

La Salette Coelho

À Procura de Si:

*Os manuais escolares de Português como construtores da
Identidade Nacional em Moçambique*



F.L.U.P
2006

La Salette Coelho

À Procura de Si:

*Os manuais escolares de Português como construtores da
Identidade Nacional em Moçambique*

Dissertação de Mestrado em História da Educação
Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Porto
2006

A todos os *moçambicanos*:
aos que o são por nascimento
e aos que o são por trazerem
um pouco de *Moçambique* dentro de si.

AGRADECIMENTOS

A gratidão é um dos sentimentos que mais admiro no Homem. Na verdade, devemos tanto uns aos outros que se torna quase impossível ter palavras suficientes para a expressar. No entanto, tentarei fazê-lo.

Em primeiro lugar gostaria de agradecer ao Professor Luís Alberto, orientador e amigo que me incentivou a realizar o mestrado, ainda antes da experiência em Moçambique, e me convidou a colaborar em diversos projectos, provando-me, vezes sem conta, a sua aposta em mim e na minha carreira profissional. Uma palavra muito especial pelo momento de crise aquando da abordagem dos manuais escolares. Em todo o processo, admiro a sua capacidade de estar atento sem, contudo, pressionar a investigação – acima de tudo soube sempre colocar-me as questões necessárias para eu poder realizar as minhas próprias descobertas. Nunca esquecerei, ainda, que foi o Professor que, mesmo sem contar, me levou até ao Miguel.

Uma palavra à Professora Maria-Benedita Basto cuja tese de doutoramento foi, para mim, uma inspiração. Um agradecimento ainda pela disponibilidade em arguir a presente tese apesar do tempo ser escasso.

À Professora Cristina Pacheco, a amabilidade que teve ao permitir-me assistir às suas aulas, no semestre sobre a literatura moçambicana, da disciplina de Literaturas Africanas.

Não poderia deixar de exprimir a minha gratidão:

Aos elementos do Centro Polivalente Leão Dehon e da Escola Básica Industrial do Gurúè, especialmente ao Pe. Élio Greselin, ao Pe. Ilário Verri e à minha *irmã de vida*, a Maria Grazia. Uma lembrança eterna para os meus alunos da 3ª classe, os meus verdadeiros *heróis moçambicanos*. Sem eles nada disto teria sido realizado.

Ao Luís Amaral e ao André, pela bela descoberta de amizades possíveis e pela preocupação constante em todo o processo.

Aos meus companheiros da longa viagem iniciada na licenciatura e prolongada no estágio pedagógico: Manuel Couto, João Carneiro e João Soares. A prova de que, num mundo tão competitivo como o actual, também se pode trabalhar em equipa e aprender, crescendo em conjunto.

A todos os que partilham comigo as magníficas experiências *missionárias* – aos elementos da Família Dehoniana, a todas as *minhas velhinhas* do Lar de S. Nicolau, aos amigos da Pastoral Universitária (com uma palavra especial para o Pe. Bacelar e para a Sílvia) e ao AfriCanto (não posso esquecer a companhia silenciosa mas presente do Roberto nas longas tardes passadas na Biblioteca Almeida Garrett e o entusiasmo constante e contagiante da Herma) – e que, por arrasto, tiveram de me ouvir falar, vezes sem conta, sobre a minha paixão por Moçambique e pelas suas *literaturas*.

Aos meus Amigos de sempre: Jacinta (não consigo encontrar um momento onde esta minha *manita* não tivesse estado presente!), Hugo, Sara, Carlos, Hortense e Branca, agradeço *apenas* o facto de estarem comigo em todas as horas (como esquecer as tardes de Verão no Lais de Guia, onde tantos nos encontrávamos?). Por todas as ocasiões em que prefeririam ocupar o seu tempo com coisas mais interessantes e úteis mas que dispensaram a ouvir as minhas angústias, ou entusiasmos, dependendo do estado de espírito.

À minha família alargada: Fátima e Pedro (o meu menino... que também acabou por aprender alguma coisa sobre Moçambique!), Tia Gininha, Té, Fernando, Marcos e Gabriel. Por compreenderem a minha ausência em tantos momentos quotidianos, mas nem por isso menos importantes.

Aos meus manos mais velhos, Céu, Ângela e Manel, por termos partilhado tantas coisas na vida e por saber que foi muito através deles que nasceu o meu gosto pelo Homem e pelo saber. Uma palavra à Cláudia, à Anita e ao Fernando, os novos elementos da família, que a tornam sempre cada vez mais rica.

Ao meu Pai, a certeza da sua presença e Amor em toda a minha vida e o desejo de que possa encontrar em mim alguma coisa do seu testemunho de vida.

À minha Nela, minha irmã *gémea* de alma. Por ter crescido comigo, por me ter mostrado sempre aquele lado da vida que eu teimava em não ver, por ser a minha consciência, por partilhar comigo sonhos e realidades, por me ajudar a ser quem sou.

Às minhas Mães, a eterna gratidão de serem as mulheres mais fortes, lutadoras e corajosas que eu alguma vez conheci, e de o terem conseguido ser

mantendo a sensibilidade, a alegria e o Amor com que sempre nos acolheram e educaram.

Ao meu Miguel, o revisor/editor mais exigente com quem algum dia trabalhei, pela fascinante descoberta que me permitiu. Por, em tão pouco tempo, termos tido a certeza. Por, comigo, Acreditar e Sonhar, Viver e Partilhar a vida. Pela generosidade da sua entrega em todos os momentos. Por ser a minha mais completa *metade*... “Porque metade de mim é amor... e a outra metade também”.

Por último, a *Ele*, pelo dom da Vida e por me ter feito descobrir, a cada passo, o caminho do Amor.

ÍNDICE

Introdução	13
------------------	----

Parte I

1. Do “Moçambique Português” à construção de uma ideia de Nação ----	21
▪ A Educação colonial	21
▪ A Educação nas “zonas libertadas”	39
▪ O Pós-Independência	43
▪ A Actualidade	60
2. Literatura Moçambicana: «Caliban em doloroso diálogo»	75
▪ O conceito de literatura moçambicana	76
▪ A definição pela diferença/ procura de uma identidade	80
▪ Literatura como nascimento da identidade nacional	85
○ Antes da luta armada	87
○ Durante a luta armada	97
○ Após a luta armada	108

Parte II

1. Currículo, Cânones literários e educativos em Moçambique.	
Ensinar: o quê?	119
2. Aprender (-se) a <i>moçambicanidade</i>	139
▪ A legislação: da utopia ideológica à construção da realidade	139
▪ A disciplina de Português:	
falar dialecto na machamba, aprender português na escola	147
▪ O manual escolar: espelho de uma ideologia/nação	154
○ Breves considerações	154
○ O objecto de estudo	159
○ Roteiro do percurso de investigação	163
○ Quando a poesia projecta o sonho de uma realidade	183

Conclusão ----- 197

Bibliografia ----- 209

Anexos ----- 219

- Lei do Sistema Nacional de Educação – 1983
- Lei do Sistema Nacional de Educação – 1992
- Quadro de análise do manual escolar da 8ª classe
- Quadro de análise do manual escolar da 9ª classe
- Quadro de análise do manual escolar da 10ª classe

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Grau de instrução, na cidade de Maputo, em 1894 -----	25
Quadro 2 – Institutos oficiais ou subsidiados pelo Estado -----	32
Quadro 3 – Institutos de iniciativa e recursos financeiros estranhos ao Estado -----	33
Quadro 4 – Totais -----	33
Quadro 5 – Aprovações, Repetições e Desistências, nas 4 primeiras classes do ensino primário, entre 1981 e 1985 (%) -----	55
Quadro 6 – Índice de Desenvolvimento Humano – tendências -----	69
Quadro 7 – Apresentação Geral do Sistema Nacional de Educação Leis do 1983 e 1992 -----	144
Quadro 8 – Nacionalidade dos autores presentes nos manuais de Português do 1º ciclo do ESG -----	164
Quadro 9 – Total de textos nos manuais escolares de Português do 1º ciclo do ESG e textos seleccionados como <i>corpus</i> de análise -----	165
Quadro 10 – Autores mais representativos no manual da 8ª classe -----	180
Quadro 11 – Autores mais representativos no manual da 9ª Classe -----	180
Quadro 12 – Autores mais representativos no manual de Português da 10ª Classe -----	181
Quadro 13 – Autores mais representativos nos manuais de Português do 1º ciclo do ESG -----	182

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Percentagem de cada categoria no manual da 8ª classe -----	171
Gráfico 2 – Percentagem de cada categoria no manual da 9ª classe -----	172
Gráfico 3 – Percentagem de cada categoria no manual da 10ª classe -----	173
Gráfico 4 – Percentagem de textos literários e não literários no manual da 8ª classe -----	174
Gráfico 5 – Percentagem de textos literários e não literários no manual da 9ª classe -----	175
Gráfico 6 – Percentagem de textos literários e não literários no manual da 10ª classe -----	176
Gráfico 7 – Percentagem de cada modo literário no manual da 8ª classe -----	177
Gráfico 8 – Percentagem de cada modo literário no manual da 9ª classe -----	177
Gráfico 9 – Percentagem de cada modo literário no manual da 10ª classe -----	178
Gráfico 10 – Distribuição dos textos dos manuais de Português do 1º ciclo do ESG por categorias -----	184

INTRODUÇÃO

Problemática

A questão identitária é, a meu ver, uma questão premente em países recém-formados. As tentativas de obliteração de todo um passado, mesmo que este apresente elementos incómodos (como o colonialismo, por exemplo), para a construção de um presente e um futuro de cariz nacional, não oferecem caminhos seguros porque pretendem fazer do Homem e da Sociedade uma tábua-rasa, o que, de facto, não é de todo possível. Pelo contrário, os exemplos históricos mostram-nos que em todos os momentos é necessário olhar as raízes, tentando encontrar as permanências, aqueles aspectos que já existem, ainda que sub-repticiamente, que persistem e que constituem as bases de uma identidade comum. Em Moçambique, estes diversos componentes são, sobretudo, as diversas tradições culturais dos povos autóctones, o contacto com a civilização árabe, o legado colonial, e, mais recentemente, o processo de luta de libertação nacional e do pós-independência, marcados por um modelo marxista-leninista adoptado pela FRELIMO (Frente de Libertação de Moçambique).

O sistema de ensino, sempre ligado ao poder, nunca é, por essa mesma razão, inocente, divulgando um conhecimento eleito como o *saber a transmitir*, um saber canonizado, através do currículo elaborado pelos órgãos competentes. Os programas e os manuais escolares são a face mais visível deste currículo, tornando-se verdadeiros instrumentos ideológicos.

Dentro dos manuais escolares, os textos literários, textos mais significativos nos programas de Português, apresentam-se como o meio mais utilizado para a transmissão de uma mensagem. Na verdade, a literatura é como que uma *esponja* e um *espelho* da sociedade. *Esponja* porque absorve todas as influências, correntes e problemas existentes na mesma e equacionados pelos escritores, e *espelho* porque acaba por reflectir todas estas mesmas inquietações, debruçando-se sobre elas e divulgando-as.

O presente trabalho tenta então, relacionar estes elementos e responder à problemática: de que forma os manuais escolares de Português do 1º ciclo do

Ensino Secundário Geral são um instrumento ao serviço da construção da identidade em Moçambique?

Percurso

Realizar um projecto de investigação é sempre querer desbravar caminhos, encontrar respostas. Se alguns o fazem por interesses académicos, outros decidem fazê-lo para se aproximarem cada vez mais de si próprios e de uma realidade à qual se sentem, de uma forma ou de outra, presos. Tive o privilégio de poder incluir-me neste último grupo.

A motivação para a pergunta inicial da minha investigação, da qual resulta a presente tese, partiu de uma experiência vivencial, da experiência mais profunda e marcante da minha vida.

Em 2003¹, através de uma congregação religiosa², realizei uma experiência missionária, no norte de Moçambique, província da Zambézia.

A Missão que me acolheu, o Centro Polivalente Leão Dehon (CPLD), é uma estrutura constituída por uma escola, biblioteca, indústria de carpintaria, diversas oficinas (mecânica auto, sapataria, serralharia) e papelaria, serviços estes abertos a toda a comunidade.

Na escola, Escola Básica Industrial do Gurúè (EBIG), é leccionado o nível básico do Ensino Técnico (1^a, 2^a e 3^a classes, correspondentes à 8^a, 9^a e 10^a do Ensino Geral), sendo oferecidos, como opções de frequência, os cursos de Electricidade Geral, Mecânica Auto e Serralharia Mecânica. Apesar de ser gerida por uma congregação católica, a escola tem paralelismo pedagógico com o Estado e este mantém a vigilância normal nos casos do ensino privado, através do seu corpo de inspectores.

A biblioteca, equipada, sobretudo, com ofertas e aquisições enviadas de Portugal, é um dos serviços mais requisitados da Missão. Constituída por obras diversas, que abrangem desde um carácter mais generalista (dicionários e enciclopédias), a um carácter mais específico sobre a realidade moçambicana e africana, a obras literárias moçambicanas e de outros países da lusofonia,

1 Em Moçambique, o ano lectivo inicia em meados de Janeiro e termina em finais de Novembro.

2 Sacerdotes do Sagrado Coração de Jesus, vulgarmente conhecidos, em Portugal, por *Dehonianos*, devido ao nome do seu fundador, Leão Dehon.

aos múltiplos manuais escolares em uso (ou em desuso) no sistema de ensino português, a biblioteca torna-se um ponto de confluência de todos aqueles que precisam de consultar livros: os nossos alunos, alunos de outras escolas da cidade ou qualquer indivíduo com gosto pela leitura mas sem meios para lhe aceder de outro modo. Professores e alunos da Escola Secundária do Gurúè são alguns dos seus principais utilizadores, uma vez que aquela não possui biblioteca e nem mesmo os professores (e muito menos os alunos) possuem os manuais escolares nacionais.

Apesar de as minhas actividades como missionária terem sido diversas, apresentarei apenas aquelas relacionadas com a escola. Aí, leccionei a disciplina de Português às 1ª e 3ª classes e Inglês à 3ª classe, e prestei serviço na biblioteca.

A feliz circunstância de os programas da 3ª classe do ensino técnico, no segundo semestre, incidirem sobre a temática da literatura moçambicana e os longos momentos passados na biblioteca, permitiram-me um contacto muito directo com os autores moçambicanos.

Se, a início, o estudo da História de Moçambique e da sua literatura tinha por objectivo a preparação teórica para a leccionação dos conteúdos da disciplina e o apoio às dificuldades apontadas pelos diversos utilizadores da biblioteca, rapidamente o interesse se transformou em verdadeira paixão e identificação com o objecto de estudo.

Paralelamente, os programas do ensino técnico, ainda datados de inícios da década de 80, deixavam-me perplexa pelo seu tão forte e visível cunho político-ideológico. Com palavras muito frontais, as directrizes programáticas apontam para um claro comprometimento dos professores em relação à política nacional. De facto, no programa de Português da 3ª classe, pode ler-se: «Deverá o professor, servir-se dos textos seleccionados para, através deles desenvolver no aluno o amor pela pátria, pela família, pela arte e beleza, por tudo o que a terra moçambicana contém; o orgulho de ser moçambicano, de ser livre, dos seus dirigentes, de (sic) sua literatura, da sua arte, do seu povo; e forjar o espírito de unidade nacional. Estes sentimentos, a par do espírito de sacrifício contado e marrado (sic) nos biografios (sic) e obras, cujos excertos analisará e interpretará, acordarão no aluno o desejo de servir a Pátria, o Partido, e o Povo e vencer-lhe-ão (sic) o carácter e a personalidade». Estas

palavras despertaram-me para uma reflexão sobre a política educativa moçambicana.

Sabia, também, que o Ensino Geral possuía programas e manuais mais recentes, resultado de uma reforma do sistema educativo no início da década de 90. Fui percebendo melhor que o contexto histórico em Moçambique se alterara profundamente desde os anos 80, data da elaboração dos programas em vigor no ensino técnico, o que tornara necessária a reforma já referida.

Qual, então, o meu papel, como professora portuguesa em Moçambique, no ano de 2003, a leccionar um programa de inícios de década de 80 e sabendo que o país já não era o mesmo? No fundo, desejava perceber quais os desafios actuais para a sociedade moçambicana e de que forma o sistema educativo, na sua função de formação, espelha esses mesmos desafios.

Fui tentando dar resposta a estas questões, durante o ano lectivo, de forma a melhor poder auxiliar os meus alunos a atingir os seus objectivos (realizar o exame nacional de Português na 3ª classe, classe de final de ciclo) e auxiliá-los também na sua formação mais global, como indivíduos e como moçambicanos. Mas, o que era para estes alunos, *ser moçambicano*? Que identidade partilhavam com os alunos do distante, física e culturalmente, Maputo? Aquele Moçambique que eu, de fora, estava habituada a ver como uma unidade, seria percebido desta forma pelos seus habitantes? Foram, pois estas as interrogações que, corroboradas por diversas experiências pessoais quotidianas, me fizeram eleger a questão da *identidade* como um dos principais desafios colocados à sociedade moçambicana – *Moçambique ou Moçambiques*? Como criar, entre um conjunto de grupos etno-linguísticos tão distintos, uma identidade nacional?

A formação em História, aliada à paixão por literatura e à experiência forte da vivência e comunhão com o povo e a realidade moçambicana, contagiaram de tal modo o meu trabalho que, no final da experiência, senti o apelo de continuar o meu estudo, de uma forma mais sistemática, em Portugal.

Estava encontrada, então, a questão de partida para a presente tese, que, no entanto, posteriormente, se tornou mais específica – de que forma o sistema educativo moçambicano é instrumento de construção de uma identidade nacional?

Metodologia e fontes

Julgo poder inserir o meu trabalho no âmbito dos que são, actualmente, designados como *estudos pós-coloniais*, devido à sua temática e forma de abordagem. Segundo Boaventura de Sousa Santos, o pós-colonialismo é «um conjunto de correntes teóricas e analíticas, com forte implantação nos estudos culturais, mas hoje presentes em todas as ciências sociais, que têm em comum darem primazia teórica e política às relações desiguais entre o Norte e o Sul na explicação ou na compreensão do mundo contemporâneo» (Santos, 2004: 8).

No presente estudo reflecti sobre um desafio colocado a um país recém-nascido, o desafio da procura e construção da sua identidade, num contexto de pós-independência. Para além de a actualidade de Moçambique ser fortemente marcada pelo tempo colonial e pelas relações de poder que aí se estabeleceram, também é facto que «o fim do colonialismo como relação política, não acarretou o fim do colonialismo enquanto relação social, enquanto mentalidade e forma de sociabilidade autoritária e discriminatória» (idem, *ibidem*), situações que se continuam a verificar nas relações humanas e inter-grupais dentro do próprio país. Esta situação é ainda agravada se pensarmos que, actualmente, estes países se deparam com novas formas de dependência, desta vez económicas, o que compromete uma verdadeira libertação política.

Margarida Calafate Ribeiro alerta para um outro aspecto a acrescentar a esta *reflexão crítica do colonialismo* realizado nos estudos pós-coloniais. Segundo a autora, esta corrente tem também a sua origem «no descontentamento de elites intelectuais diaspóricas com o andamento político dos seus países de origem» (Ribeiro, 2004: 17), minados pela corrupção e pela primazia dos interesses individuais. Desta forma, o pós-colonialismo torna-se tanto uma reflexão crítica sobre o colonialismo como sobre o *anticolonialismo* que marcou os países que viveram estes contextos recentes.

Ao nível metodológico, optei por uma abordagem interdisciplinar, visto tentar uma aproximação à realidade com perspectivas e conceitos de várias áreas de investigação. Na verdade, o presente estudo engloba questões que vão desde o ensino e ideologia, até questões da literatura e da história, olhando, ainda que timidamente, para a sociologia.

Na linha de Gilberto Freyre, defendo um *pluralismo metodológico*, «querendo com isto significar que para captar a realidade social devem ser utilizados todos os métodos ao nosso alcance, mesmo que não sejam cientificamente ortodoxos, como a intuição e a sensibilidade ao mítico e à dimensão não mensurável das culturas, pressupondo-se para isso que o cientista social desenvolva uma capacidade de compreensão e empatia relativamente ao objecto de estudo, de maneira a tornar-se “científico sem deixar de ser humanístico”» (Graça, 2005: 45). Na verdade, mesmo que o não quisesse, a experiência e a minha relação com o objecto de estudo esteve sempre presente. No entanto, não como resposta às inquietações mas, sobretudo, como justificação dessas mesmas inquietações e de opções tomadas no percurso de investigação.

De facto, a escolha das fontes utilizadas prende-se, claramente, com a minha vivência, e com as questões que esta me foi colocando.

Delimitei, assim, como base de análise, os manuais escolares da disciplina de Português, do 1º ciclo do Ensino Secundário Geral (ESG), isto é, das 8ª a 10ª classes.

A escolha de manuais escolares como *corpus* de análise prende-se, e como explicarei mais detalhadamente, com a sua permeabilidade à ideologização, com o seu carácter excepcional devido à função pedagógica e didáctica que possuem. Estando ligados à formação dos novos cidadãos, os manuais escolares são *vítimas* de uma instrumentalização, espelhando os princípios de um currículo, de um cânone eleito como *o saber a transmitir*.

Os princípios subjacentes à escolha da disciplina de Português e do referido ciclo serão explicados em capítulo próprio, contudo, adianto desde já, que estes se prenderam com o papel fundamental atribuído ao ensino da Língua Portuguesa, em Moçambique, como língua oficial, e da literatura como proposta de uma visão do mundo. Os critérios ligados à escolha do 1º ciclo do ESG, estão relacionados com a preocupação em analisar uma faixa escolar para o qual existissem fontes passíveis de constituir um *corpus* de análise coerente e uniforme, e onde o ensino da literatura tivesse já algum relevo. Daí, a nossa *opção* pelo Ensino Geral (e não o Ensino Técnico, como pretendíamos, já que este não possui ainda manuais escolares oficiais) e pelo 1º ciclo do nível Secundário.

Gostaria de salientar a dificuldade que senti em adquirir os manuais escolares oficiais, sendo necessária a minha deslocação a Quelimane (cidade situada a 300 Km do local onde se situa a Missão), em Agosto de 2005, mês no qual regressei ao Gurùe para uma segunda experiência de voluntariado.

Para uma melhor contextualização dos manuais escolares seleccionados, era necessário conhecer os princípios subjacentes a todo o sistema educativo moçambicano. A Lei do Sistema Nacional de Educação (SNE), de 1992, ainda em vigor, foi, por isso, um dos objectos de análise utilizados. A observação atenta desta Lei impeliu-me a consultar a legislação anterior, sobretudo para avaliar os reflexos das alterações do contexto da História moçambicana na evolução dos princípios e organização do sistema. Analisei, então, a Lei do SNE de 1983, a primeira a regular o SNE moçambicano, numa perspectiva comparativa com a actual.

Para uma aproximação cada vez maior aos manuais seleccionados consultei, ainda, os programas da disciplina de Português para o referido ciclo, procurando fundamentar o carácter excepcional que pensei poder atribuir-lhe.

Na análise do *corpus* de estudo, foi seguida uma abordagem qualitativa, através de uma análise discursiva, sendo possível, com esta, a categorização dos textos, através de uma grelha analítica construída para o efeito, de forma a analisar o seu carácter instrumental e ideológico ao serviço da construção de uma identidade colectiva. Como também já referi, recorri ainda a uma certa construção teórica que fui elaborando através do contacto directo e longas conversas e reflexões com os meus alunos e outros moçambicanos. Para obter indicadores que melhor auxiliassem a justificar certas ideias, recorri ainda ao apoio da estatística, análise mais quantitativa, que me permitiu uma abordagem percentual e a elaboração de gráficos com os dados recolhidos.

Plano do trabalho

Este trabalho encontra-se dividido em duas partes principais: uma, a primeira, mais conceptual e contextualizadora, e outra mais ligada à investigação propriamente dita.

No primeiro capítulo da primeira parte, *Do “Moçambique Português” à construção de uma ideia de Nação*, é apresentada a evolução do sistema educativo em Moçambique de forma a contextualizar os actuais desafios que

se lhe colocam. Na minha perspectiva, era fundamental, para a investigação, conhecer as circunstâncias que foram marcando a evolução de Moçambique, observando a preocupação com a educação em diversas fases, e a forma como esta preocupação se traduziu em acções reais, desde a chegada de portugueses às costas moçambicanas até à actualidade.

O segundo capítulo, *Literatura Moçambicana: «Caliban em doloroso diálogo»*, lança algumas interrogações em torno do conceito de *literatura moçambicana*, e propõe uma abordagem aos principais momentos de construção e desenvolvimento dessa mesma literatura, relacionando-os com os contextos históricos do país.

A segunda parte inicia com um capítulo de breves considerações sobre o currículo, o cânone literário e o cânone educativo. A questão colocada como ponto de partida para este capítulo, serviu de título ao mesmo: *Currículo, Cânones literários e educativos em Moçambique. Ensinar: o quê?* Tentei perceber, nesta fase do trabalho, algumas variáveis que poderiam condicionar a eleição do *saber a transmitir* num país como Moçambique. Tornou-se, assim, urgente reflectir, ainda que de passagem, sobre vários os factores que podem condicionar o estabelecimento de um cânone literário (a crítica, por exemplo) e educativo (o poder), e os próprios intervenientes desse mesmo processo (o escritor, o professor, a antologia, o destinatário, entre outros).

Por último, um capítulo amplo onde é ensaiada uma tentativa de resposta à problemática inicial deste trabalho – de que forma os manuais escolares são um instrumento ao serviço da construção de uma identidade nacional?

Sob o título geral de *Aprender (-se) a moçambicanidade*, o trabalho foi estruturado em três sub-capítulos: um primeiro, *A legislação: da utopia ideológica à construção da realidade*, onde é analisada, de forma comparativa, a legislação do Sistema Nacional de Educação de 1983 e 1992; um segundo, *A disciplina de Português: falar dialecto na machamba, aprender português na escola*, onde se justifica o carácter excepcional atribuído à disciplina de Português, também através da análise dos programas da mesma; e, por último, a questão central da investigação, *O manual escolar: espelho de uma ideologia/nação*, secção onde é feita a apresentação do objecto de estudo e do percurso de investigação, a análise dos dados recolhidos e excertos de textos como ilustração das conclusões recolhidas.

PARTE I

1. Do “MOÇAMBIQUE PORTUGUÊS” À CONSTRUÇÃO DE UMA IDEIA DE NAÇÃO

«Construir o *Homem Novo* é, afinal, tarefa solidária de toda a sociedade humana que habita o planeta»

Professor Doutor António Joaquim Severino
(Mazula, 1995:16).

Neste primeiro capítulo apresenta-se o contexto histórico e a evolução do sistema de ensino em Moçambique.

Sabemos que reflectir sobre a *sociedade* e o *processo educativo* num país tão recente e cuja vivência, mesmo após a independência, se revelou tão conflituosa, não é tarefa fácil – não podemos esquecer que o país viveu uma guerra civil de mais de dez anos, que terminou apenas em 1992. No entanto, e como nos diz António Joaquim Severino, apesar das dificuldades é necessário que esta reflexão seja feita, não só para benefícios do sistema educativo, mas também para o próprio processo histórico de construção da moçambicanidade: «É preciso que se possa explicitá-la [à História] para que se possa também compreendê-la e em seguida interferir na sua intencionalidade!» (Mazula, 1995:16).

▪ A Educação Colonial

Já no século XV, dentro do período da denominada *Expansão Portuguesa* ou das *Descobertas*, desperta a atenção da acção missionária nos novos territórios, reforçado pela bula papal “*Praecelsae Devotionis*”, de 1514, do Papa Leão X, sobre o mesmo tema, a necessidade da missionação.

Esta acção missionária, cujos principais agentes eram os sacerdotes jesuítas e dominicanos, representava dois interesses: por um lado, a acção religiosa, a evangelização, e por outro, a instrução ao serviço dos países promotores da Expansão.

Podemos dizer que é aqui que tem lugar o primeiro momento do ensino nos territórios portugueses em África. Apresentando-se estes territórios «sem

língua escrita, sem organização social, sem elementos estruturados de cultura», o ensino (estritamente no conceito europeu, devemos sublinhar) surge apenas após estes primeiros contactos com os «agentes civilizadores oriundos da Europa» (Azevedo, 1958: 43).

Se esta evangelização teve alguma facilidade na costa ocidental africana, o mesmo não se passou na costa oriental devido a vários factores: «o primeiro, a indocilidade dos indígenas para aceitarem o cristianismo; o segundo, a penetração do islamismo, que mais facilmente prende a imaginação dos povos e da raça negra» (idem: 114), nas palavras de Ávila de Azevedo³, aos quais pensamos poder acrescentar (e realçar visto serem explicações mais científicas) a má definição do próprio território (situação que se manterá até ao tratado com a Inglaterra, em 1891, como consequência do *Ultimato*), e a sua localização distante, que o fez dependente de Goa, e não de Lisboa, até ao século XIX. No entanto, apesar destas dificuldades, já na segunda metade do século XVI podemos encontrar resultados da acção dominicana na província da Zambézia, no Norte do actual território moçambicano.

