimento à continuidade de estudos no exterior. Ademais, os estudantes, segundo referem os documentos oficiais, eram contrários à participação de brancos na luta o que, para a direção da FRELIMO, era um contra-senso ao ideal nacionalista e igualitário.

Um outro conflito também foi protagonizado pelos estudantes moçambicanos que já se encontravam no exterior de Moçambique, todos

¹⁸² Ao explicitarmos o entedendimento dos conceitos teoria, prática e trabalho no discurso da FRELIMO, ficará evidente que na interpretação dos dirigentes da recusa em prestar serviços o que está em causa é a recusa do princípio pedagógico de ligação entre a teoria e a prática.

¹⁸³ Buendia não explicita em que consistiu essa radicalização.

pertencentes a UNEMO - UNIÃO NACIONAL DE ESTUDANTES MOÇAMBICANOS¹⁸⁴. Convidados a participarem nas “tarefas específicas da luta de libertação” (Johnston, apud Buendia, 1999, p.140), recusaram-se, argumentando que o presidente da FRELIMO não queria “nenhum intelectual rival” (Johnston, apud Buendia Gómez, 1999, p.140)¹⁸⁵.

Esses conflitos levaram a que as elites da FRELIMO decidissem pela transformação da educação nacionalista em revolucionária, pois a postura elitista dos estudantes revelava haver um conflito de classes no âmbito educacional. A educação revolucionária visava a dois alvos: a mentalidade colonial burguesa dos seminaristas¹⁸⁶ e assimilados¹⁸⁷, e a mentalidade tradicional-feudal, supersticiosa e obuscurantista dos filhos dos régulos.

Porém, Cahen (1996) propõe que se compreenda o conflito dentro da FRELIMO a partir das desigualdades sócio-educacionais que marcaram a colonização em Moçambique, e que também se refletiram entre os membros da Frente. Desse modo, após apresentar o processo de formação das elites moçambicanas, Cahen conclui:

Pode-se, com base nesses exemplos, identificar a essência das crises, entre 1966-1969, surgidas dentro da FRELIMO: estas não decorrem de conflito de classes, de oposição entre orientação burguesa e revolucionária. Tratou-se, na

¹⁸⁴ Um dos presidentes dessa organização estudantil foi Joaquim Alberto Chissano, que assumiu a presidência de Moçambique, após a morte de Samora Machel (1986). Governou o país por dezessete anos.

¹⁸⁵ Miguel Buendia afirma não dispôr de documentação suficiente a análises a respeito do episódio dos estudantes, fundamental para se compreender as dimensões da fundamentação de concepção de educação politécnica no Sistema Nacional de Moçambique. Durante a nossa pesquisa de campo, o Ministério da Educação mostrou dificuldades em nos conceder material de que precisávamos para a análise. Além das férias dos funcionários da biblioteca do Ministério, os outros arquivos não estavam abertos à consulta externa, pelo que também não poderemos apresentar muitos dados a respeito da educação nas Zonas Libertadas senão partindo de análises feitas por outros pesquisadores.

¹⁸⁶ Esses não são aludidos por Nascimento como grupo de intelectuais que também tiveram um contributo tanto no processo de formação da FRELIMO quanto após a independência.

¹⁸⁷ O paradoxo do discurso da FRELIMO está no fato de boa parte dos seus membros, conforme expõe Nascimento, serem assimilados.

realidade, de incompatibilidade de percepções, exarcebada por complexos de inferioridade e de superioridade, imposta pela circunstância de desigualdade, em que estes grupos viram-se em situação de interação (Cahen, 1996, p.22).

A outra causa do conflito no seio da FRELIMO, segundo Cahen, é de natureza étnica:

A questão de lealdade e/ou dissidência, relativamente ao Movimento de Libertação de Moçambique, tem sido associada, em análises efetuadas por intelectuais próximos às sensibilidades do discurso político oficial a "interesses da classe exploradora", quando, na verdade, representa manifestações étnicas (Cahen, 1996, nota 11)¹⁸⁸.

Entretanto, para os dirigentes da Frente, o episódio dos estudantes refletia "a falta de compreensão do carácter popular, nacional e unitário da luta de libertação nacional" (Mondlane, 1975, p.183), reflexo da mentalidade colonial e tradicional-feudal.

De modo a evitar que a educação moçambicana formasse alunos elitistas, contaminados com a mentalidade burguesa colonial e tradicional feudal, os dirigentes "revolucionários" afirmaram que era necessária uma nova concepção de educação diferente da colonial burguesa e também da tradicional. Uma educação que, segundo Samora Machel, deve

[...] criar o homem novo. [...] criar os futuros revolucionários. [...] criar a nova mentalidade livre, com a nossa própria personalidade (moçambicana). Também [...] libertar alguns que ainda persistem (tanto em Moçambique como na Tanzânia e em todos os outros países independentes da África) em usar uma mentalidade escrava do estrangeiro [Machel, apud Mazula, 1995, p.143].

O sucesso dessa educação dependia, no entender de Samora Machel, da criação de "novas escolas que ensinarão a todo o povo os melhores meios de

¹⁸⁸ É no seio dessas manifestações étnicas que Newitt afirma que a FRELIMO é injustamente acusada como partido Sulista (Newitt, 1997, p.468), pese o fato de uma boa parte dos moçambicanos, ainda segundo Newitt, considerarem a FRELIMO como um "partido sulista com liderança sulista" (Newitt, 1997, p. 468). A questão da supremacia do bloco sulista, na direcção dos destinos de Moçambique, desde a luta de libertação, também é aludida por Lopes (1995). Esse pensador moçambicano afirma que os manuais de história de Moçambique incorporam, nos seus conteúdos programáticos, discursos autolegitimadores da FRELIMO que, pr sinal, era formada maioritariamente pelas "etnias do sul, dominantes no aparelho político" (Lopes, 1995, p. 253).

combater esse mal" - *espírito de servidão ao estrangeiro* (Machel, apud Mazula, 1995, p.143 – grifos nossos).

Assim, os dirigentes "revolucionários" da FRELIMO decidiram criar a escola do Homem Novo, disposto a lutar, a vencer a guerra e a desenvolver o país. Um Homem Novo que resultaria da destruição do homem velho, tradicional-feudal e compactuante com os valores da burguesia colonial. Defender a luta entre o velho e novo, de acordo com os documentos oficiais, "não se trata de uma luta entre a velha e a nova geração, entre as pessoas velhas e as pessoas novas" (FRELIMO, 1977 A, p.94). Ser velho ou novo era uma questão de concepções de mundo, no entendimento de que

um jovem que vive a vida e os ideais feudais ou burgueses da velha sociedade está mais ultrapassado do que um homem de idade que luta constantemente para se integrar na nova sociedade e se libertar das cargas e preconceitos reacionários que lhe haviam inculcado (FRELIMO, 1977 A, p.94).

Somente em 1977, a FRELIMO explicitou que o Homem Novo deveria ser socialista, e o definiu 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" (FRELIMO, 1977A, p. 94). Eram influências reacionárias das quais a nova educação deveria libertar o Homem Novo,

o obscurantismo e a superstição em que se assenta a sociedade tradicional-feudal, a mentalidade burguesa, que se caracteriza pela colonização mental, pela mentalidade escrava ao estrangeiro, pela imitação servil dos comportamentos, das atitudes, dos hábitos e até do modo de vestir decadente da burguesia dos países imperialistas (FRELIMO, 1977 D).

Para a formação/libertação do Homem Novo, foi proposto o princípio pedagógico de ligação entre a teoria e a prática, entre a escola e o trabalho produtivo, a escola com a comunidade, e também a educação política e ideológica. Assim, o Homem Novo, educado política e ideologicamente, ligando a

teoria e a prática, deveria ser libertado, pela educação escolar, “dos vícios herdados do colonialismo, do individualismo e liberalismo, da indisciplina e da desorganização” (Buendia Gómez, p. 306). Para o sucesso dessa proposta pedagógica, era necessário um combate “permanente contra a maneira de viver e de pensar, contra os valores e gostos da velha sociedade e pela conquista permanente de novas idéias e de novos valores populares” (Buendia Gómez, 1999, p.306).

Essa defesa da importância de se conquistar novas idéias e novos valores populares na formação do Homem Novo moçambicano parece situar-se no postulado gramsciano sobre a necessidade de uma reforma intelectual e moral, na realização de novo aparato hegemônico, no processo de transformação social (Gramsci, 1995, p. 52). A concretização desses objetivos, no pensamento gramsciano, estão condicionados a uma nova organização da Cultura, em que a educação escolar, igual e para todos, constitui uma importante frente cultural. Gramsci ainda defende que para a transformação social com efetiva contribuição da educação escolar, é preciso que as maiorias sociais aprendam a operar com os instrumentos lógicos do pensamento, de modo que possam compreender a realidade efetiva - história em movimento. Então, é fundamental que se organize uma educação escolar fundada no princípio pedagógico de união dialética entre a teoria e a prática, sob a base do trabalho, tal como Gramsci entende essa união dialética.

Os intelectuais moçambicanos, ao defenderem a necessidade da formação do Homem Novo com novas idéias, parece que compreenderam a importância política do princípio pedagógico de união entre a teoria e a prática, sob a base do trabalho, no processo de transformação social. Com efeito, as Linhas Gerais do Sistema Nacional de Educação afirmam que

a luta entre o velho e o novo que passa pela transformação da consciência não se opera apenas por meio do desenvolvimento econômico e tecnológico, mas exige uma reflexão profunda e uma ação consciente, única forma de libertar efetivamente a iniciativa criadora do aluno (MEC, 1980, p.7).

Assim, foi com base nos objetivos de transformação social e estabelecimento da igualdade sócio-educacional que os intelectuais do Partido FRELIMO afetos ao Ministério da Educação e Cultura, juntamente com os técnicos da República Democrática Alemã,¹⁸⁹ procederam a organização de uma nova educação escolar, cujo objetivo central é a formação do Homem Novo (Lei 4/83). Essa educação, já iniciada nas Zonas Libertadas, deveria elevar a consciência política das maiorias sociais, incultindo nelas o espírito nacionalista, revolucionário e desenvolvimentista, segundo os ideais político-sociais defendidos pela FRELIMO.

Entretanto, como é que a FRELIMO irá conjugar a necessidade de elevação da consciência política das massas, com a afirmação do seu próprio poder, na formação do Homem Novo nacionalista, revolucionário participante no desenvolvimento do país? De que modo a educação escolar moçambicana, desde a luta de libertação, norteadada pela centralidade do princípio pedagógico de ligação entre a teoria e a prática e a educação política, buscou efetivar o projeto da FRELIMO? Essas perguntas levam-nos à análise da fundamentação da concepção de educação politécnica já exposta no capítulo primeiro.

4.3. Zonas Libertadas: da concepção de educação politécnica à fundamentação

A educação nascida do processo de luta de libertação de Moçambique, a partir das Zonas Libertadas, ao ser transformada em revolucionária, tencionava formar o Homem Novo revolucionário, pronto para assumir a luta pela

¹⁸⁹ Luis Filipe, entrevistado em 15 de janeiro de 2005.

independência política, econômica e cultural do seu país, ou seja, a luta pela efetivação do projeto de Estado e de Sociedade preconizado pela FRELIMO.

É para atender aos objetivos desse projeto de Estado e de Sociedade que foi estabelecida a centralidade do princípio pedagógico de ligação entre a teoria e a prática, no processo pedagógico, cuja tradução deveria manifestar-se no caráter politécnico da educação, na ligação entre a escola e o trabalho, de acordo com a pedagogia socialista sustentada nos "princípios universais" do marxismo-leninismo. Além desse princípio pedagógico, a FRELIMO também priorizou a formação político e ideológica do Homem Novo.

Contudo, do mesmo modo que a FRELIMO afirmava a originalidade do seu marxismo, sustentando que ele foi derivado de sua própria experiência de luta (Borges, 2001), também defendeu que a proposição do princípio pedagógico de ligação entre a teoria e a prática, sob a base do trabalho é original: foi do "combate pela libertação da terra e dos homens, que forjamos os princípios que hoje orientam a nossa sociedade e a nossa concepção de Educação" – *nas Zonas Libertadas* (MEC, 1980, p.2- grifos nossos). O principal nessas Zonas, referem os documentos oficiais, era que "o trabalho manual, a produção faziam parte da educação" (MEC, 1980, p.2), o que diferiu da educação colonial, que se manifestou pela separação entre a teoria e a prática, fato que levou ao "desprezo do trabalho manual, com objetivos de criar uma elite nos centros de ensino" (Samora Machel, 1975, p.4).

O princípio de ligação entre a teoria e a prática, traduz-se no caráter politécnico da educação, é central em todo o processo de formação, como condição para a "compreensão da realidade, assimilação do conhecimento científico e transformação da natureza e da sociedade" (Moçambique, 1985, p.21). Assim entendida, a educação politécnica constitui uma das áreas

preconizadas para a formação integral do aluno, e visa “à transmissão das bases científicas-técnicas da produção, o desenvolvimento de capacidade de trabalho produtivo e ligação dos conhecimentos teóricos adquiridos à prática da vida social e à produção” (Moçambique, 1985, p.20).

Nesse entendimento da educação politécnica, parece haver uma similaridade com a concepção de educação politécnica da proposta pedagógica do campo socialista¹⁹⁰: união entre a teoria e a prática, de modo a formar um aluno que compreenda a realidade para transformá-la. Contudo, apoiarmo-nos na similaridade sem proceder a uma análise do significado dos conceitos teoria, prática e trabalho, tal como foram defendidos na educação escolar moçambicana, pode levar-nos a confundir que a proposta pedagógica de Moçambique, que afirma a concepção de educação politécnica, teria se aproximado, efetivamente, à defendida no campo socialista, principalmente em Marx, Lenin e Gramsci.

Ademais, em face da diversidade de interpretação dos princípios marxianos em relação à conquista do poder havida no socialismo, que também se manifestou no campo educacional, principalmente em relação à concepção de educação politécnica, Manacorda chama a atenção, afirmando que a união entre a teoria e a prática, sob a base do trabalho

exclui toda e possível identificação ou redução da tese marxiana da união de ensino e trabalho produtivo no âmbito da costumeira hipótese de um trabalho, seja com objetivos meramente profissionais, seja com função didática como instrumento de aquisição e verificação de noções teóricas, seja com fins morais de educação do caráter e da formação de uma atitude de respeito em relação ao trabalho e ao trabalhador (Manacorda, 2000, p. 54).

Johnston, um pesquisador sueco apoiante do processo político moçambicano, por sua vez, salienta que o problema da produção, isto é, do

¹⁹⁰ Por campo socialista referimo-nos apenas às propostas pedagógicas de Marx, Lênin e Gramsci por nós expostas no referencial teórico.

trabalho e da *práxis* na escola gerou um proeminente debate sobre a educação politécnica nos países socialistas. Dentro desse debate, Johnston cita, de um lado, o extremismo de Shulgin que defendeu a extinção da escola do mesmo modo que o aparelho do Estado, em favor da formação da fábrica e, de outro, o extremismo de Stalin que "aboliu o trabalho organizado nas escolas" (Johnston, 1989, p. 155).

Em Moçambique, argumenta Johnston, antes da independência, "as missões defenderam o fato do trabalho na escola primária, em vista a produzir suprimentos para os estudantes e também para iniciá-los no trabalho forçado" (Johnston, 1989, p.155). Ainda no regime colonial, refere o pensador sueco, foi instituída a escola técnica "desde o nível mais baixo do sistema, destinada para as maiorias sociais desfavorecidas, no lugar da escola secundária geral" (Johnston, 1989, p.155).

Após a independência de Moçambique, no debate sobre a produção/trabalho na escola moçambicana, segundo Johnston, podem ser distinguidas várias tendências, em que a finalidade subjacente à introdução do fato do trabalho na escola determinava a importância dada a cada tendência (Johnston, 1989, p.155).

As tendências a que Johnston faz alusão referem-se à fundamentação da concepção de educação politécnica em Moçambique. Essa fundamentação dependeu, não somente do entendimento dos conceitos teoria, prática, trabalho, e produção, bem como da relação entre esses conceitos. Assim, uma análise da fundamentação da concepção politécnica em Moçambique, exige que se explicito o significado dos conceitos em referência, à luz de uma pergunta radical, concernente ao problema dos fins: qual o fim do trabalho/produção na escola moçambicana?