O período do União Dinástica com Espanha determinou um abalo nestes inícios de evangelização, contudo, é de salientar a fixação dos Jesuítas na Ilha de Moçambique, com a construção do Colégio S. Francisco Xavier, e noutros locais do território continental (Tete, Quelimane, entre outros). Este enfraquecimento missionário continuou com a expulsão dos Jesuítas, no século XVIII, e prosseguiu até aos inícios do século XIX, culminando com a extinção das ordens religiosas em 1834.

1845 é uma data-chave no processo de ensino colonial. Joaquim José Falcão, Ministro da Marinha e do Ultramar, vê aprovado o diploma que fundou os alicerces da escola pública nas colónias. Através dele, criam-se as escolas primárias oficiais com dois ramos: as escolas elementares e as escolas principais. Nas primeiras, aprendia-se a ler, escrever e contar, os factos essenciais da História de Portugal e a doutrina cristã. Nas segundas, o ensino era já mais avançado e compreendia desde a Gramática Portuguesa, à

³ Que desempenhou o cargo de Chefe dos Serviços de Instrução, em Angola, nas décadas de 40 e 50, do século XX.

Geometria, Economia, Física, entre outras. Também ficou estabelecido (pelo menos na lei) que cada colónia tivesse um *Conselho Superior de Instrução Primária*. De salientar que esta proposta de Joaquim José Falcão não determinava qualquer distinção entre africanos e europeus, sendo vista a «educação como expressão da igualdade humana» (Paulo, 1999: 311).

Com a Regeneração (a partir de 1851) intensifica-se esta nova fase de interesse pelos territórios portugueses em África sobretudo com figuras como Bernardo de Sá Nogueira, futuro Marquês de Sá da Bandeira, ministro da Marinha e do Ultramar em diversas ocasiões, e o próprio Fontes Pereira de Melo, sendo criado o *Conselho Ultramarino* em 23 de Setembro de 1851 (do qual Sá da Bandeira também foi presidente). Nesta época, «estabeleceu-se que as províncias ultramarinas assegurassem o processo educativo dos seus habitantes» (Silvestre, 2002: 50) tendo, para isso, sido feitos grandes esforços. Talvez a mais importante face deste novo ânimo tenha sido a convocação do anteriormente desprezado esforço missionário no ensino (sobretudo por uma impossibilidade real do Estado de o realizar) com a criação do *Colégio Central das Missões*, para o clero secular, em Cernache do Bonjardim, por Sá da Bandeira, em 1855, cujo objectivo era formar indivíduos que pudessem ir missionar nos territórios ultramarinos. Com esta nova situação, várias congregações religiosas, especialmente a partir de 1860, vão criar os seus seminários com o mesmo intuito. A grande meta era formar missionários especializados que pudessem criar as suas missões segundo o modelo «Igreja, Escola, Hospital e Oficina» (Marques e Paulo, 2001: 38).

Neste contexto, Luís Augusto Rebelo da Silva, também Ministro da Marinha e do Ultramar, num decreto de 1869, reitera as disposições do diploma de Joaquim José Falcão, re-integrando o ensino missionário. É desta época, ainda, a divisão do ensino em duas categorias: um ensino para europeus, para os colonos, e um ensino para indígenas, a cargo das recém-chamadas missões católicas⁴, a quem são concedidos apoio financeiro e outros privilégios.

4 De salientar ainda a existência de outras missões cristãs, protestantes, no entanto, esta não recebiam qualquer tipo de apoios da metrópole. Apesar de desempenharem um papel fundamental na educação e na própria formação de resistentes ao sistema colonial (recordemos o exemplo de Eduardo Mondlane ou Samora Machel, por exemplo), estas

O interesse pelo mundo colonial africano, despoletado pela *Conferência de Berlim* (1884/85) e pelo ambiente imperialista que dominava a Europa, tinha, sobretudo, interesses económicos – a manutenção dos territórios coloniais europeus e o desenvolvimento das trocas comerciais – iniciando-se um novo período de *esquecimento* da educação indígena nas colónias. Esta posição era sustentada por algumas teorizações antropológicas como o darwinismo social que desumanizava o *preto*, caracterizando-o como «um tipo antropológicamente inferior, não raro próximo do antropóide e bem pouco digno do nome de homem» (Marques, 2001: 75) ou ainda como «criança adulta» (Mazula, 1995: 70). Também em Portugal estas teorias tiveram eco. Oliveira Martins diz claramente, num seu discurso sobre as colónias portuguesas, em 1880, que «a ideia de uma educação dos Negros é, portanto, absurda não só perante a história, como também perante a capacidade mental dessas raças inferiores» (Paulo, 1999: 311).

O sistema colonial português, revestido destas várias doutrinas vigentes na época, via as *sociedades tradicionais* como inferiores, vivendo num *estado primitivo*, e assumiu para si a tarefa de as *civilizar*, segundo os seus costumes, a sua língua, os seus valores, desprezando tudo aquilo que era autóctone, *indígena*⁵. «O colono branco é concebido como agente de uma raça mais avançada no processo evolutivo da humanidade em função do progresso da sua civilização, (...) a colonização surge como uma reorientação da raça negra num processo civilizador e de pretensa dignificação da sociedade africana» (Silvestre, 2002: 51).

Deste ponto de vista, é clara a dispensabilidade, e até o absurdo, da «educação dos indígenas» (Mazula, 1995: 73), para além da transmissão básica dos elementos civilizadores.

não serão alvo do nosso estudo por estarem à margem da institucionalidade do sistema educativo, que é o nosso propósito. Desta forma, quando nos referirmos a missões, estaremos sempre a direccionarmos o nosso olhar para as missões católicas, dependentes de apoios de Portugal.

5 Aqui podemos verificar um recuo na relação do sistema colonial português com os autóctones já que, no período do liberalismo, estava vigente uma política mais uniformizadora, na qual os habitantes das colónias eram cidadãos portugueses sem distinção de cor (Basto, 2004: 289, nota 35).

Segundo dados de 1894, primeira tentativa de recenseamento no território de Moçambique, o grau de instrução, na cidade de Lourenço Marques era o seguinte (idem: 74):

%	Branços	Negros	Indianos
Analfabetismo	23,73	86,11	8,41
Alfabetismo	71,56	13,89	90,26
Cursos⁶ (diversos)	4,71	0	1,33

Quadro 1 – Grau de instrução, na cidade de Maputo, em 1894

Fonte: *História do Colonialismo Português em África*, de Pedro Ramos de Almeida, citado por Brazão Mazula

Mas, em contrapartida, a renovada atenção da Europa aos territórios coloniais originou uma maior atenção por parte de Portugal às necessidades de informação e educação. A situação exigia da nação a formação de um saber necessário à ocupação e exploração efectiva das colónias, para além da conquista da opinião pública para a ideia colonial (Paulo, 1999: 308). Assistimos, assim, à tentativa de implementação de uma «educação colonial na metrópole» (Marques e Paulo, 2001: 31). Já em 1875, tinha sido criada, pelo rei D. Luís, a *Sociedade de Geografia de Lisboa*, tendo como objectivo promover e auxiliar o estudo e progresso das ciências geográficas, no meio da qual surgiu uma comissão com vocação exclusiva para o estudo do continente africano, denominada como *Comissão Nacional Portuguesa de Exploração e Civilização da África*.

Para além desta, foram criados, na metrópole, cursos específicos sobre estas temáticas, e foi dado um maior impulso na formação, sobretudo de militares e missionários que para lá se deslocariam. Em 1901 é realizado o *I Congresso Colonial*, onde António Cabreira, fundador e Secretário-geral do *Real Instituto*

⁶ Pensamos que este conceito não se refere a cursos superiores mas a qualquer tipo de especialização mais avançada que o saber ler e escrever.

de Lisboa, apresenta um discurso inovador que dá um novo fôlego às questões coloniais: «Não há motivo ponderável para designar, sob diferente nomenclatura, o ensino que visa a um só ponto. E por isso considero o ensino colonial não só o que habilita para colonos e funcionários mas também o que se ministra ao indígena. Nestas circunstâncias não admito que se trate do primeiro sem tocar no segundo, porquanto se completam nos seus objectivos» (Paulo, 1999: 305).

O advento da República vem trazer novos contornos às questões coloniais e também à situação educativa em Moçambique. Em 1911, ao *Ministério da Marinha e do Ultramar* sucede o *Ministério da Marinha e das Colónias*. Toda a sua legislação sobre os territórios coloniais aponta para uma estratégia de descentralização, de criação de mecanismos de autonomização administrativa. O carácter anticlerical da I República é claramente expresso na Lei da Separação Igreja/Estado, que vai determinar uma série de posturas com efeitos bastante marcantes nas colónias. Em oposição ao ensino quase exclusivamente religioso nas missões católicas, o governo republicano retira-lhes os apoios vindos do regime anterior e cria, em 1913, as *missões civilizadoras*, estatais, exigindo para estas uma maior preparação dos *agentes civilizadores* (por ex., é pedido o magistério primário para os candidatos a professores do ensino primário nas colónias). Como consequência deste forçado recuo missionário, chega mesmo a ser encerrado o Colégio de Cernache do Bonjardim, já referido anteriormente, que formava os missionários do clero secular, sendo reaberto em 1917 com nome de *Instituto das Missões Coloniais* para formar os novos agentes civilizadores.

Na prática, este desejo de entregar ao Estado o papel formativo não obteve resultados positivos de modo que, logo em 1919 (talvez consequência do recuo no anticlericalismo republicano, durante o período de ditadura sidonista) é dado um novo apoio às missões católicas equiparando-as às *missões civilizadoras*, não tanto como «organismo religioso, mas como escola e como meio educativo» (Azevedo, 1958: 129), sendo reforçada para elas a obrigatoriedade do ensino em língua portuguesa e da História de Portugal.

Não podemos esquecer que a instabilidade política na metrópole, assim como o contexto internacional da Grande Guerra, também tiveram reflexos nos

territórios do ultramar, hipotecando a concretização do ideário republicano para as colónias. Corroborando esta situação, está a extinção das missões civilizadoras, em 1926, aquando da mudança de regime, pela sua incapacidade de responder às necessidades locais, pela fraca afluência de candidatos e pela fama de má qualidade do seu ensino.

Gostaríamos, ainda, de salientar o efeito da política de descentralização. Assim, em 1917, o governo republicano criou *Cartas Orgânicas* para regulamentar cada província do ultramar; transformou a governação das colónias, em 1920, em *Altos Comissariados* e tentou, em 1921, a criação de uma *Direcção-Geral de Ensino* (que foi, entretanto, dissolvida, renascendo em 1929 sob a designação de Direcção dos Serviços de Instrução Pública).

Esta fase republicana, de maior abertura, é também sentida no território colonial onde se formam, pela primeira vez, alguns movimentos de contestação à forma como a metrópole lida com as questões do território. Gostaríamos de salientar a acção de uma pequena elite que, em 1908, faz sair um número do jornal “O Africano”, dirigido pelos irmãos Albasini, dedicado à angariação de fundos para a dupla criação de um grémio e de uma escola, sendo esta a primeira acção conhecida de luta pela instrução. Este mesmo jornal reaparecerá com o nome de “O Brado Africano”, em 1918, e mais tarde, na década de 20, o sonho da construção do grémio torna-se realidade com o “Grémio Africano”, sempre com preocupações ligadas à instrução.

Em 1926, com o golpe militar de 28 de Maio, comandado pelo General Gomes da Costa e pelo Comandante Mendes Cabeçadas, inicia-se um novo na História de Portugal que terá reflexos, como é natural, nos territórios ultramarinos. O novo rumo é claramente centralizador, sendo fortemente sentido em Moçambique. João Belo, Ministro da Marinha e das Colónias, publica, a 13 de Outubro de 1926, um novo “Estatuto Orgânico das Missões Católicas Portuguesas de África e de Timor”, reabilitando a acção missionária e provando a vontade de reforçar o apoio dado às missões católicas portuguesas e aos seminários missionários, no âmbito da formação.

O “Estatuto político, civil e criminal dos indígenas”, reforça a permanência do regime do indigenato nas colónias portuguesas, sendo, então, definidos os indígenas como «indivíduos de raça negra ou dele descendentes que, pela sua

ilustração e costumes, se não distingam do comum daquela raça» (Silvestre, 2002: 53). Em oposição a estes, estão os *assimilados*, negros que tinham aceite entrar no sistema de valores e da cultura do colonizador. Eduardo Mondlane, caracterizando o estatuto do assimilado diz-nos que era necessário que soubesse «ler, escrever e falar português correntemente; ter meios suficientes para sustentar a família; ter bom comportamento; ter a necessária educação, e hábitos individuais e sociais de modo a poder viver sob a lei pública e privada de Portugal; fazer um requerimento à autoridade administrativa da área, que o levará ao governador de distrito para ser aprovado» (Mondlane, 1977: 46).

Com a ascensão de Oliveira Salazar à pasta das Colónias, e a publicação do “Acto Colonial” em 1930, mantém-se, e reforça-se, a direcção centralizadora. O negro é visto como pura mão-de-obra para as explorações económicas do branco - «a África deve servir a Europa», afirma este num discurso em 1950, continuando em 1957: «Acreditamos que existem raças decadentes ou, se preferem, atrasadas, a quem sentimos ter o dever de conduzir para a civilização (...)» (Salazar citado em Mazula, 1995: 75).

Como é evidente, toda esta visão da situação colonial vai determinar o tipo de educação prestada. Esta, na sua grande parte através de missões religiosas, não pôde deixar de veicular os ideais do Estado Novo que legitimavam não só o regime, como também o sistema colonial. O ensino tornou-se, assim, um instrumento ao serviço da divulgação e assimilação dos ideais coloniais.

Isabel Castro Henriques, analisando a visão sobre a educação neste período conclui: «como sempre fora dito por Salazar, embora de maneira mais sibilina do que directa, não se podia manter a dominação se se regista a intromissão do conhecimento excessivo. Tal como os camponeses tinham sido impedidos de aprender, assim também os Africanos, que deviam fornecer os substitutos dos escravos do século XIX, deviam ser mantidos na ignorância: só ela permite a reprodução do sistema de dominação, mantendo-lhe as características cruéis que sempre foram suas» (Henriques, 1999: 267).

Assim, em 1930, o sistema organizou-se em duas partes: uma *oficial* para os filhos dos colonos e para negros *assimilados*, e outra *indígena* para os colonizados. Vejamos as justificações de Mário Malheiros, *Director-Geral da*

Instrução Pública: «tendo em conta que os povos primitivos não podem ser civilizados senão pouco a pouco, que a população das colónias se compõe de elementos, uns civilizados, outros primitivos, foram instruídos dois géneros de ensino primário: um para europeus e assimilados e outro para primitivos» (Paulo, 1999: 316). O sistema de *ensino indígena* foi ainda dividido em: *ensino primário rudimentar* – composto por três classes, e *ensino profissional* – subdividido em Escola de Artes e Ofícios (quatro classes), para rapazes, e Escolas Profissionais Femininas (duas classes), para raparigas.

Gostaríamos aqui de fazer uma breve reflexão sobre as ideias subjacentes a esta divisão. Segundo Ávila de Azevedo, esta separação não tem por base uma segregação de raças (acusação que ele reconhece ser feita a Portugal por diversas instituições internacionais, e da qual se defende) mas sim as diferentes necessidades impostas pela fixação da população europeia nos territórios ultramarinos. Esta presença, cada vez maior, originara a criação de um ensino específico para os filhos dos colonos e dos funcionários da metrópole, um ensino igual ao que seria ministrado na própria metrópole (Azevedo, 1958: 162/163). Não podemos deixar de referir o comprometimento do autor com o regime e sua acção em sectores educativos em territórios coloniais (vide nota 1, pág. 2).

Mas poderemos ir mais longe. Até este momento, como vimos, tivemos duas atitudes marcadamente diferentes sobre a educação em África – a primeira, de Joaquim José Falcão, que defendia um ensino igual para todos e a segunda, de Oliveira Martins, que achava um desperdício qualquer tentativa de educação do negro. Com o início do Estado Novo, pensamos estar perante uma terceira forma de ver o processo educativo que, inspirada nas teorias de Mouzinho da Silveira (1780/1849), defendia a necessidade do ensino para todos (mas com uma intervenção educativa diferenciada já que havia objectivos muito diferentes para cada grupo) sublinhando o papel das *missões* como «civilizadoras dos bárbaros» (Paulo, 1999: 310), e pressionada pelos acordos do final da Grande Guerra, em Saint-Germain-en-Laye, 1919, que associam «direito de colonizar» ao «dever de civilizar» (idem: 306). Desta forma, o Estado, com uma mentalidade de base imperialista e impregnado de um racismo paternalista, assume a sua missão civilizadora de «conduzir gradualmente o indígena selvagem para a vida civilizada, formar-lhe a

consciência de cidadão português e prepará-lo para a luta da vida, tornando-o mais útil à sociedade e a si próprio», conforme está expresso no diploma legislativo nº 238, de 17 de Maio de 1930 (Azevedo, 1958: 157).

Em 1940, é assinada a Concordata entre o Estado Português e a Santa Sé, um acontecimento importante ao nível das relações Igreja/Estado (que tinham sofrido um revés com a legislação republicana), que vai assumir importantes efeitos também no âmbito da educação nas colónias. Neste *acordo* há dois artigos particularmente importantes relativos ao ensino nas colónias: num, é estabelecido o alargamento do poder das Missões não só no ensino indígena, mas também no que diz respeito ao ensino para europeus; no outro, procede-se, pela primeira vez, a uma distinção clara entre as funções religiosas das missões, que poderiam ser efectuadas na língua indígena, e as suas funções educativas, obrigatoriamente em língua portuguesa (Azevedo, 1958: 130). Este papel das missões é de extrema importância já que não se trata apenas de um processo de conversão religiosa ou de educação, mas sim de uma verdadeira aculturação, um apoio, uma presença efectiva junto dos autóctones. Nas palavras de António Matos Ferreira, «as práticas religiosas correspondiam a novas formas de sociabilidade que introduziam novos horizontes e novos protagonismos. (...) Nesse processo de conversão manifestava-se também uma dimensão *afectiva* expressa na criação de laços entre pessoas, como que novas formas de protecção e de reconhecimento, corporizados de certo modo pela mensagem cristã e pelas práticas religiosas...» (Ferreira, 1998: 439). Devemos salientar que os primeiros livros traduzidos para as línguas locais foram fruto do labor dos missionários que aprenderam as línguas indígenas para um melhor contacto com os nativos. As primeiras obras traduzidas e elaboradas – a Bíblia, gramáticas e dicionários –, mostram-nos claramente a já referida dupla intenção da acção missionária: a evangelização e o ensino.

No ano de 1941, através do “Estatuto Missionário”, o *ensino indígena* foi atribuído à Igreja Católica, não só devido à falta de condições do Estado para o manter mas também pela necessidade que este tinha em controlar as populações. As missões, sujeitas à ideologia do estado colonizador, essencialmente «nacionalista e prático», eram obrigadas a transmitir os seus

valores visto «planos, programas e exames serem regulados pelos governos dos territórios» (Azevedo, 1958: 130).

Ainda nesta época é criada uma *Direcção-Geral do Ensino* (DGE) no Ministério da Marinha e Colónias com o objectivo de orientar superiormente os serviços de instrução das colónias; adaptar a legislação da metrópole, em matérias de educação, aos territórios coloniais; coordenar e planificar as actividades; recrutar o pessoal docente para o ultramar, entre outras funções (note-se a profunda ideologia centralizadora).

O contexto internacional do pós II Guerra Mundial vai marcar definitivamente a política colonial portuguesa das décadas de 40 e 50, levando a diversas transformações. O ambiente internacional vai ser agora marcado pela crescente defesa do direito dos povos à sua autodeterminação e independência. Vários são os documentos que o provam: a Carta do Atlântico (assinada entre os Estados Unidos e a Inglaterra), a Carta das Nações Unidas (1945) e a Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948). A promoção de conferências e encontros internacionais trazem também o tema para a ordem do dia: a Conferência de Brazzaville (1944) e o congresso Pan-Africano de Manchester (1945), por exemplo, proporcionam o contacto entre dirigentes africanos e serviram para fortalecer esta vontade de autodeterminação e independência. Em 1955, a Conferência de Bandung e, em 1958, a de Acra, estão já na base da formação dos movimentos de libertação das colónias portuguesas.

Face a estas novas ideias, e devido à relutância em iniciar os processos de descolonização, Portugal entra numa fase de um quase total isolacionismo. A ONU, exerce fortes pressões no sentido de Portugal colocar em prática os princípios de independência e autodeterminação dos povos estipulados pela mesma. Todavia, «orgulhosamente só», o governo português tenta contornar estas questões com uma revisão constitucional, em 1951, que praticamente apenas revê a questão colonial. Agora a nação não possui colónias mas sim *Províncias Ultramarinas*. Esta «renovação na continuidade» é reforçada (e o regime tira proveito dela) pela tese do brasileiro Gilberto Freyre (1902-1987), conhecido por *Iusotropicalismo*, que defende que a colonização portuguesa é marcada por uma característica (ontológica) dos portugueses – a ausência de

racismo, que fez com que Portugal substituísse a «mística imperial» por uma «mística luso-cristã de integração» (apud Basto, 2004: 586/587).

Permanece, assim, a ideologia política centralizadora embora com uma nova estrutura administrativa proposta na “Lei Orgânica do Ultramar”, em 1953, onde é visível, por exemplo, o carácter mais controlador assumido pela Direcção-Geral do Ensino.

Em seguida, apresentamos alguns dados relativamente ao ano de 1956, para formarmos uma ideia mais concreta da organização do ensino em Moçambique (seus graus, ramos e entidades patrocinadoras) e da sua frequência, expressão clara da ideologia colonial do Estado Novo.

	Institutos ⁷	Professores	Alunos
Superior	---	---	---
Liceal oficial	1	58	1.106
Liceal subsidiado e reconhecido	1	8	178
Soma	2	66	1.284
Normal oficial	---	---	---
Normal subsidiado e reconhecido	5	24	281
Soma	5	24	281
Profissional oficial	9	133	2.258
Profissional subsidiado (missões católicas)	60	99	3.571
Soma	69	232	5.829
Primário oficial	93	310	9.997
Primário subsidiado (missões católicas)	63	102	5.282
Soma	156	412	15.279
Rudimentar oficial	12	12	1.018
Rudimentar subsidiado (missões católicas)	2.000	2.091	251.395
Soma	2.012	2.103	252.413
Soma do ensino oficial ou subsidiado pelo Estado	2.244	2.837	275.086

Quadro 2 – Institutos oficiais ou subsidiados pelo Estado⁸

⁷ Neste contexto o conceito de Instituto refere-se a toda e qualquer instituição de ensino, independentemente do grau ou nível a que se dedique.

	Institutos	Professores	Alunos
Secundário do plano dos liceus	4	24	84
Secundário das missões católicas	9	80	1.030
Soma	13	104	1.114
Primário de plano oficial	26	48	1.595
Rudimentar para populações estrangeiras	29	131	5.929
Soma do ensino não oficial	68	283	8.638

Quadro 3 – Institutos de iniciativa e recursos financeiros estranhos ao Estado

	Institutos	Professores	Alunos
Totais =			
Ensino oficial + Ensino não oficial	2.312	3.120	283.724

Quadro 4 – Totais

Na observação do quadro 2, gostaríamos de salientar:

- a organização do ensino em duas direcções distintas: *ensino para europeus e assimilados* - ensino primário e ensino liceal; e *ensino para indígenas* - ensino primário rudimentar e ensino profissional, o que reflecte a, já referida, ideologia colonial da época;
- a forte presença do ensino subsidiado paralelamente ao oficial, decorrente da incapacidade do Estado em cobrir as necessidades do território e, sobretudo, a presença esmagadora das missões católicas;
- a inexistência do ensino superior em território moçambicano (podemos acrescentar que para esta data só mesmo na Estado da Índia com os cursos de Medicina e Farmácia);
- a inexistência de escolas normais oficiais, e o número reduzido de alunos a frequentar as que são subsidiadas e reconhecidas pelo Estado (281);

8 Dados relativos ao território de Moçambique presentes no quadro “Institutos de educação e ensino, e sua frequência, em 31 de Dezembro de 1956”, in AZEVEDO, Ávila de, 1958 – *Política de ensino em África*, Lisboa, Ministério do Ultramar, Junta de Investigações do Ultramar, Estudos de Ciências Políticas e Sociais, n.º 13.

- a pouca frequência do ensino liceal - 1.284 alunos - possivelmente justificada pelo acesso quase exclusivo a europeus e assimilados;
- a frequência significativa do ensino profissional, quer oficial quer nas missões católicas – 5.829 alunos –, talvez explicada pela maior facilidade de acesso tanto para europeus e assimilados, como mesmo para indígenas;
- a oposição entre a pouca frequência do ensino primário - 15.279 alunos - sobretudo em estabelecimentos oficiais (9.997), em relação à enorme afluência ao ensino rudimentar (252.413), quase todo ele ao cargo das missões católicas (251.395), como proposto na legislação dos anos 40.

Do quadro 3, relativo ao ensino não oficial, de realçar a existência de ensino rudimentar apenas para estrangeiros – 5.929, talvez em missões protestantes – e a existência de ensino primário e de ensino secundário, provavelmente equiparado ao ensino liceal. Apesar da sua existência, o ensino particular não apresenta uma frequência muito significativa – 8.638 alunos, no total.

Quanto aos totais, os números de 2.312 institutos, 3.120 professores e 283.724 alunos podem fazer-nos pensar no parco significado que estes teriam num universo de cerca de 6.000.000⁹ de indivíduos. No entanto, e comparando com o número total de alunos em todos os graus e ramos de ensino, em todos os territórios ultramarinos portugueses¹⁰, podemos verificar que num total de 481.989 alunos, 283.724 são moçambicanos. Comparando directamente com Angola, que, na mesma altura conta com cerca de 4,8 milhões de indivíduos¹¹, encontramos um número total de alunos de 86.908. De onde virá esta discrepância? Apesar de ser uma questão que ultrapassa o âmbito do nosso estudo, a curiosidade obrigou-nos a uma análise mais detalhada sobre o assunto e desta pudemos verificar que o grande factor da diferença está no número de alunos a frequentar o ensino rudimentar nas missões católicas em

9 Os censos de 1960 revelam uma população total de 6.592.994, dos quais apenas 163.119 poderiam ser considerados civilizados (Seabra, 1995: 55).

10 Dados presentes no citado quadro mas não analisados devido à pouca pertinência para o estudo em questão.

11 Valor recolhido em RIBEIRO, José – *Evolução da população em Angola 1940-2005* In

<http://angola.unfpa.org/pop2.htm>, consultado a 21 de Julho de 2006.

Moçambique – 252.413 –, contra 37.628 em Angola. Seria de tentar analisar, num estudo comparativo entre os diferentes territórios ultramarinos portugueses, o papel desempenhado pelas missões católicas e as suas consequências em termos de resultados.

A década de 60 é indelévelmente marcada pelas questões da autodeterminação dos povos e pelo grande surto da descolonização em África, o que vai influenciar o aparecimento dos movimentos nacionalistas nos territórios portugueses, e provocar o início da guerra colonial em três frentes do território ultramarino português (Angola – 1961, Guiné – 1963 e Moçambique – 1964).

A posição oficial do Vaticano, desde o final da II Guerra Mundial, é de apoio às deliberações da ONU quanto ao direito à autodeterminação e independência de todos os povos. O papa Paulo VI chega mesmo a receber, em 1970, os líderes dos principais movimentos de libertação africanos. Como consequência, as suas relações com Portugal também se vão tornando cada vez mais ríspidas especialmente no que concerne à nomeação de bispos, várias vezes negros, e que, em não raras ocasiões, foram recusadas pelo Estado, sob pretexto de serem demasiado subversivos para o regime (Brandão, 2004: 63). Assim, alguns elementos da Igreja católica, quer da Santa Sé, quer do território moçambicano, vão tomar posição face à situação vivida nas colónias. Um dos casos mais marcantes da oposição ao regime por elementos da Igreja católica, é o de D. Sebastião Soares de Resende, primeiro bispo da Beira, entre 1943 e 1967 (data da sua morte) que assinala, constantemente, nas suas notas pastorais e homilias, o erro e a injustiça da discriminação racial. Em 1967, diz-nos ele no seu diário: «...(as autoridade portuguesas) querem o preto selvagem para continuar a ser animal de carga. Mas as missões hão-de ir quer queiram ou não» (Brandão, 2004: 118). Esta sua posição aberta e forte a favor da instrução do povo indígena (é dele também a luta pela abolição do indigenato, o que será conseguido, como veremos em seguida, em 1961, com o Ministro Adriano Moreira, seu grande amigo) vai originar um constante controlo por parte da polícia política do regime – a PIDE – e a repetida suspensão do “Diário de Moçambique”, periódico para o qual escrevia regularmente expondo as suas opiniões. Outras congregações e organizações vão colocar-se ao lado das populações, denunciando várias atitudes

condenáveis do exército português, como por exemplo, os padres Brancos e os padres de Burgos (que denunciam os massacres de Wiriyaamu, em 1972, alertando a comunidade internacional para o que se passa nas colónias portuguesas), recebendo, por isso, ordem de expulsão do território. A outra grande figura deste contexto é, sem dúvida, D. Manuel Vieira Pinto, bispo de Nampula de 1967 a 1974, e também administrador apostólico da Beira após 1971. Este bispo, oriundo da diocese do Porto, não vai conseguir manter-se indiferente perante as situações de injustiça que presenciava. Atentemos numa das suas denúncias: «O racismo estava presente em todas as cerimónias e por vezes explodia em pequenos mas significativos episódios. Lembro aquele administrador que, depois de ter comido e bebido bem, atirava os restos de comida aos africanos aglomerados em volta da varanda da residência do missionário, como se fossem cães» (Brandão, 2004: 72). Como seria de esperar, a liberdade com que exprimia as suas opiniões, mesmo contra as facções da Igreja que se colocavam em subserviência ao Estado, esquecendo a situação da população que deveriam servir, fez com que, por um lado, fosse respeitado internacionalmente, e, por outro, fosse temido e vigiado pelo regime. Como consequência das suas acções, foi expulso de Nampula em 1974, pouco tempo antes da revolução de 25 de Abril.