4.3.1 A teoria, a prática, o trabalho e a produção na escola moçambicana

Em relação ao conceito “teoria”, no Sistema Nacional de Educação de Moçambique e, por extensão, em toda a sociedade, podem ser distinguidos dois posicionamentos diferentes. O primeiro é o do partido FRELIMO que entende o conceito em três acepções. Uma positivista, no sentido de conhecimentos científicos, outra de carácter político-positivista, a ideologia científica do proletariado – o marxismo, e uma terceira, também de carácter político, a linha política da FRELIMO. Esta última acepção é mais abrangente e refere-se a todas as ordens e orientações emanadas do partido FRELIMO para os diferentes setores da sociedade e instituições.

É no último sentido que Samora Machel, quando da histórica reunião de 8 de março de 1977¹⁹¹, afirmou: “o que diremos aqui irá significar a aceitação do povo inteiro do Rovuma ao Maputo” (FRELIMO, 1977 D, p.1). Com efeito, de acordo com Machel,

desde a conquista da Independência Nacional que, seguindo a tradição do tempo da luta armada, nós temos vindo a reunir com trabalhadores de diversos setores de atividade a fim de analisarmos a situação desses setores e *transmitirmos orientações que permitam o avanço da revolução* (FRELIMO, 1977D, p. 4 - grifos nossos).

As orientações e decisões eram a Linha Política da FRELIMO e, na educação escolar, faziam parte da teoria que deveria se ligar à prática.

O segundo posicionamento, em relação ao conceito teoria, é dos intelectuais e técnicos do MEC, entre os quais os professores. Estes últimos, embora fossem os mediadores efetivos da teoria no sentido de linha política da

¹⁹¹ Nessa reunião, Samora Machel decidiu pelo encerramento do curso médio, de modo que os alunos que terminavam o ensino básico moçambicano fossem para o curso de formação de professores.

FRELIMO, entendem o conceito no sentido de conhecimento escolar¹⁹², também numa perspectiva positivista-iluminista, pois o único conhecimento válido na educação escolar era o científico.

De fato, por mais que os intelectuais moçambicanos repetissem o discurso "panfletário" da FRELIMO (Manuel Beranardo, entrevista a 10 de Fevereiro de 2005 - Maputo), que fazia alusão à "cultura proletária" e "valores populares", porém, essa cultura e valores não se enquadravam no conceito de conhecimento escolar. Este devia ser científico de modo a combater a superstição e o obscurantismo da sociedade tradicional feudal, condição para a modernização de Moçambique, pois é somente com o conhecimento científico que as "massas" podem compreender e "combater as causas da doença" (FRELIMO, 1977A, p. 37).

Nesse aspecto, revela-se a influência do positivismo que marcou a II Internacional Socialista e também do pensamento de Mao Tsé-tung que considera os camponeses chineses imbuídos de uma mentalidade tradicional-feudal: "*como a China é um país semicolonial e semi-feudal, sem cultura desenvolvida, nela, os intelectuais são particularmente preciosos*" (Mao Tse-tung, 1978, p. 45 – grifos nossos).

Feitas essas considerações à respeito do conceito "teoria", debruçemo-nos sobre o conceito "prática" que também é entendido nas mais diversas acepções. Para explicitarmos essas acepções, tomamos como referência, além de outros documentos oficiais, o texto do discurso de Samora Machel proferido na Universidade Eduardo Mondlane (1976)¹⁹³. Ao longo do discurso, Samora Machel

¹⁹² Os professores primários, provavelmente, pouco sabem à respeito da dimensão científica do conhecimento, tal como é defendido pelos seus superiores hierárquicos e os intelectuais do partido.

¹⁹³ O discurso foi proferido a 1 de Maio de 1976. Além do simbólico dia dos trabalhadores, Samora Machel procedeu à mudança de nome da única instituição de

faz o uso do conceito "prática" nos mais variados sentidos e que podem ser resumidos a dois: a prática como trabalho, e a prática e o trabalho juntos como produção, pois, refere Mazula, "muitas vezes a FRELIMO toma os dois termos como sinônimos" (Mazula, 1995, p. 256, nota 40).

No discurso em referência, buscando evidenciar o espírito internacionalista da FRELIMO¹⁹⁴, o presidente saudou os trabalhadores nos países capitalistas que "lutam pela transformação de suas condições de vida e de trabalho", em contraposição aos trabalhadores dos países socialistas que "edificam, com o seu trabalho e com sua consciência, a riqueza que permite elevar continuamente as condições de vida" (Machel, 1976, p. 3). Com esses últimos trabalhadores, prossegue Samora Machel, "somente desenvolvendo a produção poderemos criar infra-estruturas que permitam o arranque da nossa economia" (Machel, 1976, p.4), uma vez que é o "trabalho que gera a riqueza" (Machel, 1976, p.4).

No trecho acima, o trabalho é interpretado como produção. No entanto, Samora Machel também faz uso do conceito trabalho no sentido de atividade e *práxis*, no sentido marxiano, ao afirmar que o trabalho é "a força motriz da história e da sociedade", e é "graças ao trabalho do homem que as grandes construções, as máquinas, e os aparelhos complicados, os largos campos agrícolas foram realizados" (Machel, 1976, p.4).

Ainda pode-se identificar o uso duplo do conceito de trabalho no sentido de produção e atividade, na seguinte passagem do discurso de Samora Machel:

Nós podemos constatar que o homem que trabalha(1) e, principalmente aquele que se dedica ao seu trabalho (2) com consciência e aplicando a sua

ensino superior que havia em Moçambique. De Universidade de Lourenço Marques, a instituição passou a chamar-se de Universidade Eduardo Mondlane em homenagem ao primeiro presidente da FRELIMO.

¹⁹⁴ De acordo com o discurso oficial, um dos princípios universais do marxismo-leninismo é o internacionalismo proletário (FRELIMO, 1977 A, p.98).

inteligência, desenvolve sua capacidade de utilizar as suas aptidões físicas, aprende a fazer bom uso das suas mãos e dos seus músculos, mas ao mesmo tempo desenvolve o seu cérebro e sua sensibilidade (Machel, 1976, p. 5).

Na primeira aceção (1), o conceito trabalho é entendido como produção e, na segunda (2), como atividade. Contudo, tanto o trabalho quanto a produção ambos fazem parte da "prática". Esta, por sua vez, também é interpretada como *práxis*, corroborando, assim com a explicitação de Petrovic, ao argumentar que houve uma má interpretação do conceito que Marx tinha de *práxis* (Petrovic, 2001, p.294).

Na educação escolar moçambicana, é por meio da produção, literalmente significando trabalhar na horta da escola, que o aluno ligava a teoria à prática. A teoria nesse caso é

[...]o *corpus* dos conhecimentos científicos escolares "transmitidos" por um professor da parte teórica e que tinha um horário de prática, para levar os alunos a diversas atividades práticas, podiam ser atividades oficinais, podia ser agropecuárias e podiam ser outras, em que ele estava lá, ensinava a parte teórica e depois aí, ensinar os próprios alunos a fazer, a produzir (Carlos Francisco, entrevistado em 7 de fevereiro de 2005, em Maputo)¹⁹⁵.

Era no ensino primário que se procedia à ligação entre a teoria e a prática, por meio das disciplinas de atividades manuais e laborais. Assim, no sentido de produção, a prática como trabalho, nessas disciplinas, tem o sentido de *poiésis*, isto é, a fabricação de objetos. Revela-se, nesse aspecto, a influência de Pistrak, que defende a necessidade do aluno, na educação escolar, fabricar objetos vendo neles a respectiva utilidade social. Porém, a produção, na

¹⁹⁵Técnico do Ministério da Educação de Moçambique, trabalhou na elaboração de manuais para algumas disciplinas do Sistema Nacional de Educação de acordo com a Lei 4/83. As oficinas nunca existiram nas escolas moçambicanas e pouco se falou das atividades agropecuárias. As escolas, na sua maioria, tinha algum espaço para a produção.

educação escolar moçambicana, de acordo com Graça Machel (1979), também tinha por objetivos garantir a subsistência das próprias escolas¹⁹⁶.

Mas a prática, na sua relação com a teoria, outrossim, foi entendida no sentido positivista, isto é, como campo de verificação das teorias (Johnston, 1989, p.155), e a fonte de todo e verdadeiro conhecimento, ou seja, a fonte da teoria. Assim, quando da reunião de 8 de março, referindo-se à experiência educacional das zonas libertadas, Samora Machel lembrou aos presentes que

nestes centros, o estudo engloba as tarefas de produção, a teoria forja-se na prática e regressa na prática para se enriquecer com as experiências da sua aplicação concreta. Nestes centros, os estudantes demonstraram que a ciência nasce do trabalho e nele se desenvolve e só tem sentido quando a aplicamos no trabalho (FRELIMO, 1977D, p. 16).

Anos antes, face aos problemas que se verificaram no seio da Frente¹⁹⁷, Machel lembrou aos militantes e militares da importância da prática como fonte do conhecimento:

[...] Isto é mais importante quando o fenômeno em análise é uma experiência rica, cujo estudo e solução nos permitirão resolver situações idênticas que se verificarão inevitavelmente à escala nacional [...] Fazendo-o, elevamos, pois as lições da prática à categoria de teoria, enriquecemos a nossa teoria revolucionária, instrumento indispensável da revolução (Machel, 1974, pp. 1 e 2).

Na mesma ocasião, buscando evidenciar a originalidade do marxismo da FRELIMO, como tendo surgido da prática, ainda afirmou:

A causa do nosso sucesso encontra-se, precisamente, na juteza da nossa linha política (Machel, 1974, p.3), que surgiu do combate das massas labriosas exploradas pela sua emancipação e foi temperado na luta política armada do nosso povo contra o colonialismo, o imperialismo e a exploração, pela conquista e edificação do Poder Popular (Machel, 1974, p. 5).

¹⁹⁶ Essa finalidade do trabalho como produção somente vigorou nos centros internatos espalhados pelo interior de Moçambique, que eram propriedades da Igreja Católica para a educação dos Indígenas, e também nos centros de formação de professores, que também estavam situados nas periferias das cidades.

¹⁹⁷ Samora Machel aponta entre os problemas, o espírito de deixa andar, de vitória fácil, ou seja, havia, no entender de Samora Machel, certo relaxamento no seio dos militantes e militares da Frente.

Dirigindo-se aos professores, estudantes e funcionários da Universidade Eduardo Mondlane, em vista a chamar a atenção para o elitismo da instituição e dos respectivos frequentadores, lembrou que todo conhecimento teórico, por mais que esteja na Universidade, resultou da prática. A geometria, por exemplo, que é apresentada como uma ciência abstrata, segundo Machel, "nasceu na realidade da necessidade dos homens de medir os terrenos e campos de produção, através de técnicas baseadas em experiências práticas" (Machel, 1976, p.5).

Machel ainda defendeu a primazia da prática também no campo farmacêutico. Segundo ele, no princípio, a farmácia afigurava-se como "simples tratamento com base em plantas medicinais". No entanto, "empregados empiricamente, esses conhecimentos aprofundados, teorizados e sistematizados, constituem um dos fundamentos da ciência farmacêutica atual" (Machel, 1976, p. 5). Desse modo, para Samora Machel, a ciência nada mais é que a "soma do saber derivado da prática, desenvolvido através do trabalho no processo de produção" (Machel, 1976, p. 5).

Esses são exemplos significativos para elucidar o uso variado do conceito prática, na sua ligação com a teoria, na perspectiva de educação politécnica em Moçambique. O uso variado do conceito "prática" é evidência de que o marxismo da FRELIMO não era original como a própria FRELIMO quis fazer entender. Contudo, dado que eram apenas alguns na FRELIMO que defendiam o marxismo, no âmbito das circunstâncias históricas, mesmo assim, parece-nos que também não compreenderam o alcance efetivo da concepção de educação politécnica, na sua dimensão socialista, segundo a proposta da FRELIMO que preconizava a transformação social e o estabelecimento da igualdade social.

Com efeito, Luis Felipe, à época, chefe do Gabinete do Sistema de Educação, foi categórico ao declarar que

esse tema da educação politécnica, no sentido como os países socialistas a tinham nunca foi profundamente aprovado aqui, [...] é verdade que o aluno para aprender tinha que aliar a teoria e a prática. Para nós não era pela razão da politecnia, que a gente nem sabia bem o que era, quer dizer, nunca abordamos com propriedade o conceito da politecnia, nós do Ministério da Educação nunca abordamos esse tema [...] (Luis Felipe, entrevistado em 15 de janeiro, na cidade de Maputo - Moçambique).

Sendo assim, o que teria levado os técnicos do Ministério da Educação a fazerem constar na organização escolar moçambicana o princípio de politecnia, como base de todo o processo educativo nacional sem que tivessem clareza do que se tratava¹⁹⁸?

Argumentando com David Plank, somos levados a inferir que a alusão ao princípio de politecnia, dos princípios universais do marxismo-leninismo e da pedagogia socialista na organização escolar moçambicana foi em razão da condicionalidade da cooperação que caracteriza Moçambique e os seus doadores. Estes, afirma Plank, condicionam "a sua ajuda à condescendência do governo – *de Moçambique* - com as suas prescrições políticas" (Plank, 1993, p. 29 – grifos nossos).

¹⁹⁸ Durante a nossa pesquisa de campo, no Instituto Nacional para o Desenvolvimento da Educação, um dos responsáveis e pesquisador da instituição que nos recebeu, após termos apresentado o tema da nossa pesquisa, aconselhou-nos que nos dirigissemos ao Departamento do ensino técnico-profissional do Ministério da Educação, que lá obteríamos maiores e melhores informações a respeito da educação politécnica. O mesmo aconteceu na Universidade Técnica de Moçambique. Um dos pesquisadores dessa Universidade, que também participou na organização da educação escolar moçambicana, aconselhou-nos que fôssemos ter com o ex-secretário de Estado para o Ensino Técnico-profissional, que lá teríamos maiores informações a respeito da educação politécnica. O que podemos nos aperceber, é que esses pesquisadores, fazem uma confusão entre educação politécnica e a formação técnico-profissional. Mas se considerarmos as indefinições a respeito da posição marxista e da pedagogia socialista, pode ser que em Moçambique, alguns compreenderam a educação politécnica no sentido estrito formação técnico-profissional. Mesmo o ex-secretário do Ensino Técnico-profissional, a despeito de não ter permitido a gravação da entrevista, também deixou transparecer que pouco compreendia do tema.

Embora Plank se refira à condicionalidade no contexto capitalista liderado pelas agências multilaterais, o mesmo raciocínio pode ser válido para o período de transição socialista, em que a maior cooperação era com os países do bloco do Leste Europeu. Com efeito, segundo Brito e Luis Felipe, à altura da definição do Sistema Nacional de Educação, boa parte dos assessores nos gabinetes de planificação dos ministérios era da Europa do Leste (Brito, 1995). Essa cooperação, mesmo nos moldes socialistas, tinha o seu revés.

Ademais, se uma parte dos técnicos moçambicanos não tinha clareza do significado de educação politécnica, o mesmo se verificou em relação à pedagogia socialista:

[...] é verdade, mas o problema que se fala é o seguinte: nós nunca acreditamos que houvesse uma pedagogia socialista, primeira coisa: [...] Esse conceito são alguns professores dos países socialistas que traziam, diziam da pedagogia socialista [...] mas fora disso é tudo uma grande mentira, uma grande bobagem, porque, na verdade, é que nós não conduzimos nunca por grandes princípios [...] Então o sistema nunca foi influenciado assim por grandes ideologias e rigidez, por uma visão marxista (Luis Felipe, entrevistado em 15 de janeiro de 2005, em Maputo-Moçambique).

Posto isso, que socialismo se pretendia construir, afirmando a concepção de educação politécnica, sustentada numa pedagogia socialista na qual não se acredita?

Perante esses posicionamentos dos intelectuais envolvidos com o processo político e educacional moçambicano, durante a fase de transição ao "socialismo", somos levados a concordar com a afirmação de Manuel Bernardo, segundo a qual, a defesa do marxismo em Moçambique era em razão da afirmação do poder. Diante da conjuntura internacional, a FRELIMO teve que se posicionar, embora não fosse unânime, no seio da Frente, essa opção marxista. Para Manuel Bernardo,

a FRELIMO encontrou, no meu entender, no marxismo-leninismo primeiro como oposição ao capitalismo, ao sistema capitalista, que via no exército de

Portugal e no governo português a configuração de interesses capitalistas (Manuel Bernardo, entrevistado em 10 de fevereiro, 2005).

A adesão circunstancial ao marxismo-leninismo, sem compreender o próprio marxismo, ainda teve outros desdobramentos no entendimento da dimensão político-social subjacente à concepção de educação politécnica. Com efeito, em Marx, a educação politécnica¹⁹⁹ é concebida como união entre a teoria e a prática, no sentido de ensino dos "princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção, aliado ao manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais" (Marx e Engels, 2004, p.68). Essa concepção de educação, iniciada nas escolas politécnicas de Robert Owen, em face da "questão social", segundo Marx, contribuiria para "produzir seres humanos plenamente desenvolvidos" (Marx e Engels, 2004, pp. 73-74).

Mesmo que venha a ser implementada na futura sociedade socialista, a concepção de educação politécnica, de acordo com Marx, vai contribuir para a formação do homem omnilateral, em oposição ao unilateral, que desenvolve as suas qualidades em uma única direção. Por isso, para Marx, o método educacional desenvolvido por Robert Owen, nas escolas politécnicas, continha o germe da educação do futuro (Manacorda, 2000, p.74). A preocupação de Marx também está presente em Krupskaja e Lenin que defendem a necessidade da formação do jovem em vista a realizar qualquer tarefa, conforme foi explicitado no capítulo segundo do trabalho.

Os intelectuais e educadores de Moçambique, contudo, defenderam o oposto. Primeiro, na formulação da concepção de educação politécnica que mais se aproxima a do campo socialista, essa concepção é entendida somente como

¹⁹⁹ Temos sempre em vista a diferença de interpretação em relação ao postulado marxiano que, para Soares (2000), tratou-se de instrução tecnológica. Para Manacorda (2000), é a instrução politécnica. Para nós, interessa-nos o princípio pedagógico subjacente à reflexão marxiana no campo educacional.

“transmissão das bases técnico-científicas da produção e o desenvolvimento de capacidade de trabalho produtivo” (Moçambique, 1985, p.20). Nessa formulação, não se faz referência ao postulado marxiano em relação ao manejo das ferramentas de todos os ramos das indústrias. Somente na versão das orientações escolares de 1988, os educadores moçambicanos fazem referência ao uso das ferramentas, mas de modo reducionista. Assim, defendem esses educadores, a ligação do estudo ao trabalho socialmente útil tem por fins

desenvolver, nos alunos, uma formação politécnica através da familiarização com as questões fundamentais da produção, da oportunidade de experimentar ferramentas *simples* e de conhecer a importância de aplicação das leis das ciências à produção (MINED, 1988, p.67 - grifos nossos).

O que se pode verificar é que os educadores moçambicanos, envolvidos com o projeto político-educacional que visava instaurar uma sociedade socialista, reduziram a tese marxiana que defende o ensino dos princípios gerais dos processos de produção com o manejo de todos os instrumentos de ofícios à mera *familiarização com questões gerais de produção e à experimentação de ferramentas simples*. Ainda, se comparada a formulação frelimista com a de Krupskaja, vê-se que na proposta pedagógica moçambicana apenas é afirmada a necessidade de desenvolvimento de capacidade e não de capacidades.

A formação limitada de capacidades foi defendida por Samora Machel ao criticar o elitismo do ensino superior colonial fascista. Este ensino, afirma Machel, “não destinava a formar verdadeiros especialistas, mas a satisfazer os desejos de prestígio social do candidato a doutor, engenheiro ou economista” (FRELIMO, 1977, D, p.7). Formar verdadeiros especialistas, para Samora Machel, significa formar para uma área específica de atividade. Assim, o ensino colonial foi deficiente em relação ao aluno, por que

não o preparava para desenvolver uma atividade especializada num setor de trabalho, mas para fazê-lo brilhar nos salões luxuosos da burguesia, exibindo

aquilo a que pomposamente se chamava sólida cultura. Por sólida cultura, entendia-se a cultura do engenheiro que nunca tinha visto um torno mecânico, a do economista que *não dominava qualquer ramo específico da economia, a dos doutores de tudo em geral e de nada em particular* (FRELIMO, 1977, D, p.7- grifos nossos).

Nesse pronunciamento de Machel, ainda se faz presente o reflexo do pensamento de Mao Tsé-Tung. Com efeito, no discurso que o líder da Revolução Chinesa pronunciou na abertura da escola do Partido (1944), também afirmou:

agora consideramos o caso de certos estudantes, desses que se formam em escolas totalmente cortadas da atividade prática da sociedade. O que é que se passa com eles? Uma pessoa que frequenta uma dessas escolas primárias e depois uma universidade do mesmo tipo, gradua-se e acaba sendo considerada possuidora dum cabedal de conhecimentos (Tsé-tung, 1978, p.46).

A influência maioista perpassa todo o discurso da Samora Machel e da própria FRELIMO. A teoria de contradição, por exemplo, que serviu de justificativa para a transformação da luta nacionalista em revolucionária, é de Mao Tse-tung, assim como os grandes temas da FRELIMO, quais sejam, o serviço ao povo, à guerra popular, entre os outros (Mao Tse-Tung, 1982, pp.93- 125, e 1979).

Na teoria de conhecimento subjacente à fundamentação da concepção de educação politécnica, que dá primazia à prática no processo de conhecimento, conforme discorreu Samora Machel em 1976 e em outras ocasiões, também está presente outra influência maoista na FRELIMO. É de Mao Tse-Tung a afirmação segundo a qual, "o conhecimento começa pela prática, atinge o conhecimento teórico e volta à prática" (Mao Tse-tung, 1985, p.88). Para Mao Tse-tung, a única forma de saber a verdade do conhecimento, somente é possível se "retornar o conhecimento racional à prática social, aplicar a teoria à prática e verificar se ela pode atingir os objetivos previstos" (Mao Tse-tung, 1985, p.88).

Mas a FRELIMO, ao defender o princípio de ligação entre a teoria e a prática na educação escolar e em toda a sociedade, não o fez somente em razão

de uma teoria de conhecimento de base empirista. Estava em causa um processo de moralização social. Assim, o trabalho e a produção, ambos entendidos como práticas tinham uma dimensão moral. Foi com base na dimensão moral do trabalho, entendido como prática, que a FRELIMO fundamentou a concepção de educação politécnica em Moçambique, como a seguir pretendemos discutir.

4.4 A fundamentação da concepção de educação politécnica no SNE

É na dimensão da aplicação da teoria na prática que, além do posicionamento em relação à correlação de forças mundiais, o marxismo-leninismo, em Moçambique, foi usado “como instrumento da mobilização das massas” (Manuel Bernardo)²⁰⁰, de modo que essas aderissem à causa nacionalista e revolucionária. Para o sucesso dessa mobilização, o princípio pedagógico de ligação entre a teoria e a prática manteve uma estreita relação com a educação política e ideológica em detrimento do objetivo da apropriação da ciência e da técnica pelas massas, segundo afirmado nas Linhas Gerais do Sistema Nacional da Educação.

A teoria, nesse caso, era o marxismo-leninismo e a linha política da FRELIMO. A prática, na sua relação com a teoria, era a realidade efetiva, a *práxis* no sentido de ação/atividade e o trabalho como produção. Apoiada nessa concepção da teoria e da prática, os intelectuais da FRELIMO fundamentaram a necessidade de ligação entre a teoria e a prática não somente na educação escolar bem como em toda a sociedade moçambicana, baseados numa concepção “moralista” do princípio e fato do trabalho.

²⁰⁰ Manuel Bernardo, quando da entrevista, afirmou que o marxismo-leninismo foi um instrumento de mobilização de massas.

Para se compreender a fundamentação "moralista" do princípio e fato do trabalho na escola e sociedade moçambicanas, é necessário ter presente a concepção de Estado que norteava a FRELIMO, pese a indefinição e pluralismo do seu marxismo²⁰¹. A FRELIMO entende que "o Estado foi sempre instrumento de poder da classe dominante para garantir a realização dos seus interesses" (FRELIMO, 1977 A, p.145). Em Moçambique, essa dominação foi levada a cabo pelo Estado colonial-fascista que, "ligado ao sistema imperialista mundial, teve por fim, garantir a exploração do povo moçambicano e a rapina das nossas riquezas nacionais" (FRELIMO, 1977, A, p.145). O Estado colonial, aludem os documentos oficiais, não somente usou da máquina política, administrativa e econômica, como também a educação escolar para oprimir, despersonalizar os moçambicanos e explorar o "povo" (Moçambique,1985).

Sendo assim, o Estado popular da FRELIMO deveria ser instrumento nas mãos de uma nova classe (trabalhadores, sob a direção da aliança operário-camponesa), guiada pela FRELIMO²⁰², para oprimir os exploradores (MEC, 1977, p.7). Para isso, os dirigentes da FRELIMO defenderam a necessidade de se estruturar o partido, cuja principal tarefa era a de "organizar o Estado para que ele sirva os interesses da classe que representa" (MEC, 1977, p. 15). A opressão sobre os exploradores, para Samora Machel, justifica-se por que

²⁰¹ Indefinição porque a FRELIMO, de acordo com Brito, não tinha clareza do marxismo além de repetir os grandes temas do marxismo. Mesmo que alguns fossem marxistas, no entanto, segundo Newiit (1997), na FRELIMO, desfilaram intelectuais com mais variadas tendências, que vieram do mundo inteiro para ajudarem a revolução moçambicana a triunfar. Fauvet e Mosse referem que num debate promovido pela UNESCO, organizado por Ruth First, no Centro de Estudos Africanos da Universidade Eduardo Mondlane (1982), "chocaram-se vários tipos de marxismos" desde as "posições de um marxismo iconoclasta do canadiano John Saul, que ensinava Marxismo-leninismo na Universidade Eduardo Mondlane para o desgosto dos ortodoxos professores do Leste Europeu" (Fauvet e Mosse, 2003, p.135). Os autores argumentam que Saul atacava o marxismo formal e produtivista do bloco soviético que se fazia presente em Moçambique (Fauvet e Mosse, 2003, p.135).

²⁰² Tanto a FRELIMO-povo (Mazula, 1995) que fez a revolução bem como a FRELIMO-partido que pretendia edificar o socialismo, ambas partilhavam da mesma concepção de Estado.

a liberdade é um conceito ligado à dinâmica de luta de classes; a liberdade é um conceito de classe. Quando duas classes têm interesses antagônicos, a liberdade de uma classe significa a opressão da outra. Assim, quando existe liberdade para o povo tem de existir a repressão sobre os exploradores (FRELIMO, 1977, p. 38).

Mas, para a realização desses objetivos, era fundamental a contribuição da educação escolar. Esta foi entendida no sentido althusseriano, isto é, "um instrumento do aparelho ideológico em vista a realizar os interesses da classe que está no poder" (MINED, 1985, p. 1), e deve destruir os seus inimigos de classe. Para isso, a educação escolar moçambicana tinha por tarefa a formação de um aluno com consciência de pertencer à classe trabalhadora de modo a se vingar dos exploradores. É assim que desde as Zonas Libertadas, segundo exposto no capítulo primeiro, o aluno deveria aprender a odiar o inimigo (MOÇAMBIQUE, 1985).

O que se pode notar é que a FRELIMO defendia uma concepção classista do Estado e da educação escolar, contrariando o seu discurso de educação para todos. Segundo Mazula, concorreu para a defesa do caráter classista do Estado e da escola, a necessidade de uma rápida constituição de uma classe trabalhadora de modo a justificar a "natureza operária do partido" (Mazula, 1995, p.158). Então, a FRELIMO procedeu à organização dos poucos operários em sindicatos e conselhos de produção, para "manifestar a natureza socialista do Estado" (Mazula, 1995, p.158), uma vez que o "socialismo é inconcebível sem o domínio do proletariado no Estado" (Lenin, 1980, apud Mazula, 1995, p.158).

Para alcançar esses objetivos, o trabalho como prática foi tomado na dimensão moral: constituía a base de formação do Homem Novo que ama o trabalho manual e as classes trabalhadoras. De modo a dar maior abrangência ao seu discurso, a FRELIMO buscava, com o trabalho na escola, transformar todos os moçambicanos em trabalhadores (Nunes, 2000). Por isso, tanto o camponês,

quanto o estudante, o intelectual, o vendedor, o comerciante foram considerados trabalhadores, cujas aspirações a FRELIMO afirmou que era a portadora (FRELIMO, 1983 B, p. 106).

Assim, a educação escolar, através do princípio e fato do trabalho, deveria levar o "estudante a desenvolver o gosto e amor pelo trabalho", o objetivo da disciplina de atividades laborais (MINED, 1988, p.57), razão pela qual cada escola estava obrigada a apresentar o seu plano de produção. A educação politécnica, ligando a teoria e a prática, deveria "desenvolver a consciência de produtor" no aluno, por meio da direta participação "em atividades produtivas tanto na escola como numa unidade de produção" (Moçambique, 1985, p.21). Porém, levar o aluno à unidade de produção, não é porque em Moçambique defendeu-se à tese da extinção da escola. Era para criar, no aluno, uma consciência de trabalhador porque alguns eram "individualistas e elitistas que desprezam as massas trabalhadoras" (Samora Machel, 1977, p.26).

A concepção moralista do trabalho no sentido de prática, também objetivava combater o elitismo e inculcar no aluno a idéia da igualdade social. No discurso que Samora Machel proferiu na Universidade Eduardo Mondlane, enfatizou essa dimensão moral do trabalho, no sentido de prática. Com efeito, dado que o conceito de trabalhador também envolvia os intelectuais, esses deveriam participar do trabalho manual, pois deveriam mostrar que tinham a consciência de trabalhadores, não disvinculados das maiorias sociais.

Nesse discurso, Machel criticou o elitismo dos intelectuais que se escondem na "torre de marfim", ou seja, o elitismo científico. Depois de argumentar que a teoria vem da prática, ou seja, do trabalho manual, da produção, apelou aos universitários para que não ficassem nessa torre de

marfim, mas sim, que viessem ao mundo do trabalho manual para aplicarem as suas teorias:

Aqueles que se consideram superiores porque estudaram muito, consagram muitos anos de sua vida ao estudo, devem se recordar que aquilo que estudaram, o que aprenderam, é fruto dos esforços, do suor e da reflexão dos seus contemporâneos e antepassados, é resultado do trabalho através das idades (Machel, 1976, p.6).

O líder da FRELIMO fazia ver que os universitários não devem se considerar superiores apenas porque possuem maiores competências científicas, porque tal é uma atitude do intelectual burguês. Este, segundo Machel,

em nome da objetividade da ciência, isola-se da prática social, da vida cotidiana do povo, para defender o caráter secreto e reservado do seu saber, refugiando-se em nome do rigor científico, numa linguagem hermética, verdadeiro código acessível apenas aos outros intelectuais (Machel, 1976, p.12).

É assim que, com o princípio pedagógico de ligação entre a teoria e a prática, no discurso, a FRELIMO buscava inculcar a idéia de igualdade social. Essa idéia deveria ser demonstrada na realidade efetiva o que implicava, dado que o Estado moçambicano pertencia à classe trabalhadora, a participação do trabalho manual.

A concepção moralista do trabalho, entendido como prática e produção, que devia estar ligado à teoria, na fundamentação da concepção de educação politécnica, pese a intencionalidade de buscar a igualdade social, atingiu extremos

[...] no hospital central para não ir muito longe, naquela fase que Samora teve que intervir em que os grupos dinamizadores, quando chegava à hora do trabalho, que era o trabalho braçal, começarem ligação entre trabalho braçal e trabalho intelectual, entre trabalho e teoria e tal, então todos tinham que varrer o hospital. Então, os médicos deviam com os serventes e todos, varrer o hospital, limpar, só que os médicos reclamaram porque era outro exagero, né? E Samora interveio né? Isso não pode impedir que o médico faça consulta

(...), quer dizer, chegou-se ao extremo, chegou-se ao extremo (Manuel Bernardo, entrevistado em 10 de fevereiro, 2005, em Maputo)²⁰³.

A busca da igualdade social por meio do trabalho no sentido de prática foi enfatizada por Samora Machel, quando da abertura do ano letivo em 1978. Na ocasião, Machel afirmou que não importava a origem sócio-econômica do aluno, pois

todos os nossos alunos quando estão na escola sejam filhos do Presidente da República, filhos do Ministro, ou sejam de quem for, todos são iguais quando estão na escola da República de Moçambique, escola conquistada pelo sangue (Machel, 1978, C, VI).

Desse modo, com o princípio pedagógico de ligação entre a teoria e a prática, por meio do trabalho, a FRELIMO buscava, no discurso, criar a consciência de trabalhador nos alunos e também inculcar o princípio de igualdade social. É para essa finalidade que a educação politécnica devia ser oferecida no Subsistema de Educação Geral, principalmente no ensino elementar de sete anos, que constituía a escola única para "todos"²⁰⁴. Nessa escola fazia-se presente a disciplina de atividades laborais e manuais, com o mesmo fim: valorizar o trabalho manual, combater o intelectualismo, pela participação de todos os alunos da produção, ou mesmo no corte da grama da escola (Johnston, 1989, p.157).