A resposta do Estado Novo irá no sentido claro de reforçar a *assimilação* (Silvestre, 2002: 63). É neste contexto difícil, em que era necessário recuperar alguma credibilidade a nível internacional e assegurar a continuidade de Portugal nos territórios ultramarinos, que surge Adriano Moreira, Ministro do Ultramar de 1961 a 1963, com uma série de acções jurídicas, diplomáticas, culturais e sociais: revogação do “Estatuto do Indigenato” e do trabalho forçado, publicação do “Código de Trabalho Rural” (considerado o mais avançado em África), a criação dos *Estudos Gerais Universitários* em Angola e Moçambique e a criação do *Centro de Estudos Políticos da Junta de Investigações do Ultramar*, entre outras.

Neste ciclo de reformas, em 1963 é aprovada uma nova “Lei orgânica do Ultramar” e em 1964 o “Estatuto Político-Administrativo da Província de Moçambique”, juntamente com uma reforma do ensino primário do Ultramar (decreto lei nº 45908), onde se consagra que o «ensino é o mesmo da metrópole adaptado ao condicionalismo local» (idem: 66).

Com a revogação do “Estatuto do Indigenato” todos os habitantes dos territórios ultramarinos passam a ser, oficialmente¹², cidadãos portugueses, terminando o ensino específico para os indígenas, no entanto, «a política educativa funcionava como estratégia de retardamento para o acesso dos indígenas a níveis mais elevados» (idem, ibidem).

Estas mudanças obrigam a uma reforma educativa, que teve lugar em 1964. Nesta, é permitido o uso das línguas locais como instrumento ao serviço da língua portuguesa e abolido o ensino rudimentar, tornando-o *ensino elementar de indígenas*, aumentando os anos de estudo, assim como o tempo da formação para os novos formadores. O «objectivo da educação passa a ser o reforço da comunidade através da difusão do seu saber, do seu saber fazer, dos seus valores, das suas técnicas» (Seabra, 1995: 48), com as principais directrizes: reiteração da separação do ensino por sexos; uniformização do ensino e seu alinhamento com o da metrópole, não esquecendo, no entanto, as adaptações locais; multiplicação dos estabelecimentos de ensino; obrigatoriedade do ensino básico; fomento e protecção das áreas técnicas e profissionais; maior fiscalização do ensino, quer oficial quer particular, por parte do Estado, e reforço da atenção à formação e distribuição do pessoal docente.

Apesar das reformas, os dados provam-nos que os resultados não foram os esperados (o número de alunos chega mesmo a decrescer, segundo Brazão Mazula, contrariando os dados oficiais da província) devido a vários factores – falta de formadores e de material didáctico, e elevado custo das despesas, com fraco apoio do Estado. Para além disto, e como bem lembra Novais-Ferreira no seu artigo “Ensino e Povoamento” na revista “Ultramar”, o ensino enfermava de outros males, entre os quais uma grande desadequação à realidade, pois continuava a ser um ensino «elitista, não universal; abstracto, não concreto; desinteressado, não pragmático» (Seabra, 1995: 19).

Dados do censo de 1970, o último realizado pelo regime colonial, indicam-nos que 89,7 % da população era analfabeta, que apenas 16,8 % estavam inscritos no Ensino Primário e 0,23% no Ensino Secundário. Na mesma época, e porque

12 E dizemos *oficialmente* porque, na realidade mantinham-se as distinções. Por exemplo, ao nível da identificação oficial, uns, *os verdadeiros cidadãos*, tinham Bilhete de Identidade, e os outros, *os ex-indígenas*, possuíam uma caderneta ainda contendo o registo da sua etnia.

os dados coloniais eram tidos como não *fiáveis*, a FRELIMO estimava que mais de 90% da população seria ainda analfabeta.

Em 1973, com a nova “Lei de bases da reforma do sistema educativo”, de Veiga Simão, podemos constatar uma grande mudança na forma de encarar a educação também no Ultramar (de salientar que Veiga Simão foi o primeiro reitor dos *Estudos Gerais* em Moçambique) havendo um «aparente respeito pela especificidade cultural africana, que se traduz, também, na preocupação em projectar intervenções da acção social escolar, através da assistência monetária, médica, logística e de apoio em material escolar» (Silvestre, 2002: 68). Para melhor compreendermos o alcance e as intenções desta legislação, teremos de a contextualizar num período de guerra muito intensa e onde era fundamental controlar as populações para que estas não fornecessem informações à guerrilha frelimista. Vemos, então, neste esforço legislativo, uma tentativa de angariar simpatias e afastar, efectivamente, os habitantes dos guerrilheiros da FRELIMO.

Os resultados desta reforma não foram, contudo, visíveis já que esta foi ultrapassada pelos acontecimentos da História Portuguesa – em 25 de Abril de 1974, a *revolução dos capitães*, punha fim ao Estado Novo iniciando uma nova etapa também para os territórios ultramarinos.

Em jeito de síntese, detenhamo-nos, em torno de algumas questões sobre o tipo de ensino do regime colonial – teria este em linha de conta as culturas locais do colonizado? Que tipo de homem pretenderia este sistema educativo formar?

Como já referimos, o regime colonial, imperialista, assentava numa ideologia racista que, assumia como superior toda a cultura ocidental e, conseqüentemente, o ensino desta, em detrimento das culturas locais.

Na verdade, numa visão eurocêntrica, os intelectuais da época – antropólogos, filósofos, pedagogos, etc. – dificilmente encontravam nas *sociedades tradicionais* um sistema de pensamento próprio. Mesmo as dificuldades das crianças nativas na inserção no sistema de ensino, são caracterizadas de um ponto de vista europeu, do prisma das necessidades consideradas importantes pela civilização ocidental, e pouco valor se dá

àquelas características importantes para a comunidade local, como, por exemplo, a sensibilidade, a observação, a intuição, a memória dada pela oralidade, os valores familiares transmitido pela própria cultura, etc.

Um outro exemplo do desrespeito pelos valores tradicionais é a divisão dos indígenas em grupos. Marcelo Caetano estabelecia uma divisão em «indígenas primitivos-tribais», «indígenas em evolução», «indígenas destribalizados» e «assimilados» consoante o seu grau de *civilidade* (Mazula, 1995: 97). Os *assimilados*, os poucos aceites pela «comunidade lusíada», eram apenas 1% da população e sofriam na pele o drama de se sentirem superiores aos seus pares indígenas, mas nunca tidos como iguais entre os europeus. No fundo, o *assimilado* é o meio-termo entre as duas culturas, aquele que acaba por se sentir desenraizado em qualquer dos campos.

Negando uma cultura própria aos indígenas, o regime legitimava a sua missão *salvadora e civilizadora*, «destribalizando» (idem:102) o indígena, e impondo-lhe o modelo cultural europeu, pela mão do colonizador português, projecto que, no fundo, acabou por se esgotar e morrer às mãos do próprio fim da ditadura portuguesa.

▪ **A Educação nas «Zonas Libertadas»**

Como já referimos anteriormente, o contexto internacional de afirmação da autodeterminação dos povos, assim como o exemplo de várias independências africanas do pós II Guerra Mundial, levaram a que, em 1962, várias forças independentistas moçambicanas (União Nacional Africana de Moçambique, União Democrática Nacional de Moçambique, União Nacional Africana para a Independência de Moçambique) se unissem, na Tanzânia, constituindo a FRELIMO – *Frente de Libertação de Moçambique*. Este facto iniciou, não só um período de união contra o colonizador, como também lançou as bases para o futuro da construção da sociedade moçambicana, ou pelo menos, a sua procura para a futura união. Esta união, tão fragmentada por razões históricas, e mesmo instigada e aproveitada pelo colonialismo, não era tarefa fácil e linear, antes apresentava-se plena de contradições e conflitos internos.

Iniciada a guerra contra o colonizador (no sentido Norte/Sul, devido à localização das bases da FRELIMO), com um primeiro ataque de guerrilheiros frelimistas na zona de Mueda, em 1964 (onde tinha acontecido um massacre de camponeses por parte do exército português, em 1960), algumas zonas do país foram sendo libertadas da dominação portuguesa criando-se as denominadas *zonas libertadas*¹³. É aqui que se vão forjando as primeiras mudanças, as primeiras tentativas de vencer o colonialismo, não apenas fisicamente, mas em tudo o que ele significava ideologicamente. Como se pode ler num excerto da FRELIMO para o jornal “Libération Afrique”, citado por Samora Machel: «a FRELIMO está a destruir e a construir sobre os destroços. Está a destruir a sociedade velha, profundamente impregnada de vícios e defeitos, onde florescem as ideias conservadoras, supersticiosas, individualistas e corruptas, e se desenvolve o gosto pela exploração, a opressão e a discriminação. Tudo isto ela combate e destrói para construir sobre os seus destroços a Sociedade Nova» (Mazula, 1995: 105).

Era nestas zonas, num processo liderado pelas diversas bases militares, que se ensaiava o futuro do país, da nação, da identidade própria do que viria a ser *a moçambicanidade*¹⁴. Essa, como já vimos, não teria um percurso fácil devido à fragmentação étnica e cultural da própria realidade moçambicana, e devido à visão sobre a mesma que os revolucionários qualificam como «tradicional, (..) opressiva e ultrapassada» (Silvestre, 2002: 70). Será neste sentido que Samora Machel, em 1970, reitera a famosa frase de Nkrumah, presidente do Gana: «Morra a tribo, para que nasça a nação» (Mazula, 1995: 105).

13 Este conceito não significa a existência de zonas completamente libertas do poder colonial, mito criado pela FRELIMO. Na realidade eram zonas onde o domínio administrativo e militar das forças portuguesas se podia verificar, mas que tinham sido abandonadas pelas populações brancas.

14 Sobre o campo de Nachingwea diz Samora Machel, em 1985: «Nachingwea é hoje, na distância do tempo, a mais importante experiência da FRELIMO durante a luta armada de libertação nacional contra o colonialismo português e por isso sempre actual. Com efeito, Nachingwea feita laboratório da vida, foi mais do que um centro de preparação político-militar. Nachingwea é um acto eminentemente cultural, uma afirmação da personalidade do homem moçambicano, daquilo que iria ser o futuro da nação moçambicana» (apud Basto, 2004: 415).

Ao serviço da construção deste novo país, foi sendo atribuído ao povo um papel mais interventivo na discussão e decisão a tomar, com o objectivo de melhor consciencializar os intervenientes da nova sociedade em gestação, definindo, cada vez mais e melhor, os caminhos a seguir no futuro.

Foi neste contexto que surgiram as primeiras tentativas de organização de um *sistema de ensino*, com atenção especial à «valorização da história e às especificidades moçambicanas» (Silvestre, 2002: 69), o que a FRELIMO considerava essencial tanto para a vitória contra o colonialismo como para a construção do país após a independência.

Entre 1962 e 1968, datas do *I e II Congressos da FRELIMO*, a escola tinha como principais objectivos ser um centro de formação do próprio partido, combater a educação tradicional, transmitir conhecimentos científicos com vista à introdução de novos métodos de trabalho, formar combatentes para a luta nacional e produtores capazes de fundir o trabalho manual e intelectual. Nas palavras de Eduardo Mondlane, primeiro líder da FRELIMO: «E, assim, foram concebidos lado a lado um programa militar e um programa educacional, como aspectos essenciais da nossa luta» (Mondlane, 1977: 137).

Em Fevereiro de 1969, uma encomenda armadilhada, cuja proveniência ainda permanece envolta em mistério, põe termo à vida de Eduardo Mondlane. Samora Machel é escolhido para lhe suceder no cargo de presidente do partido, dando-lhe uma direcção cada vez mais marxista-leninista, estreitando as boas relações com Moscovo e a China.

Após 1969, data marcante para a consciência da luta armada como «revolução democrática popular», o sistema educativo tomou como principal objectivo «a formação do Homem Novo, com uma nova mentalidade que, para além de ser capaz de resolver os problemas imediatos colocados pela luta revolucionária, deveria estar apto a transformar revolucionariamente a sociedade moçambicana» (Mazula, 1995: 109/110).

O sistema de ensino é, assim, plenamente e abertamente ideológico, dominado pela FRELIMO e pela inculcação dos seus ideais e valores – o cientismo e a cultura ao serviço da revolução, do patriotismo, da construção da identidade nacional.

Neste sistema, e durante a luta de libertação nacional, as palavras de ordem são «Estudar, Produzir, Combater»¹⁵, instrumentos ao serviço da construção de um futuro que acreditavam estar perto.

O sistema de educação, visando estes objectivos, organizava-se em *educação formal* (pré-primário, primário, secundário – ministrado apenas na Tanzânia, no *Instituto de Moçambique* e na posterior escola de Bagamoio – e universitário – que nunca chegou a funcionar, sendo atribuídas algumas bolsas de estudo em universidades da Europa de Leste), *alfabetização e escolarização de adultos* (a cargo dos próprios guerrilheiros da FRELIMO, nos locais do interior onde se fixavam) e *formação de professores* (em cursos que variavam de três meses a um ano). Durante a semana, e a par dos ensinamentos teóricos (*estudar*), o aluno tinha a obrigação de produzir para a comunidade onde se inseria (*produzir*), e ter treino militar para a sua participação activa na luta nacional (*combater*).

Em 1973, ainda antes da Independência, teve lugar o *I Seminário Pedagógico Nacional* com o objectivo de detectar e tentar resolver as questões mais graves do ensino – falta de material didáctico e pouca formação dos professores. Foram, também, elaboradas orientações específicas para cada disciplina, sobretudo para que se adaptasse o ensino às realidades locais, para que se privilegiasse a relação comunidade-escola, formando o *Homem Novo*, capaz de reflectir e participar activamente no seu meio social através da valorização do trabalho e do empenhamento de cada um.

Resumindo, a organização da educação nas *zonas libertadas* permitiu à FRELIMO experimentar um *sistema educativo* que incidisse na consciencialização do Homem como sujeito da própria História, e da alteração das relações sociais, herdadas do velho sistema colonial.

O grande objectivo, a difundir por todo o país após a independência, seria usar a Educação para a construção da Nação, do *Homem Novo* e da identidade nacional, provando que seria possível uma «síntese dos contrários» entre o velho mundo da tradição e da educação colonial e «o novo modo de pensar, sentir e agir» trazidos pela revolução (Mazula, 1995: 119).

15 De onde vêm, aliás, os símbolos da bandeira moçambicana – o livro, a enxada e a arma.

Em 25 de Junho de 1975 é declarada a Independência de Moçambique, consequência do fim da guerra colonial (7 de Setembro de 1974) que a queda do regime ditatorial em Portugal precipitara. Moçambique e a FRELIMO têm nas suas mãos o destino da construção da nação, da moçambicanidade.

▪ O Pós-Independência

Chegados à Independência, parece-nos útil apresentar alguns dados gerais¹⁶ que nos ajudem a traçar um relato do ponto de partida deste *novo Moçambique* e de forma a melhor caracterizar o contexto em que se insere a construção do *sistema educativo* moçambicano.

Possuindo um território de 799.380 Km², o país está dividido em onze províncias, encontrando-se com cerca de 10 milhões de habitantes na altura da Independência, após dez anos de guerra colonial.

A distribuição demográfica apresenta grandes contrastes entre províncias extensas e pouco populosas (por ex. Niassa, no Norte) e províncias mais pequenas e com elevada taxa populacional (ex. cidade de Maputo, com estatuto de província).

Em termos económicos, verifica-se um grave atraso económico, com poucas fontes de rendimento – agricultura, criação de gado, pesca (sobretudo no Norte, onde a população é quase exclusivamente rural), turismo (litoral) e alguma pequena indústria (litoral e sul).

Linguisticamente, e pelo Censo de 1980, existiam 16 grupos étnicos com 24 línguas, prova da diversidade cultural. Destas línguas, sete eram faladas por $\frac{3}{4}$ da população: macua – 27,8%; tsonga – 12,4%; sena-nyanja – 9,3%; lomwé – 7,8%; shona – 6,5%; tswa – 6%; chuabo – 5,7% e outras (português, hindu e árabe) – 24,4%.

O nível de educação era ainda muito reduzido estando a taxa de analfabetismo, em 1975, a rondar os 93%.

16 Dados recolhidos em MAZULA, Brazão, 1995 - *Educação, Cultura e Ideologia em Moçambique. 1975-1985*, Porto, Edições Afrontamento.

Quanto à religião, e segundo dados de 1970, entre 9.407.700 habitantes, 4,26% protestantes, 12,67% eram muçulmanos, 16,9% eram católicos e 66,17% praticavam as religiões tradicionais.

Numa realidade tão diversificada, a FRELIMO fez todos os esforços para conseguir a desejada *unidade*. Para isso, aboliu as escolas religiosas e privadas e assumiu todo o ensino, baseado na não valorização das culturas locais, uma vez que estas alimentavam as diferenças entre as tribos e não a identidade da nação, o que provocou muitas resistências por parte da população.

Vejamos as *linhas gerais do projecto político da FRELIMO* com o objectivo de melhor legitimar as decisões tomadas a nível educativo. Como temos vindo a referir, o discurso do partido baseava-se na reconstrução nacional, através do esforço conjunto de todos para a alteração da mentalidade de dependência em relação ao estrangeiro, e na construção de uma *Sociedade Nova*, de um *Homem Novo* capaz de erguer a nova *Nação* e de a manter ao nível dos países mais avançados.

A Revolução perdia o carácter de luta contra o colonizador mas adquiria o sentido muito mais amplo de mudança das estruturas da própria sociedade. Era necessário abalar as estruturas tradicionais, compreendendo-se *tradicionais* tanto as indígenas como as coloniais, que já tinham criado também uma certa tradição.

Se esta questão agradava e atraía todos quantos a ouviam, a problemática cultural tornava-se mais complexa pois assumir a cultura moçambicana como factor de unidade nacional, implicava a definição de *cultura moçambicana* e a condenação de muitas práticas culturais tradicionais e locais. O partido, adoptando o conceito de *tradição* de Frédéric Rognon, como «conjunto de hábitos, das práticas, das crenças, dos valores e das referências herdadas dos ancestrais» (Mazula, 1995:134), caracterizava-a como geradora de divisão, conformismo, repetição oral, superstição, logo, completamente desfasada dos tempos e dos valores da modernidade – o *Homem Novo*, a liberdade, a ciência, a revolução.

As sociedades tradicionais do território moçambicano, por seu lado, não estavam dispostas a abdicar da sua *tradição*, da sua *cultura*, ainda que também esta em permanente mutação, em favor de uma unidade imposta de

fora, uma identidade construída de costas voltadas, sem lhes dar a primeira palavra, o que viria a provocar o descontentamento de algumas faixas da população e a resistência a essas limitações culturais (e, no limite, o início de uma guerra civil).

A escola seria, neste processo, o espaço privilegiado de formação intelectual, participando também na dignificação da produtividade e do trabalho. Só com esta aliança, e a aliança consequente entre intelectuais (=dirigentes) e produtores (=população), seria possível a manutenção do processo revolucionário e construtor da nova sociedade.

Os primeiros anos de liberdade foram muito intensos tanto para a organização central da FRELIMO, como para participação popular. O partido dirigente iniciou imediatamente a abertura de estruturas públicas – escolas, postos de saúde, terras cultiváveis colectivamente, etc. – de forma a mobilizar as populações e a estender a sua hegemonia sobre todo o território. A população, encontrando a válvula de escape após tantos anos de domínio colonial, aproveitou todas as oportunidades para a realização de iniciativas próprias, criando *grupos dinamizadores* em diversos locais. Estes difundiam a ideologia da FRELIMO mas eram também formas de intervenção real na resolução de problemas da comunidade – formavam para o novo processo democrático, ministravam ensino, exerciam algum tipo de justiça e de controlo da economia local, etc. Após 1977/78, com uma maior estruturação da FRELIMO, estes grupos dinamizadores perderam o seu carácter dinâmico, participativo na representação dos problemas das populações, passando a funcionar directamente em favor dos interesses ideológicos, decididos centralmente pelo partido.

As acções directas do partido foram, nesta época, no sentido de resolver os problemas mais urgentes – logo em 1975 realiza-se, o *I Seminário Nacional de Educação*, organizado pelo recente *Ministério da Educação e da Cultura* (MEC), com professores que haviam vivido a experiência educativa nas *zonas libertadas*. Deste Seminário resultou a reelaboração dos programas escolares segundo a ideologia da FRELIMO, e em Julho foi instituída a nacionalização do ensino, passando este a ser laico, público e gratuito. Partindo destas directrizes, e até 1977, foram reestruturadas, as escolas, os conteúdos

programáticos, os manuais escolares, a formação de professores, a alfabetização de adultos, entre outros.

Outro momento importante é o *III Congresso da FRELIMO*, em 1977, onde se acertaram as principais direcções para o futuro do país recém-nascido. A proposta que saiu do Congresso foi a da substituição do modo de produção colonial-capitalista pelo socialismo, sem uma fase intermédia e através de uma Revolução Socialista. Esta, estaria a cargo do partido único – a FRELIMO – com ideologias marxistas-leninistas, e o seu principal objectivo seria a criação de uma sociedade moderna, verdadeiramente socialista, sem a exploração do Homem pelo Homem.

As doutrinas Frelimistas incidiam sobre a construção do *Homem Novo* e de uma *Sociedade Nova*, assente na *moçambicanidade*, na identidade própria, nacional, e onde não seria mais possível a *exploração do homem pelo homem*, afirmando, como nos apresenta João Reis nos documentos da FRELIMO, a abolição total de «todos os complexos de superioridade e de inferioridade criados e inculcados por séculos de colonialismo na relação entre população branca e população negra» (Mazula, 1995: 22).

Nesta fase inicial da Independência, a FRELIMO detém uma base social de apoio alargada. A sua existência como partido único é favorecida pela tradicional característica africana da aceitação da unanimidade e legitimada pelo reconhecimento do seu papel no processo da independência e pela necessidade de unidade para a construção nacional, o que permitiu que a FRELIMO tomasse conta do processo revolucionário, não fazendo qualquer tipo de alianças com outros (ex) dirigentes religiosos¹⁷, civis, ou tradicionais.

O distanciamento de todas as outras realidades presentes, sobretudo as da tradição, levou a que o partido se fosse tornando cada vez mais *burguês*, baseado na acumulação centrada no Estado e numa redistribuição selectiva dos bens nacionais/nacionalizados.

O III Congresso foi, então, a base para a definição de um programa, centralizado, de acções a curto prazo, visando resolver as questões mais

17 A FRELIMO sempre identificará a Igreja Católica com o regime colonial, afastando-a, num primeiro momento, da reconstrução nacional.

prementes, e orientar o Ministério da Educação e Cultura para uma planificação, central, a médio e longo prazo, através da criação de um *Sistema Nacional de Educação*.

Entre 1977 e 1980 tentaram, assim, resolver-se os problemas que persistiam mais urgentes na educação, já comprovados pela experiência da educação nas *zonas libertadas* – a falta de escolas, de professores e de material didáctico.

Para isso tomaram-se várias iniciativas:

- A *alfabetização e educação de adultos* foram definidas como prioridade com o objectivo de levar a todos a ideologia do processo revolucionário e empenhar toda a população na construção da unidade – realizaram-se diversas campanhas nacionais e apostou-se na formação de monitores;
- A *Educação Primária* passou a ser um direito básico de todos – também aqui se realizaram grandes campanhas, melhorou-se a formação e apostou-se na ligação da teoria à vida prática da produção nas aldeias, procurando responder às necessidades básicas das comunidades;
- Na *Educação Secundária* as preocupações continuaram a ser as de formar formadores, combater as desistências, promover o alargamento do ensino ao maior número de alunos e fazer corresponder o ensino aos seus principais objectivos económicos, políticos e sociais;
- A promoção do *Ensino Técnico e Profissional* ocupou um lugar de destaque nesta primeira fase de planeamento devido ao valor que era atribuído nesta Sociedade, que se pretendia moderna, à capacidade de produção e à produtividade. Para nos dar uma ideia, Mazula refere-se à passagem de 8.000 alunos do Ensino Técnico, em 1975, para 12.000 em 1979.

Todas estas iniciativas, associadas ao processo independentista e revolucionário em curso, fizeram aumentar grandemente a afluência de alunos às escolas, podendo mesmo falar-se de uma *explosão escolar* – de 416.174 alunos no 1º Grau do Ensino Primário (1ª à 4ª classes), em 1960, ou mesmo 671.617, em 1975, passou-se, em 1977, para 1.363.000, revelando uma taxa

de crescimento de 15%. Também no 2º Grau do Ensino Primário (5ª e 6ª classes) se passou de 20.427 em 1975, para 43.468, em 1977¹⁸.

Se, por um lado, este cenário era o esperado e desejado para a construção da *Sociedade Nova e Moderna*, por outro acarretou uma série de problemas cuja resolução era premente: enquanto o número de alunos aumentou cerca de 200%, o de professores aumentou apenas 60%, por exemplo. Para além disto, não se assistiram a grandes resultados imediatos – permanecia uma grande taxa de abandono escolar e de rendimento fraco; a inexistência de professores em número suficiente para acompanhar o aumento do número de alunos, levou à utilização de alunos mais velhos como professores de classes menos avançadas, comprometendo a qualidade do ensino; a insuficiência de infra-estruturas adequadas mantinha-se; o português continuava a gerar dificuldades como língua oficial de ensino, etc. (Silvestre, 2002: 73). Agravando a situação, ao mesmo tempo que o número de alunos de cada turma atingia valores inaceitáveis (certas turmas chegaram aos 80 alunos), começam a diminuir-se os horários escolares dos alunos de forma a poderem ser leccionados diversos turnos nas escolas.

Em 1979, assiste-se a uma período de grande organização da sociedade, sobretudo com o intuito de melhor controlar todos os seus quadrantes. Neste contexto, e relativamente ao ensino, a FRELIMO dispõe-se a planificar para que a *qualidade* do ensino pudesse acompanhar a *quantidade*. Então, é criada a *Organização Nacional de Professores* (OP) com o objectivo de valorizar a profissão, atrair cada vez mais interessados no ofício, melhorando também a sua formação e a estreita colaboração com as necessidades da Revolução.

Esta planificação, vista como uma necessidade urgente, vai colocar em confronto duas propostas diferentes na *III Reunião Nacional da Educação*: uma, a da Ministra da Educação e Cultura, Graça Machel, e outra, a do partido, mais técnica e burocrática. Graça Machel propunha um debate sério sobre as problemáticas culturais, que levasse a educação até ao povo para que este a sentisse como preocupação e necessidade sua, e também como um bem ao

18 Apesar destes dados confirmarem uma *explosão escolar*, o que é prova do interesse da população no processo, não deveremos perder de vista que estes números nunca atingiram muito mais de 10% da população moçambicana.

seu serviço. Segundo a Ministra, só através do estudo e da compreensão do *SER* moçambicano se poderia proceder a uma mudança orgânica do sistema aumentando a qualidade e a utilidade da educação, uma vez que «todo o sistema de educação é o reflexo da sociedade, da sua organização social, das suas características» (Mazula, 1995:165). A visão técnica, burocrática, apresentou-se mais preocupada com o racional, com as metas numéricas a atingir a curto prazo, com a objectividade de recursos disponíveis, e foi esta a visão dominante. A análise dos factores e dos dados levou a uma política de contenção na educação, a uma redução do número de alunos e do investimento, originando uma selecção inevitável (entre 1981 e 1985 a taxa anual de crescimento foi de - 1,12%).

Esta situação afasta cada vez mais o partido da população que, naturalmente, não concorda com as medidas tomadas. Ela sente que deixa de ser chamada a participar na elaboração dos destinos do país, sentindo-se compelida ao cumprimento das regras. Desiludida, reclama que, em vez da prometida abolição de elites, se passara de uma sociedade de elites brancas para um outro tipo de elites, desta vez, políticas. As prometidas igualdades de oportunidades e acesso para todos não estavam a ser cumpridas, assim como as liberdades não estavam a ser respeitadas pelo recurso à violência utilizado para punir atitudes de oposição.

Para um Povo que acabava de sair de um regime colonial baseado na discriminação e na opressão, era preferível suportar as más condições das escolas e a falta de qualidade do ensino do que ver impedido o seu acesso. Para as populações, os radicalismos do partido visíveis pela criação dos campos de reeducação, pelas aldeias comunais, pela *operação produção*, pela lei do chicote e dos fuzilamentos (Graça, 2005: 240/241), eram uma questão de *princípios* que a FRELIMO estava a violar.

Esta situação geral de descontentamento, foi agravada por períodos de seca que assolaram o país e pelos problemas económicos consequentes, originando o despoletar da guerra interna, entre a FRELIMO e a primeira resistência organizada, a RENAMO (Resistência Nacional de Moçambique), cujas oposições foram bastante «alimentadas [e patrocinadas, acrescentaríamos nós] pelas rivalidades de potências mundiais e regionais» (idem: 157).