Ainda com fins morais, alguns diretores das escolas usaram o trabalho no sentido correcional para punir os alunos considerados indisciplinados: esses tinham que trabalhar na horta da escola, enquanto outros estudam. Uma outra forma de moralizar pelo trabalho, seja para combater o elitismo, seja para passar a idéia de igualdade social, era a participação nos trabalhos voluntários, com penalizações para quem não se fizesse presente.

²⁰³ É o hospital central de Maputo, a maior unidade de saúde de Moçambique.

²⁰⁴ Ainda haviam as escolas do Partido freqüentadas, primordialmente, pelos filhos da classe "revolucionária".

A partir dessa análise da fundamentação da concepção de educação politécnica, fica difícil corroborar com a afirmação de Mazula, segundo a qual, o trabalho das zonas libertadas era de caráter humanizante, fundado num valor político e antropológico (Mazula, 1995 p. 116).

Não conseguimos identificar o valor antropológico nesse trabalho, senão o moral, com fins políticos, num contexto específico de luta de libertação, como forma de medir o engajamento das maiorias sociais no processo revolucionário (Mazula, 1995, p.174). É também com base no valor moral e fins políticos do princípio e fato do trabalho, como medida de avaliação do engajamento na revolução que se ministrava a disciplina de educação política.

Ademais, defendendo que a teoria deve ser verificada/aplicada na prática, as elites dirigentes da FRELIMO pretendiam que os alunos e as maiorias sociais aderissem de um modo inquestionável às orientações da FRELIMO, pois,

os que desprezam o estudo político e fogem do trabalho manual, os que rejeitam as orientações do Partido e do Estado devem ser publicamente desmascarados e criticados, medidas severas e administrativas também serão tomadas (FRELIMO, 1977, D, p.41)²⁰⁵.

Assim, a partir da tradutibilidade das linguagens científicas (Gramsci, 1995), somos levados a propôr o conceito de Frelimismo para caracterizarmos o fulcro da proposição e fundamentação da concepção de educação politécnica em Moçambique, cuja finalidade era a frelimização das mentalidades. Usamos o conceito de Frelimismo para designarmos o processo de ontologização da FRELIMO, isto é, o modo de a FRELIMO tornar-se única referência na vida social e privada das maiorias sociais em Moçambique²⁰⁶.

O Frelimismo foi caracterizado pela burocratização e verticalização das

²⁰⁵ Uma delas foi o xicote e a palmatória, além dos campos de reeducação de que falaremos nas considerações finais.

²⁰⁶ Usamos o conceito privado, no sentido grego, isto é, domínio da casa de acordo com Hannah Arendt (2001), oposto, portanto ao uso moderno de sociedade civil.

relações sociais, com a exigência, desde a escola, da necessidade do culto exaltado do líder²⁰⁷, imputando de crime a qualquer oposição (Blackburn, 1993, p.136). Samora Machel, num discurso alusivo à abertura do ano letivo (1978), expressou o Frelimismo, no sentido de ontologização do partido e cumprimento, sem questionar, das orientações do partido, a partir do princípio pedagógico de ligação entre a teoria e a prática:

[...] Os alunos trazem revistas pornográfias para as escolas que são nossas, particularmente os adultos, esses que reprovam duas, três, quatro vezes na escola. Esses devem ser expulsos já. Têm os seus grupos. Depois têm os grupos dos novos, que são seus admiradores. E estes adultos são chamados de ídolos, os fortes. *O ídolo na escola é nossa linha política. O forte na escola da RPM é a linha política do partido; é a nossa orientação que Ministério da Educação dá. O resto são trapos* (Machel, 1978, C, VI).

Ao defender que o ídolo na escola era a Linha Política da FRELIMO, que o forte na Escola da República Popular de Moçambique era a Linha Política do Partido e a orientação do Partido transmitida pelo Ministério da Educação, o líder moçambicano instituía a FRELIMO como a referência máxima na vida dos alunos. Ao afirmar que a ligação entre a teoria e a prática é base do processo educativo, condição fundamental para a compreensão da realidade, esta tomada no sentido de história em movimento, no entanto, a realidade era a própria FRELIMO. Assim, a disciplina de educação política, desde as Zonas Libertadas, em primeiro lugar, deveria explicar aos alunos o que era a FRELIMO e quem são os seus dirigentes, de modo que estes fossem amados pelos alunos²⁰⁸.

Com isso, a FRELIMO apresentou-se a si mesma como única consciência unitária possível, a articuladora da unidade nacional, pelo que as maiorias sociais

²⁰⁷ O culto exaltado do líder, na escola moçambicana fica evidente na disciplina de educação política, cujo principal objetivo é o de educar os alunos para terem amor à FRELIMO e aos seus dirigentes.

²⁰⁸ A necessidade do amor aos dirigentes ainda não desapareceu em Moçambique. Em Fevereiro de 2005, por ocasião do empossamento dos novos dirigentes do Estado, após as terceiras eleições gerais vencidas pela FRELIMO, a mídia moçambicana inqueriu aos alunos da Escola Secundária Josina Machel na Cidade de Maputo, perguntando se os alunos conheciam os nomes dos novos dirigentes, entre eles o Ministro da Educação.

deveriam ter amor a ela e aos seus dirigentes, dado o grande favor que aqueles dirigentes haviam feito para o “povo” de Moçambique. Com efeito, segundo Vieira, foi com a FRELIMO que, pela primeira vez, se pôs na sociedade moçambicana o conceito de unidade, porque até então a unidade era um contravalor (Vieira, apud: Lopes, 1995). Assim, pelo fato de a FRELIMO ter sido a única que se apresentou com o ideal nacionalista, desde as Zonas Libertadas, ela autolegitimou-se diante das maiorias sociais e estas tinham que reconhecer que,

foi a FRELIMO que, por causa da clareza ideológica da sua linha política, uniu o povo do Rovuma ao Maputo, de Tete ao Oceano Índico; foi a FRELIMO que esclareceu que só unidos venceremos o inimigo; que um povo unido determinado é invencível constitui uma muralha de ferro; foi a FRELIMO que forneceu os métodos de trabalho, o método de estratégia de combater o inimigo (Machel, apud: MAZULA, 1995, p.155).

Visando garantir a legalidade desta legitimação, na nova constituição promulgada em 1990, após o abandono da linha político-ideológica marxista-leninista, o preâmbulo e o artigo 7 reproduzem, em linguagem jurídica, a autolegitimação da FRELIMO:

(...). Foi a vitória inesquecível da Luta de Libertação Nacional dirigida pela FRELIMO que congregou todas as camadas patrióticas da sociedade moçambicana num mesmo ideal de liberdade, unidade, justiça e progresso (Constituição, 1990- preâmbulo).

Razão pela qual, prossegue o dispositivo legal,

na edificação da Nação moçambicana, no reforço da unidade nacional e na promoção da participação democrática dos cidadãos, o Estado assume como patrimônio nacional o papel decisivo da Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO) na vitória sobre o colonialismo e na conquista da independência nacional (Constituição, 1990, art.7, § 2).

O discurso de autolegitimação da FRELIMO esteve presente na educação escolar e começou nas Zonas Libertadas. Foi nessas Zonas que os dirigentes da FRELIMO apresentaram a importância da própria FRELIMO na defesa do ideário nacionalista, através dos cantos nacionalistas e revolucionários. Após a independência, nas escolas, cantava-se: “Não vamos esquecer o tempo que

passou, não vamos esquecer o tempo que passou (...) e, por conseguinte, Kanimambo, Kanimambo Frelimo, Kanimambo FRELIMO²⁰⁹”.

Com esses cantos, os dirigentes da FRELIMO adotaram a perspectiva religiosa da quarta-feira das cinzas para apresentarem às maiorias sociais o seu projeto nacionalista, fazendo-as lembrar que vieram do pó e ao pó iriam voltar, mas que graças à misericórdia e bondades infinitas da FRELIMO salvaram-se. Por isso, nas escolas deveria se cantar: “se não fosse a FRELIMO, nós iamos morrer, na guerra sofremos (...)”.

Eduardo Mondlane apresenta exemplos elucidativos da auto-legitimação da FRELIMO desde as Zonas Libertadas, citando depoimentos de militantes a respeito da autovisão que eles tinham da Frente. Um desses militantes é Rita Mulumbula que afirma: “antigamente não nos julgávamos uma só nação. A FRELIMO mostrou-nos que somos um só povo” (apud: Mondlane, 1975, p 164). Gabriel Maurício, outro militante citado, assim se expressou: “Eu estava na servidão, mas não sabia. Pensava que o mundo era assim mesmo. Não sabia que Moçambique era nossa pátria” (apud: Mondlane, idem, p.137-138).

Desse modo, fica evidente que foi em vista a buscar a adesão inquestionável à Revolução e a própria FRELIMO, que foi defendido o princípio pedagógico de ligação entre a teoria e a prática, por meio do princípio do trabalho combinado com disciplina de educação política, considerada fundamental na educação escolar moçambicana. Essa disciplina dava importância ao estudo da história da FRELIMO que, juntamente com a história de Moçambique, buscava integrar “a criança, através dos heróis, no espaço social e político do país. Por meio desses heróis pretendia que os alunos aderissem inquestionavelmente a um sistema político e à classe no poder” (Lopes, 1995,

²⁰⁹ A expressão “Kanimambo” faz parte do vocábulo de uma das línguas do sul do país e significa “agradeço”.

p.163).

A propósito da inquestionabilidade, deu-se uma recomendação às direcções das escolas:

para o funcionamento correto de uma direcção, uma condição essencial para que ela leve a cabo com sucesso a sua tarefa, é que no comportamento individual e coletivo dos membros da direcção, não surjam atitudes que ponham em causa a nossa linha (FRELIMO, 1974, p.11). "Aos questionadores, deve-se combater energicamente: A direcção conquistará confiança política e moral de base e comprometida apenas com a revolução, possuirá sempre a idoneidade para intervir contra qualquer agressão à nossa linha e disciplina (FRELIMO, 1974, p.11).

A inquestionabilidade da FRELIMO, com base no princípio pedagógico de ligação entre a teoria e a prática, marcou o processo educativo em Moçambique, através do princípio e do fato do trabalho: não se tratava de educação para o trabalho e muito menos uma formação que possibilitasse ao aluno compreender a realidade fora dos parâmetros definidos pela FRELIMO, pese a afirmação da necessidade de uma capacidade crítica nos alunos. A FRELIMO, com o princípio pedagógico de ligação entre a teoria e a prática, sob a base do trabalho, buscava legitimar-se a si própria, evitando qualquer questionamento da sua *práxis*, pois tal significava ser inimigo do povo, o reacionário. Questionar era o reflexo de que o aluno não assumiu na realidade efetiva e na sua própria *práxis*, a Linha Política da FRELIMO.

Ora, não questionar a FRELIMO também era o mesmo que não questionar a ordem social vigente. Para isso, a FRELIMO defendeu que um dos princípios de organização das escolas é o centralismo democrático. Assim, a escola deveria funcionar como um centro democrático, permitindo a cada aluno "sentir-se realmente responsável pela sua direcção" (Machel, 1974, p.40). Essa direcção, "não é e nem pode ser o monopólio dum grupo que decide e impõe

orientações” Essas “devem surgir do sentimento e da consciência da base” (Machel, 1974, p.21)

O princípio de centralismo democrático implicou a organização das turmas em grupos e conseqüente eleição dos respectivos chefes e adjuntos da turma e dos grupos (Buendia Gómez, 1999, p.242). A eleição, de acordo com os documentos oficiais, justifica-se pelo fato de uma direção, para que funcione corretamente, necessita da “confiança política e moral das pessoas que dirige, por isso, insistimos na eleição democrática dos responsáveis” (Machel, 1974, p. p.21).

Assim, a escola moçambicana, sustentada nos “princípios universais” do marxismo-leninismo, principalmente os que se referem à pedagogia socialista, mais se aproximou à escola ativa burguesa e não a socialista. Com efeito, Buendia Gómez refere que nos debates havidos em torno da proposta do Sistema Nacional de Educação de Moçambique, duas tendências divergiam quanto aos rumos da educação moçambicana: a político-ideológico e a tecnoburocrática. Esta última, segundo Buendia Gómez, se “inseriria dentro de uma perspectiva que incorporava elementos das tendências escolanovista e tecnicista” e foi a que prevaleceu, em nível de discurso (Buendia Gómez, 1999, p.349).

Porém, mesmo que Buendia Gómez defenda que a prática “educativa mais generalizada se enquadrava dentro da tradicional”, (Buendia Gómez, 1999, p.349), os fundamentos teóricos do Sistema Nacional de Educação de Moçambique foram os escolanovistas. Com efeito, afirma Buendia Gómez, “a tendência tecnoburocrática” que “incorporava os elementos das tendências escolanovista e tecnicista” teve “logicamente, muita influência no processo de

elaboração do novo sistema de educação” de Moçambique (Buendia Gómez, 1999, p.349).

É a mesma a organização escolar, pensada para efetivação de um projeto socialista que prevalece em Moçambique atualmente no contexto do capitalismo “desordenado”. Com isso, faz sentido perguntar: a escola moçambicana, no período de transição para o “socialismo”, teria sido democrática? Quais foram os resultados alcançados pela educação moçambicana inserida no projeto de edificação de uma sociedade igualitária, livre da exploração do homem pelo homem, com uma escola igual e para todos? É o que pretendemos discutir nas considerações finais, denominadas de “contradições de um discurso socialista”.

Contradições de um discurso socialista

Na introdução do presente trabalho, afirmamos que pretendíamos analisar a fundamentação da concepção de educação politécnica presente no Sistema Nacional de Educação de Moçambique, a partir da história política e educacional de Moçambique estruturada pelo discurso sócio-político da FRELIMO. Com essa proposta de estudo, especificamente, buscávamos compreender:

- como a concepção de educação politécnica serviu de base política para a organização de uma educação escolar igualitária em Moçambique, tal como foi afirmado no discurso político e sócio-educacional dos dirigentes da FRELIMO, que também eram os de Moçambique;
- de que modo essa concepção de educação contribuiria para a transformação e emancipação social e humana, segundo afirmavam esses dirigentes.

Em nível discursivo, os dirigentes da FRELIMO e de Moçambique defendiam os ideários político-sociais de liberdade, de igualdade e de fraternidade entre os povos de Moçambique, propícios, segundo esses dirigentes, para construção de uma sociedade livre de exploração do homem pelo homem – o socialismo.

No âmbito educacional, os ideários propalados pelo discurso dos dirigentes moçambicanos deveriam traduzir-se no fim do elitismo escolar, estabelecendo uma educação igual e para todos. Essa educação tinha por principal tarefa formar o Homem Novo revolucionário, condição fundamental para a edificação da nova sociedade. Para isso, os líderes estabeleceram, como base do processo educativo, o princípio pedagógico de ligação entre a teoria e a

prática, cuja tradução estaria no caráter politécnico da educação oferecida em Moçambique.

Os revolucioneiros moçambicanos, com o seu discurso, conseguiram algumas realizações: deixou de haver dois Sistemas de Ensino em Moçambique; um maior número de moçambicanos teve o acesso à escola, se comparado com a época colonial; um número considerável de moçambicanos beneficiou dos convênios estudantis estabelecidos com os países socialistas, principalmente Cuba e a ex-URSS.

Pesem essas realizações, cabe-nos fazer outras considerações à respeito do propalado pelo discurso dos dirigentes de Moçambique, conjugando os ideários proclamados e as ações do "Partido-Estado" (Brito, 1987 e Mazula, 1995, p.159), na sociedade moçambicana, de modo a evidenciarmos as contradições de um discurso socialista em Moçambique.

Começamos pelo ideário de liberdade. Em relação a esse ideário, o significado do conceito liberdade esteve dependente da interpretação dos dirigentes do Partido e Estado moçambicano. Não poucas vezes a liberdade, para os dirigentes, significava libertinagem, indisciplina e, assim, o indício dos resquícios da mentalidade colonial-burguesa e tradicional-feudal (Buendia Gómez, 1999, p.316)²¹⁰. Para acabar com os resquícios em referência, foi promulgada a pena de morte por fuzilamento (Lei 2/79), e reintroduzido o Chicote (Mazula, 1995, p.177). Dependendo da gravidade do resquício-crime, o número de chicotadas a serem aplicadas em praça pública, variava entre três a noventa (Fauvet e Mosse 2003, p.157).