Foi, portanto, num contexto geral negativo e com uma difícil situação interna, que se realizou o *IV Congresso da FRELIMO*, em 1983. Deste saiu um recuo na planificação revolucionária, sendo aceite um plano trienal liberal de forma a desenvolver a economia (a exemplo dos planos quinquenais da União Soviética) e a suportar as despesas da guerra civil.

Também a questão da unidade cultural foi suavizada no IV Congresso, onde o partido «reconheceu oficialmente a diversidade cultural como uma riqueza que não se opunha à unidade nacional» (Mazula, 1995:23). A situação não foi, contudo, resolvida, uma vez que a FRELIMO continuava a querer *impor* uma identidade nacional, uma uniformização da sociedade, contrária à multiplicidade popular. Aliás, a questão cultural foi várias vezes aproveitada negativamente pelo discurso educativo do partido Frelimista – os insucessos escolares, assim como no tempo colonial, eram justificados pela desculpa do *atraso* provocado pelas culturas tradicionais.

Com o IV Congresso, é finalmente implementado o desejado *Sistema Nacional de Educação* (SNE), criado segundo os princípios ideológicos da FRELIMO, sempre procurando a construção da *Sociedade Nova* e do *Homem Novo*.

O SNE assentava em quatro princípios gerais, definidos pela Assembleia Popular (Resolução nº 11/81):

- A Educação como direito e dever de todo o cidadão, traduzindo-se na igualdade de oportunidades de acesso a todos os níveis de ensino e na educação permanente e sistemática de todo o povo;
- A Educação como reforço do papel dirigente da classe operária e do seu campesinato, seu aliado principal, pela apropriação da ciência, da técnica e da cultura e um factor impulsionador do desenvolvimento económico, social e cultural do país;
- A Educação como instrumento principal de criação do Homem Novo;
- São fundamento do processo educativo na República Popular de Moçambique as experiências nacionais e o património científico, técnico e cultural da humanidade (Mazula, 1995: 180).

Mais tarde, na Lei nº 4/83, é acrescentado o princípio da «universalidade e laicidade da Educação», garantida, dirigida, planificada e controlada pelo Estado.

Neste documento, a Lei de 1983, está regulamentado todo o Sistema Nacional de Educação que se pretende «conduzir à criação do Homem Novo», e que se fundamenta «nas experiências da educação desde a luta armada até à presente fase da construção do Socialismo, nos princípios universais do Marxismo-Leninismo e no património comum da Humanidade», tentando responder aos seguintes grandes objectivos:

- A erradicação do analfabetismo;
- A introdução da escolaridade obrigatória;
- A formação de quadros para as necessidades do desenvolvimento económico e social e da investigação científica, tecnológica e cultural.»

No primeiro artigo do Capítulo I, são apontados os seguintes princípios gerais:

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

No artigo 3, surgem enunciados os princípios pedagógicos:

- Desenvolvimento das capacidades e da personalidade de uma forma harmoniosa, equilibrada e constante, conferindo uma formação integral nas áreas político-ideológico e moral, da comunicação, das ciências

matemáticas, das ciências naturais e sociais, politécnica laboral, estético-cultural e da educação física;

- Unidade dialéctica entre a educação científica e a educação ideológica, devendo os programas e conteúdos do ensino reflectir a orientação política e ideológica do Partido Frelimo;
- Desenvolvimento da iniciativa criadora, da capacidade de estudo individual e da assimilação crítica dos conhecimentos;
- Ligação entre a teoria e a prática, que se traduz no conteúdo e método do ensino das várias disciplinas, no carácter politécnico da educação conferida e na ligação entre a escola e a comunidade;
- Ligação do estudo ao trabalho produtivo socialmente útil como forma de identificação com as classes trabalhadoras, de aplicação dos conhecimentos científicos à produção e de participação no esforço do desenvolvimento económico e social do país;
- Ligação estreita entre a escola e a comunidade, em que a escola actua como centro de dinamização do desenvolvimento sócio-económico e cultural da comunidade e recebe desta a orientação necessária para a realização de um ensino e formação que respondam às exigências da edificação socialista no país.

O artigo 4, respeitante aos objectivos, inicia com um primeiro ponto que nos introduz o espírito do Sistema: «O Sistema Nacional de Educação tem como objectivo central a formação do Homem Novo, um homem livre do obscurantismo, da superstição e da mentalidade burguesa e colonial, um homem que assume os valores da sociedade socialista, nomeadamente:

- A unidade nacional, o amor à pátria e o espírito do internacionalismo proletário;
- O gosto pelo estudo, pelo trabalho e pela vida colectiva;
- O espírito de iniciativa e o sentido de responsabilidade;
- A concepção científica e materialista do mundo;
- O engajamento e contribuição activa com todos os seus conhecimentos, capacidades e energia, na construção do socialismo.

E prossegue com os objectivos gerais que orientam o processo de educação:

- Formar cidadãos com sólida preparação política, ideológica, científica, técnica, cultural e física e uma elevada educação patriótica e cívica;

- Erradicar o analfabetismo de modo a proporcionar a todo o povo o acesso ao conhecimento científico e o desenvolvimento pleno das suas capacidades;
- Introduzir a escolaridade obrigatória e universal de acordo com o desenvolvimento do País, como meio de garantir a educação básica a todos os jovens moçambicanos;
- Assegurar a todos os moçambicanos o acesso à formação profissional;
- Formar o professor como educador e profissional consciente com profunda preparação política e ideológica, científica e pedagógica, capaz de educar os jovens e adultos nos valores da sociedade socialista;
- Formar cientistas e especialistas altamente qualificados que permitam o desenvolvimento da investigação científica;
- Difundir, através do ensino, a utilização da língua portuguesa contribuindo para a consolidação da unidade nacional;
- Desenvolver a sensibilidade estética e capacidade artística das crianças, jovens e adultos educando-os no amor pelas artes e no gosto pelo belo;
- Fazer das instituições de ensino bases revolucionárias para a consolidação do Poder Popular, profundamente inseridas na comunidade.

No seu artigo 5, a Lei estabelece a importância do estudo e da valorização das línguas moçambicanas com o objectivo de preservar e desenvolver o património cultural da Nação.

Ao nível da *escolaridade obrigatória*, esta é definida para o ensino primário, ou seja, nas sete primeiras classes. De forma a garantir a frequência escolar, todos os agentes envolvidos no processo escolar (os pais, as famílias, os professores, as escolas, etc.) são responsabilizados pela assiduidade dos alunos, sob pena de serem punidos. Este ensino, visto ser obrigatório, é também definido como gratuito.

No capítulo II, é-nos apresentada a *estrutura do Sistema Nacional de Educação*, que foi, para uma melhor distribuição das funções, dividido em cinco subsistemas:

- *Educação Geral* (englobando também ensino pré-escolar, ensino especial, para crianças portadoras de deficiência, e vocacional, para crianças com aptidões excepcionais) – tratado na secção II do referido capítulo II;
- *Educação de Adultos* – secção III;
- *Educação Técnico-Profissional* – secção IV;
- *Formação de Professores* – secção V;
- *Educação Superior* – secção VI.

A Educação Geral foi organizada da seguinte forma:

- Ensino Primário
 - 1º grau – da 1ª à 5ª classes;
 - 2º grau – da 6ª à 7ª classes;
- Ensino Secundário – 8ª à 10ª classes;
- Ensino Pré-Universitário – 11ª e 12ª classes.

O ensino técnico-profissional apresenta uma divisão em:

- Ensino Elementar
- Ensino Básico
- Ensino Médio

A Formação de Professores, área de grande aposta com vista a uma melhor preparação dos formadores e conseqüente aumento da qualidade do ensino, está organizada em *nível médio* e *superior*. Esta divisão difere não só no tempo do curso como também está relacionada com as classes para as quais se fica habilitado a leccionar (por exemplo, o nível médio habilita para leccionar às classes do ensino primário, e só o nível superior habilita para leccionar ao secundário).

O Capítulo III da Lei é dedicado à Direcção e Administração do Sistema, atribuídas ao Ministério da Educação e Cultura, o IV, à Implementação do Sistema nacional de Educação, a determinar pelo já citado Ministério, e o V às disposições finais, onde é reforçada a prioridade da alfabetização e educação de adultos.

Avaliando as conseqüências deste esforço legislativo, podemos observar que, ao nível da formação de professores, para além da melhoria substancial

na qualidade da sua formação verificou-se também um aumento visível na quantidade.

Contudo, procedendo a uma análise quantitativa de alguns resultados, podemos ver que, se entre 1975 e 1980 o número de alunos duplicou e diminuiu a taxa de analfabetismo, entre 1980 e 1985 tem lugar um período de contenção destes números.

Se desejarmos ainda fazer uma avaliação interna dos resultados através das variáveis *aprovações*, *reprovações* e *desistências* das 4 primeiras classes do ensino primário, podemos concluir que o nível das desistências e o das reprovações é muito elevado durante todo este período cronológico, comprometendo os objectivos da escolaridade obrigatória tão prioritários na legislação.

Ano	Aprovações	Repetições	Desistências
1981	41,3	30,7	27,9
1982	31,5	32,5	34,5
1983	44,4	30,4	22,9
1984	46,5	28,8	24,8
1985	47	24,4	22,1
Média	42,1	29,3	26,3

Quadro 5 – Aprovações, Repetições e Desistências, nas 4 primeiras classes do ensino primário, entre 1981 e 1985 (%)¹⁹

Analisando as campanhas de ensino primário de adultos, o cenário é ainda mais dramático já que a evolução do aproveitamento entre 1983 e 1986 é francamente negativa – de 38,4%, em 1983, passa-se para 19% em 1986.

Quanto às razões apresentadas para tais resultados, e para além dos apontados normalmente pelo sistema – más condições nas infra-estruturas escolares, sobrecarga horária dos professores, má formação académica e pedagógica dos professores, falta de material didáctico, falta de investimento na educação, e consequência da crise económica, social e política do país, agravada pelos anos de guerra – devemos procurar observar mais

¹⁹ Excerto de uma tabela da Direcção de Planificação do Ministério da Educação, Consórcio PARTEX-CPS PROJECTA, 1987: 12/13 do Anexo 3, consultada em MAZULA, Brazão, 1995 - *Educação, Cultura e Ideologia em Moçambique. 1975-1985*, Porto, Edições Afrontamento.

detalhadamente este fenómeno analisando variáveis como *faixa etária*, *género* e *proveniência geográfica dos alunos*. Brazão Mazula (1995) adianta-nos que existem inúmeras causas culturais subjacentes a estes resultados – por exemplo, a faixa etária onde existem mais desistências é aquela na qual se fazem os ritos de iniciação nas culturas tradicionais e esta situação tem mais incidência no género feminino e nas províncias do Norte, mais tradicionais, do que nas do Sul.

Somos trazidos, novamente, à questão cultural. Para a FRELIMO, a *cultura* tinha como principal missão unir a sociedade moçambicana num sentido de encontrar a *unanimidade nas tradições*, a *identidade nacional*. Esta, deveria ser construída na oposição contra o inimigo colonizador, sob os novos conceitos de produção, ciência e técnica, num novo espaço e tempo – o Moçambique independente. A visão ideológica da cultura, e conseqüentemente, da educação, foi, portanto, justificativa de todas as acções que se realizaram, ainda que estas violentassem outras *culturas*, também nacionais.

Como vimos, a Ministra Graça Machel, com uma visão diferente, baseada na «aceitação da unidade na diversidade cultural» (1995: 201), propõe a já referida reforma orgânica do sistema, com o argumento de que este deveria atender, sobretudo, às culturas onde é chamado a intervir. Esta visão *comunicativa* da cultura foi, no entanto, preterida em detrimento da visão *instrumental* do partido, que se fechava ao diferente, a tudo aquilo que se afastasse da *cultura de unanimidade* construída (e atrever-nos-íamos a dizer *artificialmente*) pelas elites dirigentes, com base nos ideais revolucionários marxistas-leninistas.

Mazula conclui que o sistema educativo estava, por isso, destinado a falhar porque se afastara da realidade que envolve a população moçambicana.

Quando, em 1983, no *IV Congresso da FRELIMO* se aceitou a *unidade na diversidade cultural do país*, o partido já não teve tempo de agir devido à sua fragilidade interna e à abertura ao liberalismo, o que, segundo o autor, veio alterar e viciar todo o processo de construção do sistema educativo, já que este passou a assentar em lógicas economicistas.

Em 1986, com o intuito de estudar melhor algumas questões e procurar soluções mais adequadas, foi realizada uma pesquisa pelo Instituto Nacional

de Desenvolvimento de Educação (INDE), que consistia na realização de testes em seis escolas primárias espalhadas pelo território moçambicano, e na análise conseqüente desses resultados, nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais e História, partindo depois para a observação de alguns manuais escolares, reflexo claro dos objectivos da educação porque orientadores do próprio processo de ensino e aprendizagem.

A análise destes resultados permitiram detectar algumas dificuldades a ser superadas mas, sobretudo, ajudaram a compreender o porquê dessas dificuldades, que se revelou de natureza cultural.

Por exemplo: em História foi visível a grande dificuldade para os alunos na localização espaço-temporal. Ora, isto advém do facto de estes conceitos serem categorias antropológicas, nas suas *culturas tradicionais*, existindo apenas dependentes do Homem (a distância e o tempo só existem em relação a outras actividades do Homem, e não por si sós), e da quase total ausência de abstracção nestas culturas, vindo daí a dificuldade em compreender e aceitar o tempo cronológico como conceito e situar acontecimentos no mesmo²⁰.

A língua constituía outro problema dos estudantes. Não podemos esquecer que «uma língua é sempre expressão de uma cultura, de uma concepção do mundo e do homem» (Mazula, 1995: 25), o que agudizava o problema cultural de dois mundos, duas formas de raciocinar diferentes.

Se a língua portuguesa tem um papel fundamental para a unidade nacional, deveriam ser tidas em conta as dificuldades dos alunos, não apenas devido ao facto de não a falarem no ambiente familiar e de não ser a sua língua materna, mas sobretudo às grandes diferenças de estrutura, quer gramatical, quer de apreensão da realidade, que dificultam o processo de aprendizagem. Assim, são-nos apresentadas, como exemplo:

- o as dificuldades em fazer a concordância entre o artigo e o substantivo, tanto em género como em número, já que nas línguas moçambicanas o artigo é inexistente;

20 Se perguntamos a uma mãe qual a data de nascimento de um dos seus filhos, ela facilmente se recordará que foi antes do filho x e depois do filho y, ou mesmo que foi no tempo em que o marido estava ausente porque era a época das colheitas na machamba (quinta), por exemplo, mas muito dificilmente nos saberá dizer a data (dia, mês e ano) em que isso aconteceu.

- as dificuldades em concordar substantivo e adjectivo, no género, uma vez que os adjectivos são uniformes nas suas línguas;
- as diferenças na ordenação da construção frásica, devido à própria diferente visão do mundo (a própria construção frásica de um sujeito composto, por exemplo, obedece a ordens hierárquicas – se são o pai e o menino, o menino vem no final da frase porque o pai tutela a acção, ainda que esta seja realizada por ambos);
- a dificuldade em articular certos sons que são inexistentes nas línguas maternas – ex. a troca de *b>p*, *d>t* e *g>q*, na língua macua, falta do *r* na língua cinianja, etc.

Outro ponto fundamental que não favorece a aprendizagem dos alunos, na escola, é a diferença na forma de aquisição de conhecimento e na própria natureza do conhecimento em si. Enquanto o conhecimento das sociedades moçambicanas tradicionais é um conhecimento sensível, onde predomina a emoção, a intuição, a empatia, a experiência, a vivência prática, e este é transmitido através da oralidade e todos os seus artifícios (a forma repetitiva, circular, simbólica, com o recurso a alegorias e referências à vida sensível), o conhecimento escolar é uma construção ocidental, com um discurso linear, cartesiano, estruturado em premissas de relações causa/efeito.

Partindo para a referida análise de manuais escolares, e baseando-nos numa pesquisa realizada por Conceição Osório, constatou-se que o ensino em Moçambique era profundamente *ideológico*, revelando a preocupação da *unidade*, da *homogeneização* da cultura moçambicana, esquecendo que esta é aparente e não corresponde ao real. Num seu discurso, Samora Machel declara: «Todas as sociedades criam os mecanismos de que necessitam para garantir a manutenção dos interesses da classe dominante. Neste contexto, a educação tem um lugar destacado pelo carácter ideológico que lhe é inerente» (idem: 27).

Referindo-nos a um dos exemplos mais paradigmáticos desta *ideologização da educação*, chamamos a atenção para o caso dos manuais de História, cujo ensino serve de base à legitimação do poder da FRELIMO e da sua construção da *cultura homogénea, nacional*. Os programas de História visam, claramente, não só a transmissão de conhecimentos mas, e sobretudo, a transmissão de *uma concepção científica do mundo e dos princípios socialistas*. Os

conhecimentos são passados de uma forma *totalitária*, uma vez que não permite qualquer tipo de questionamento nem de reflexão crítica sobre os mesmos. Há uma preocupação, como nos refere Mazula, na construção de uma «memória colectiva oficial ao serviço da Nação-Estado» (idem: 211).

Detectadas algumas dificuldades que condicionam o processo de aprendizagem dos alunos moçambicanos, Mazula sintetiza alguns grandes erros cometidos pelo Sistema Nacional de Educação, baseando-se nas teorias marxistas. Assim, o primeiro erro apontado foi exactamente o ter voltado as costas ao factor cultural da sua população alvo e o ter-se debruçado em factores apenas economicistas. Esta visão levou a outra incorrecção que foi a de observar o resultado final apenas numa visão objectiva, de números e resultados, e esquecer que o processo educativo é, sobretudo, um processo subjectivo, humanizante, em que vários sujeitos interagem resultando daí uma melhor formação para todos, cada vez mais aberta, reflexiva e crítica, determinando uma participação mais activa na sociedade. Outra limitação foi a de, na sede de destruir tudo o que fossem instrumentos do antigo regime colonial e de construir a *Sociedade Nova*, ter ignorado certas experiências pedagógicas e de alfabetização realizadas por várias entidades à revelia do próprio sistema anterior (por missões religiosas, por professores em oposição ao regime colonial, etc.).

A avidez da Revolução e dos resultados, em vez de despoletar e permitir o diálogo entre o *passado tradicional*, o *colonial* (que deixou marcas profundas), e o *presente* (revolucionário), de forma a ir *construindo um futuro* baseado nesta relação dialéctica, apenas serviu para isolar cada vez mais o principal agente dinamizador deste período – o *partido=Estado* – afastando-o das próprias realidades às quais servia, comprometendo a viabilidade dessa mesma construção.

Cada Nação-Estado tem, e constrói, uma *totalidade social* própria, através da dialéctica entre os campos atrás referidos, à qual, no caso em estudo, podemos chamar de *identidade moçambicana*, de *moçambicanidade*. Esta, então, «ultrapassa a mera identificação geográfica, as fronteiras da cor de pele, de raça; distancia-se da *totalidade racial*; transforma-se em processo e em capacidade histórica e crítica de integração do indivíduo ou do grupo na totalidade social e desta integrar aqueles, portanto auto-reflexiva e

emancipadora, de tal maneira que por ela se torna possível adquirir a identidade cultural, trans-étnica e trans-racial, ao mesmo tempo que se consolida na riqueza da diversidade cultural» (idem: 61).

No seu *V Congresso*, em 1989, a FRELIMO «acabou por reconhecer a importância das estruturas tradicionais na capitalização dos descontentamentos populares, sobretudo no meio rural, e da consequente implantação da RENAMO e decidiu-se por uma nova estratégia de integração dessas estruturas no aparelho estatal» (Correia, 2005: 80).

Esta abertura ao tradicional vai traduzir-se também, em 1989, no *I Seminário sobre a Padronização da Ortografia das Línguas Moçambicanas*. No seu discurso de abertura, Graça Machel, a par do ensino do português, considerado útil como factor de unidade nacional, sublinha a importância das línguas locais como forma de apreensão e expressão de um mundo muito próprio, de uma identidade. Abrem-se, neste momento, opções de ensino nas línguas locais, no entanto, a população tem alguma relutância em aderir porque as considera desprestigiadas (Silvestre, 2005: 77).

▪ **A Actualidade**

A década de noventa vai ser muito marcada por reformas administrativas que, organizando o aparelho de Estado, vão permitir alguns passos na modernização do país. Logo em 1990 «foi introduzida uma reforma constitucional que introduziu a democracia pluralista e multipartidária» (Correia, 2005: 44), decorrente, em grande parte da queda do Muro de Berlim e da derrocada do comunismo, e em 1992 é reajustado o quadro geral do Sistema Educativo, através da Lei nº 6/92.

Esta Lei, que revoga a anterior de 1983²¹, tenta adaptar-se às novas exigências sociais e económicas do país. Os princípios gerais são apresentados no primeiro artigo do capítulo I:

- A Educação é direito e dever de todos os cidadãos;

²¹ Uma análise mais detalhada e comparativa entre esta legislação e a de 1983, revogada por este decreto, será realizada no Capítulo 2 da Parte II (páginas 139/147).

- O Estado, no quadro da lei, permite a participação de outras entidades, incluindo comunitárias, cooperativas, empresariais e privadas no processo educativo;
- O Estado organiza e promove o ensino, como parte integrante da acção educativa, nos termos definidos na Constituição da República;
- O ensino público é laico.

No artigo 2, os princípios pedagógicos, são enumerados:

- Desenvolvimento das capacidades e da personalidade de uma forma harmoniosa, equilibrada e constante, que confira uma formação integral;
- Desenvolvimento da iniciativa criadora, da capacidade de estudo individual e da assimilação crítica dos conhecimentos;
- Ligação entre a teoria e a prática, que se traduz no conteúdo e método do ensino das várias disciplinas, no carácter politécnico do ensino conferido e na ligação entre a escola e a comunidade;
- Ligação do estudo ao trabalho produtivo socialmente útil como forma de aplicação dos conhecimentos científicos à produção e de participação no esforço do desenvolvimento económico e social do país;
- Ligação estreita entre a escola e a comunidade, em que a escola participa activamente na dinamização do desenvolvimento sócio-económico e cultural da comunidade e recebe desta a orientação necessária para a realização de um ensino e formação que respondam às exigências do desenvolvimento do país.

Os objectivos que orientam o processo de educação estão descritos no art. 3:

- Erradicar o analfabetismo de modo a proporcionar a todo o povo o acesso ao conhecimento científico e o desenvolvimento pleno das suas capacidades;
- Garantir o ensino básico a todos os cidadãos de acordo com o desenvolvimento do país através da introdução progressiva da escolaridade obrigatória;
- Assegurar a todos os moçambicanos o acesso à formação profissional;
- Formar cidadãos com uma sólida preparação científica, técnica, cultural e física e uma elevada educação moral cívica e patriótica;

- Formar o professor como educador e profissional consciente com profunda preparação científica e pedagógica, capaz de educar os jovens e adultos;
- Formar cientistas e especialistas devidamente qualificados que permitam o desenvolvimento da produção e da investigação científica;
- Desenvolver a sensibilidade estética e capacidade artística das crianças, jovens e adultos educando-os no amor pelas artes e no gosto pelo belo.

Como na Lei de 1983, também nesta lei se dedica um artigo às línguas moçambicanas, dizendo que se deve «valorizar e desenvolver as línguas nacionais, promovendo a sua introdução progressiva na educação dos cidadãos», e um outro à idade escolar sendo que fica determinado o acesso com a idade de seis anos, responsabilizando os pais, as famílias e outros agentes educativos pelo sucesso da escolaridade obrigatória e do apoio durante a mesma a fim de evitar desistências. Quanto à escolaridade obrigatória, há um recuo em relação à Lei de 83, podendo ler-se no ponto 4 do 5º artigo que «O Conselho de Ministros determina o ritmo da implementação da escolaridade obrigatória de acordo com o desenvolvimento sócio-económico do país.»

O Capítulo II é dedicado à apresentação da *estrutura do Sistema Nacional de Educação* que foi dividido em:

- ensino pré-escolar – apresentado no capítulo III;
- ensino escolar (geral, técnico-profissional e superior) – apresentado no capítulo IV;
- ensino extra-escolar (fora do sistema regular de ensino, por exemplo: alfabetização, actividades de ocupação para aprofundamento ou aperfeiçoamento cultural) – apresentado no capítulo V.

O Ensino Escolar foi organizado da seguinte forma:

- Ensino Primário (EP)
 - 1º grau – da 1ª à 5ª classes;
 - 2º grau – da 6ª à 7ª classes;
- Ensino Secundário (ESG)
 - 1º grau – da 8ª à 10ª classes;

2º grau – da 11ª à 12ª classes;

O ensino técnico-profissional, mantém a divisão consagrada na lei de 1983:

- Ensino Elementar - dá equivalência ao EP2²² e pode aceder qualquer aluno que tenha concluído o EP1;
- Ensino Básico - equivalente ao ESG1 e aberto aos alunos que tenham terminado o EP2, ou o ensino elementar técnico-profissional
- Ensino Médio - equivalente ao ESG2 sendo o acesso permitido a quem tenha o ESG1 ou o ensino básico técnico-profissional

São, nesta lei, apelidadas de “modalidades especiais de ensino escolar”, o *ensino especial*, o *ensino vocacional*, o *ensino de adultos*, o *ensino à distância* (introdução recente devido às novas tecnologias da informação) e a *formação de formadores*.

Alvo de especial atenção, esta última, está agora dividida em três níveis:

- Básico – pode ingressar quem possua a 7ª classe e permite leccionar ao Ensino Primário de 1º grau (EP1)
- Médio – pode ingressar quem possua a 10ª classe ou equivalentes e permite leccionar ao Ensino Primário e práticas de especialidade do ensino técnico-profissional
- Superior – pode ingressar quem possua a 12ª classe e permite leccionar a todos os graus de ensino.

O Capítulo VI da Lei é dedicado à Direção e Administração do Sistema, atribuído ao Ministério da Educação, o VII, à Implementação do Sistema Nacional de Educação, a determinar pelo já referido Ministério, e o VIII às disposições finais, onde se considera revogada a lei de Março de 1983.

1992, é ainda um ano marcante para todo o país – a 4 de Outubro, assiste-se, finalmente, ao fim da guerra civil com a assinatura do *Acordo Geral de Paz*, em Roma, por Joaquim Chissano e Afonso Dhlakama (presidente da RENAMO), através da intermediação da comunidade de Santo Egídio²³,

22 EP1 – Ensino primário do 1º grau (1ª à 5ª classes); EP2 – Ensino primário de 2º grau (6ª e 7ª classes); ESG1 – Ensino secundário do 1º grau (8ª à 10ª classes); ESG2 – Ensino secundário do 2º grau (11ª e 12ª classes).

23 Comunidade criada em Roma em 1968, após o Concílio Vaticano II. Actualmente é uma "associação pública de laicos da Igreja", empenhado na evangelização e na caridade em Itália e em mais de 70 Países de vários continentes.

presente no território na época, constituindo um ponto de viragem na situação do país. Em realizaram-se as primeiras eleições presidenciais multipartidárias, ganhas pela FRELIMO, e em 1998 as eleições autárquicas, importantes na afinação do processo eleitoral devido à recusa da oposição em participar, contestando o quadro legal e institucional que as envolviam, e a elevada taxa de abstenção – 86% – o que obrigou o governo a repensar todo o processo eleitoral (Correia, 2005: 45).

Com o fim da guerra civil, iniciada uma fase de maior estabilidade política e assumida a educação como «o meio privilegiado para o desenvolvimento social e nacional» (Silvestre, 2002: 76), é aprovado um programa do governo para 1995/1999. Para este período foram definidas na educação áreas consideradas de intervenção urgente. Assim, privilegiam-se a formação de professores, o alargamento da rede escolar e a melhoria da qualidade de ensino, tentando promover a discussão e envolvimento de todos os agentes educativos: pais, alunos, professores e inspectores.

Em Julho de 1996 é criada a *Comunidade dos Países de Língua Portuguesa*, visando a cooperação entre os países membros. A Comunidade assumiu para si a defesa de valores como a paz, a justiça social, o estado de direito e o desenvolvimento. Em 1998, é assinada uma “Declaração sobre Educação” nos países cooperantes, na cidade da Praia, em Cabo Verde, de onde salientamos os seguintes pontos:

«Os Chefes de Estado e de Governo da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) (...):

1. Responsabilizam-se por garantir oportunidades de educação continuada às suas populações, estimulando o desenvolvimento individual e colectivo.
2. Afirmam o seu compromisso de organizar um conjunto de acções para aprofundar a cooperação comunitária na área educacional (...) ²⁴.

As várias comunidades, espalhadas pelo mundo, partilham a mesma espiritualidade e os mesmos fundamentos que caracterizam o itinerário de Sant'Egídio: oração, evangelização, solidariedade, ecumenismo e diálogo.

24 *Declaração sobre Educação*, Comunidade dos Países de Língua Portuguesa, Cidade da Praia, Cabo Verde, 17 de Julho 1998, In. www.cplp.org/estrutura_org_conferencia_II.asp, 25 de Julho de 2006.

Contudo, apesar dos esforços realizados em diversas frentes, a situação moçambicana tarda em recompor-se de um longo período de dominação colonial e dos destroços de duas guerras quase consecutivas. Moçambique, em 1997, apresentava ainda um Índice de Pobreza Humana (IPH) de 56,8%, e uma percentagem de 60,5% de Privação de Conhecimento, distribuída da seguinte forma a nível nacional: 71,9% na zona Norte, 62,8% na zona Centro e 39,1% na zona Sul (Correia, 2005: 91), o que o coloca, em termos do Índice de Desenvolvimento Humano²⁵, em 169º lugar, num total de 174 países.²⁶

A viragem do século é um momento forte de planificações relativas ao sistema educativo. Já em 1999 é aprovado um programa do governo específico para a Educação, denominado de Plano Estratégico de Educação (PEE1), para o período 1999/2003. No final deste período foi possível avaliar as suas consequências e traçar uma visão panorâmica sobre alguns aspectos sensíveis da Educação²⁷:

- Aumento da proporção de alunos que conclui com êxito as classes terminais do ensino primário do 1º grau (de 54% para 75%), do ensino primário do 2º grau (de 37% para 60%) e do 1º ciclo do ensino secundário (de 33% para 55%);
- Redução para metade das taxas médias de repetência²⁸ do EP1, EP2 e EG1;
- Aumento da taxa bruta de escolarização²⁹ de 67% para 80% no EP1 e de 15% para 30% no EP2;

25 O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) mede o progresso de um desenvolvimento humano, completando o PNB, que mede a riqueza e o rendimento. O IDH compreende três dimensões: longevidade, conhecimento e nível de vida.

26 De acordo com o Relatório do Desenvolvimento Humano de Moçambique de 1999, realizado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), que afere diversas variáveis do desenvolvimento humano.

27 Relatório final da 5ª reunião anual de revisão do Plano Estratégico de Educação, 22 a 26 de Setembro de 2003.

28 Percentagem dos alunos matriculados numa determinada classe num dado ano escolar que se matriculam na mesma classe no ano escolar seguinte. In: Ministério do Plano e Finanças e Ministério da Educação da República de Moçambique, 2003 – *A despesa pública com a Educação em Moçambique*, S. João do Estoril, Principia, 2003, pág. 95.

- Aumento na matrícula e na retenção das raparigas nas escolas primárias e secundárias;
- Melhoria nas taxas de conclusão³⁰ a todos os níveis;
- Melhoria na relação do número de alunos por professor em cada província (embora se tenha constatado que o aumento do *ratio* médio de alunos por professor possa indicar a falta de professores em algumas províncias, sobretudo no Norte);
- Aumento da proporção de professoras por província (embora duas províncias tenham apresentado proporções abaixo da média nacional).

O relatório de avaliação do PEE1, apresenta um balanço bastante positivo nas iniciativas tomadas e nos resultados esperados, apesar das dificuldades encontradas e da lenta evolução da situação educativa.

O contexto, que já de si se apresentava difícil, foi ainda agravado pelas grandes cheias que assolam o Sul do país em Fevereiro e Março de 2000. De facto, «catástrofes naturais, a par das tensões político-sociais entre FRELIMO e RENAMO, comprometem a estabilidade necessária para a concretização de um projecto de educação moçambicano, que se vê, mais uma vez, ameaçado» (Silvestre, 2002: 79). O Plano Estratégico de Educação para o período 2004/2008 (PEE II), reflecte claramente estas preocupações.

Se observarmos alguns dados recolhidos pelo Ministério da Educação no ponto de partida do PEE1³¹, 1998, sobre a evolução do número de alunos matriculados em cada nível de ensino podemos verificar que, entre 1998 e 2002 houve um crescimento do número de alunos, sendo de realçar, contudo, uma taxa de transição³² entre ciclos diminuta.

29 Número de alunos de todas as idades matriculados num determinado nível, grau ou ciclo do ensino, expressa em percentagem da população do grupo etário oficial para o mesmo nível, grau ou ciclo (por exemplo, entre seis e dez anos de idade no EP1). Idem, ibidem.

30 Número total de alunos, de todas as idades, que terminam com sucesso a última classe de um nível, grau ou ciclo, por exemplo o EP1, expressa em percentagem da população do grupo etário oficial dessa classe. Idem, pág. 96.

31 Dados recolhidos em *1998-2002 Período das Estatísticas*, Ministério da Educação, Direcção de Planificação, República de Moçambique, Maputo, 2003.

32 Percentagem, nos alunos que ingressam pela primeira vez na classe inicial de um ciclo ou nível no ano “x”, dos graduados do ciclo ou nível precedente no ano “x-1” (por exemplo, a taxa de transição do EP2 para o ESG1 é a

Não podemos perder de vista, ainda, que apesar do aumento da frequência, estamos a falar de um país cuja população, em 2000, era de 18,3 milhões de habitantes, o que significa que, nesse mesmo ano, os alunos no ensino primário e secundário eram apenas 14,4% da população. Se nos lembrarmos na presença de um país com uma elevada taxa de natalidade, com uma rápida reprodução geracional, percebemos melhor a dimensão deste problema.

Se analisarmos a proporção de repentes é visível que, no mesmo período, ela ronda sempre a casa dos 20%, assistindo-se, quase na generalidade, a uma ligeira diminuição da mesma. De reter que, devido ao reduzido universo de alunos que têm acesso à escolaridade, esta percentagem de retenções é um duro golpe para os investimentos efectuados no sistema educativo.

Quanto à evolução do número de professores a frequentar a Formação de Professores³³, podemos observar que durante o período em questão, houve um aumento significativo dos alunos a frequentar a o que parece provar a eficácia das medidas de incentivo implementadas. Contudo, apesar dos esforços, o *ratio* professor/alunos faz-nos perceber a sua grande insuficiência face às necessidades do país.

No seu discurso de 10 de Abril de 2003 à Assembleia da República, sobre a situação geral da Nação, com o título “O desafio da construção e consolidação do Estado”, o Presidente Joaquim Chissano, salienta a importância do esforço continuado de investimento na educação, realçando o que foi atingido e as preocupações mais prementes. Assim, ao mesmo tempo que apresenta os aspectos positivos como a consolidação da expansão da rede escolar, o incremento dos índices de participação feminina, a diminuição dos índices de analfabetismo devido às campanhas de alfabetização de adultos, a abertura de

percentagem, nos alunos que ingressam pela primeira vez na classe inicial do ESG1, dos graduados do EP2 do ano lectivo anterior) In. Ministério do Plano e Finanças e Ministério da Educação da República de Moçambique, 2003 – *A despesa pública com a Educação em Moçambique*, S. João do Estoril, Principia, 2003, pág. 95.

33 Totais do Centro de Formação de Professores Primários (nível básico) e do Instituto de Magistério Primário (nível médio).

novos pólos de ensino superior descentralizados (fora de Maputo), a diversificação de ofertas no ensino técnico, a aposta na preparação de professores em novas metodologias de ensino e a provisão de materiais didáticos, salienta também os novos desafios provocados pela sociedade da informação e o papel fundamental da educação na prevenção de doenças como a malária e o HIV/SIDA, que se encontra em fase de expansão.

No entanto, «embora Moçambique tenha vindo a conseguir melhorias significativas no acesso à educação, ainda não se registaram melhorias da mesma envergadura relativamente aos indicadores da eficiência do sistema de educação, os quais mostram apenas uma ligeira redução das taxas de repetência e desistência escolar³⁴» (Ministério do Plano e Finanças e MinEd, 2003: 23). Segundo o mesmo estudo, estes resultados são determinados para várias razões – baixos níveis de qualidade no ensino, necessariamente, mas também as próprias «condições desfavoráveis à aprendizagem nos agregados familiares, devido à pobreza, ao trabalho infantil e à falta de electricidade nas casas» (idem, ibidem).

Ainda reflectindo sobre a situação de Moçambique em 2003, podemos fazer uso de dados contidos no Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), de 2005, que recolhe e analisa dados relativos a 2003. Assim, Moçambique apresentava um Índice de Pobreza Humana de 49,1% (podemos relembrar que no PNUD de 1999 o mesmo era de 56,8%), e um Índice de Desenvolvimento Humano de 0,379 (relativamente à unidade), o que o coloca em 168º lugar, na análise global de 177 países.

Os dados relativos a Moçambique não são animadores, contudo, devemos sempre ter em conta que estes dependem sobretudo do ponto de partida (um país totalmente devastado por duas guerras quase consecutivas), e não do esquecimento ou desprezo das entidades competentes.

Podemos comprovar isto mesmo observando o desenvolvimento das tendências do índice de desenvolvimento humano nas últimas décadas, quase sempre em sentido crescente (excepção em 1985, talvez devido ao agravamento da situação do país devido à guerra civil).

³⁴ *A despesa pública com a Educação em Moçambique*, estudo de 2003 que serviu de base também para a criação do Plano Estratégico de Educação para 2004/2008.

1980	1985	1990	1995	2000	2003
0,299	0,287	0,311	0,328	0,360	0,379

Quadro 6 – Índice de Desenvolvimento Humano – tendências³⁵

Na continuidade do PEE1, com execução entre 1999/2003, surge, como já foi referido, o PEE II, a pôr em prática de 2004 a 2008.

No PEE II, todos os factores em que temos vindo a reflectir são analisados e traduzidos no estabelecimento de diversas preocupações: a qualidade e relevância do ensino, estritamente ligada à ainda deficitária formação dos professores, aos atrasos no seu pagamento e às condições de trabalho fornecidas - o que, segundo o estudo de 2003, já citado, será uma das razões pelas quais muitos professores formados acabam por abandonar o ensino dedicando-se a outras actividades (Ministério do Plano e Finanças e MinEd, 2003: 89); o empenho no aumento do acesso e equidade regional e de género; o desenvolvimento da capacidade institucional (tentando resolver alguns atrasos do foro burocrático), e o aumento da eficácia da educação, tentando minimizar as taxas de repetência e desistência. Ainda se sublinha a importância da implementação de iniciativas e programas já em curso ou a iniciar em 2004 – Programa de apoio directo às escolas, a Carta Escolar, a Introdução do novo Currículo no Ensino Básico, o aprovisionamento do Livro Escolar, a Bolsa-Escola (Rendimento Mínimo de Apoio à frequência Escolar), os programas de alfabetização, e a possibilidade de estabelecer parcerias com outros países e instituições na área educativa. O novo currículo do Ensino Básico refere explicitamente «que visa melhorar a qualidade de ensino e aumentar a aprendizagem dos estudantes, através do reforço da relevância escolar nas realidades sociais e económicas do país». Este currículo apresenta inúmeros aspectos inovadores, desde alterações a nível dos conteúdos de aprendizagem e do sistema de avaliação dos alunos, às metodologias de ensino, «mais activas e centradas nos alunos», à organização administrativa e pedagógica da escola, ao próprio uso do manual escolar, previamente

³⁵ Dados do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) de 2005.

seleccionado pelo Ministério de Educação, ficando a promessa de que «serão distribuídos, via caixa escolar, livros do aluno e manuais do professor».

Esta atenção dada à Educação em Moçambique, não é uma atitude isolada mas faz parte de um plano internacional, fomentado pelas Nações Unidas, sobretudo desde a década de 90, baseado na ligação do conceito de educação ao de desenvolvimento, tanto económico como humano.

Na verdade, a Educação, para além de ser um direito de todos os cidadãos, reconhecido no artigo 26º da Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), adquiriu um papel de relevo nos processos de mudança social – através da formação de pessoas conscientes da realidade e das suas potencialidades, e da maior capacitação dos direitos e deveres – e na erradicação da pobreza, já que permite um diferente acesso a serviços e recursos, desenvolve as capacidades de participação democrática, transmite valores públicos e universais que (pelo menos teoricamente) permitem uma redução de desigualdades, tem um papel activo na erradicação do trabalho infantil, proporciona um progresso material, tem uma preocupação na formação também para a saúde e para a preservação do ambiente (Martins, 2004: 150/153).

Neste sentido, a comunidade internacional, debruçando-se sobre o estado da educação mundial e analisando os dados relativos à mesma, disponibilizados pelos relatórios do PNUD e outros, detectou os países mais carenciados na vertente educacional – que se situam no hemisfério Sul – e os principais entraves ao seu desenvolvimento, já nossos conhecidos: insuficiência da cobertura da rede escolar, índices elevados de repetência e abandono escolar, baixa qualidade do ensino e carência de meios adequados, custos pesados para a frequência da escola ainda a cargo dos pais, elevadas taxas de trabalho infantil e discriminações por género.

Neste processo de observação dos níveis de educação e de desenvolvimento humano a nível mundial, devemos salientar o grande recurso a Cimeiras e Conferências Internacionais que permitem o encontro e a discussão, e fomentam a criação de iniciativas práticas. Relativamente à educação, pensamos ser obrigatória a referência à Conferência Mundial sobre a Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, 5 e 6 de Março de 1990, que

instituiu metas precisas a atingir durante a década de 90, pelos países presentes, de forma a alcançar a tão desejada “educação para todos”. Os resultados do trabalho desta década foram apresentados no *Fórum Mundial para a Educação*, em Dakar, em Abril de 2000, e não foram animadores. Detectaram-se mesmo novos entraves – o avanço do HIV/SIDA, e as dificuldades dos países em conflito ou em processo de reconstrução, aos quais deveria ser dada uma especial atenção. No entanto, isto não fez desanimar os participantes que fixaram novas metas para atingir até 2015, constituindo um verdadeiro *Marco de Acção*:

- Expandir e melhorar a educação integral da primeira infância, especialmente para as crianças mais vulneráveis e desfavorecidas;
- Velar para que em 2015 todas as crianças, e, sobretudo, todas as meninas e meninos em situações difíceis e os que pertencem a minorias étnicas, tenham acesso a um ensino primário gratuito e obrigatório e que o concluam;
- Velar para que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam atendidas mediante o acesso equitativo a um aprendizagem adequada e a programas de preparação para a vida activa;
- Aumentar em cerca de 50% o número de adultos alfabetizados para o ano de 2015, especialmente as mulheres, e facilitar a todos os adultos o acesso equitativo à educação básica e a educação permanente;
- Melhorar em todos os aspectos qualitativos da educação, garantindo os parâmetros mais elevados, para que todos consigam resultados de aprendizagem reconhecidos e medíveis, especialmente a leitura, a escrita, a aritmética e as habilidades básicas para a vida. (Martins, 2004: 159)

Estas preocupações gerais, foram desdobradas e tornadas mais concretas através de acordos entre várias agências das Nações Unidas, doadores bilaterais e representantes dos governos de cada país membro. Estas metas estabelecidas em Dakar foram ainda reiteradas na *Cimeira do Milénio*, em Setembro de 2000, sob a denominação de “Objectivos do Milénio”, a alcançar até 2015.

Moçambique, país membro deste programa tem, pois, um compromisso assumido no sentido de prosseguir com os objectivos enunciados no Fórum Mundial de Educação e ratificados, novamente, na Cimeira do Milénio, realizada em Nova Iorque, em Setembro do mesmo ano, sobretudo no que concerne à escolarização primária universal e a eliminação de disparidades de género no acesso à educação até 2015 (Ministério do Plano e Finanças e MinEd, 2003: 5). A mesma prioridade foi reafirmada no Plano de Acção para a Redução da Pobreza Absoluta (PARPA) 2001/2005, onde a educação é referida «como um dos sectores prioritários a serem privilegiados na afectação dos recursos públicos, dando-se particular ênfase ao aumento do acesso ao ensino primário, que é apresentado como um dos elementos-chave para a redução das desigualdades sociais e para a promoção do crescimento económico e do desenvolvimento humano» (idem, ibidem). Aliás, no mesmo documento para o período 2005/2009, é referido: «no processo de planificação, execução, monitoria, avaliação e ajustamento do PARPA II são usados como documentos de base as estratégias, programas e planos tanto sectoriais como transversais, respeitando os acordos regionais, Africanos, e internacionais, incluindo os Objectivos de Desenvolvimento do Milénio (ODM) e a Nova Parceria para o Desenvolvimento de África (NEPAD), e da Comunidade para o Desenvolvimento da África Austral (SADC)», mostrando a atenção dada pelo governo Moçambicano aos acordos que se realizam a todos os níveis geográficos e com os quais o país está intimamente relacionado.

Podemos concluir que, na realidade, a situação da educação em Moçambique ainda não atingiu os níveis desejados, apresentando índices reduzidos de desenvolvimento humano, de escolarização, de alfabetização, etc., o que torna o país um dos mais atrasados numa análise comparativa mundial. No entanto, estes resultados não são determinados por um esquecimento de investimento no sector, mas sim por diversas variáveis que obstaculizam o seu desenvolvimento, apesar de todos os esforços promovidos pelo estado e por organismos internacionais que apoiam, legislativa e financeiramente (em cerca de quase 50%), os projectos em curso.

Fechamos o capítulo com uma citação do PARPA II, que nos direcciona para a parte central do nosso trabalho, justificando esta nossa incursão pelo sistema

educativo: «O PARPA II é apresentado através dos pilares da governação, do capital humano e do desenvolvimento económico. (...) O elemento comum dos três pilares é a **construção da Nação Moçambicana**, consolidando a unidade nacional, desenvolvendo o potencial humano de cada cidadão e um sistema institucional funcional, fazendo também crescer a capacidade de criar riqueza nacional».

2. LITERATURA MOÇAMBICANA: «CALIBAN³⁶ EM DOLOROSO DIÁLOGO»

«Uma nação que se procura traz dentro de si uma Literatura ainda em deriva de fontes, sedenta de raízes, Caliban em doloroso diálogo. O que nos parece poder avançar é que vanguarda política e vanguarda literária não se homologaram aqui, como (des)coincideram nestes dez anos tantas outras coisas. (...) Aventura radical, aqui, só a da realidade ela mesma. (...) o resto somos nós a escrever. (...) Quiçá todos dramaticamente certos – no sentido pessoano do termo – mas nenhum tutor de nada»

Luís Carlos Patraquim (apud Basto, 2004: 49, nota 34).

A presente tese debruça-se sobre a análise de manuais escolares de Português, e esta escolha foi despoletada pela nossa experiência de docência da disciplina de Português, na 3ª classe do ensino técnico, em Moçambique. O factor que mais despertou a nossa atenção para uma abordagem aos programas e manuais foi o facto de os programas da 3ª classe do ensino técnico, elaborados nos inícios da década de 80, serem tão ideologicamente taxativos em relação ao que era pretendido. O aluno, através do ensino, exclusivo, da literatura de escritores moçambicanos, deveria adquirir alguns valores como «o amor pela pátria, pela família, pela arte e beleza, por tudo o que a terra moçambicana contém; o orgulho de ser moçambicano, de ser livre, dos seus dirigentes, de (sic) sua literatura, da sua arte, do seu povo; e forjar o espírito de unidade nacional». Este papel fundamental atribuído à literatura está relacionado com o seu carácter de extrema ligação e compromisso com a sociedade. Na verdade, a literatura, e como já referimos na Introdução, absorve todas as inquietações vividas na sociedade e reflecte-as para os seus leitores, através das problemáticas que levanta e reproduz.

Para além deste facto, também nos marcou o papel atribuído à luta armada moçambicana como elemento central a partir do qual se define a temporalidade histórica da nação moçambicana e assim da sua literatura. Nos programas para a dita 3ª classe da disciplina de Português, no ensino técnico, pode ler-se que a literatura moçambicana está dividida em três fases: *Antes da Luta Armada*, *Durante a Luta Armada* e *Após a Luta Armada*. Esta divisão

36 Personagem da obra de Shakespeare, *A Tempestade*.

cronológica, associada à História Moçambicana, fez-nos querer saber mais sobre o porquê desta divisão e as características atribuídas a cada uma das mesmas fases.

Fomos percebendo que esta forma de modelar a história foi marcada por uma época e por um poder político, a FRELIMO, e que hoje já começa a ser considerado como uma visão redutora e simplista da produção literária global em Moçambique.

Efectuaremos, em seguida, uma abordagem à literatura moçambicana, à sua emergência, constituição e processos de canonização.

▪ **O conceito de literatura moçambicana**

Qualquer estudo sobre a Literatura Moçambicana implica, sem dúvida, uma reflexão sobre os conceitos que lhe estão implícitos.

O primeiro problema surge imediatamente na própria escolha dos termos a utilizar. Quando falamos de *literatura moçambicana*, estamos a referir-nos a uma literatura apenas do pós-independência ou poderemos utilizar o conceito já para períodos anteriores? Quais são então as características identificativas dessa *literatura moçambicana*? Como nasce e evolui esta literatura?

Estas questões, apesar de parecerem secundárias, ou apenas de rigorismo conceptual, são essenciais para a compreensão global desta temática e, por isso mesmo, pouco consensuais, como iremos perceber ao longo do presente capítulo.

Começemos por observar a nomenclatura utilizada nas disciplinas dedicadas ao estudo destas temáticas na própria Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Estas não apresentam as denominações *Literatura Angolana, Moçambicana, Caboverdiana ou Santomense* mas sim *Literaturas Africanas em Língua Portuguesa ou de Expressão Portuguesa*. No entanto, e como nos diz Pires Laranjeira (1992: 35-36) «as designações de literatura africana de língua portuguesa, literatura negra de expressão portuguesa, literatura africana lusófona, literatura luso-africana, literatura ultramarina de expressão portuguesa, literatura negro-africana de expressão portuguesa, literatura das nações africanas de língua portuguesa ou literatura dos países africanos de língua oficial portuguesa, mesmo utilizadas na variante do plural, que melhor se

adapta à realidade literária de espaços e povos diversificados, ainda assim têm todas tendência para desaparecer, por impróprias ou deturpadoras. (...) Todas caem no logro de considerar que nem os países que produzem as literaturas são suficientemente autónomos do ponto de vista estético, nem o ponto de observação privilegiado pode ser outro que o da visão de mundo da ex-metrópole colonizadora». Por outro lado, considerar os países africanos, ex-colónias portuguesas, como um conjunto é um defeito do qual enferma a ideologia política e cultural dominante em Portugal ainda na actualidade, não permitindo a singularidade de cada um destes territórios, e seus produtos culturais, atitude esta que, na grande parte dos casos, decorre da ignorância de uma visão à *distância* e pouco atenta às especificidades existentes.

O debate em torno destas questões não é novo, nem é um debate a *posteriori*, apenas de estudiosos, mas foi já uma preocupação dos intervenientes da época, dos próprios escritores.

Em 1951, foi editada, em Lisboa, a colectânea “Poesia em Moçambique”, pela Casa dos Estudantes do Império (instituição que existia na metrópole para congregar os diversos estudantes vindos das colónias portuguesas e que, na altura, ironicamente, era apelidada de «casa contra o Império») e organizada por Orlando de Albuquerque e Vítor Evaristo, estudantes originários de Moçambique e que se encontravam na capital a realizar os seus estudos universitários. Aí figuram os vários nomes que iam publicando nos poucos jornais que circulavam na província ultramarina. Em 1960, editada também pela CEI, é publicada a antologia “Poetas de Moçambique”, por Luís Polanah, que, para além da alteração da preposição no título, apresenta ainda o facto curioso de, na página de rosto, o título ser diferente, podendo ler-se “Poetas Moçambicanos”.

Estas duas colectâneas, e os seus títulos, são já suficientemente expressivos para nos determos um pouco sobre eles e sobre o porquê das alterações verificadas entre um e outro. Assim, no título da primeira temos apenas uma indicação geográfica, permitindo englobar um maior leque de escritores, e escapando, um pouco, à dificuldade de definição do conceito de *poeta moçambicano*. Pensamos, ainda, poder ver aqui uma tentativa de contornar a questão da censura evitando afirmar a existência de uma identidade nacional, de uma *moçambicanidade* em emergência.

A segunda colectânea, pelo contrário, não se desvia da discussão, lançando publicamente esta problemática, que veio a originar um grande debate nos finais da década de 60, alimentado por Alfredo Margarido no prefácio da mesma obra, baseado na definição dos critérios de identificação do *poeta moçambicano* levando a literatura moçambicana «à procura de si mesma» (Quental, 2004). A alteração no título da capa para a página de rosto, que não cremos ter sido uma gralha tipográfica, parece-nos também demasiado importante e indicativa para a deixarmos passar sem uma palavra. Se atentarmos bem, a passagem de *poetas de Moçambique* para *poetas moçambicanos* abre ainda mais profundamente a discussão já que se o uso da preposição *de* já atira para uma origem, o adjetivo *moçambicanos* ainda vai mais longe, revelando uma característica, um qualificativo para estes poetas, a existência de qualquer coisa que os distingue de outros.

Carlos Alberto Lança, num artigo da revista “Paralelo 20” (Março de 1960, nº9), discute a questão da «viabilidade de uma literatura moçambicana» apresentando a sua indecisão de que houvesse já uma «corrente distinta e diferenciada com raízes vincadamente moçambicanas.» (Laranjeira, 1992: 28)

Manuel Ferreira, citado por Pires Laranjeira (1992: 28), e seguindo a tese de Fernando Cristóvão, afirma sobre este assunto que a «moçambicanidade (...) não vai ser possível em Moçambique até 1974». No entanto, estas posições, e como também nos chama a atenção Laranjeira (1992: 28), são demasiado redutoras ao considerarem o conceito de nacionalidade literária exclusivamente no seu «critério comunicacional (conjunto alargado de textos literários, de leitores, de críticos, de professores, de prémios e de outras componentes institucionais da literatura)» e não tendo em conta «os critérios jurídico-político, histórico-geográfico, linguístico e temático-estilístico», que também concorrem para «o reconhecimento dele [objecto estético de linguagem] como próprio de uma comunidade nacional».

Eugénio Lisboa, em 1969, na sua “Nota muito sumária a propósito da poesia em Moçambique”, e numa tentativa de apaziguamento e de chamada de atenção para uma discussão estéril, insurge-se dizendo que tem por dever «dizer aos nossos divulgadores metropolitanos que a Poesia em Moçambique é outra coisa, que a Poesia, mais simplesmente, é outra coisa; que se deixem

disso, se o fenómeno literário os não interessa seriamente como literatura» (Quental, 2004).

Claro que toda esta discussão de definição do sentido de *poeta moçambicano*, ganhou expressão num contexto de necessidade de afirmação contra um poder instituído, neste caso, um poder colonial, o que levou a questionar o que era já verdadeiramente moçambicano, e o que ainda era marcadamente português. Esta situação encontra-se espelhada no poema “Naturalidade”³⁷, de Rui Knopfli, cuja *naturalidade africana* foi muito contestada, onde ele transmite o drama de já não ser europeu mas também de não ser aceite como africano:

Europeu, me dizem.
Eivam-me de literatura e doutrina
europeias
e europeu me chamam.

Não sei se o que escrevo tem a raiz de algum
pensamento europeu.

É provável... Não. É certo,
mas africano sou.

Pulsa-me o coração ao ritmo dolente
desta luz e deste quebranto.

Trago no sangue uma amplidão
de coordenadas geográficas e mar Índico.

Rosas não me dizem nada,
caso-me mais à agrura das micaias
e ao silêncio longo e roxo das tardes
com gritos de aves estranhas.

Chamais-me europeu? Pronto, calo-me.
Mas dentro de mim há savanas de aridez
e planuras sem fim
com longos rios languês e sinuosos,
uma fita de fumo vertical,
um negro e uma viola estalando.

37 In *O País dos outros*, 1959.

Mas estará este problema resolvido na actualidade? A complexa questão da nacionalidade constrói-se no ir fazendo-se da história, entre ambiguidades, contradições e avanços, por múltiplas mãos.

- **A definição pela diferença/ procura de uma identidade**

Definir *literatura moçambicana* não é, portanto, tarefa fácil, não tanto pela dificuldade de determinar conceitos literários mas porque pressupõe o conceito de *moçambicanidade*, um conceito baseado numa identidade própria, que torna o *moçambicano* diferente das outras realidades, sobretudo em contraponto à realidade portuguesa imposta pelo colonizador (Matusse, 1998: 74-76).

É esta diferença, este autêntico, que se pretende encontrar para uma melhor delimitação do conceito em análise. Assim, «torna-se, desde já, evidente que o texto literário africano sê-lo-á essencialmente como (e pela) *diferença*. Que seja pertinente e distintiva, é a tarefa primordial de quem pretende emitir juízos teóricos ou críticos acerca das literaturas africanas modernas» (Trigo, 1979: 121-122).

Não devemos esquecer que a ideia de uma construção pela diferença não é fruto de um estudo retrospectivo de um passado (ainda que próximo), mas de uma noção que nasceu com os próprios criadores desta literatura, os poetas que, apercebendo-se do valor da palavra escrita, a utilizaram com um fim bem definido, com a motivação de se fazerem notar pela oposição.

A literatura moçambicana, na sua origem, nasce da aliança entre as dinâmicas locais e pessoais de cada escritor com a tentativa de oposição a uma visão do mundo africano redutora, determinada pelo colonizador, visão esta que Manuel Ferreira contrapondo *literatura colonial* a *literatura moçambicana*, apresenta como «visão lusocêntrica», como «expressão de uma prática e de um pensamento que assentam no pressuposto da superioridade cultural e civilizacional do colonizador» (Noa, 2002: 45).

A *literatura nacional*, surgida durante o período colonial, tem, face à literatura colonial, segundo Noa (2002: 76), duas posições: continuidade dado o facto de os temas e motivos literários continuarem a ser Moçambique e os negros, mas também ruptura. Os temas versados, em vez de legitimarem o Império colonial, passaram agora a afirmar a identidade e nacionalidade emergentes.