²¹⁰ Caso elucidativo é o discurso de Samora Machel proferido em 1974. Segundo refere Buendia Gómez, o líder da FRELIMO, ao abordar a crise da autoridade nas escolas moçambicanas, considerou os alunos de inconscientes por não cumprirem com as orientações do partido e chamou-os de "reacionários, pois atuam como agentes do inimigo, divulgam suas ideias" (Machel apud Buendia Gómez, 1999, p.319). A maior parte desses alunos, afirma Buendia Gómez, acabavam sendo expulsos da escola.

Os dirigentes revolucionários de Moçambique, através daqueles dispositivos legais e no âmbito de construção de uma nova sociedade livre, afirmavam que tencionavam reduzir ou mesmo “liquidar” a influência do inimigo, representado pela figura do “Xiconhoca²¹¹”, o principal inimigo do Povo. Todos os moçambicanos deveriam estar em alerta e denunciar os “Xiconhocas”, também considerados de reacionários. Ainda para combater os contra-revolucionários, os dirigentes do Partido-Estado defenderam a pertinência da polícia política secreta, com a criação do Serviço Nacional de Segurança Popular – SNASP²¹². Com essa polícia, intensificou-se a “caça aos reaccionários” após a independência.

Ainda no âmbito da edificação da nova sociedade, com a denúncia dos principais inimigos, também foram criadas, pela elite revolucionária, “as organizações democráticas de massa”, quais sejam, a Organização da Mulher Moçambicana, a Organização da Juventude Moçambicana e a Organização dos Continuadores da Revolução Moçambicana, além da Organização dos Trabalhadores de Moçambique- Central Sindical (Mazula, 1995, p.158). Essas organizações, juntamente com a escola, eram os espaços privilegiados para a formação do Homem Novo revolucionário.

Porém, com a promulgação da Lei de pena de morte e de Chicotadas, o ideário de liberdade revelou ser uma contradição. Os dirigentes, através daqueles dispositivos legais, endureceram o regime político, não admitindo o pensar diferente. O endurecimento fez-se sentir através da atuação do SNASP, que minou as relações sociais entre os moçambicano(a)s, espalhando o medo e o terror, pois cada moçambicano(a) via em todo(a)s no(a)s demais *“um possível*

²¹¹ Segundo Colaço, para os dirigentes, o Xiconhoca era “um personagem de história em quadrinhos, gordo, baixo que passava horas a fio a beber (...) preguiçoso, sabotador, subversivo, marginal” que deveria ser eliminado da sociedade (Colaço, 2001, p.97). Não correspondia ao modelo de cidadão idealizado pelo partido-Estado.

²¹² Criado em 1975 e transformado em Serviços de Informação e Segurança do Estado em 1990.

representante do poder dirigente" (Blackburn, 1993, p.140).

Ainda segundo podemos entender, a criação das "organizações democráticas de massa" era uma forma de controle político-social, uma vez que era somente participando nessas organizações que se podia ser moçambicano, de acordo com o modelo de cidadão idealizado pelo Partido- Estado, pelo que para o Partido, ser moçambicano implicava ser da FRELIMO (Buendia Gómez, 1999, p. 125 e 195). Ao criarem a Organização dos Trabalhadores, de acordo com Mazula (1995), os dirigentes de Moçambique tão somente visavam justificarem-se internacionalmente e legitimar a FRELIMO como um partido de aliança operário-camponesa, manifestando também a natureza socialista do Estado.

Agindo desse modo, os dirigente do Partido-Estado moçambicano impediam a constituição de uma sociedade civil atuante. Com efeito, no princípio, a "revolução" frelimista contava com o apoio popular, em função da vitória sobre o colonialismo. Contudo, o caráter popular e social da revolução arrefeceu com substituição dos Grupos Dinamizadores por células do Partido, devido a relação que se estabeleceu entre a elite dirigente e tais células. Estas tornaram-se em "*simples veículos das decisões centrais do partido*" (Mazula, 1995 p.149), fato que culminou no distanciamento entre as elites dirigentes e as maiorias sociais (Nunes, 2000, p.43).

Ainda em vista a efetivarem o seu projeto de sociedade, numa pátria livre de exploração do homem pelo homem, os dirigentes revolucionários moçambicanos enviaram para os campos de reeducação os inimigos internos da Revolução (Ncomo, 2005, p.312), a fim de criarem o Homem Novo²¹³. Samora

²¹³ Os campos de reeducação, eram, na sua maioria, as bases usadas pela FRELIMO durante a Luta de Libertação, todas situadas nas florestas tropicais das províncias de

Machel, referindo-se ao caráter correcional dos campos de reeducação, comparou o comportamento dos alunos que considerava de indisciplinados em relação aos moçambicanos que estavam nos campos de reeducação:

se convidássemos um grupo de hippies para aqui, qual seria a diferença com estes? Se fôssemos ao campo de reeducação buscar os drogados e misturássemos com estes elementos, qual seria a diferença? (Machel, 1978, V).

Naqueles campos, a reeducação era feita pelo trabalho, de modo que os "hóspedes" ganhassem novas idéias para se reintegrarem na nova sociedade igualitária, livre e fraterna. Além dos campos de reeducação, para o combate dos inimigos do Povo, o discurso libertário, fraterno e igualitário da FRELIMO, desencadeou a "operação-produção", dirigida pelo então Ministro do Interior e atual Presidente de Moçambique²¹⁴. O objetivo da operação era o de acabar com os improdutivos em Moçambique. Era considerado improdutivo, portanto, dificultando o avanço da revolução quem, na hora, abordado pelos agentes da vigilância, não apresentasse ou a carteira de identidade, de residência ou de trabalho. Assim, todos os improdutivos, sem que os familiares, na maior parte, tivessem conhecimento, foram "deportados" para a nortenha província do Niassa, sob a justificativa de se proceder ao povoamento daquela província.

Feitas as considerações sobre o ideário da liberdade, passemos à análise do ideário de igualdade. Em relação esse ideário, no âmbito educacional, o discurso dos dirigentes defendia, com base no princípio pedagógico de ligação entre a teoria e a prática, a *"igualdade de oportunidades que tem qualquer cidadão de acesso a todos os níveis de educação, com base na introdução da escolaridade obrigatória, gratuita, universal e laica"* (MEC, 1980, p.2). Porém, em

Niassa e Cabo Delgado, respectivamente. Porém, o dossier campos de reeducação é um tabú em Moçambique.

²¹⁴ Armando Emílio Guebuza.

face da reivindicação popular pela educação, a elite revolucionária, sob justificativa de conter e controlar a explosão escolar, regulamentava a limitação de acesso:

O ministério da Educação, no quadro de uma planificação central, definirá o número de alunos que poderão anualmente ingressar nas escolas primárias, secundárias e superiores, bem como o número, localização e tipos de escolas que deverão ser abertas em cada ano (Resolução 8/79 de 3 de Julho de 1979, nº2).

O dispositivo legal ainda refere que, no âmbito das tarefas revolucionárias, as "Assembléias do povo deverão estudar e interiorizar a importância dessa decisão" (Resolução 8/79 de 3 de Julho, nº3). Assim, os grupos de vigilância deveriam zelar para que os alunos que terminassem a quarta série, mas sem poderem continuar com os estudos, não afluíssem aos centros urbanos.

Assim, os dirigentes do Partido e do Estado, ao mesmo tempo em que defendiam a massificação da educação impediam, nos moldes do colonizador, que as maiorias sociais afluíssem aos centros urbanos onde se localizavam as escolas com níveis de ensino além do primário. De modo a melhor controlarem o afluxo das maiorias do campo para a cidade, sob a justificativa da guerra civil e vigilância sobre os "inimigos" da revolução, os revolucionários instituíram a "guia de marcha", uma versão "socialista" da caderneta indígena. A guia de marcha, passada pelos grupos dinamizadores da residência permanente do viajante, era condição para a deslocação quer do campo para a cidade quer no sentido inverso. Nela constavam os dados completos, os motivos da viagem, o prazo de estadia e a data de retorno.

Ainda em nível educacional, enquanto para as maiorias sociais era regulamentado o limite de acesso à educação em condições de igualdade, além das escolas do Partido destinadas às elites dirigentes, os revolucionários moçambicanos, no poder, defendiam, como critério para ingresso e continuação

dos estudos em níveis mais elevados, segundo o princípio pedagógico de ligação entre a teoria e a prática, o grau de militância e engajamento na revolução (Diploma ministerial nº 14/81 de 18 de Fevereiro de 1981).

O dispositivo legal regulamentava o curso nocturno que, em princípio, face ao grau de analfabetismo das maiorias sociais, deveria estar à serviço dessas maiorias, pois as médias de idade eram incompatíveis com as médias estabelecidas para o ingresso no curso diurno de ensino.

Assim, tinham prioridades de ingresso no curso nocturno, segundo a ordem decrescente:

1. membros de estruturas de direcção do Partido nos diversos escalões
2. forças de defesas e de segurança
3. setores prioritários da economia nacional, especialmente as empresas sob controlo do Conselho de ministros
4. outras empresas
5. população em geral

O Ministério da educação justifica essa seleção social em função do princípio pedagógico de ligação entre a teoria e a prática, segundo entendido pelos dirigentes: "comportamento sócio-político demonstrado; anos de interrupção de estudos por motivos de dedicação à causa da Reconstrução Nacional" (Diploma Ministerial 14/81, Capítulo II, artigo 6, alíneas a e f).

Em relação ao nível superior, além da seleção feita pelas direcções distritais de educação, também deveria observar-se o critério de militância, ou seja, "a atitude permanente do militante em relação às massas" (Buendia Gómez, 1999, p.250). Samora Machel justificou o critério com base no princípio pedagógico de ligação entre a teoria e a prática. Para o dirigente moçambicano, era "justo que quem avançasse para níveis mais altos de formação tivesse dado

provas que manteria a sua capacidade científica e cultural ao serviço dos trabalhadores” (Machel, apud: Buendia Gémez, 1999, p.250). Assim, o acesso aos níveis mais elevados de escolarização constituía um prémio pela militância política, seja através do cumprimento das normas do Partido ou na “denúncia dos inimigos do Povo” e de acordo com o critério de classe (Mazula, 1995, p. 165)

Com isso ficam evidentes as contradições de um discurso socialista em Moçambique que defendia os princípios de igualdade e de liberdade, mas nos moldes burgueses e ditatoriais, respectivamente. Um discurso que se apoiou nas maiorias sociais para legitimar o poder de uma elite, defendendo a concepção de educação politécnica, mas regulamentando, ao mesmo tempo, a seleção educacional, aprofundando a divisão técnica e social do trabalho.

Em relação ao aprofundamento da divisão técnica e social trabalho, os dirigentes afirmavam que precisavam de trabalhadores qualificados para a efetivação do projeto de Estado e de Sociedade livre de exploração do Homem pelo Homem. A qualificação dos trabalhadores ocorria no subsistema de educação técnico-profissional, frequentado pelos filhos dos camponeses e operários, cujo ingresso era feito após conclusão dos sete anos de escolaridade básica obrigatória, pois eram as direções distritais e provinciais de educação que estipulavam quem deveria frequentar o nível seguinte de ensino²¹⁵

Contudo, numa situação de privilégios, “os filhos das elites dirigentes e de certas elites bem conceituadas”, segundo refere Mazula (1995, p.139), a partir da influência e intervenções dos pais no partido e no Estado, não eram afetos ao ensino técnico-profissional. Continuavam os seus estudos no ensino secundário geral que dava o acesso à Universidade, principalmente nos cursos de medicina, engenharia e direito. Às maiorias sociais, em nome da revolução, além do ensino

²¹⁵ No Brasil seriam as secretarias municipais e estaduais de educação.

técnico-profissional, também eram encaminhadas para os cursos de magistério.

No contexto dessa seleção sócio-educacional, os dirigentes defendiam, como um dos princípios universais do marxismo-leninismo, que a "cada um segundo as suas capacidades, e cada um recebia segundo o seu trabalho" (FRELIMO, 1977 A, p.74). O trabalho de cada um, feito segundo as suas capacidades, era remunerado através do salário.

Na definição dos salários, a FRELIMO defende que "deve aplicar-se o princípio de pagar mais a quem trabalha mais, a quem realiza melhor trabalho e a quem atinge maiores índices de eficiência e de produtividade" (FRELIMO, 1983 B, p.66). Para quem produzir menos ou com fraca qualidade, "temos que introduzir a prática de pagar menos" (FRELIMO, 1983B, p.67). Com essa práxis, argumentaram os dirigentes revolucionários moçambicanos, "caminharemos seguramente para a materialização do princípio socialista de cada um segundo as suas capacidades e a cada um segundo o seu trabalho" (FRELIMO, 1983 B, p.67). Se cada um teve acesso à escolas diferentes, como exigir a mesma capacidade e qualidade de produção?

Desse modo, em relação à transformação social, com centralidade do princípio pedagógico de ligação entre a teoria e a prática, sob a base do trabalho, o que se verificou foi que os dirigentes serviram-se desse princípio pedagógico para se legitimarem a eles mesmos, através do Frelimismo. A ligação entre a teoria e a prática não levou que as maiorias sociais compreendessem a sua própria história, nas suas contradições, mas sim a história da elite política, ou seja, da FRELIMO.

Os desdobramentos da fundamentação da concepção de educação politécnica no âmbito do frelimismo ainda se fazem presentes na sociedade moçambicana. Se durante a "Revolução" o pensar diferente era sinônimo de

reacionário e "inimigo do povo", em que os estudantes deveriam saber quem eram esses inimigos, através dos cantos "revolucionários", hoje pensar diferente é sinônimo de opositor. Esse fato inviabiliza a constituição de uma sociedade civil autônoma e atuante, pese se fale de um regime democrático em Moçambique.

O Frelimismo ainda constituiu um dos obstáculos para a compreensão das contradições da história de Moçambique, condição para uma ação em vista à transformação social. É somente situando-se na história em movimento, vendo o passado, no sentido daquilo que foi, mas que poderia ser de outro modo, estando no presente, aquilo que é, no qual se vislumbra o futuro, o que ainda não é, mas aberto às possibilidades, pode-se mudar a própria história. Mas em Moçambique, isso não aconteceu: foram os dirigentes que se emanciparam, mudando a história deles mesmos.

Há possibilidades, em Moçambique, para que o princípio pedagógico de união orgânica e dialética entre a teoria e a prática, sob a base do trabalho, tal como foi defendido por Gramsci, seja a base para a organização de uma educação escolar igualitária, e também uma filosofia educacional em vista à transformação social?

É difícil responder a essa pergunta. Somente para elucidar, no prosseguimento das reformas políticas e econômicas do Estado, o governo moçambicano traduziu essas reformas em nível das instituições públicas, dentre as quais a educação escolar. Assim, foi reajustado o quadro geral do Sistema Nacional de Educação (Lei, 6/92 de 6 de maio em 1992). O reajuste foi justificado em vista a adequar as disposições contidas na Lei educacional que pretendia construir o socialismo (4/83 de 23 de março), à realidade social e econômica no contexto do capitalismo liberal [Boletim da República, 1992,104-(8)].

No texto da Lei 6/92 foram retiradas as referências ao marxismo-leninismo, ao homem novo, ao socialismo, mas mantiveram-se a configuração escolar e os princípios pedagógicos elaborados de acordo com o projeto de uma sociedade socialista: a concepção de educação politécnica como tradução do princípio pedagógico de ligação entre a teoria e a prática. O que se pretende com esse princípio pedagógico no novo contexto histórico?

Para nós, ainda no âmbito das reformas educacionais em curso no país, o princípio pedagógico de união orgânica e dialética entre a teoria e a prática, sob a base do trabalho, desafia aos proponentes do ensino dos ofícios na educação escolar moçambicana, para que não reduzam o trabalho na escola a fins imediatos, quais sejam, a auto-subsistência dos alunos que não podem continuar a estudar após o término dos sete anos de escolaridade obrigatória. Que o ensino dos ofícios também não seja vinculado à educação cívica e moral como defendem alguns dos proponentes²¹⁶.

Em busca dos caminhos para uma educação inserida no processo de transformação social, defendemos que a Filosofia, embora incipiente em Moçambique, pode contribuir para uma compreensão da história no sentido de realidade em movimento, seja em nível de formação docente seja no de ensino no segundo grau. Ajudar a compreender a história social, política, cultural e econômica de Moçambique e as respectivas contradições, pode ser um dos maiores contributos da incipiente Filosofia em Moçambique. Com efeito, diante do modo como foi apresentada a história política e educacional de Moçambique, a partir da teoria das duas linhas, “a vitória de um grupo ou de uma idéia não é a razão suficiente para esquecer ou condenar sem apelo os vencidos” (Gramsci apud Schlesener, 2001, p.33).