A literatura moçambicana surge assim também em contraponto ao discurso colonial, ao discurso do estrangeiro sobre uma terra diferente e que aparece como *estranha*, propondo agora uma visão anti-colonialista, um discurso directo dos naturais da terra traduzida na exaltação de África, personificada como Mãe, sendo eles os legítimos *filhos da terra*, a quem cabe a missão de despertar e construir um futuro diferente. «Face à literatura colonial, enformada por uma visão maniqueísta do mundo envolvente e cujos autores não abdicam das referências culturais e civilizacionais do país de origem, a literatura nacional distingue-se pela busca da identidade nacional (Quental, 2004).

A obra literária africana vê-lo-á por transmitir uma imagem fiel da África e dos seus valores culturais e humanos (Trigo, 1979: 151). Contudo, a procura destes *valores tradicionais*, que criam a identidade do *ser moçambicano* também não é uma questão pacífica, sendo esta problemática mais complexa em Moçambique do que em qualquer outra ex-colónia portuguesa, já que neste território, para além das inúmeras etnias negras existentes, e da presença dos europeus, na figura do colonizador português, co-habitam também diversas influências árabes trazidas pelos muitos contactos comerciais e pela presença dos muitos indianos que se fixam no território, ainda mesmo antes da chegada dos portugueses (de lembrar que Moçambique, é o único território colonial português em África virado para o Oceano Índico).

Poderemos propor, então, que uma das grandes características identificativas da moçambicanidade é exactamente esta *miscigenação*, esta cultura de síntese, própria da africanidade, «termo que define a especificidade dum mundo cultural que tem por base o ‘mundo negro’ que outros mundos, cristãos e islâmicos, vieram contaminar» (Trigo, 1981: 201).

Moçambique é um «caso típico de profunda diglossia cultural entre um *renascimento tradicional africano*, um *compromisso ideológico* e um *cosmopolitismo cultista*, cuja opção parece antecipar visionariamente as soluções de convívio que se observam já na segunda metade dos anos 80» (Laranjeira, 1992: 30).

Mário de Andrade, na sua “Antologia Temática de Poesia Africana”, e procurando uma filiação para estas novas literaturas, confirma esta ideia considerando existirem «três tendências nas literaturas africanas em língua portuguesa: a da negritude, a da diferenciação e a do protesto e denúncia»

(2001: 254), ou seja, para este autor, o que atribui à literatura africana o seu cariz de diversidade é a simbiose que resulta quer das influências negritudinistas que se expandem na época, quer da sua necessidade de ser diferente, de se construir em oposição à cultura dominante, quer da função interventiva que assumiu na denúncia e protesto contra a situação colonial opressora.

Ao nível da forma, a literatura moçambicana também vive esta *contaminação* testemunhando as diversas heranças culturais recebidas. Assim, e se, por um lado fazem uso da palavra escrita, da *literatura* recebida do mundo ocidental, os poetas ultrapassam quase por completo as formas estruturadas, a isometria europeia, para se dedicarem à escrita de uma poesia mais liberta de formas estabelecidas.

Ainda de salientar o facto de, até à década de 80, a literatura produzida em Moçambique ser quase toda ela poesia. Isto deve-se, na nossa opinião a diversos factores: em primeiro lugar, esta produção literária é levada ao público através da Imprensa (que tem um papel primordial na sua divulgação e no combate ao regime colonial), e não através da edição em livro, o que implica logo um tamanho mais reduzido de modo a poder ser incluído; em segundo lugar, tratando-se de textos comprometidos social e politicamente, encontram na poesia maior força na palavra e no ritmo, um tom mais panfletário e combativo; em terceiro, porque a poesia permite ao escritor, e dentro do que vínhamos a anunciar, um tom mais coloquial, uma escrita mais próxima da oralidade, do discurso, da qual o escritor africano está, naturalmente, mais próximo.

A tradição literária africana cresce, portanto, em torno da dualidade oral /escrito, duas vertentes que evoluem em diálogo uma com a outra – a oralidade, mais tradicional, ligada às raízes, ao passado, e a escrita, testemunha de um presente, voltada para a permanência num futuro e para a construção de uma unidade, que se deseja também linguística e literária.

No poema não é importante a forma mas sim o efeito sonoro do mesmo, por isso o poeta explora todos os recursos da *estória* contada de geração em

geração, em volta da fogueira³⁸, o efeito da surpresa, do suspense, dos silêncios prolongados, do dialogismo (o poeta interpela, por diversas vezes o leitor, o público a quem se destina, aqueles que *ouvem* a sua *estória*), da diversidade estrófica, do ritmo sincopado (entremeando verso longo com verso curto), do uso da coordenação (ex. e, nem) e da pontuação.

O escritor, ainda que escreva na língua do colono (e a isto voltaremos mais adiante), é fiel ao discurso africano, um discurso em círculos, que faz analepses e prolepses, que se repete para enfatizar as ideias mais importantes, as ideias carregadas do simbolismo que se pretende transmitir, muito diferente do discurso ocidental, cartesiano, linear, estruturado em torno das relações de causa/efeito.

O poeta está, assim, ao serviço do ritmo e submete-se inteiramente a ele, como nos diz Luandino Vieira na boca de uma das suas personagens: «Poeta de musseque³⁹ sempre não é o matemático – não conhece estatuto das palavras, tudo é a livre anarquia: ritmo é quem que manda, verso obedece só»⁴⁰.

A temática da língua utilizada pelos escritores é também um factor característico da *literatura moçambicana*. Se é verdade que esta nasce e se apresenta sempre na língua do colonizador, que os escritores fazem questão em provar que dominam com mestria, é inegável também, e logo a partir de Rui de Noronha (década de 40), uma modelagem da língua portuguesa para transmitir a realidade africana. Estamos perante um caso em que, numa metáfora, um pouco redutora diríamos, à epopeia de Caliban e Próspero⁴¹: «o escravo, agora livre empunha a língua do antigo senhor, tenta lentamente modelá-la, dar-lhe a forma que a sua particular visão do mundo exige, erigi-la em instrumento revelador de várias possibilidades, de expressão estética,

38 Veja-se como exemplo o título da obra de José Craveirinha *Karingana ua Karingana*, com significado equivalente ao nosso *Era uma vez* com que se começam as estórias.

39 Bairros.

40 VIEIRA, Luandino, 1997 - Cangundus, Verdianos, Santomistas, nossa gente. Estória de uma estória, in "Macandumba", 2ª edição, Lisboa, Edições 70, pg. 62.

41 Personagens da obra "A tempestade", de Shakespeare.

tacteando os caminhos que a instituirão numa literatura verdadeiramente nacional» (Mendonça, 1988: 16-17).

Ainda sobre esta modelagem diz-nos Francisco Noa (2002: 209) «o cruzamento entre a língua ronga [ou outras línguas locais] e a língua portuguesa implica empréstimos mútuos e transgressões fonéticas, lexicais e sintáticas que resultam [e citando João Salva-Rey] no *linguajar onomatopaico da gente suburbana, fanangalô*⁴² *vivíssimo, de semântica bastarda*». Tomemos como exemplo o poema de José Craveirinha, “A fraternidade das palavras”, que nos fala de como as palavras da língua portuguesa podem respirar lado a lado com as das línguas locais e criar um *pulsar* identificativo da realidade moçambicana, algo que, em vez de divisão, pode criar uma nova união:

O céu
É uma m'benga⁴³
Onde todos os braços das mamas
Repisam os bagos de estrelas.

Amigos:
As palavras mesmo estranhas
Se têm música verdadeira
Só precisam de quem as toque
Ao mesmo ritmo para serem
Todas irmãs.

E eis que num espasmo
De harmonia como todas as coisas
Palavras rongas⁴⁴ e algarvias ganguissam⁴⁵
Neste satanhoco⁴⁶ papel
E recombina em poema.

42 Linguagem utilizada na zona das minas da África do Sul, mistura de inglês, português e diversas línguas locais.

43 Espécie de cesto, recipiente côncavo.

44 Língua local da zona sul de Moçambique.

45 Namoram-se, seduzem-se.

46 Desprezível.

▪ **Literatura como nascimento da identidade nacional**

O cânone criado pela FRELIMO, ao qual já nos referimos, propõe uma clara coincidência entre a emergência de uma literatura moçambicana e o contexto da luta de libertação nacional: «a História da Literatura Moçambicana é também a História da sua Revolução», diz-nos Fátima Mendonça, estudiosa desta literatura (Mendonça, 1989).

No entanto, não poderemos ter uma visão tão linear e redutora da história literária do país, uma vez que verificamos existirem já escritores anteriores ao início da luta armada que, apesar de serem excluídos do cânone da FRELIMO, como veremos mais adiante, produziram textos exemplares da literatura moçambicana.

Em que momento podemos, então, começar a procurar, ou melhor, encontrar as origens da tal *moçambicanidade*, ou *africanidade*, em geral?

Em torno desta questão, e porque ainda hoje não é algo *canonizado*, surge um grande debate, que molda a história literária do país, apontando para critérios de selecção «cronológicos, temáticos, ideológicos, linguísticos e literários» (Martinho, 2001: 239), e tentando criar alguma ordem numa situação cheia de contradições.

Salvato Trigo defende que devemos encontrar já na *literatura colonial* «elementos e factores causativos e germinativos para a consciência literária nacional, a independência intelectual» (apud Noa, 2002: 32). De facto, a literatura colonial debruçando-se sobre as temáticas africanas, ainda que do ponto de vista do europeu, vai originar o aparecimento da consciência nacional. «Com a historicidade por si desenvolvida (...) a literatura colonial não só perturbou o cânone, como, por tudo isso, estabeleceu a ponte para a emergência de uma literatura nacional moçambicana» (Noa, 2002: 402).

Vai surgindo, e continuando a seguir Salvato Trigo, uma «distinção necessária entre uma arte efectivamente africana e uma outra resultante de mero *turismo intelectual colonial*» (apud Martinho, 2001: 244).

A corrente de análise da literatura moçambicana mais divulgada, aquela com influências Frelimistas e utilizada ainda nos programas já referidos, adopta uma organização da literatura moçambicana baseada em critérios cronológicos, em torno do momento da Luta Armada, dividindo-a em três fases principais:

literatura antes da luta armada (até 1964), *durante a luta armada* (1964/1975) e *depois da luta armada* (após a Independência). Subjacente a esta divisão está, segundo Maria-Benedita Basto, o esquema que Franz Fanon⁴⁷ utiliza para a análise das transformações por que passa o trabalho literário em situação de revolução, propondo que a literatura «evolui do “grito” até à “literatura de combate”» (apud Basto, 2004: 238). Assim, num modelo já utilizado no livro de Eduardo Mondlane e em textos da FRELIMO, a literatura moçambicana teria evoluído desde um *grito/lamento*, para a *acusação/apelo*, o protesto e, por fim, numa poesia de *palavras de ordem*, atingia-se a *literatura de combate*, a literatura verdadeiramente nacional. A adopção deste esquema, resolveria uma dupla dificuldade da FRELIMO: primeiramente, seria o critério de inclusão/exclusão de escritores no cânone que pretendiam formar – só a produção literária englobada pela literatura de combate se tornaria a verdadeira literatura moçambicana –, e, em segundo lugar, resolveria também o modelo que a FRELIMO teria de apresentar depois da independência como projecto de nação.

Na sua tese de doutoramento, Maria-Benedita Basto problematiza a coincidência deste cânone frelimista com a realidade moçambicana, defendendo que aquele foi sobretudo um desejo construído, não por falta de existência histórica, mas porque, ao contrário da ideia de unicidade, foram co-existindo diversas experiências paralelas para além daquelas apresentadas e tidas em conta pela FRELIMO para chegar a esta canonização.

Apresentaremos, resumidamente, em seguida, o esquema proposto pela FRELIMO, tentando, em paralelo, problematizar e questionar esse mesmo esquema.

47 Proposto por Franz Fanon, médico especialista em psiquiatria, nascido na Martinica, em 1925, oriundo de uma família da burguesia negra. Exerce medicina na Argélia onde se junta à Frente de Libertação Nacional Argelina (FLNA), e após a sua expulsão do país, na Tunísia. A originalidade dos seus estudos e escritos assentam na análise de que as perturbações psicológicas têm uma raiz social e política. Na sua obra “Peles negras, Máscaras brancas”, analisa o racismo e as perturbações que o negro sofre ao ser confrontado com um mundo de brancos, onde ele também já não encontra bem o seu papel. A sua vida repartiu-se entre a prática da medicina e psiquiatria, a realização de missões ao serviço da FLNA e o seu trabalho de intelectual e teórico da emancipação africana.

○ **Antes da Luta Armada**

Com um notório «enfeudamento à linha realista, *engagé* e combatente, fartamente influenciada pelo afro-americanismo, o pan-negrismo, o pan-africanismo, a Negritude e o neo-realismo» é, sem dúvida, «na década de 50 que os escritores africanos começam a resolver, em definitivo, o problema da sistematicidade literária, passando a produzir um *corpus* textual significativo, já com o indispensável suporte crítico»

(Laranjeira, 1992: 14-26).

Começamos por olhar o período anterior à luta armada, não considerado de *verdadeira literatura* pelo cânone frelimista porque literatura de lamento, mas cuja importância reside no lançamento das bases e na emergência de uma literatura nacional, mesmo ainda num cenário de dominação colonial.

Fátima Mendonça apresenta a data de 1925 para o primeiro exemplo de uma literatura moçambicana, com a publicação do “Livro da dor” de João Albasini (Mendonça, 1989). No entanto, uma maior afirmação desta literatura tem lugar nas décadas de 30 e 40, quando já existe na colónia uma pequena elite de intelectuais atentos à situação que os rodeava e vários estudantes africanos se encontravam a estudar na Europa. Seriam muitos destes os escritores e futuros líderes dos movimentos nacionalistas de libertação. Como podemos verificar há alguma coincidência entre os homens que pensam, os que escrevem, e os que fazem a política, dada a diminuta taxa de alfabetização e formação verificada em Moçambique.

São estes intelectuais *assimilados* que se apercebem da existência do *outro* e desta percepção partem para a descoberta do *eu*, para a construção da sua própria identidade, baseada na diferença, não sem que isso lhes cause uma situação de profunda desinserção (lembremo-nos do estudo de Franz Fanon). Os assimilados são, na verdade, as vítimas mais visíveis de sofrimentos e humilhações na sociedade colonial. Não sendo aceites pelo colonizador como um igual, perdem também as suas raízes, não sendo aceites pelo seu grupo anterior. Vivendo nesta posição desconfortável, são eles os pioneiros numa reflexão sobre a identidade moçambicana, primeiro a nível individual, mas alargando-a a um nível cada vez mais colectivo.

Um dos exemplos destes assimilados, apontado como primeiro nome de uma literatura em emergência, é o de Rui de Noronha, escritor ligado ao jornalismo, que, apesar de utilizar as formas literárias europeias (o soneto, por exemplo), inicia um processo de tomada de consciência, a que Mário de Andrade chama de «o acordar da literatura» (apud Basto, 2004: 248).

Como podemos observar no seu poema “Surge et ambula!”⁴⁸, apesar das influências europeias, tanto na forma como na própria elaboração (não esqueçamos que utiliza uma metáfora bíblica e uma expressão latina), a temática apresenta um *lamento* e apela a um *despertar* colectivo do povo africano:

Dormes! e o mundo marcha, ó pátria do mistério:
Dormes! e o mundo avança, o tempo vai seguindo...
O progresso caminha ao alto de um hemisfério
E no outro tu dormes o sono teu infindo...

A selva faz de ti sinistro eremitério,
Onde sozinha, à noite, a fera anda rugindo.
A terra e a escuridão têm aqui o seu império
E tu, ao tempo alheia, ó África, dormindo...

Desperta. Já no alto adejam negros corvos
Ansiosos de cair e de beber aos sorvos
Teu sangue ainda quente, em carne sonâmbula...

Desperta. O teu dormir já foi mais que terreno...
Ouve a voz do progresso, este outro Nazareno
Que a mão te estende e diz - «África, surge et ambula»

O final da II Guerra Mundial marca um momento de extrema importância para Moçambique, não só pelas resoluções saídas do após guerra, como também pelos exemplos de outras independências africanas que começam a tomar lugar, como ainda pelo papel que os estudantes moçambicanos no exterior (sobretudo em Lisboa e Paris) vão desempenhar a partir desta data.

48 In *Sonetos*, s/d (1943).

Inicia-se, então, um segundo momento, um período de *resistência* (Chabal: 1994) ou de *denúncia/acusação*, segundo Eduardo Mondlane⁴⁹ (Modlane, 1977: 115), continuando-se a caminhada, segundo o cânone frelimista, em direcção à verdadeira literatura.

No entanto, e aludindo ao esquecimento selectivo que a FRELIMO pretendeu fazer, Noa (1998: 39) fala-nos da possibilidade de encontrar literatura moçambicana, a partir da década de 50, já em duas vertentes: uma vertente «inserida num projecto e num desiderato mais amplo de afirmação colectiva, em que se reivindicam raízes culturais negro-africanas, instituindo uma poesia programática e datada de protesto e denúncia, em que se observa uma crescente contaminação político-ideológica», mas também de outra vertente mais lírica e individual (cujo expoente será Rui Knopfli).

A maioria dos que se apresentam como autores moçambicanos despertos para a sua realidade, podem fazê-lo porque, como já referimos, estudam na Europa, sobretudo em Lisboa e Paris.

Nestas cidades, os estudantes congregam-se em torno de associações comuns, onde debatem os seus problemas, assumindo estas tanto um carácter político (ligado a movimentos comunistas clandestinos) como cultural. Em Portugal, é exemplo destas associações a *Casa dos Estudantes do Império* (CEI), à qual já nos reportamos, que teve a sua existência em Lisboa (1944), Coimbra (1945) e Porto (1959), até 1965, altura em que foi extinta pelo regime. Inicialmente criada pelo Estado como representação da unidade de uma nação pluri-continental e pluri-racial e com o objectivo velado de manter os estudantes das colónias controlados, estas casas vão-se tornar locais de grande procura e descoberta intelectual e no grande viveiro de formação de elites dirigentes dos movimentos de libertação. Dentro das suas actividades, devemos destacar a organização de conferências, colóquios, debates e concursos literários. De salientar ainda a edição da revista “Mensagem” (1948), muito influenciada pela negritude e pelo neo-realismo português (dos quais falaremos mais adiante), e de várias antologias, as quais já referimos na abertura do presente capítulo.

49 Gostaríamos de realçar que esta obra “Lutar por Moçambique”, de Eduardo Mondlane, é paradigmática do pensamento da FRELIMO, é uma forma de legitimação a nível internacional, de apresentação de um programa de acção.

Relativamente à revista “Mensagem”, Ana Maria Martinho defende que sendo uma revista onde começam por aparecer reunidos poetas de vários quadrantes e influências, nos inícios da década de 60 atinge uma fase de maior canonização porque «à medida que se avança no tempo, as questões teóricas tornam-se mais importantes, a urgência de uma definição clara em relação ao país colonizador, a afirmação de uma diferença torna-se mais premente, a *Mensagem* torna-se numa “autêntica tribuna”, nítida na reivindicação e na expressão de opiniões» (Basto, 2004: 181).

Quanto às antologias, os seus objectivos também se foram *intensificando*, desde «mostrar coisas da sua terra» (“Poesia em Moçambique”, 1951), passando por estar «ao serviço da terra que lhes deu berço» (“Poetas de Moçambique”, 1960), até à «valorização das realidades culturais do ultramar», que «sirva de base a um debate consequente, indispensável à marcha da florescente poesia moçambicana» (“Poetas de Moçambique II”, 1962).

Ainda em Portugal, podemos encontrar o *Centro de Estudos Africanos* (CEA), que funcionou entre 1951 e 1953, e que pretendia, segundo Mário Pinto de Andrade, um dos frequentadores do Centro e um dos mentores do seu programa de acção, levar os alunos africanos «a estudar, a conhecer África, a pensar a nossa cultura» (apud Basto, 2004: 195). Neste Centro é publicada também uma colectânea denominada de “Poesia Negra de Expressão Portuguesa”, onde são incluídos diversos poemas com uma forte ligação às influências negritudinistas.

Paris é o outro grande centro da formação de intelectuais africanos. Com uma actividade muito dinâmica, aqui se edita a famosa revista “*Présence Africaine*” e se realizam inúmeros congressos em torno da temática cultural africana. Aqui se forma, por exemplo, Marcelino dos Santos que, participa no Congresso dos Escritores e Artistas Negros, em 1956, contactando de perto com Aimé Césaire que preferia a L. Senghor. Aqui se dão os grandes contactos com as diversas correntes políticas, culturais e literárias relacionadas com África, que fazem chegar o seu eco a Portugal e aos diversos pontos onde se encontrassem africanos de expressão portuguesa.

Em Portugal, no domínio literário dominava o *neo-realismo*, estilo que desafiava os escritores à expressão fiel da realidade. Foi com ele, em primeiro lugar, que os escritores mostraram, nas suas produções literárias, a situação

colonial dos seus territórios e reivindicaram algo diferente: «Mas se o neo-realismo português propiciou aos africanos o refinar da capacidade de denúncia do colonialismo (...) a revolta mais profunda e a oposição mais directa e violenta protagonizaram-na eles pela via da Negritude césairiana, em que o discurso se soltou em torrentes de veemência, explosões de raiva e frontais referências sócio-políticas e económicas» (Laranjeira, 1992: 46- 47).

Mas, de onde surgem e como se caracterizam estes movimentos?

Entre 1918 e 1928, desenvolve-se, nos Estados Unidos, e no seguimento do movimento pan-africano, uma corrente literária que se apresenta como *Renascimento Negro*. Este movimento tem as suas raízes já em 1903 com a publicação de *Almas Negras*, uma obra de W. Du Bois, onde é exaltado o facto de se ser negro, o orgulho na raça – a crença numa *personalidade africana* – em contraposição à sociedade americana e suas ideias preconceituosas, racistas, opressivas, baseadas na exploração do homem pelo homem.

A defesa do *ser negro* leva à criação e divulgação de uma cultura negra americana caracterizada pelos novos ritmos africanos, pelo *jazz*, por várias diversões nocturnas que se concentram em bairros, *ghettos*, dos quais o mais famoso será, certamente, *Harlem*.

Estas ideias vão espalhar-se na Europa, sobretudo em França, onde, em 1934, surge o *L'étudiant noir*, uma publicação de estudantes africanos que se encontravam em Paris, e cujos nomes mais sonantes irão ser Aimé Césaire, e Léopold Sedar Senghor – os pais da *Negritude*.

Senghor afirma que «a Negritude é o património cultural, os valores e sobretudo o espírito da civilização negro-africana. Emancipação literária e em simultâneo política» (apud Leite, 1991: 30).

Pires Laranjeira, em auxílio à compreensão do termo e do movimento, acrescenta: «A Negritude traduziu em código estético-ideológico e difundiu de modo difuso (devido à censura, às dificuldades materiais de publicação, a uma produção textual escassa, etc.) as ideias doutrinárias pan-africanistas de comunidade de herança e valores do negro, organização dessa herança cultural e sua metamorfose numa produção cultural moderna tendente a apoiar reivindicações de emancipação» (1995: 498). De facto, a negritude trouxe o negro e a cultura negra de um lugar marginal, para o centro da cultura,

atribuindo-lhe uma importância ancestral pela revisitação e revalorização da sua antiguidade, das suas tradições, e da sua identidade.

Deveremos ainda reflectir sobre a existência ou não de uma Negritude em língua portuguesa, discussão que ainda hoje é actual.

Pires Laranjeira propõe que poderemos encontrar no ano de 1949, o ponto de partida da Negritude nos territórios de língua portuguesa (1992: 59), já que foi neste ano que chegou a Portugal, e aos primeiros escritores africanos de língua portuguesa, a *Anthologie* de Senghor, no entanto, «convém não esquecer que alguns poetas chegaram à Negritude por intuição e situação contextual semelhante (caso de Noémia de Sousa, em Moçambique), isto é, ao criarem um discurso negritudista por assimilação das mesmas fontes e pela existência de idênticos condicionalismos sócio-políticos» (1995: 139).

Em Moçambique, Noémia de Sousa é a criadora, logo nos finais da década de 40, de uma escrita alternativa à colonial. O nome de Noémia de Sousa como principal responsável pela Negritude moçambicana, se por um lado levanta discussão, até porque a escritora afirma não conhecer a Negritude quando escrevia os seus poemas (sobretudo 1949), por outro, é consensual devido às suas claras influências do *Renascimento Negro* americano e das características dos seus poemas: o tema da Mãe-África, o louvor do negro e da sua cultura, o recurso à memória e à infância como tempo da fraternidade, desejada para o presente, entre as diferentes raças, a esperança num futuro de União.

Estes elementos são perceptíveis, por exemplo, no poema “Se me quiseres conhecer”⁵⁰, onde a escritora se identifica com vários elementos da sociedade africana, das tradições verdadeiramente africanas, e com as situações de sofrimentos que assiste, tornando-se a voz, o *grito de esperança* dessa África com a qual se identifica:

50 «Moçambique 58», in *Notícias*, 07.03.1958.

Se me quiseres conhecer,
estuda com olhos de bem ver
esse pedaço de pau preto
que um desconhecido irmão maconde
de mãos inspiradas
talhou e trabalhou
em terras distantes lá do norte.

Ah, essa sou eu:
órbitas vazias no desespero de possuir a vida,
boca rasgada em ferida de angústia,
mãos enorme, espalmadas,
erguendo-se em jeito de quem implora e ameaça,
corpo tatuado de feridas visíveis e invisíveis
pelos chicotes da escravatura...
Torturada e magnífica,
altiva e mística,
África da cabeça aos pés,
– Ah, essa sou eu!

Se quiseres compreender-me
vem debruçar-te sobre a minha alma de África,
nos gemidos dos negros no cais
nos batuques frenéticos dos muchopes
na rebeldia dos machanganas
na estranha melancolia se evolvendo
duma canção nativa, noite dentro...

E nada mais me perguntes,
se é que me queres conhecer...
Que eu não sou mais que um búzio de carne
onde a revolta de África se congelou
seu grito inchado de esperança.

Como diz o próprio Senghor «o que caracteriza um poema como negritudinista é menos o tema do que o estilo e o calor emocional, que

transfiguram a *fala* em verbo, em *palabra*, plena de vida, de vitalidade» (apud Laranjeira, 1992: 53), e isso, Noémia de Sousa soube fazê-lo com mestria.

A questão não é, no entanto, totalmente pacífica já que, se por um lado, nem todos os autores concordam com a existência de uma Negritude em língua portuguesa (ex. Salvato Trigo), por outro, há mesmo quem encontre vestígios de Negritude também em poetas colonos brancos, como por exemplo Geraldo Bessa Victor que, no ano de 1964, considera Tomás Vieira da Cruz o primeiro português a exprimir a Negritude africana de expressão portuguesa: «Em nenhuma outra língua, além da portuguesa, em nenhum outro território, fora da marca lusitana, foi ou seria possível esse fenómeno singular: a Negritude surgir e revelar-se pela voz de um poeta branco» (apud Laranjeira, 1992: 65).

Não poderíamos deixar de dedicar, ainda neste contexto, algumas linhas a José Craveirinha, considerado, atrever-nos-íamos a dizer unanimemente, como *o grande poeta moçambicano*, não só pelo seu longo percurso que acompanhou todo o processo que estamos a delinear, como também pela elevada qualidade da sua produção literária e pelo seu papel como cidadão num contexto histórico determinado e determinante.

Sendo *mestiço*, Craveirinha é um dos principais defensores da mestiçagem como herança cultural moçambicana inegável (ele próprio se encontra dividido entre duas raças e duas culturas visto ser filho de um branco, algarvio, e de uma negra, da etnia ronga) e, por isso, acredita, e bate-se, pela fraternidade e união das diferentes culturas.

Apesar de negar influências da negritude, até porque se coloca contra a sua vertente mais radical que chega a tomar posições racistas contra o branco, Craveirinha coloca-se em pé de igualdade com Noémia de Sousa, ao assumir posições idênticas às do movimento, devido a todo um contexto histórico, literário e cultural em que se inserem.

Assim, professando que «o sujeito que na poesia se anuncia e se enuncia (...) é sempre um sujeito plural, que assume os destinos da sua terra», sente-se «depositário da voz da sua nação» (Leite, 1991: 41) e, então, reparte os seus escritos entre a «crítica e combate à civilização imposta pelo colonialismo e pelo ocidente, e a valorização do homem, da cultura (história, tradição, religião, línguas, etc.) e da terra moçambicana, designada como “país”» (Leite, 1991: 33).

Não podemos esquecer que estamos a analisar a criação de uma literatura considerada comprometida com as terras e os povos de países que ainda não existem. Como já referimos, as literaturas africanas de língua portuguesa anteciparam e contribuíram para a formação das nações, sendo consideradas mesmo como as primeiras armas a lutar pela formação da nação e pela independência. Apesar de longa, não resistimos a transcrever aqui, a este propósito, algumas palavras de Nelson Saúte, perfeitamente reveladoras do papel pioneiro de Craveirinha em todo este processo: «Craveirinha não só reclama um espaço, ele baptiza-o. A ideia de moçambicanidade vem da sua poesia, repetimo-lo, a consciência do espaço-nação vem dos seus poemas. José Craveirinha simboliza muito bem o poeta como consciência primeira da nação moçambicana, do território de uma nova identidade que é preciso construir, facto que sucederá através da luta armada. Diremos que o poeta de alguma forma sonha a nação, dá-lhe os contornos identitários» (Saúte, 1998: 91). Com Craveirinha ultrapassa-se a ideia de *identidade africana*, inicia-se agora a procura, a construção de uma *identidade moçambicana*.