²¹⁶ Essa informação foi-nos passada por Margarida, que atua na organização do novo currículo escolar, em entrevista a 15 de Fevereiro de 2005, em Maputo.

Para isso, devem-se estabelecer os fundamentos político-pedagógicos que contribuam para formar o filósofo-educador nas condições moçambicanas. Assim, durante a formação, deveria proceder-se ao estudo dos problemas moçambicanos nas suas contradições históricas, em que a discussão seja feita com base na bibliografia produzida por diversos pesquisadores. A Filosofia pode contribuir para que se vejam outras alternativas que se colocaram em determinadas circunstâncias, mas “vencidas e sufocadas ou mistificadas a partir da luta política e do confronto entre as forças sociais” (Schlesener, 2001, p.33).

Sendo assim, na formação docente em Filosofia e no espaço educativo, deve-se recusar a leitura unilateral e unívoca da história, pois essa não tem uma direção apenas, uma única verdade: são forças sociais em luta que atuam nessa história, esta é um processo de inter-relação entre o cultural, o político e o econômico, formando um todo organizado (Schlesener, 2001, p. 33).

Desse modo, lutar por uma nova sociedade em Moçambique hoje, a partir da centralidade do princípio pedagógico de ligação entre a teoria e a prática, tendo a educação como uma importante frente cultural, passa pela compreensão das contradições, “das lutas populares e dos fatos que contribuíram para que a vontade e as reivindicações dessas classes fossem reprimidas” (Gramsci, apud Schlesener, 2001, p.33).

Nesse sentido, também defendemos que essa escola seja única, igual e para todos, em que o princípio pedagógico de ligação entre a teoria e a prática sob a base do trabalho, seja o substrato político para a organização da mesma escola, e também o princípio educativo para formar sujeitos conscientes da sua história prontos para lutarem numa ação coletiva em vista à transformação e emancipação social e humana. Recusamos a educação escolar fornecida segundo a lógica do mercado, decorrente da reforma do Estado, e defendemos uma

educação pública, gratuita e de qualidade que leve os estudantes, de fato, até aos níveis mais elevados de escolarização, segundo o defendido nos dispositivos legais.

Referências Bibliográficas

1. Estudos gerais sobre história, política e educação

AGGIO, Alberto. "Revolução passiva como hipótese interpretativa da história política da América Latina" In: AGGIO, A. (org.) *Gramsci*. A vitalidade de um pensamento. São Paulo: UNESP, 1997.

ALVES-MAZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira Thomson, 1999.

ANDERUCCI, Franco. "A difusão e a vulgarização do marxismo". In: HOBBSWAM, Eric J (org.). *História do marxismo: o marxismo na época da Segunda Internacional*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982, p. 15-74.

ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. 5ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2001A.

_____. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001B.

AZEVEDO, Janete M. Lins. *A educação como política pública*. São Paulo: Autores Associados, 1997.

BLACKBURN, Robin. O socialismo após o colapso. In: Robin Blackburn. *Depois da queda*. O fracasso do comunismo e o futuro do socialismo. São Paulo: Paz e Terra, 1993, p. 107-215.

BOBBIO, Norberto. *Estado, Governo, Sociedade*. Para uma teoria geral da política. São Paulo: Paz e Terra, 1992

_____. *O conceito de sociedade civil*. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

CARNOY, M e LEVIN, Henry M. *Escola e trabalho no estado capitalista*. São Paulo: Cortez, 1993, 2ªed.

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. Era da informação: economia, sociedade e cultura. São Paulo: Paz e Terra, 2002 A.

_____. *O poder da identidade*. Era da informação: economia, sociedade e cultura. São Paulo: Paz e Terra, 2002, B.

_____. "A desumanização da África". In: Manuel Castells. *Fim de milênio*. Era da informação: economia, sociedade e cultura. São Paulo: Paz e Terra, 2002 C.

CASTEL, Robert. *Desigualdade a questão social*. São Paulo: EDUC, 1997.

COUTINHO, Carlos Nelson. *Marxismo e Política*. A dualidade de poderes e outros ensaios. 2ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 1996.

_____. *Gramsci*. Um estudo sobre seu pensamento político. 2ª ed. Rio de Janeiro: campus, 1992.

- DUPAS, Gilberto. *Tensões contemporâneas entre o público e o privado*. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- ECO, Umberto. *Como se faz uma tese*. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- FERREIRA, Nilda Teves. *Cidadania: uma questão para a educação*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.
- FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e Cultura. As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto-Alegre: Artmed, 1993
- GADAMER, Hans-Georg. *O problema da consciência histórica*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2003.
- GORZ, André. A nova agenda. In Robin Blackburn. *Depois da queda*. O fracasso do comunismo e o futuro do socialismo. São Paulo: Paz e Terra, 1993, p.235-248.
- GRAMSCI, António. *A Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.
- _____. *Cadernos do cárcere. Volume 2*. "Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo". Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.
- _____. *Cadernos do cárcere. Volume 3*. "Maquiavel. Notas sobre Estado e política". Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- GRUPPI, Luciano. *Tudo começou com Maquiavel*. As concepções de Estado em Marx, Lenin e Gramsci. 14ª ed. Porto Alegre: L & PM, 1996.
- GUETERRANA, Valentino. "Stalin, Lenin e o marxismo-leninismo. In. HOBBSAWAM, Eric. *O marxismo na época da Segunda Internacional*. O novo capitalismo, o imperialismo e o terceiro mundo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- HEGEL, F. W. *Princípios da Filosofia do Direito*. Lisboa: Martins Fontes, 1976.
- _____. *A razão na história*. Uma introdução geral à Filosofia da História. 2ª ed. São Paulo: Centauro, 2004.
- HOBBSAWAM, Eric J. *Nações e nacionalismo desde 1780*. Rio de Janeiro:1991.
- _____. "Renascendo das cinzas". In: BLACKBURN, Robin. *Depois da queda*. O fracasso do comunismo e o futuro do socialismo. São Paulo: Paz e Terra, 1993, p.255-273.
- _____. *Era dos extremos*. O breve século XX. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 1995.

- KUMAR, Krishan. *Da sociedade pós-industrial a pós-moderna*. novas teorias sobre o mundo contemporâneo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1957
- LENIN, Vlademir I. *O Estado e a Revolução*. São Paulo: Hucitec, 1978
- _____. *Esquerdismo, doença infantil do comunismo*. São Paulo: Global, 1981.
- LIMA VAZ, Henrique Claudio de. *Escritos de Filosofia II*. Ética e Cultura. São Paulo: Loyola, 1993.
- _____. *Escritos de Filosofia IV*. Introdução à Ética Filosófica I. São Paulo: Loyola, 2000
- _____. *Escritos de Filosofia VII*. Raízes da Modernidade. São Paulo: Loyola, 2002.
- MANACORDA, Mário A. *Marx e a pedagogia moderna*. São Paulo: Cortez, 2000.
- MARX, Karl. *O capital*. São Paulo: Abril cultural, 1988, vol.I
- _____: *Os pensadores*. São Paulo: Abril cultural, 1977
- MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. *O manifesto comunista*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- _____. *Textos sobre a educação e ensino*. São Paulo: Centauro, 2004.
- MILIBAND, Ralph. "Reflexões sobre regimes comunistas". In: BLACKBURN, Robin. *Depois da queda*. O fracasso do comunismo e o futuro do socialismo. São Paulo: Paz e Terra, 1993, p.21-35.
- NIETZSCHE, Friedrich. *Genealogia da moral*. Uma polêmica. São Paulo: Companhia das Letras, 1998
- NOGUEIRA, Maria Alice. "Sociologia da educação do imediato pós-guerra: orientações teórico metodológicas". In: *Cadernos de Ciências Sociais*. vol. 4, nº 6, dez/1995.
- OFFE, Claus. *Problemas estruturais do estado capitalista*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.
- PETROVIC, Gajo. "Práxis". In: BOTTOMORE, Tom. *Dicionário do pensamento marxista*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 2001.
- PISTRAK. *Fundamentos da escola do trabalho*. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- ROSENFELD, Denis. *Política e Liberdade em Hegel*. São Paulo: Ática, 1995, 2ª ed.
- RUBY, Christian. *Introdução à Filosofia Política*. São Paulo: UNESP, 1997.
- SALAMA, Pierre e VALLIER, Jaques. *Pobreza e desigualdades no terceiro mundo*. São Paulo: Nobel, 1997.
- SANTOS, Aparecida de Fátima Tiradentes dos. *Desigualdade social e dualidade escolar*. Conhecimento e poder em Paulo Freire e Gramsci. Petrópolis: Vozes, 2000.

- SAVIANI, Demerval. "O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias". In: FERRETTI, Celso et. al (orgs.). *Novas tecnologias, trabalho e educação*. Um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 151-168.
- SCHLESNER, Anita Helena. *Hegemonia e Cultura*. Gramsci. 2ª ed. Curitiba: UFPR, 2001.
- SILVA, Marilene Corrêa. *A questão nacional e o marxismo*. São Paulo: Cortêz: Autores Associados, 1989.
- SOARES, Marly Carvalho. *O filósofo e o político segundo Eric Weil*. São Paulo: Loyola, 1998.
- SOARES, Rosemary Dore. "Entrevista com o professor Mário Manacorda". In: *Novos Rumos*. São Paulo: Instituto Astrojildo Pereira/ Instituto de Projetos e Pesquisas Sociais e Tecnológicas, 2004, nº41.
- _____. "Educação, reprodução e luta ideológica: Marx, Lenin, Gramsci e a escola". In: GUIMARÃES, Andrea et. al (orgs). *Marxismo e ciências humanas*. São Paulo: Xamã, 2003, p.311-326
- _____. "Educação e escola nos cadernos do cárcere". Caxambu: ANPED, 2002.
- _____. "A concepção socialista da educação e os atuais paradigmas da qualificação para o trabalho". In: *Educação e Sociedade*. Campinas: CEDES, 1997, nº58, jul. p. 142-155.
- _____. "Marx, Gramsci e a Sociedade Civil". In: *Caminhos*. , 1997, nº 14. junho, p. 33-39.
- _____. *Gramsci, o Estado e a escola*. Ijuí: UnIjuí, 2000.
- _____. "Escola Nova versus Escola Unitária: contrituições para o debate". In. *Educação e Sociedade*. Campinas: CEDES, 1996, nº54, jan. p.141-15
- TSE-TUNG, Mao. *Política*. São Paulo: Editora Ática, 1982.
- _____. *Obras escolhidas*. São Paulo, 1979, v.3.
- YIN, Robert. *Estudo de caso*. Planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2001.
- VACCA. Giuseppe. *Pensar o mundo novo*. São Paulo Ática, 1996.
- WALDENBERG, Marek. "A estratégia política da social-democracia alemã". In: HOBBSBAWM, Eric J. (org). *História do marxismo*. O marxismo na época da segunda Intenacional. Tradução de Leandro Konder e Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- WEBER, Max. *Ensaio de Sociologia*. Rio de Janeiro: LTC, 2002.

WOLFF, Francis. "Nascimento e crise da razão". In: NOVAES, Adauto (org.). *A crise da razão*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

2. Estudos específicos sobre história, política e educação de África e Moçambique

ABRAHAMSSOM, Hans e ANDERS, Nilsson. *Moçambique em Transição: um estudo de história de desenvolvimento durante o período 1974-1992*. Maputo: Centro de Estudos Estratégicos Internacionais-ISRI, 1994.

AWEPA. (2001) "Boletim sobre o processo de paz em Moçambique". AWEPA, Maputo, nº 27, 5 de Dezembro de 2001.

BILA, Luis Ventura e Baranov, Vladimir. Sistema Nacional de Educação. Uma análise crítica dos seus princípios pedagógicos. In: *Revista Tempo*. Maputo, 1992, nº 1110, 26 de Janeiro, p. 24-31.

BRAGANÇA, Aquino de. "Duas entrevistas com Eduardo Mondlane". In: *Revista Tempo*. Maputo, 1979, nº 435, 4 de fevereiro, p. 28-31.

_____. "Independência sem descolonização. A transferência do poder em Moçambique, 1974-1975. (notas sobre seus antecedentes". In: *Estudos moçambicanos*. Maputo. Revista do Centro de Estudos Africanos, 1986, nº 5/6, julho de 1986, p.8 - 27).

BRITO, Luis de. "Moçambique independente: o novo espaço político. *Texto de apoio*. Maputo: Universidade Eduardo Mondlane, UFICS, 1995, mimeo".

_____. "Une relecture necessaire: la genèse du parti-État FRELIMO". In: *Politique africaine*. Paris, 1987.

BUENDIA GOMÉZ, Miguel. *Educação moçambicana*. História de um processo. Maputo: Livraria Universitária, 1999.

CAHEN, Michael. "Etnicidades, Estado e a transição política". In: MAGODE, José e KHAN, Ângela. *Moçambique*. Etnicidades, Nacionalismo e o Estado. Transição inacabada. Maputo: Centro de Estudos Estratégicos-Instituto Superior de Relações Internacionais, 1996.

CENTRO DE ESTUDOS AFRICANOS-UNIVERSIDADE EDUARDO MONDLANE (CEA). "Educação no Moçambique livre". Maputo: CEA, s/d, pasta nº 96.7, 6/E.

COLAÇO, João Carlos. "Trabalho como política em Moçambique: do período colonial ao regime socialista". In: FRY, Peter (org.). *Moçambique*. Ensaios. Rio de Janeiro, 2001, p. 91-110.

COMITINI, Carlos. *África arde*. Rio de Janeiro: Codecri, 1980.

- DARCH, Colin. "A guerra e as mudanças sociais recentes em Moçambique (1986-1992): cenário para o futuro". In: *Estudos Afro-Asiáticos*. Rio de Janeiro, 1992, nº 23, dezembro, p. 213-227.
- FAUVET, Paul e MOSSE, Marcelo. *É proibido pôr as algemas nas palavras*. Carlos Cardoso e a revolução moçambicana. Maputo: Ndjira, 2003.
- FRELIMO. *Relatório do Comité Central ao 3º Congresso*. Maputo. Departamento do trabalho ideológico da FRELIMO, 1977 A.
- _____. *O processo revolucionário da guerra popular de libertação*. Maputo: Edição do Departamento do trabalho ideológico da FRELIMO, 1977B.
- _____. *Directivas econômicas e sociais do Terceiro Congresso da FRELIMO*. Maputo: FRELIMO, 1977C.
- _____. *Estudemos e façamos dos nossos conhecimentos um instrumento de libertação do povo*. Maputo: departamento do trabalho ideológico da FRELIMO, 1977D. Coleção "Palavras de ordem", nº 8.
- _____. *Estatutos e Programas do Partido FRELIMO*. Maputo: Instituto Nacional do Livro e do Disco (INLD), 1983 A.
- _____. *Relatório do Comité Central ao Quarto Congresso da FRELIMO*. Maputo: Imprensa Nacional, 1983 B.
- _____. *Estatutos e Programas*. Maputo: Boletim da Célula, 1989. Coleção ao Quinto Congresso.
- GEFFRAY, Christian. *A causa das armas*. Antropologia de uma guerra contemporânea em Moçambique. Porto: Afrontamentos, 1991.
- GOLIAS, Manuel. *Sistemas de Ensino em Moçambique*. Passado e presente. Maputo: Editora escolar, 1993.
- HANLON, Joseph. Are donors to Mozambique promoting corruption? *Paper submitted to the conference Towards a New Political Economy of Development* Sheffield 3-4 July 2002.
- _____. *Matando a galinha dos ovos de ouro*. In: *Jornal metical*. Maputo, metical, n. 1074-1084, de 17.09.2001 a 3.10.2001.
- HEDGES, David. *História de Moçambique*. Maputo: Imprensa Universitária, 1999.
- INSTITUTO NACIONAL PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (INDE). *Atividades laborais*. Livro do professor. INDE, 1985.
- JOHNSTON, Antony. *Study, produce and combat*. Education and Mozambican State: 1962-1984. Stockholm: Institute of International Education. University of Stockholm, 1989.
- Ki-ZERBO, Joseph. *História da África Negra*. Lisboa: Publicações Europa-América, 1999, vols I e II.