Neste contexto insere-se o seu “Poema do futuro cidadão”⁵¹, que apesar de se exprimir singularmente, se enuncia num tom colectivo, onde o escritor se apresenta como construtor e parte integrante de uma nação, construída através da fraternidade, uma nação ainda não presente mas em construção, como tarefa de todos, de todo o «homem qualquer», que vem de «qualquer parte»:

Vim de qualquer parte
De uma Nação que ainda não existe.
Vim e estou aqui!

Não nasci apenas eu
Nem tu nem nenhum outro...
Mas Irmão.

51 In *Xigubo*, 1964.

Mas
Tenho amor para dar às mãos-cheias.
Amor do que sou
E nada mais.

E
Tenho no coração
Gritos que não são meus somente
Porque venho de um País que ainda não existe.

Ah! Tenho meu Amor para dar
Do que sou.
Eu!
Homem qualquer
Cidadão de uma Nação que ainda não existe.

Gostaríamos ainda de salientar, antes de passarmos à análise de uma outra fase, a posição da FRELIMO, sobre a poesia deste período. Na obra “Lutar por Moçambique”, de E. Mondlane considera-se poder encontrar três temas principais «reafirmação da África como mãe-pátria, lar espiritual e contexto da futura nação; o levantamento do homem negro noutras partes do Mundo, chamada geral à revolta; e presentes sofrimentos do povo de Moçambique, esmagado sob o trabalho forçado e nas minas» (Mondlane, 1977: 115/116), sofrimento este que se torna o grande aglutinador, o grande factor de unidade povo moçambicano contra o colonizador.

Sobre os poetas desta fase, e referindo-se sobretudo a Noémia de Sousa e José Craveirinha, Mondlane tem uma posição algo dúbia e contraditória: se por um lado lhes reconhece uma fraqueza devido ao seu apego à forma e à distância que apresentavam face ao país real, porque «apesar dos esforços dos seus autores para serem “africanos”, tinham recebido mais da tradição europeia do que da africana», por outro lado reconhece que a sua força vem exactamente do «entusiasmo e capacidade, adquiridos em parte do seu conhecimento da história europeia e do pensamento revolucionário, para analisar uma situação política e exprimi-la em claros e vivos termos» (Mondlane, 1977: 118). Assim, apesar de encontrar nesta fase e nestes

escritores o glorificar de África e do orgulho de ser africano e até mesmo um princípio da criação do *moçambicano*, Mondlane, submetendo a produção literária à biografia dos seus poetas, diz que estes não podem ter grande valor no processo já que escrevem uma poesia só de palavras e não, ainda, de actos, de prática guerrilheira. Isso, para o autor e líder político, despe-os de todo o carácter activo e determinante, não os incluindo, portanto, no cânone da *verdadeira literatura moçambicana*. Em oposição, apresenta o exemplo de Marcelino dos Santos que começa por pertencer ao mesmo grupo dos anteriores até ao momento em que se junta ao movimento de libertação nacional afirmando que, desde então, a sua «poesia mudou e desenvolveu-se sob o ímpeto da luta armada» (Mondlane, 1977: 119).

o **Durante a luta armada**

«Com o desencadear da luta de libertação nacional intensificou-se o apelo à literatura no sentido de prover a nação com as palavras que a deviam legitimar e “narrar”»

(Basto, 2004: 647).

«Numa mão a caneta, na outra o canhangulo⁵²»

(apud Basto, 2004: 473).

Estamos pois, perante o início do confronto armado com o colonizador. Em 1964 inicia-se a luta de libertação (guerra colonial, no ponto de vista do colonizador) comandada pela FRELIMO, que sente como sua a missão de libertar Moçambique do colonialismo, respondendo a uma necessidade sentida e intensificada nos anos precedentes. Como já vimos no I Capítulo, o avanço da FRELIMO vai deixando atrás de si, começando nas zonas do Norte, as chamadas zonas libertadas⁵³. Estas serão o laboratório de experiências para a futura nação. É aqui que a FRELIMO vai tentar pôr em acção o seu plano de formação, plano este que procura construir uma *identidade moçambicana* para contrapor à realidade imposta pelo colonizador, de forma a ir criando uma

52 Palavra utilizada pelos guerrilheiros para designar a espingarda.

53 Ver nota 13, página 40.

unidade nacional. Esta unidade, como iremos ver, não foi difícil de encontrar durante a luta pela libertação já que os objectivos eram concordantes – expulsar o colonizador e, com isso, adquirir a independência. No entanto, rapidamente os dirigentes da FRELIMO perceberam⁵⁴ que, sendo o seu futuro a vitória, não bastaria essa unidade para a construção da nação moçambicana, para a formação ou consolidação de uma identidade, sobretudo com uma realidade tão diversa como era a realidade moçambicana, com uma pluralidade étnica e linguística. Seria necessário ir já criando uma noção de pertença, de unidade, de identidade, servindo-se da literatura como «instrumento ideológico na composição de um espaço nacional» (Basto, 2004: 264).

«É a FRELIMO que faz nascer o conceito de Nação ao definir que com a unidade de todos os moçambicanos contra a colonização seria possível lutar e sair vitorioso. A Luta Armada trouxe por sua vez um critério diferente. Foi perante os problemas concretos que se nos puseram para expulsar o colonialismo português que tivemos que criar as concepções de unidade, de nação, de povo», defende Graça Machel, na Reunião Nacional de Cultura, em 1977, num olhar retrospectivo e bem marcado por uma ideologia frelimista, redutora e simplista da complexa realidade moçambicana (apud Basto, 2004: 258, nota 2).

A característica que a FRELIMO atribui à nova fase da literatura em Moçambique é, pois, o ímpeto da luta armada, dotando a literatura de um papel reivindicativo, quer na luta pela independência derrubando o regime colonial, quer na formação de uma identidade, fenómenos que vão acontecendo a par.

Exemplo deste *intensificar* de posições, e desta explosão propostas pela leitura da FRELIMO, é o poema “Canto dos Guerrilheiros”⁵⁵, de Sérgio Vieira,

54 Precisamos sempre de ter em conta, no estudo da realidade moçambicana, que Moçambique acedeu à independência com quinze anos de *atraso* relativamente à maioria dos países africanos. O seu período da luta de libertação decorre assim num clima de pós-independências, o que lhe permite alguma reflexão e alguma atenção para situações futuras. Por exemplo, os dirigentes da luta de libertação moçambicana estão a par dos processos de independência e modelos assumidos por outros países, tendo assistido mesmo à falha de alguns deles (o caso do Congo e da Nigéria, por ex.), que culminaram em guerras civis ou golpes de estado. A FRELIMO está, pois, ciente, de que é obrigatório construir um modelo para a unidade no pós-independência (Basto, 2004).

55 In *Poesia de combate II*, 1978. Poema escrito em 1969.

que, a propósito do assassinato de Eduardo Mondlane, a 3 de Fevereiro de 1969, traduz em palavras, num poema estruturado em três partes, o modo como os sofrimentos infligidos pela exploração colonial geraram a tomada de consciência e a revolta. Aqui são denunciados os motivos que levaram os guerrilheiros da FRELIMO à sua luta, agora intensificada pelo assassinato (atribuído por estes à polícia política portuguesa) de Eduardo Mondlane, e é deixada a ameaça de que a revolta não poderá ser esmagada porque só terminará quando atingir o seu objectivo primordial, a libertação da Pátria:

Nós nascemos do sangue dos que morreram,

Porque o sangue

É terra onde cresce a liberdade.

Os nossos músculos

São fardos de algodão

Amarrados ao ódio.

O nosso passo

Sincronizou-se nas fábricas

Onde as máquinas nos torturam.

Foi na profundidade das minas,

Onde o ar foge espavorido

Que os nossos olhos se abriram.

Nós filhos de Moçambique,

Pela Pátria que nos levou no ventre,

Nós braço armado do povo,

Pelo ódio que as companhias nos ensinaram,

Nós grito de vingança de mulheres,

Pela viuvez gerada pelo chibalo⁵⁶,

Nós vontade de aprender das crianças,

Pela fome imposta pelo algodão,

Nós juramos

Que a luta continua,

Necessária e imperiosa,

Como o calor que o sol traz

À madrugada.

⁵⁶ Regime de trabalho forçado.

Pelo sangue de Fevereiro,
Juramos que as nossas bazookas
Beberão mais aço,
Pela explosão de Fevereiro,
Juramos que as nossas minas
Devorarão mais corpos,
Pela ferida de Fevereiro,
Juramos que as nossas metralhadoras
Abrirão clareiras de esperança,
Pelo cadáver de Fevereiro,
Pela traição de Fevereiro,
Pelo ódio acrescentado em Fevereiro,
Nós gritamos a nossa vontade
De libertar a Pátria.

No agudizar destas relações, a negritude, como corrente cultural e literária, perde terreno por não se conjugar com a ideia de nacionalismo, que despontava nos países recém independentes. A união do negro, do africano, vai perdendo terreno face à assunção de uma ideia de nação identidade/território mais definida. A principal crítica que é feita ao movimento negritudinista é que manteve uma visão racista e redutora, apenas dual, do mundo, não se abrindo às novas situações, que agora encontram maior identificação com o advento das emergentes ideologias afro-asiática e tri-continental, que passamos a apresentar.

A corrente afro-asiática tem as suas origens na Conferência de Bandung, em 1955, um momento chave para os países recém independentes, cuja importância espelhar-se-á em toda a década de 60. Com Bandung é condenado qualquer tipo de racismo (seja ao exemplo do apartheid – de origem branca, seja do racismo pan-africano – de origem negra) e lança o desafio da literatura «não se fechar num revivalismo da tradição, pensar em termos sociais e não raciais e tornar-se “consciência” do seu povo participando assim na luta contra a dominação colonial» (Basto, 2004: 150). É a esta corrente que a FRELIMO vai buscar a «metáfora da pena-arma, do combate do escritor que dobra ou anuncia o combate pela libertação» (idem: 154).

A corrente tri-continental, advém da abertura destes encontros aos Países da América Latina (década de 60), e está na base da expressão *terceiro mundo* e do aparecimento do movimento dos não-alinhados. Ao nível literário, esta corrente vai dar mais importância à questão estética do que as anteriores (sobretudo por influência dos escritores latino-americanos), não deixando de atribuir à literatura um papel fundamental na revolução popular dos países pobres.

Negando a negritude pan-africana e influenciada por estas últimas correntes, a FRELIMO, claramente, não deseja o regresso às origens, às tradições para a sua afirmação, mas, e pelo contrário, apoia a criação de um novo modelo, baseando-se, para isso, também numa «concepção de literatura directamente dependente da luta revolucionária, como marco instituinte de um novo e verdadeiro tempo ontológico. Uma literatura que se propõe porta-voz da modernidade científica e tecnológica, criadora de uma sociedade nova e de um homem novo» (idem: 165/166).

Para o estabelecimento da *nação literária*⁵⁷, ao mesmo tempo que se luta por uma nação política, propõe-se a definição de uma canonização do que deve ser o poeta e o poema – o poeta, aquele que milita na luta de libertação nacional, e o poema, a própria vida, porque «a revolução ultrapassa a capacidade imaginativa do poema e transforma em poema a própria vida» (apud Basto, 2004: 313). O laço comunitário, aquele que congrega os que se pretendem *iguais* é agora o posicionamento político, a pertença, ou não, à revolução, e não a questão racial⁵⁸ ou étnica, como no tempo colonial.

57 E adoptamos a definição de “nação literária” proposta por Maria-Benedita Basto que a entende como «a enunciação, não forçosamente sistemática, de um conjunto de princípios que legitimam processos de inclusão/exclusão e que tendem a constituir, na sua articulação, um certo espaço imaginado, coeso e uniformizado - isto é, a nação na sua vertente nacionalista - no âmbito da produção literária» (Basto, 2004: 67).

58 Pensamos dever salientar este princípio, visível mesmo na formação da FRELIMO: «É assim que aparecem, lado a lado na *luta de libertação nacional* Eduardo Mondlane (negro), Marcelino dos Santos (mestiço), Alberto Chipande (negro), Jacinto Veloso (branco), Samora Machel (negro), Sérgio Vieira (mestiço), Fernando Ganhão (branco), Raimundo Pachinuapa (negro), José Craveirinha (mestiço) e João Ferreira (branco), para citar somente alguns dos mais proeminentes membros da FRELIMO» (Graça, 2005: 210).

A FRELIMO, na teorização deste cânone literário e nos seus escritos, vai mover-se entre duas ideias: «mostrar que a nação, “the consciousness of the membership”, já existe; mostrar ao mesmo tempo que cumpre à FRELIMO conduzir as massas no desenvolvimento dos três aspectos que segundo a definição proposta concretizam a nação: a força, a liberdade e a prosperidade» (idem: 70).

No texto “The role of poetry in the Mozambican Revolution”, texto da FRELIMO, de 1969, são apresentadas três funções para a poesia em Moçambique: comunicar o presente, retirando do passado apenas os elementos que interessam preservar, transformando a língua portuguesa e enaltecendo os valores do sacrifício, do dever e da decisão heróica pela luta armada; projectar o futuro, criando valores e regras de conduta novas, adequadas ao momento; e criar um espaço entre o individual e o colectivo, espelhando o sentimento colectivo da revolução em curso e a criação de um Homem Novo, de um eu colectivo (Basto, 2004).

É nesta fase que, segundo o cânone, o poeta assume a Missão de fazer despertar o povo, de ser, ele próprio, a voz do povo. O escritor anuncia «uma voz conjunta, de revelação, que o poeta quer assumir como a voz colectiva, como a voz do povo» (Leite, 1991: 101). O poeta é o representante de um herói colectivo, que «vive uma odisséia simultânea de repressão e de libertação» (idem: 121).

Com o início da guerra colonial, assistimos, segundo Mário de Andrade (1967), a uma poesia *militante*, o que se torna critério de definição do próprio poeta, engajado na luta de libertação nacional e com uma preocupação experimental da língua da qual resulta uma mistura do ritmo das línguas africanas com a própria estrutura da língua portuguesa. Sérgio Vieira, Armando Guebuza e Jorge Rebelo são os poetas que, para o autor, se enquadram neste critério (apud Basto, 2004: 253).

A FRELIMO constrói, para esta fase, a figura do *guerrilheiro-poeta* que, comprometido com a revolução, não a pode evitar, desejando mesmo dar a sua vida por ela. O reconhecimento do artista autêntico depende da sua biografia: a sua vida tem de ser coerente com a sua escrita, o escritor não pode escrever sobre o que não vive.

Não devemos esquecer, no entanto, que o regime colonial, através da censura e da polícia política, exercia pressão sobre os poetas.

Muitos foram os escritores perseguidos e vários chegaram mesmo a ser presos e a sofrer torturas. José Craveirinha, um dos autores que não foi explicitamente aceite nesta primeira canonização frelimista por não ter tido papel activo na luta de libertação nacional, é um exemplo desses escritores aprisionado por diversas vezes e acaba mesmo por editar os seus poemas escritos em cativeiro sob o título de “Cela 1” e “Cela 2”. O seu poema “Tabagismo”⁵⁹, leva-nos ao universo de uma das torturas utilizadas na época, através da queimadura com pontas de cigarro:

Era: “Não!”

Mas o tabaco

É um vício.

E o vício

Fumado nas omoplatas

Põe-nos sobre a língua a nicotina

E descerra-nos os lábios

Para o sim.

A FRELIMO considerava o poder da escrita e da leitura como a grande conquista individual da Revolução, a única forma que permitiria, no futuro, construir uma identidade por cima das grandes divisões étnicas e linguísticas. O seu desejo era que a poesia se tornasse acessível a todos, tanto a sua produção, como a sua leitura, porque ela transmite uma mensagem que é de todos e para todos, que traduz um colectivo real. Atentemos mais longamente num excerto frelimista: «Agora, o trabalho dum bom poeta na FRELIMO será lido nos acampamentos pelos militares, por gente vinda das massas exploradas, que no passado eram simplesmente os sujeitos dos poemas escritos por poetas de quem nunca tinham ouvido falar. (...) A distância entre o intelectual e o resto da população está a desaparecer. E isto trouxe uma nova dimensão à poesia política, que perdeu o seu tom de lamento e adquiriu um

59 In *Caliban*, 1971.

novo fogo revolucionário» (Mondlane, 1977: 205). Desta forma, «there is no poet left because everybody is a poet», segundo palavras do texto “The role of poetry in the Mozambican Revolution (apud Basto, 2004: 357/358).

Não são, agora, já necessárias belas formas nem metáforas, porque as palavras não são mais do que um simples meio ao serviço de um objectivo – a transmissão de uma mensagem, muitas vezes de um ataque. Assiste-se a uma «abolição da metáfora” para “encher” a palavra com o seu significado» (apud Basto, 2004: 314).

O poema, para cumprir a sua função, deve ser escrito em palavras muito simples, que possam ser lidas e entendidas por todos, situação muito bem ilustrada pelo poema “Vem contar-me o teu destino, irmão”⁶⁰, de Jorge Rebelo, onde ele apela ao moçambicano que lhe conte todos os sofrimentos que suportou sob o domínio da colonização, todos os esforços feitos para a libertação contra esse mesmo domínio, para que este possa contar a todos de uma forma simples; de uma forma que todos possam perceber. É tempo de anunciar já não o *lamento* (a Frelimo dá mesmo directrizes nesse sentido dizendo que o tom de lamento não se coaduna com a revolução em curso, que a palavra tem de ser vitoriosa) mas os avanços e a heroicidade na oposição ao colonizador e a esperança num futuro de liberdade e independência, «na nossa terra/ as balas começam a florir»:

Vem contar-me o teu destino, irmão

Vem apontar-me no teu corpo

As revoltas

Que o inimigo plantou.

Vem dizer-me:

“Aqui as minhas mãos foram esmagadas

Porque defenderam a terra

Que lhes pertencia.”

“Aqui o meu corpo foi torturado

Porque recusou curvar-se

Ao invasor.”

60 In *Poesia de Combate II*, 1978. Poema escrito em 1965.

“Aqui a minha boca foi ferida
Porque ousou cantar
A liberdade do meu povo.”

Vem contar-me o teu destino, irmão.
Vem dizer-me os sonhos de revolta
Que tu e teus pais e teus avós
Alimentaram em silêncio (...)

Vem dizer-me esses sonhos feitos guerra,
Os heróis que já nasceram,
As terras reconquistadas,
As mãos que enviaram sem tremer
Os seus filhos para a luta.

Vem contar-me tudo isto, irmão.
Eu depois vou construir palavras simples
Que mesmo as crianças compreendam,
Que entrem em todas as casas como o vento,

Na nossa terra
As balas começam a florir.

Em 1971, é editada pela FRELIMO a antologia “Poesia de Combate”, o que, segundo o modelo proposto por Fanon, corresponde à última fase da criação de uma nação literária.

Esta antologia, composta por 23 poemas de 20 poetas diferentes, pretende ser um espelho da canonização proposta por este movimento. No seu prefácio estão comprovados tanto o empenho do poeta na luta de libertação, como a ligação entre a prática guerrilheira e a poesia produzida.

A sua organização interna transmite a sensação de estarmos em presença de um Eu colectivo, de palavras escritas por uma mesma sensibilidade, de tal forma era a canonização da produção literária. De salientar, e porque se trata de um facto muito revelador do poder da ideologia, que a mesma colectânea, sendo reeditada em 79, manteve exactamente os mesmos poemas mas apresentou-os com uma ordem diferente. Para Maria-Benedita Basto (2004), investigadora a quem devemos esta descoberta, isto explica-se pela alteração

dos objectivos pretendidos para a antologia, em 1971 e 1979. Enquanto que, na 1ª edição era necessário criar um ânimo para o empenho na luta, e daí começar a antologia com um poema denominado “O Guerrilheiro” e terminar com “Morrer pela pátria”, em 79 o grande objectivo era «apresentar, justificar e consolidar um modelo de cidadão e de poeta, que o guerrilheiro e a luta armada passam a exemplificar por excelência», o que justifica que se inicie com “Venceremos” (o que já era uma realidade em 79), e se encerre com “Guerrilheiro guia do povo” (Basto, 2004: 371/372).

Para além deste facto, outros nos comprovam o grande esforço de canonização realizado pela FRELIMO. Maria-Benedita Basto, realizando na sua pesquisa uma análise dos poemas a partir da sua edição original nos jornais que se elaboravam nos campos de treino, bases e escolas, e mais tarde na antologia, pôde por exemplo verificar que os textos sofreram alterações introduzidas pela FRELIMO antes de serem antologados, prendendo-se estas alterações com correcção ortográfica e sintáctica, correcção estilística e rasura ou substituição de palavras ou expressões (idem: 565), para além de corresponderem apenas a um dos *gêneros* de poemas elaborados: «A colectânea é assim o resultado de uma dupla “invenção”: primeiro, através da selecção, deixando de fora tudo o que não correspondia ao cânone definido, depois, reescrevendo os poemas, para tornar o mais perfeita possível a imagem de um poeta-guerrilheiro e de uma poesia de combate que deveria conter o próprio modelo de nação e de cidadão» (idem, 56).

Entre 30/12/1971 e 21/01/1972 teve lugar o *I Seminário Cultural* (Basto, 2004 PÁGINA), outro momento importante para a concepção de uma unidade cultural dentro da FRELIMO e para o novo país em formação. Aqui são definidos alguns princípios, verdadeiras *instruções*, para a produção literária: assiste-se a uma maior valorização da forma, mas sempre subordinada ao conteúdo, pois é este que verdadeiramente interessa, e a um apelo ao seguimento do ritmo africano das palavras. Quanto às temáticas, estas continuam a ser a luta de libertação e as vivências relacionadas com ela, sendo mesmo dito que «são condenáveis os poemas amorosos sem conteúdo revolucionário» e que «para o poeta ser autêntico ele deve estar engajado na luta de libertação nacional e assumir a linha ideológica da FRELIMO» (apud Basto, 2004: 392).

Durante esta fase da luta armada e o conseqüente esforço de canonização, ao serviço da procura da identidade e da futura manutenção da unidade, a FRELIMO vai identificar dois grandes inimigos: a herança colonial, que é totalmente rejeitada já que a construção da nova nação depende da sua destruição, e, por outro lado, as divisões étnicas internas - «a batalha contra o regionalismo e o tribalismo é tão importante como a batalha contra o colonialismo, porque é a salvaguarda da nossa unidade nacional e da nossa liberdade» (Mondlane, 1977: 182). Acusando o regime colonial de tentar *dividir para reinar*, e temendo as divisões futuras provenientes desta multiplicidade de etnias, mesmo internamente no partido⁶¹, a FRELIMO propõe a criação de uma supra identidade que possa ser motor da união.

Esta visão vai ser extremada após a morte de Eduardo Mondlane, com a maior adesão da FRELIMO às ideias marxistas-leninistas, como modelo ideológico, e a criação de um modelo de canonização, quer literária quer identitária, que vai crescendo de costas voltadas para o passado (tradicional e colonial), com o qual não sabe conviver, e para a própria realidade existente no território.

Na verdade, a realidade, mesmo a literária, era mais complexa. Maria-Benedita Basto, no seu percurso de investigação, encontra várias experiências poéticas que não são compreendidas FRELIMO e por isso são excluídas do cânone: caso paradigmático, pela componente de *resistência* que revelam, os textos que reescrevem a *Biblioteca Imperial*⁶² (pegando em textos cânone da literatura portuguesa – lírica camoniana, “Os Lusíadas”, a “Nau Catrineta”, entre outros – e subvertendo-os); os *poemas de Moguimo*⁶³ escritos num estilo iniciado por José Craveirinha e Noémia de Sousa; um número reduzido de poemas com conteúdo lírico-amoroso (quase sem expressão numérica, até

61 O que chegou a acontecer provocando dissidências e mesmo a criação de outros grupos/partidos, que, no entanto, rapidamente se desmembraram, nunca constituindo uma verdadeira alternativa.

62 Conceito criado por Maria-Benedita Basto. Na sua tese, *biblioteca imperial* é entendida como «a constituição pelo colonizador de um corpus literário com uma finalidade ideológica, difundido através de um dispositivo didático. Esta finalidade desenvolve-se em três planos – o histórico, o antropológico e o jurídico - enunciando respectivamente o valor da raça lusitana, a sua missão civilizadora e a legitimação do império» (Basto, 2004: 485).

63 Moguimo é um *heterónimo* de Armando Guebuza (Basto, 2004).

porque mostra o lado intimista, quando as directrizes da FRELIMO faziam a apologia de um modelo épico) e poemas escritos em língua maconde, no jornal “Os Heróicos”, que, por isso, são também marginalizados por não contribuírem para a unidade nacional. A FRELIMO que está decidida a esquecer (e fazer esquecer) a diferença, «não parece ter-se dado conta é que, nestas operações, quer de exclusão de todos os poemas que não correspondiam ao seu projecto, quer na dotação de melhor qualidade estética e de mais verdadeiro sentido revolucionário e nacional aos que selecciona, ela está a “inventar” um tempo-espaço, personagens, um povo, uma nação, um argumento (...)» (Basto, 2004: 403).

Em vez de procurar e assumir a complexidade da realidade moçambicana, talvez temendo as dificuldades que isso poderia trazer, a FRELIMO importa, novamente, um modelo europeu (marxista), estrangeiro, para criar a unidade nacional, correndo o risco de esta ser completamente fictícia e de não apresentar adequação à complexa sociedade real.

Criando uma identidade com a qual a maioria da população terá depois dificuldade em identificar-se globalmente no seu quotidiano, a FRELIMO, mesmo sem dar conta disso, acabou por hipotecar o sucesso da continuidade dessa unidade identitária: «a, FRELIMO acaba por encontrar dificuldades em produzir um nacionalismo cujo sentido e legitimidade perdure sem problemas para além do momento de unidade contra o colonizador» (idem: 396). Serão esses os seus novos desafios para o país recém-nascido.

○ **Após a Luta Armada**

«A nação, o pôr-em-nação, é sempre historicamente um processo em que as tensões entre diferentes escritas se vão constituindo como parte do argumento. O que resta saber é se esse processo/projecto de nação se constitui como um fechamento a essa diversidade por vezes antagónica ou se pelo contrário assume o conflito como parte do seu constituir-se»

(Basto, 2004: 424).

«Somos um país de ambiguidade, de interrogação, de construção identitária. Somos um país que fermenta na busca de um nós simbólico comum, **virusado**, porém, por um nós real-social imponentemente assimetrizado»

(Serra, 1998: 11).

Após a Independência política (1975), a FRELIMO não efectuou grandes alterações ao modelo que vinha criando, e a prioridade passa a ser, agora, estender a todo o país o cânone estabelecido. Esta prioridade é facilmente compreensível, «em países cujo poder político sente uma óbvia necessidade de instaurar a neófito ordem nacional, que passa pela consolidação do Estado e a implementação de uma extensa consciência da Nação, é natural que a literatura seja concebida como um dos instrumentos do aparelho ideológico estatal com mais hipóteses de eficácia junto das crianças e jovens» (Laranjeira, 1992: 98).

Verificou-se, portanto, uma grande preocupação na divulgação da Literatura Moçambicana canonizada, sobretudo na edição de colectâneas e antologias dos principais nomes que se salientaram durante o período revolucionário. Como os próprios títulos indicam (“Poesia Revolucionária de Moçambique”, “Poesia de Combate” I, II e III, por exemplo), «tratou-se apenas de dar a conhecer obras que já estavam escritas antes das independências ou de privilegiar discursos literários que fizessem apelo às raízes culturais dos novos Estados, reforçassem a unidade nacional e contribuíssem para reiterar a nacionalidade, reavivando a memória do passado ao dá-la a conhecer às novas gerações» (idem: 30).

Apesar do final da guerra colonial, o cânone e o carácter revolucionário mantêm-se, até porque, para a FRELIMO, a revolução, a revolução comunista, continua em curso. Assim, o partido reitera o apelo à adequação da forma ao conteúdo revolucionário, quase uma cópia do discurso político⁶⁴, e ao empenhamento de todos na construção do novo Moçambique.

Em 1975, para celebrar a independência do país e os seus heróis, a FRELIMO publica a obra “Eu, o Povo”, editada sob a autoria de Mutimati

64 Gostaríamos de salientar o papel de Samora Machel, grande manejador do discurso político. Muitas frases dos seus discursos foram canonizadas, transformando-se em verdadeiros slogans da Revolução.

Barnabé João. Esta obra, símbolo da figura mítica do guerrilheiro-poeta e do sentimento colectivo que a FRELIMO desejava manter, levantou muitas discussões quanto à sua autoria. De acordo com a informação contida em “Pequeno Roteiro da História da Literatura Português”, publicada pelo Instituto Português do Livro, em 1984 (Mendonça, 1993: XIV), esta obra terá sido escrita por António Quadros, que recorre por diversas vezes ao uso de pseudónimos (ex. João Pedro Grabato Dias – publicando a revista “Caliban”; Frey Ioannes Garabatus – na publicação do poema épico “As Quybyricas” e Mutimati Barnabé João, na obra “Eu, o Povo”).