- LOPES, José de Sousa Miguel. Formação de professores primários e identidade nacional em Moçambique. *Dissertação de mestrado*. Belo Horizonte, FAE-UFMG, 1995.
- _____. *Cultura acústica e letramento em Moçambique*. Em busca dos fundamentos antropológicos para uma educação intercultural. São Paulo: EDUC, 2000.
- MACAGNO, Lorenzo. "O discurso colonial e a fabricação de usos e costumes: António Enes e a Geração de 95". In: Perter Fry (org.). *Moçambique*. Ensaios. Rio de Janeiro: UFRJ, 2001, p.61-90.
- _____. "Política linguístico-cultural no Moçambique pós-socialista". In: *novos rumos*. CEBRAP, 2003, nº67, novembro.
- MACHEL, Graça. *Discurso de abertura da terceira reunião do Ministério da Educação e Cultura*. Maputo, 1979, mimeo.
- MACHEL, Samora. *Fazer da escola uma base para o povo tomar o poder*. FRELIMO. Coleção estudos e orientações, 1974. Caderno nº 6.
- _____. *Impermeabilizemo-nos contra as manobras subversivas, intensificando a ofensiva ideológica e organizacional no seio dos combatentes e massas*. FRELIMO/Departamento do trabalho ideológico, 1975.
- _____. *A classe trabalhadora deve conquistar e exercer o poder na frente da ciência e da cultura*. Maputo: Universidade Eduardo Mondlane, 1976.
- _____. "A juventude compete assumir a gloriosa história da nossa libertação". In: *Revista Tempo*. Maputo. 1977, nº 375, 11 de janeiro. Caderno Especial, p.21-31.
- _____. "A revolução é irreversível". In: *Revista Tempo*. Maputo, 1978 A, nº 390, 26 de março. Caderno Especial, p.31-37.
- _____. "Novo ano escolar nova vida". Discursos do presidente Samora aos estudantes na 1ª Conferência Nacional de Planificação. In: *Revista Tempo*. Maputo, 1978 B, nº 389, 26 de março. Caderno Especial, p. 31- 34.
- _____. "Venha o inimigo de onde vier, nós o puniremos". In: *Revista Tempo*. Maputo. 1979 A, nº 448, 13 de maio, p. 26-36.
- _____. "A cultura é a questão central da revolução". In: *Revista Tempo*. Maputo, 1979 B, nº 431, de 7 de janeiro. Caderno Especial, p. 1-16.
- _____. *Declaramos guerra ao inimigo interno*. São Paulo: Editora Quilombo, 1980.
- _____. *Organizar a sociedade para vencer o subdesenvolvimento*. 1980-1990 década da vitória sobre o desenvolvimento. FRELIMO, 1982. Coleção estudos e orientações, nº 14.

- MACUENE, José Jaime. "Refomas econômicas em Moçambique: atores, estratégias e coordenação". In: FRY, Peter (org). *Moçambique*. Ensaios. Rio de Janeiro: UFRJ, 2001, p. 251-276.
- MAGODE, José. *Moçambique*. Etnicidades, Nacionalismo e o Estado. Transição inacabada. Maputo: CEEI-ISRI, 1996.
- MARTINS, Hélder. *Porque Sakrani?* Memórias dum médico de uma guerrilha esquecida. Maputo: Edições terceiro milênio, 2001.
- MAZULA, Brazão. *Educação, ideologia e cultura em Moçambique: 1975-1985*. Porto: Afrontamentos, 1995.
- _____. "Desafios e lacunas da educação moçambicana". In Brazão Mazula. *A construção da democracia em África: o caso moçambicano*. Maputo: Ndjira, 2000.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA (MEC). "O papel dirigente do partido". In: *Ministério da Educação e Cultura*. Maputo. Segunda Reunião Nacional do MEC, 1977, mimeo.
- _____. *Programa de Estudos Políticos*. Maputo: Instituto Nacional do Livro e do Disco, 1979.
- _____. *Linhas Gerais do Sistema Nacioanal de Educação*. Maputo, julho de 1980. Disponível no Centro de Estudos Africanos da Universidade Eduardo Mondlande, pasta 67.9, 6/LK.
- _____. "Diploma ministerial nº 14/81 que regulamenta o ingresso nos cursos nocturnos". *Boletim da República*. Maputo, 18 de fevereiro de 1981, I série, nº 7.
- _____. "Parecer do Ministério da Educação sobre as propostas em relação ao Projeto de Lei do Sistema Nacional de Educação". *Assembléia Popular*. Maputo. Mimeo. 16 de maio de 1983.
- _____. *Educação, uma conquista popular*. Semana da Educação. Maputo: Centro de Estudos Africanos (CEA), 1985.
- _____. "Diploma ministerial 56/86 que estabelece os Estatutos da Secretaria de Estado do Ensino Técnico-Profissional". In: *Boletim da República*. 22 de outubro de 1986, p.144.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MINED). *Orientações e tarefas escolares obrigatórias para os anos letivos de 1988/89*. Maputo: Imprensa Nacional, 1988/9.
- MINISTÉRIO DA ADMINISTRAÇÃO ESTATAL (MAE). *Autoridade tradicional em Moçambique*. Educação cívica na sociedade tradicional. Maputo: MAE, 1996.
- _____. *Autoridade tradicional em Moçambique*. A organização social na sociedade tradicional. Domingos Fernando (org). Maputo: MAE, 1996.

- MOÇAMBIQUE, República Popular de. "Constituição da República Popular de Moçambique (1975). In: *Principal Legislação publicada na República Popular de Moçambique*. Maputo: Ministério da Justiça, 1977.
- _____. "resolução nº 8/79 de 3 de julho". Maputo: Assembléia Popular, 1979.
- _____. "Linhas fundamentais do Projeto do Plano Prospectivo Indicativo para 1980-1990". Maputo: Assembléia Popular, 1981, 8ª sessão, mimeo.
- _____. "Projeto da Lei do Sistema Nacional de Educação". Maputo: Assembléia Popular, 1983, mimeo.
- _____. *Sistema Nacional de Educação*. Linhas Gerais e Lei nº 4/83. Maputo: Minerva Central, 1985.
- _____. (1986) Resolução n. 5\86 de 25 de julho que cria a Comissão de Revisão da Constituição e indica os elementos que a constituem. In: *Principal legislação publicada na República Popular de Moçambique*. Maputo: Imprensa Nacional-Ministério da Justiça.
- _____. *Constituição, Lei eleitoral e Legislação Complementar*. Lisboa: Edições 70, 1994, vol IV.
- MONDLANDE, Eduardo Chivambo. *Lutar por Moçambique*. Lisboa: Sá Costa, 1975.
- MUNSLOW, Barry. *Mozambique: the revolution and its origins*. London: Longman, 1983.
- NASCIMENTO, Elimar. "O processo de descolonização em Moçambique". In: *Estudos Afro-Asiáticos*. Rio de Janeiro, 1987, nº 14, p. 23-31.
- NCOMO, Barnabé Lucas. *Uria Simango. Um homem, uma causa*. 2ª ed. Maputo: Edições Nova África, 2005.
- NEWITT, Malyn. *História de Moçambique*. Lisboa: Publicações Europa-América, 1977.
- NGOENHA, Severino Elias: *Por uma dimensão moçambicana da consciência histórica*. Porto: Edições Salesianas, 1992.
- NUNES, Célia. *A armadilha*. Incorporação e exclusão na sociedade do trabalho. Rio de Janeiro: Educam: Clacso, 2000.
- PLANK, David N. "Cooperação e condicionalidade. O Estado moçambicano na nova ordem mundial". In: *Cadernos de Pesquisa*. Maputo. Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação, nº3, 1993.
- PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO (PNUD). *Moçambique. Paz e crescimento econômico: oportunidades para o desenvolvimento humano*. Relatório Nacional do Desenvolvimento Humano. Maputo: PNUD. 1998.

- _____. *Educação e desenvolvimento humano: percurso, lições e desafios para o século XXI*. Relatório Nacional do Desenvolvimento Humano. Maputo: PNUD, 2000.
- REIS, João & MOIANE Armando. *Datas e documentos da história da FRELIMO*. Maputo: Imprensa Nacional, 1975.
- SAMUEL, Silvério Pedro. *O pensamento político-liberal de Eduardo Mondlane*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade Católica Portuguesa, 2003
- SERRA, Carlos (org). *Identidade, moçambicanidade e moçambicanização*. Maputo: Livraria Universitária, 1997.
- SIDAWAY, James Derrick. "Moçambique: desestabilização, Estado, sociedade e espaço". In: *Estudos Afro-Asiáticos*. Rio de Janeiro, 1993, nº 24, julho, p.121-142.
- THOMAZ, Omar Ribeiro. "Contextos cosmopolitas: missões católicas, burocracia colonial e a formação de Moçambique (notas de uma pesquisa em andamento)". In: Peter Fry (org.). *Moçambique*. Ensaios. Rio de Janeiro: UFRJ, 2001, p. 135-156.
- VIEIRA, Sérgio. "O Homem Novo é um processo". In: *movimento das ideias*. Disponível no Centro de Estudos Africanos da Universidade Eduardo Mondlane (CEA). Pasta 967.9, 6/H.

Anexo II

Entrevista com Manuel Bernardo (10.02.2005, em Maputo)

Lado A

Cipriano: *Professor, em 1977, a Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO) transforma-se em partido político de vanguarda, adota o marxismo-leninismo como filosofia política orientadora para edificar o socialismo em Moçambique. Em 1983, já havia sinais de abandono do marxismo dentro da FRELIMO, com indícios para a adoção do capitalismo liberal, o que veio a acontecer somente em 1989. Na sua opinião, numa análise retrospectiva, o que teria levado à FRELIMO ao marxismo-leninismo: convicção ideológica ou conveniência histórica?*

Manuel Bernardo: (risos) isso é complicado não? Mas dizer que é uma convicção é muito subjetivo, é muito difícil dizer que era uma convicção. Eu, na minha tese de doutoramento, não vejo como uma questão de convicção, mas eu vejo pela afirmação do poder, quer dizer, a FRELIMO, o movimento de libertação de Moçambique que se transformara em partido depois de 10 anos de guerra contra um sistema, insisto em minha tese, como afirmação de poder, mais do que convicção ideológica. Quer dizer, ela (a Frelimo) devia ter um instrumento de mobilização das massas, então encontrou no marxismo-leninismo, que também não era novidade, pois já praticava durante a luta armada, mas não de uma forma declarada. Claro que era uma questão de conveniência, porque era uma frente de libertação e não era um partido político. Como frente era uma né, aceitava várias camadas independentemente de suas ideologias, desde que não se chocassem com os objetivos de luta pela libertação. Um caso que foi abertamente, os de Nkavandamente e Uria que, segundo a FRELIMO dizia né, já antecipavam pretensões ideológicas que a cúpula da FRELIMO não queria. Mas tirando esse aspecto, a FRELIMO precisava de um instrumento de mobilização de massas. E como instrumento de mobilização de massas a FRELIMO encontrou, no meu entender, no marxismo leninismo, primeiro, como oposição ao capitalismo, ao sistema capitalista que via no exército de Portugal e no governo português a configuração de interesses capitalistas. Então, a oposição ao capitalismo, no

materialismo dialético, é o marxismo leninismo. Agora, se estavam convencidos ou não estava convencidos eu duvido muito dessa convicção, porque também assim como no 3º congresso surpreendeu, mesmo em alguns na FRELIMO, a adoção do marxismo leninismo, também com a mesma naturalidade no 4º congresso se dá uma abertura. Mas é também com o fim, isto é, em 1990 na constituição, também não fundamenta porque e logo diz que não há, e se declara pelo liberalismo, a política neoliberal. Quer dizer, nem sei também se essa opção hoje veio por convicção. Portanto, quer dizer que é um pouco difícil dizer que é por convicção, mas eu penso que é mais afirmação de poder, de que olha, nós estamos aqui, digo nós da FRELIMO estamos aqui ganhamos o poder e tinha que afirmar o instrumento de mobilização na perspectiva de Mao Tsé Tung. Era a ideologia marxista leninista que, talvez, teve mais impacto na mobilização em termos ideológicos, políticos, mas sem impacto na área econômica né? Foi um desastre né? Foi um desastre.

Cipriano: *é, é.*

Manuel Bernardo: e isso se refletiu na educação que se transformou, como esta dimensão ideológica era muito grande, tudo isso se refletiu na educação porque na educação é a área, eu digo na educação, por causa do novo sistema de educação, por isso, quer dizer, toda uma concepção era de mobilizar, fazer da escola um centro de formação ideológico do cidadão. Claro, não quer dizer que todos foram tal, porque cada cidadão pode chegar e matricular, a pessoa faz a opção, mesmo que não declare, mas o sistema nacional de educação de 1983, era fazer da escola um centro de afirmação do poder e ao mesmo tempo um centro de formação ideológica do cidadão.

Cipriano- *mas com qual ideologia?*

Manuel Bernardo - ideologia marxista leninista, marxista leninista.

Cipriano- *e não com a ideologia da FRELIMO? Como é que estas duas coisas se separaram nesse processo?*

Manuel Bernardo: não... como... é, não eu posso separar agora a FRELIMO do marxismo-leninismo, porque a FRELIMO é marxista-leninista, a FRELIMO,

terminou, na prática, o seu marxismo-leninismo posso dizer, na minha reflexão, em 1990. Mesmo quando do 4º congresso, isto é, em 1983, tem uma certa abertura e reconhece a diversidade cultural como estando na complexidade da sociedade, mesmo quando em 1987, ainda quer configurar um pouco sobre a economia neoliberal com programas de Reabilitação econômica, por pressão e também por situação econômica do país, de pessoas, pressão da Bretton woods. Mas, mesmo assim, a FRELIMO não tinha abandonado em absoluto o marxismo-leninismo, né o marxismo-leninismo, só o faz quando na constituição em 1990 ela declara que é pela política neoliberal.

Cipriano: *Mas nesse congresso de mudança, de 1992, ela diz que ainda se inspira na internacional socialista, mesmo depois de abandonar o marxismo-leninismo, quer dizer deixou o marxismo de lado, e agora como é ainda se diz socialista?*

Bernardo Manuel: sim , quer dizer, é isso que eu digo, quer dizer, posso me enganar, mas digo a FRELIMO, no fundo, mesmo no 6º congresso (1992), não havia abandonado em absoluto o marxismo-leninismo, quer dizer, é claro que, aliás, não diz que abandonou, diz que está na Internacional socialista, e na Internacioanl socialista há várias correntes, há várias correntes: está Portugal na Internacional Socialista e está Moçambique. Estar na Internacional Socialista é diferente do socialismo, a corrente socialista, que cada um realmente defende.

Cipriano: *agora?*

Manuel Bernardo: agora, eu diria que há uma certa conveniência histórica né?, conveniência histórica, que são as conjunturas internacionais, quer dizer, o mundo muda, quer dizer Moçambique, e a FRELIMO, consciente né, se a FRELIMO queria manter a sua (...) Sim quer dizer eu diria mais por conveniência, quer dizer a conveniência do fim da guerra fria e a FRELIMO não suportava mais, a conveniência de uma região da SADC que muda, sobre tudo a África do sul né, com o fim do apartheid. A conveniência com o fim do muro de Berlim que abre, muda completamente o cenário mundial, e tudo isso Moçambique tem os seus parceiros e alguns parceiros desapareceram com o desfazer do bloco soviético né, que é um grande impacto. A questão é que Moçambique estava beneficiada

da política da guerra fria, quer dizer, então, e a política trabalha em cima das conveniências, das conveniências, agora se é convicção, se não é convicção, acho que a conveniência aí é.

Cipriano: *Mesmo assim, de acordo com alguns discursos do presidente Samora Machel e também de Oscar Monteiro, parece que o marxismo-leninismo e o socialismo que se pretendia edificar em Moçambique não era do tipo importado, mas sim fruto da experiência da FRELIMO. Deste modo, qual teria sido a originalidade e a diferença do marxismo-leninismo e do socialismo defendido pelos intelectuais da FRELIMO, ainda se atendermos ao fato de que os regimes do socialismo real, segundo analistas políticos e historiadores, caracterizaram-se pelo regime político ditatorial, impregnados pelo positivismo e economicismo? A FRELIMO conseguiu superar esses regimes dos quais ela se dizia diferente?*

Manuel Bernardo: olha eu, há uma coisa que eu fiz para a minha tese, Gonçalves, também, eu tive que ler Marx, o capital, por uma razão simples: queria perceber de onde vinha o Marxismo da FRELIMO, se isso de fato o que estava era mesmo marxismo. A conclusão a que eu cheguei na leitura do Capital, da ideologia alemã toda essa questão, é que o marxismo, o comunismo da FRELIMO estava na cabeça de alguns poucos, não constituía num movimento. Quando digo movimento, quero dizer frente de libertação Moçambique, é movimento, ideologia não é movimento, e daí se pode perceber duas coisas: uma é a exclusão de alguns, também de classes altas dentro da FRELIMO, que tinham idéias diferentes, depois, foram tirados como é o caso de Uria Simango e Nkavandame. Além de outros, segundo, é a rapidez com que o mesmo marxismo se desmantela. Quando há um o sistema, o seu desmatelamento não é de um dia, nem de um ano para outro. Até hoje ainda há resquícios do sistema colonial em Moçambique, foram pelo menos 500 anos, quer dizer não é fácil desmantelar-se. Mas a FRELIMO desmoronou-se de um dia pro outro, significa que não tinha consistência, não tinha, não era, não era um movimento, era um, umas, é, circulavam em algumas mentes, meia dúzia de pessoas, tanto que eram os ideólogos, né? Utilizando a expressão de Gramsci, intelectuais orgânicos do sistema, intelectuais do sistema. Portanto, naquilo que me pergunta eu diria que, no meu entender, não existiu o marxismo real, não existiu o marxismo real, existiu o marxismo estrutural, existiu o marxismo, sistema que se impôs né,

porque é poder né, se impôs, se impôs de uma forma autoritária, se impôs de uma forma ditatorial, é claro com fundamentação de classes, de teoria. Eu confesso que há uma rixa na educação, o sistema usou a educação, essa foi sendo reformulado de acordo com as conveniências do momento. Não sei se você se recorda em 1987 quando, quando no quadro do programa de Reabilitação Econômica, o PRE, uma das coisas que aconteceu, é que veio cá Rockefeller que é o símbolo do capitalismo. Uma das coisas que Rockefeller fez foi obrigar que, se Moçambique ou a FRELIMO queriam o apoio ao seu sistema, era preciso abrir a educação, mudar alguns programas de educação, isso é, retirar a questão ideológica. Por isso também, depois passou de PRE para PRES, de Programa de Reabilitação Econômica para Programa de Reabilitação Econômica e Social. Portanto, eu diria que o sistema não era consistente que não era movimento, não era movimento, era estrutural.

Cipriano: *Nesse caso, sei que é difícil, não teria havido uma certa intromissão, também, diria de alguns intelectuais da burguesia colonial que haviam tomado conta do país após a independência, e depois também, de certa forma, eles contribuíram para essa abertura do sistema?*

Manuel Bernardo: Olha não sei, não posso fazer essa afirmação porque você está fazendo um trabalho científico (Cipriano: isso), então é bom evitar subjetivismos, agora, há processos sociais, as mudanças de processos sociais não são mudanças matemáticas, tem uma dose de matemática. São mudanças que levam tempo e porque tem de haver um encontro, desencontro. No entanto, há subjetividade e a objetividade, e o homem é a síntese disso, ou o complexo, ou o complexo ou a síntese, então se reflete também no sistema. Quer dizer, uma coisa é uma fábrica, você muda a máquina agora, põe outra né, mas em sistemas sociais, é um pouco difícil. Portanto, eu quero acreditar também que é verdade, que nem todos mesmo, por exemplo, no caso de portugueses que estavam no sistema colonial, nem todos eles saíram, alguns ficaram aqui, ficaram porque, ou por várias razões, ou porque sabiam que não tinham mais espaço em Portugal, ou porque acabaram gostando de Moçambique como terra, ou porque acabaram se entusiasmando pelas mudanças né, mas de qualquer maneira o substrato mental não muda de um momento para outro.

Cipriano: *A educação mocambicana, por exemplo, conforme escrevem os historiadores, foi gerada durante o processo de luta de libertação nacional, nas ditas zonas libertadas. Muitos dos princípios pedagógicos expressos na Lei 4/83 de 23 de marco e também na lei 6/92 de 6 de maio, concretamente a ligação entre a teoria e a prática, da escola com o trabalho e da escola com a comunidade, parecem terem surgido dessa experiência educacional. No entanto, um dos fundamentos da educação, de acordo com a lei 4/83 de 23 de marco, são os princípios universais do marxismo-leninismo, mormente os que dizem respeito à pedagogia socialista. Tratou-se de uma simples coincidência entre os princípios pedagógicos defendidos no campo socialista em Marx, Lenin e Gramsci e os princípios pedagógicos defendidos na educação mocambicana a partir da experiência educacional das Zonas Libertadas?*

Manuel Bernardo: eu não sei se seria coincidência, há uma nota na minha tese, importante, quer dizer, também fiz essa questão quando eu preparava o meu trabalho, a minha pesquisa, e tem também aquele capítulo sobre educação nas zonas libertadas, para perceber a FRELIMO. A FRELIMO deparou-se com três situações ou três pontos durante a luta armada. Uma é a própria guerra militar, que a única via que restava para ela era a luta militar. Mas para a luta militar era necessário formar um exército, um exército tem sempre algum aspecto muito importante que é o domínio da técnica militar. E para isso, era necessário formar também técnicos militares não só soldados, mas técnicos militares. Foram para Argélia, foram para União Soviética, depois chamaram os chineses, não obstante o conflito sino-soviético, e esses países são países com uma ideologia. E a ideologia dominante era a ideologia do socialismo científico, cujos pilares educativos, são a teoria, a ligação da teoria e prática, a escola e comunidade. Um segundo confronto que teve foi quando a FRELIMO, um pouco antes da morte de Mondlane em 1969, mais ou menos em 1968, quando a FRELIMO diz o seguinte - percebe que não ia vencer - que não deveria levar a luta de libertação de Moçambique só para luta militar, era preciso também uma luta política, uma frente política. Então, aproximadamente em 1969, ocorreu a transformação da luta militar para a luta político militar, quer dizer, aliar a formação política das consciências com as técnicas militares e, para essa luta política, ela utiliza um instrumental também que tinha, que provinha da formação dos técnicos

militares, que é também a ideologia. Vamos chamar a teoria e a prática, o trabalho manual transforma o homem, aquelas coisas, tal, e que a produção é aliado ao ensino, a educação, tal. O terceiro ponto com que a FRELIMO se debate é a organização da escola, do ensino, da escola, quer dizer essa questão de frente político militar foi até a escola, quer dizer pensaram o futuro também, pensaram a escola, que estavam crianças, estavam os jovens tal, o que fazer com esses? É preciso educar, formar, tal. E nessa escola, ela é a escola, na luta armada não era um edifício, não, era uma escola, eu diria, móvel, quer dizer, a escola era mais os professores e o estudante, não era um edifício. Essa escola como espaço de aprendizagem, ensino aprendizagem, também adotou esses princípios de teoria/ prática, trabalho e produção, ligação escola e comunidade, tal. Então, como estava a dizer, há ponto B e há ponto A, então ponto B são esses três níveis e o ponto A é uma coincidência de todos esses princípios, que se aplica na educação, então a educação é organizada em parâmetros que não podem ir contra, diferentemente da base militar e também da frente político militar, daí que a escola fica uma síntese de três, de três, diria, vetores da luta globalmente, que neste grupo, que não há combate sem a produção e não há essa sem estudo, então a escola fica uma síntese, combate, produção e estudo.

Cipriano: *Quando se fala de produção, em como essa produção, ou seja, de que teoria se falava e como se ligava teoria e prática, de modo que a organização escolar com base no trabalho podia contribuir de fato para o processo de transformação social?*

Manuel Bernardo: A FRELIMO quando na luta armada, isso está na minha pesquisa, fala de teoria significa conhecimento da ciência, tanto é que a ciência fundamenta, da ciência vem o conhecimento teórico, e tal. Só que há de verificar que Marx, no Capital, distingue o burguês do operário, da classe operária, o Burguês apenas tem fatores de produção e apropria-se dos produtos de produção, o operário não tem fatores de produção, mas tem a força de trabalho. Quando se fala que o capitalista transforma a força de trabalho, no capital, na realidade, a produção real não está no burguês, a produção real está neste que possui a força de trabalho, que realmente fez o produto, a força de trabalho, para Karl Marx, é um processo, é um processo que vai gerar o produto final. Então, isso que é o trabalho. Eu disse para que esse trabalho seja ainda maior,

ou melhor, quanto mais formação se der a esse operário, mais aumenta a retabilidade nível, 1, índice, 2, índice 3. Então, por isso que ele no fim acaba, agora esse que é desvio um pouco de Marx com Engels né, na ideologia alemã né, então quem afinal de contas produz a ciência é a classe operária, então esse que foi o equívoco. A FRELIMO, em relação à escola afirmava que, quanto maior formação se der a esse cidadão moçambicano, ele mais vai produzir, nível 1, nível, 2, nível, 3, daí então a ligação que diz a produção, a produção aliada ao estudo é que aumenta a produtividade, tanto que uma coisa sem a outra, uma produção sem o estudo, é pouco eficiente, ou estudo sem produção, ela entende que o que faziam os filhos dos burgueses, pessoas instruídas, mas não trabalhavam na fábrica. Também isso é uma consequência, ou melhor, é uma consequência de toda uma teoria introjetada do marxismo-leninismo, como existe de fato, havia alguns da FRELIMO que conheciam.

Lado B

Cipriano: *Mas o trabalho que se falava nesse caso era o trabalho de Fábrica?*

Manuel Bernardo: Sim, o trabalho de fabrica, porque era o campo experimental de Marx, entre a Inglaterra e a Alemanha. Mas aqui, as fábricas, se existiram, eram muito poucas e depois para começar, além disso, não havia o tal operário qualificado.

Cipriano: *a minha pergunta é a seguinte: de que modelo de trabalho se adquiria na prática, através da escola, esta poderia participar do processo de transformação emancipação social e humana? Como isso se traduziu aqui em Moçambique?*

Mazula: Isto é o que você está a investigar!!!!, mas o que eu posso dizer, eu disse aqui alguns equívocos de Marx e Engels, quer dizer, eu penso o que a FRELIMO pretendia e, de fato, por sua vez conseguiu, de certa maneira, era mostrar que uma sociedade moçambicana não pode ficar de um lado com uma elite intelectualizada e, outro, uma classe só de força de trabalho manual. E acho que toda aquela violência que a FRELIMO imprimiu, pelo menos até os anos 80, 87, foi mesmo para acabar com esse distanciamento. Mas houve exageros

graves não é? Eu tenho alguns exemplos. Eu lembro, eu estava em Nampula, nós dois estávamos na rua que seguia do aeroporto para a cidade, naquele jardim no meio, onde são expostos os quadros, tiraram e puseram plantas no lugar. Mas o fundo, a intenção era de quebrar de um lado você como intelectual acadêmico e, de outro, trabalho manual braçal. Já que era assim, também no hospital central, para não ir muito longe, naquela fase que Samora teve que intervir, pois os grupos dinamizadores, quando chegava a hora do trabalho, que era o trabalho braçal, começar a ligação entre braçal e trabalho intelectual, entre trabalho e teoria e tal, então todos eles tinham que varrer o hospital. Os médicos e todos deviam, com os serventes e todos, varrer o hospital, limpar. Só que os médicos, reclamaram, porque era outro exagero, né? E Samora interveio né? Isso não pode impedir que o médico faça consulta, porque, quer dizer, chegou-se ao extremo, chegou-se ao extremo. Só que a prática foi violenta e mal feita nesse caso. E nesse aspecto a educação em vez de contribuir né, talvez não contribuiu.

Cipriano: *e esse processo de transformação das mentalidades, segundo a dialética marxista, o homem novo é a síntese de que? O vai caber o velho e o novo, ou o novo, quais são a tese, antítese e de modo que o novo faça a síntese?*

Manuel Bernardo: Para a FRELIMO, o homem velho era todo aquele impregnado pela ideologia colonial. O homem novo é aquele que deveria ser impregnado da ideologia da FRELIMO.

Cipriano: *Era a síntese nesse caso, e qual é a antítese do homem velho?*

Manuel Bernardo: é, se você está falando de dialética, eu já superei a questão da dialética, tese, antítese e síntese. Bem a tese, para a FRELIMO, é poder criar o homem novo, este era antítese ao homem velho. O homem velho é o que é impregnado pelos valores, hábitos e por tradição colonial, e nisso eu encontraria a síntese, sabe que a síntese é um processo que, logo se faz, ela se torna uma tese. Portanto, é nisso que contribuiu a educação para a FRELIMO, a educação deveria ser o instrumento, o espaço tanto de construção do homem novo pela provocação tal desse movimento de síntese.

Cipriano: *A última parte é sobre sua tese e também o livro que escreveu, "a construção da democracia em África. Nele, o senhor fala da educação moçambicana para alunos de Santo Agostinho, faz referência aos desafios e lacunas na educação moçambicana que residem na emancipação. Mas na sua tese continua a perseguir os ideais da FRELIMO -povo para emancipar essa educação. Será que essa volta à FRELIMO povo, é uma hipótese, que num futuro, possa ser verificada na educação moçambicana?*

Manuel Bernardo: Para mim, vamos falar em termos de erro, o erro matemático. O grande erro da FRELIMO. A FRELIMO deveria se considerar como contida no povo, em termos matemáticos, a FRELIMO é uma parte do povo, é claro, movimento, um partido, estar mais perto. Só que a FRELIMO inverteu isto em termos de conjunto, e disse que não, o povo que pertence a FRELIMO. Quando no início a FRELIMO era povo, quer dizer frente dos cidadãos, a sociedade, que saíra do povo, feita para o povo, a FRELIMO, é isso que deu sucesso à luta de libertação nacional e a vitória dela. Quando a FRELIMO se torna partido e ela disse que a FRELIMO é a liderança do Estado e da sociedade, que o partido está no poder, nessa altura ela inverteu para isso, que o povo agora pertence a FRELIMO. A partir dessa altura, a FRELIMO quebrou o diálogo com o povo, quebrou o diálogo com o povo. Porque para FRELIMO, o povo deveria cumprir as diretrizes da FRELIMO, mesmo quando a FRELIMO dizia: bem nós libertamos o povo do colonialismo, epá, pá, quer dizer o grande choque foi entre a cultura e a ideologia da FRELIMO. Aí foi um desastre não, não obstante, o discurso famoso de Samora Machel, de 79, sobre a cultura e a revolução cultural, que é um belo discurso né? Mas na prática não é não, então esta quebra do diálogo foi fatal, então se hoje a FRELIMO quer voltar para o povo, é necessário que volte a esta questão de que a FRELIMO pertence ao povo, que é o que a democracia devia forçar, porque a FRELIMO é parte do povo, e não o povo é parte da FRELIMO, ou subordinada à FRELIMO, hoje se a FRELIMO me diz: quero voltar para o povo, quero realizar esse movimento, enquanto não realizar esse movimento, vai ter muita dificuldade. Naquela palestra que eu dei aos estudantes de Santo Agostinho lá, quero dizer que é necessário que a educação não funcione nesses moldes, de que pormenores como a educação é que tem o povo, não a educação tem que dialogar com o povo, quer dizer o povo que tem a

educação, e não a educação tem o povo, né? Tem no Brasil que diz que a escola que vai ao povo, então tem essa tese da (escola de arte) brasileira, também a escola tem que ir ao povo, não o povo ir a escola e cá, depois se faz um movimento interativo né, mais compreensivo e tal. Então, o que tentei fazer naquela comunicação é que essa dimensão, a escola tem de recuperar sua dimensão dialógica, recuperar também não impor uma dimensão dialógica.

Cipriano: *a reforma curricular em curso agora é nesses moldes?*

Manuel Bernardo: *é uma tentativa, mas ainda...*

Cipriano: *da interação da escola comunidade, esses 20% da comunidade, não sei se isso seria nessa ótica, ou existem outros fatores que não vão poder, que não estão sendo levados em consideração nessa reforma?*

Manuel Bernardo: *sim, sim, o fato é, o fato é para mim é essa a grande questão da FRELIMO. A FRELIMO é política, isto é na minha leitura, porque a reforma do ministério não está a avançar muito em Moçambique? Porque é forçada, para os cidadãos, o povo cumprir.*

Cipriano: *Falta maior participação popular no curso da elaboração?*

Manuel Bernardo: *Não é participação popular, porque não interessa esta participação. Por exemplo, as reuniões que se fazem são dirigidas. Eu quero que a reunião não vá contra mim, então eu chamo pessoas para lá votar nada mais, não me arrisco chamar quem tem opinião diferente. Eu estou a fazer um livro sobre o pensar diferente, quer dizer, é uma perspectiva difícil né? Perspectiva difícil, quer dizer, pensar diferente numa dimensão responsável, pensar diferente responsável, que dizer não é anarquia né, e que não quero dizer, e então conseguir dialogar com o povo e você com ele, pensar diferente mas responsável, todo cidadão, como todo cidadão adulto é capaz de decidir, é capaz de falar, só que ele próprio se enquadra na sociedade, nos seus direitos .*