No prefácio à antologia “Poesia de Combate II”, de 1978, podemos ler: «mais do que uma simples expressão literária estes poemas são uma expressão revolucionária. Por isso este livro de poemas é menos de versos que de testemunho. De testemunho activo. Por isso não há nestes poemas outra estética literária que não seja a que resulte directamente das realidades do terreno (...)» (idem: 37).

O poema “É preciso plantar”⁶⁵, de Marcelino dos Santos, poeta canonizado pela FRELIMO, insere-se neste contexto estabelecendo um diálogo entre o passado e o presente, utilizando a figura da *mamã*, onde se proclama a derrota da situação colonial e se defende a necessidade de construir um novo futuro, *plantar* a Independência Nacional em todo o país:

É preciso plantar

Mamã

É preciso plantar

É preciso plantar

Nas estrelas

E sobre o mar

Nos teus pés nus

E pelos caminhos

É preciso plantar

Nas esperanças proibidas

E sobre as nossas mãos abertas

65 In *Poesia de Combate II*, 1978.

Na noite presente
E no futuro a criar
Por toda a parte
Mamã

É preciso plantar

A razão
Dos corpos destruídos
E da terra ensanguentada
Da voz que agoniza
E do coro de braços que se erguem

Por toda a parte
Por toda a parte
Por toda a parte mamã

Por toda a parte
É preciso plantar
A certeza
Da manhã feliz
Nas carícias do teu coração
Onde os olhos de cada menino
Renovam a esperança

Sim mamã
É preciso
É preciso plantar

Pelos caminhos da liberdade
A nova árvore
Da Independência Nacional.

Em 1979, numa comunicação apresentada por Rui Nogar, Luís Bernardo Honwana e José Craveirinha, representantes moçambicanos na *6ª Conferência dos Escritores Afro-Asiáticos*, em Luanda, Angola, era ainda este o discurso conclusivo: «O escritor engaja-se na Revolução, assume-se como militante, como parte integrante das classes trabalhadoras. Entendemos que a literatura

tem o seu lugar, o seu papel e a sua função na frente cultural do combate contra a burguesia, contra o capitalismo e o imperialismo, pela dignificação do Homem e da personalidade nacional, pela felicidade, pela justiça, pela sociedade e pela paz» (apud Basto, 2004: 156).

A manutenção de uma submissão do domínio do literário ao político, não era, no entanto, unanimemente aceite por todos, como não o era a visão de futuro da FRELIMO. Com a independência, outras sensibilidades políticas vão surgindo, estas novas perspectivas foram, no entanto, reprimidas, sendo instituído um regime de partido, e modelo cultural, único.

Também no mundo literário começa a ser evidente o espartilho criado pelo cânone frelimista e ensaia-se uma maior abertura ao experimental. Esta situação não é, contudo, apoiada pelo partido, pelo Estado, que deseja a reprodução do seu modelo.

Em 1980, um concurso literário, patrocinado pela revista “Tempo”, de Maputo, e analisado por Maria-Benedita Basto na sua tese de doutoramento, ilustra bem este desejo de abertura ao diferente. Neste concurso, o júri não atribuiu prémios com a justificação que os textos concorrentes eram demasiado tipificados, canonizados, «como se os cidadãos deste país tivessem perdido a sua singularidade, tornando-se em cidadãos-clone de um idealizado Homem Novo» (Basto, 2004: 48). Apenas foi atribuída uma menção honrosa porque apesar da temática se inserir na tradicional oposição dicotómica colonizado/colonizador, as personagens não eram apenas *arquétipos*, caracterizadas de acordo com o modelo vigente, podendo verificar-se algumas transgressões ao cânone, ou, pelo menos, alguma tomada de liberdade num desvio à norma estabelecida (veiculada através das antologias que são editadas).

Esta ausência de prémios, e a justificação do júri, originaram várias outras respostas de participantes e até meros leitores da revista, desencadeando um verdadeiro debate literário.

Segundo o júri (composto por Álvaro Belo Marques, Bruno da Ponte, Gulamo Khan, Luís Carlos Patraquim e Willy Waddigton) pretendia-se, com o concurso,

o abandono dos clichés, das palavras gastas, para se encontrarem os verdadeiros sentimentos, as verdadeiras sensações⁶⁶.

Luís Carlos Patraquim que, apesar de membro do júri também entra no debate a título pessoal, reflectindo sobre a situação da literatura em Moçambique, aponta o dedo à manutenção de um cânone imposto, com a pretensão de criar um país fictício, apagando todo o passado, fazendo tábua-rasa, e desejando construir tudo do zero, o que é por ele considerada tarefa impossível. Para Patraquim, não é pela obliteração de um passado que se pode construir um presente e um futuro. Na verdade, «afirmando constantemente a *unidade nacional*, falando em nome da Nação e do Povo Moçambicano, a FRELIMO criou uma realidade virtual que actuou como um forte factor de controlo social. Discutir a Nação enquanto diversidade etnocultural era pois indispensável» (Graça, 2005: 140). É esta também a opinião de Patraquim.

É neste contexto que, em 1985, organiza uma antologia à qual atribui um título bastante significativo e revelador: “Entre o país ideal e o país real o corpo da literatura flutua”, de onde transcrevemos uma passagem, longa, mas à qual não quisemos fugir devido à sua forte expressividade: «Uma nação que se procura traz dentro de si uma Literatura ainda em deriva de fontes, sedenta de raízes, Caliban em doloroso diálogo. O que nos parece poder avançar é que vanguarda política e vanguarda literária não se homologaram aqui, como (des)coincidiram nestes dez anos tantas outras coisas. (...) Aventura radical, aqui, só a da realidade ela mesma. (...) o resto somos nós a escrever. Gente de vária classe e origem étnica em finco de afirmação, cada um deles reivindicando para si o país que quer impor aos outros como o mais autêntico, o mais “enraciné”. Quiçá todos dramaticamente certos – no sentido pessoano do termo – mas nenhum tutor de nada» (apud Basto, 2004: 49, nota 34).

A questão literária tornara-se espelho da sociedade – a imposição de um modelo por parte da FRELIMO é, agora, mais explicitamente, posta em causa. De facto, terminada a oposição com o colonizador, que favorecia a coesão

⁶⁶ De salientar que o primeiro livro em tom intimista, confidencial, dedicado a poemas românticos, o livro *Raiz de Orvalho*, de Mia Couto, é editado apenas em 1982.

nacional porque o dotava de objectivos comuns, voltavam a sobressair as diversas realidades históricas e culturais da população moçambicana. Terá sido talvez a recusa continuada da FRELIMO em assumir estas diferenças e ouvir as diversas vozes discordantes que terá levado ao apoio que terá a RENAMO e Moçambique a uma guerra interna.

Maria-Benedita Basto é de opinião que este debate em torno do caso do concurso literário, que comprova a existência de uma pluralidade de modelos quer durante a de libertação nacional, quer também no pós-independência, não é mais do que a face literária deste debate sério que se impunha sobre todo o modelo social e cultural em Moçambique.

Em 1982, é criada a Associação dos Escritores Moçambicanos, um momento importante para a Literatura Moçambicana. Marcelino dos Santos, no seu discurso de encerramento da sessão inaugural deixa uma pista para a questão identitária com um veemente: «Somos um mosaico». No entanto, logo mais à frente clama «todos nós – pretos, brancos, mulatos, indianos – todos nós assumamos a nossa moçambicanidade. E não há duas moçambicanidades! Assumamos a nossa cultura. E não há duas culturas para o povo moçambicano!» (Graça, 2005: 244).

Esta situação é bem visível já nos IV (1983) e V (1989) Congressos da FRELIMO, aos quais nos referimos no I Capítulo, e no recuo que foi efectuado em relação à política anti-tradicionista e anti-diversidade cultural seguida nos primeiros anos. Relembremos que no V Congresso, a FRELIMO «acabou por reconhecer a importância das estruturas tradicionais na capitalização dos descontentamentos populares, sobretudo no meio rural, (...) e decidiu-se por uma nova estratégia de integração dessas estruturas no aparelho estatal» (Correia, 2005: 80).

Neste contexto é realizada, em 1993, uma Conferência Nacional sobre Cultura. No discurso de abertura, o ministro da Cultura José Katupha quer passar a ideia de uma FRELIMO aberta aos novos tempos⁶⁷, dizendo que «reflectir conscientemente sobre a modernidade e a tradição é, pois, uma tarefa que não deve meter medo a ninguém» (Graça, 2005: 246).

67 A guerra interna terminara a 4 de Outubro de 1992. Num estado multipartidário, e tendo a RENAMO como oposição, a FRELIMO precisa agora de ganhar a confiança da população, abrindo as portas à multiplicidade étnica.

Na preparação deste evento, tinha sido organizada uma consulta popular, através da realização de debates preliminares nas províncias, cujos resultados deveriam ser discutidos durante a conferência. Os temas propostos para a reflexão foram: a identidade nacional e construção da nação moçambicana, cultura e desenvolvimento, o papel das artes e das instituições culturais de produção artística, a contribuição das instituições de ensino e investigação, cultura e intercâmbio internacional, cultura e desportos e a política cultural de Moçambique. Nos relatórios chegados das províncias⁶⁸ pôde verificar-se na população a necessidade de valorização da cultura tradicional e das autoridades tradicionais, o desejo da introdução do ensino das línguas locais, da preservação da tradição oral, de rituais, gastronomia, vestuários, etc., e a assunção de que há diferentes culturas nacionais que é preciso respeitar, na correcta adaptação das políticas nacionais aos diferentes meios sócio-culturais.

Muito haveria a dizer e a debater sobre a realidade moçambicana, no entanto, as questões principais foram contornadas ficando sem a reflexão séria que a temática merecia. Pedro Borges Graça, avaliando as razões que justificam esta ausência de debate, diz-nos que a FRELIMO anda a evitar uma discussão séria sobre a questão cultural «talvez porque inevitavelmente terá de se confrontar com o lado positivo do legado colonial» (idem, 212), que tem negado desde sempre. Haver ou não aspectos *positivos* num sistema colonial é bastante discutível. Pensamos que o problema da *herança* deve ser menos entendido como julgamento sobre o mesmo e mais como confronto com o passado e trabalho com esse passado. Numa opinião menos comprometida e mais corroborada por nós, o autor continua dizendo que a FRELIMO vive, actualmente, uma situação problemática nesta procura da identidade – por um lado, a abertura na opinião pública de um espaço para o debate, poderia trazer fracturas e problemas étnicos, por outro, a sua ausência, mantém a *realidade virtual* (criada e mantida pela FRELIMO no sentido da homogeneização de uma cultura nacional) de inexistência de complexidade, de pluralidade identitária.

Apesar de durante a guerra civil a edição ter sofrido as consequências da instabilidade generalizada, após a assinatura dos acordos de paz assistimos a

68 Pedro Borges Graça analisa-os detalhadamente na sua obra de 2005, *A construção da nação em África (Ambivalência Cultural de Moçambique)*, Coimbra, Edições Almedina.

um florescimento da literatura, já com novas formas e temas. A literatura é, ainda, dos poucos campos onde foi, e tem sido *permitido e fomentado* o debate identitário e cultural.

Em suporte a este florescimento literário estão alguns factores: a edição da colecção “Autores Moçambicanos” em colaboração com a editora portuguesa Edições 70, sendo editados doze títulos entre 1980 e 1981); a constituição da Associação dos Escritores Moçambicanos, em 1982; e o papel assumido por revistas e suplementos literários na divulgação de textos de autores nacionais. Destas publicações periódicas devemos salientar a revista *Charrua* (com 1º número de Junho de 1984), que marcou toda uma geração de escritores (Mendonça, 1993: XII).

Os sentimentos passaram a estar no centro da escrita, assim como a crítica aos males da sociedade (corrupção, miséria, entre outros) e aos efeitos da guerra, a valorização das tradições rurais e a vida nos centros urbanos: «Mergulhados todos num luto interminável, identifica-nos uma literatura que afronta o imaginário da guerra, universo temático muito relevante para pensarmos ainda a nossa identidade ou as relações possíveis entre literatura e identidade» (Saúte, 1998: 93). É uma escrita inquietante, que se interroga e interroga o leitor, entre o pessimismo e o fatalismo, espelhando os problemas e as angústias da sociedade. Artur Bernardo Minzo caracteriza esta época «em que os paradigmas da afirmação da liberdade subjectiva, a guerra civil e as degenerações dela resultantes, **as assimetrias profundas e os conflitos sócio – económicos, o desencanto e o discurso da distopia exacerbaram-se**, i.e, passaram a tomar conta, contaminaram e povoaram não só a memória individual e colectiva do cidadão moçambicano, como muito especialmente encontraram na literatura desta fase o *berço* para a sua afirmação e verdadeira potenciação» (Minzo, 2002: 2).

Quanto à forma, a prosa, apesar de já existir, ganha agora o seu espaço – romances e contos são agora publicados tendo mesmo um público internacional – sendo o seu estilo marcado por «uma linguagem inconformada e um imaginário sofrido, revendo e repensando o insondável acto de existir moçambicanamente» (Noa, 1998: 18). Os seus principais representantes são Mia Couto, Ungulani Ba Ka Khosa, Eduardo White, Nelson Saúte. É de

salientar, o aparecimento da primeira mulher escritora moçambicana, Paulina Chiziane.

Relativamente à nova poesia moçambicana, «ela caracteriza-se pela afirmação da liberdade subjectiva com efeitos no sujeito da escrita, na própria escrita e nos destinatários» (idem: 42), assentando em recursos como o uso da ironia, a exploração da ambiguidade e do subversivo para retratar situações do real, ao qual muitas vezes se deseja fugir. Seus expoentes, Luís Carlos Patraquim, Armando Artur e Filimone Meigos.

Para terminar este capítulo, gostaríamos de realçar o papel da literatura na afirmação de uma identidade nacional, e portanto, a sua apropriação por parte do grupo dominante na sua canonização e divulgação.

No sistema de ensino, a literatura tem um papel de relevo porque ajuda a formar os futuros moçambicanos, ou uma ideia do que isso pretende ser, dentro desse mesmo cânone estabelecido.

No início do capítulo, referimo-nos à evidente ideologização aos quais os programas e manuais de português da 3ª classe do ensino técnico estão sujeitos, seguindo mesmo a tradicional divisão cronológica que atribui ao início da luta armada o momento do nascimento da literatura moçambicana. No entanto, no programa acabam por ser contemplados autores excluídos do mesmo cânone frelimista, durante a luta armada, o que pode comprovar o processo dinâmico desse mesmo cânone que se vai adaptando às novas ideologias adoptadas pela FRELIMO ao longo do percurso histórico do próprio país.

Esta adaptação dos programas e manuais de português, e da sua vertente mais literária, aos diferentes apelos da questão identitária, tornaram-se o motor da nossa investigação.

PARTE II

1. CURRÍCULO, CÂNONES LITERÁRIOS E EDUCATIVOS EM MOÇAMBIQUE

ENSINAR: O QUÊ?

«Excellence is a constantly changing socially chosen value»

R. Ohmann (Martinho, 2001: 95).

«Sempre que há leitura, sempre que há escrita, sempre que há literatura, deixa de haver passado para só haver o presente que num só acto transcreve outros sentidos, transforma outras escritas liberta outras significações»

Maria de Lurdes Ferraz (idem: 214).

O acto de Educar (do latim *educare*, com significado de criar, alimentar, ter cuidados com, instruir), na acepção global de quaisquer «formas de ensino/aprendizagem adquirida ao longo da vida dos cidadãos, de forma isolada ou em contacto com grupos e organizações» (Seabra, 1995: 6), implica a valorização de algumas instituições destinadas para o efeito – diversas associações, a família, os meios de comunicação social, etc. Contudo, a Escola continua, actualmente, a ser a principal instituição formal privilegiada de educação, ao serviço da *aculturação* de cada indivíduo, assumindo o conceito de cultura como «modos, formas e processos de actuação dos homens na história (...), está em constante mutação e é continuamente influenciada por valores que se sedimentam em tradições e que se transmitem de geração em geração» (idem:6).

Esta noção de Escola, que visa o desenvolvimento do indivíduo mas também, e paradoxalmente, a criação do cidadão competente, pressupõe algumas problemáticas. Uma das principais, e sobre a qual nos deteremos, é a seguinte: *Ensinar, o quê?*

Como nos diz Dilthey, chamando-nos à atenção para a historicidade das realidades pedagógicas, «cada época produz um homem diferente», aliás, partindo do pressuposto de que todas as culturas entroncam numa cultura anterior, mítica e comum, poderemos antes dizer, que «estamos sempre a formar o mesmo homem com objectivos e resultados diferentes, no entanto»

(Martinho, 2001:190). Ana Maria Martinho chama a atenção para alguns autores que, dentro da mesma linha de pensamento, atribuem à Pedagogia um papel central na vida das sociedades, pelo facto de ser, ao mesmo tempo, «ciência e arte, teoria e prática», e por ter como finalidade não «a construção do seu próprio conteúdo, mas a construção do conteúdo do Homem» (idem: 229).

Todos os sistemas educativos, para se estruturar, têm, então, de responder a esta questão, procurando definir os objectivos que desejam atingir. São estes objectivos gerais que vão determinar a criação de programas e currículos orientadores, base de toda a organização do ensino: dos conteúdos a leccionar em cada disciplina e em cada classe.

É sobre esta organização e selecção de conteúdos, na área do ensino da Literatura, que nos vamos debruçar, tentando reflectir e discutir alguns conceitos, definir alguns critérios subjacentes, e apresentar algumas premissas e variáveis relacionadas com a mesma.

O primeiro conceito a merecer a nossa atenção é o de *Currículo* (etimologicamente, do latim *curriculum, percurso de corrida*) designando «selecção de conhecimentos e saberes que levam à concretização do perfil pretendido para o aluno», como afirma Maria João Silvestre; assim se compreende que «um currículo busca (...) modificar as pessoas que (o) vão seguir», defende Tomaz Tadeu da Silva (Silvestre, 2002: 12).

Sobre o conceito de *currículo*, e porque é uma temática que define toda a orientação a dar a um Sistema Educativo, várias teorias foram desenvolvidas, relacionando sempre duas questões – a da *identidade*, porque o objectivo é moldar a identidade do aluno, e a do *poder*, já que o currículo se apresenta como a selecção de conhecimentos que permitam a identidade colectiva que se deseja. Seguiremos aqui os estudos de Tomaz Tadeu da Silva.

Nos EUA, e devido ao alargamento da escola de massas, surgiram as primeiras doutrinas, chamadas de *tradicionais*, e que se apresentavam em oposição às *clássicas* que provinham da antiguidade greco-latina. As doutrinas tradicionais, divididas em *tecnocráticas* e *progressistas*, valorizavam a abertura da Escola às massas, o esclarecimento claro dos objectivos a atingir e a

importância de tentar responder aos interesses dos alunos. Este argumentário teórico tende a ver o currículo com uma posição neutra face ao poder.

Em oposição, surgem as chamadas teorias *críticas*, que «argumentam que nenhuma teoria é neutra, científica ou desinteressada, mas que está, inevitavelmente, implicada em relações de poder» (Silvestre, 2002: 15). As teorias críticas surgem como interrogação ao sistema educativo tradicional e são fruto das transformações sociais dos anos 60. Submetendo o currículo às pressões do poder, vêm este, tanto a nível estritamente político, como económico e social (sobretudo com as ideias Marxistas), utilizando os denominados «aparelhos ideológicos de Estado (AIE): o sistema das diferentes igrejas, as instituições familiar, jurídica, política, sindical, informativa e cultural, bem como o sistema escolar público e privado» (idem: 16). Segundo esta concepção teórica, a Escola deixa de ser um local de inserção social sendo, pelo contrário, originadora da exclusão, uma vez que, a selecção do currículo resulta, sobretudo, dos interesses dos grupos dominantes e que a Escola, portadora do conhecimento oficial, «ao utilizar o código cultural dominante, legitima-o e torna-se indecifrável para aqueles que o não dominam» (idem: 18), colocando-os *do lado de fora* do poder.

Claro que esta forma de ver o currículo, e a sua constatação na sociedade, levou à tomada de consciência de alguns grupos minoritários, que se sentiam excluídos das tais classes dominantes (minorias sexuais, raciais e étnicas, por exemplo), fazendo surgir as teorias *pós-críticas*, com os movimentos multiculturalistas, que defendem que a diferença não deve ser fixada e apenas tolerada, porque assim volta a ser reproduzida através de relações de poder, mas que, antes, deve servir para ser permanentemente questionada na estrutura curricular.

Dentro destas teorias pós-críticas, ou multiculturalistas, interessa-nos, para o nosso estudo, a perspectiva *pós-colonialista* do currículo que assume a compreensão das actuais relações sociais como dependentes da análise do processo colonial europeu, um processo baseado em forças de poder, no qual eram marginalizadas todas as manifestações culturais do espaço colonizado, do qual resultou uma situação híbrida, entre culturas dominantes e dominadas. Para além disso, faz-nos reconhecer «que o colonialismo, mesmo depois de terminar como relação política, continua a impregnar alguns aspectos da

cultura, dos padrões de racismo e de autoritarismo social e mesmo das visões dominantes das relações internacionais» (Santos, 2004: 28), o que nos ajuda a compreender melhor a complexidade de factores que influenciam um estudo sobre as novas sociedades africanas.

A partir de uma visão mais clara sobre o currículo alargado, podemos partir para uma noção mais restrita, a noção de *Cânone*, conceito este que pretendemos abordar do ponto de vista literário, do ponto de vista educativo e da relação entre estes dois.

O conceito de *cânone* tem origens na Antiguidade e era utilizado para definir a lei, a regra, a medida exacta. Pertenciam aos *cânones*, aqueles autores que eram considerados próximos da perfeição, a imitar. Esta noção evolui ao longo do tempo ganhando grande relevância num contexto teológico e religioso com a análise, discussão e definição do cânone bíblico, baseado num suporte de verdades irrefutáveis. Já no século XIX, o cânone surge muito ligado à crítica e à criação de uma literatura nacional, através da eleição do que deveria ser seleccionado e/ou rejeitado para a constituição de um espólio de memória colectiva, intemporal, universalizante (mesmo se em dados momentos supõe a aceitação ou a dominância de um *princípio de ruptura*).

Ana Maria Martinho apresenta-nos, resumidamente, várias formas de ver o conceito: «se para alguns o cânone é aquilo que na literatura é pertinente conservar, para outros é aquilo que nos é acessível em termos críticos e teóricos e para outros é ainda aquilo que devemos negar pela ortodoxia para que sempre tende» (2001: 40). Tentando preservar o melhor de cada época, ou nação, o cânone tende, por isso, a ser algo de eleição, seleccionado por um mecanismo de crítica, e fixista.

O papel da crítica, na fixação actual do cânone, é algo a que não se pode fugir. Actualmente, os critérios de definição do que deve ou não ser *canonizado*, já não se baseiam na procura da Verdade, ou pelo menos de uma verdade, mas a validade é atribuída ao juízo individual dos críticos, daqueles que têm o poder nas mãos, dos *prescritores* – «provavelmente, o que condiciona a entrada de boa parte de autores e obras no cânone é o trabalho da crítica, ao lado da edição ou contra ela» (idem: 95). Os critérios desta selecção não são apenas baseados na beleza dos textos mas é visível,

também, uma procura da universalidade que eles podem reflectir. Segundo Ricoeur, «não há qualquer autoridade inerente aos textos de um cânone: ela é-lhes aduzida socialmente», e é por isto que «a crítica é seguramente em muitos casos responsável pela entrada e saída de autores e obras no cânone» (Martinho, 2001: 456).

Assim como a noção de currículo, também o conceito de cânone está em estreita relação com a noção de poder, de domínio: «o grande problema é que a discussão sobre o cânone, na actualidade, se faz quase sempre em torno de política e de poder, sobretudo se lembrarmos a argumentação das minorias nesse sentido. Se se trata de uma *selecção do que de melhor se disse e se fez*, não o é certamente de modo inocente, reproduz e veicula a ordem social dominante» (idem:119).

Se a sua relação com o poder é clara, tanto o é pela canonização, como pela *descanonização*. Lembremo-nos do exemplo nacional, ainda recente, do pós-25 de Abril, em que se tentou omitir, e mesmo destruir, conscientemente, nomes conotados com o regime anterior. Não esqueçamos da expressão é *politicamente correcto dizer que* e do sentido determinativo que esta pode ter.

Adams, autor citado por Ana Maria Martinho (2001: 121), apresenta as três teorias que guiam os actuais critérios de poder subjacentes à canonicidade: as Foucault-lacanianas, que defendem a negação do pensamento e liberdade individuais submetidas ao social; as Fish-Bloomianas, que valorizam o individual como criação do cânone, através da subjectividade; e as desconstrutivistas, das quais Derrida é o expoente máximo, e que se coloca contra a própria ideia de literatura, como conceito fixo, e, conseqüentemente, da própria noção de cânone.

A importância que esta reflexão em torno do conceito de cânone tem para o nosso trabalho, prende-se com o facto de o cânone, sendo algo fixo e eleito como representativo de uma sociedade (com limites temporais, espaciais e/ou culturais), ser a base sobre a qual se vai constituir o *cânone educativo*, ao serviço de um sistema mais alargado, o *sistema educativo* que, por natureza, «tem que ter um factor regressivo (reactivo, não acompanhar todas as mudanças, não se deixar assimilar) em relação à sociedade, e

simultaneamente, permitir que germinem ideias e capacidades produtivas e imaginativas» (idem: 218).

O cânone «impõe-se como suporte de verdades, movimenta-se no seio de tradições, aduz-lhes interrogações, e sustenta boa parte do fundamento pedagógico ainda hoje activo» (Martinho, 2001: 48), «no fundo, poderá considerar-se que o cânone é a face visível e inevitável da instituição pedagógica, dentro dos limites de um consenso institucional ou de uma perspectiva funcional de preservação cultural e moral» (idem:119) já que fixa aquilo que se vai seleccionar para ensinar aos mais novos de forma a que estes o perpetuem, «seja através de figuras particulares ou de toda uma tradição» (idem: 159).

Já observamos que este processo de selecção, tanto do cânone, como do cânone educativo, não é de todo inocente e que, por esta razão, condiciona o acesso da população à literatura em geral. Nas palavras de Ana Maria Martinho, «a imposição ideológica, seja por via totalitária seja por motivação individual (que não deixa de estar limitada por factores socioculturais precisos) condiciona o valor retórico dos textos, eliminando ou, pelo menos, dificultando, uma relação comunicativa consciente e livre entre emissor(es) e receptor(es)» (2001: 159).

Como mediadores desta relação, apresentam-se, dentro do cânone literário educativo, o *escritor*, a *antologia* (baseada numa crítica selectiva, como já referimos) e o *professor*. Detenhamo-nos um pouco sobre cada um destes elementos.

O *escritor*, sobretudo no contexto africano, é visto como alguém com uma mensagem clara a transmitir à sua comunidade de leitores. É-lhe conferido um poder, uma missão, da qual resulta uma autoridade inquestionável, pois, o poeta tem de algum modo uma missão de carácter pedagógico a cumprir. Ana Maria Martinho reforça a ideia de que «nenhuma arte é mais intensamente nacional do que a poesia; (...) sempre que uma civilização seja saudável, o grande poeta terá algo que dizer aos seus compatriotas, de qualquer nível de educação» (2001: 204). Daí resulta a grande necessidade do estudo biográfico, visível no ensino nos países africanos de língua portuguesa, valorativo do papel do indivíduo, ainda que inserido num todo social do qual faz parte. A

mesma autora, usando palavras de Buescu, diz-nos que «aquilo de que o ensino da literatura, ou da leitura, carece, é de uma recuperação dos seus rostos, que permita a identificação de autores e o acesso à inquietação que é própria da poesia, por força da sua natureza *sínoma* que vive da constituição de memórias activas (das coisas; das palavras)» (Martinho, 2001: 213).

A *antologia*, recurso mais utilizado por professores e alunos, fruto da selecção do que se deve perpetuar, representa um papel importante já que é através dela que o aluno tem acesso ao *corpus* de textos canonizado. É perfeitamente aceite que «o estudo de uma língua materna, através das suas antologias, nomeadamente, encerra a responsabilidade de transferência de escolhas temáticas e ideológicas, com consequências formativas profundas» (idem: 209). Assim, assumindo este papel fundamental, seguem alguns critérios diferentes, tentando abranger abordagens diversas, não esquecendo o papel ideológico, com consequências formativas – «hoje, em Angola e Moçambique seguem-se ainda antologias que se centram sobretudo em temas aglutinantes, mas que não deixam de privilegiar a inclusão de autores determinados e de sobre eles considerar uma perspectiva biograficamente enquadrada dentro de um espírito de época revolucionário e exemplar» (idem: 222).

Como bem sabemos, os textos de leitura não servem apenas para ensinar a ler, mas também servem para formar nas condutas socialmente estabelecidas, o que já nos aponta para a noção de currículo oculto.

Convém, neste processo, pôr também em evidência o papel do outro grande agente do acto educativo, o *professor*. «Cremos que a Antologia é sempre aquilo que o professor quiser – e souber – fazer dela» (idem: 209), e nem este consegue desviar-se do valor social que lhe é atribuído neste processo de inculcação de saberes e valores – «todo o professor é representante da comunidade na transmissão do saber que se selecciona como prioritário para os mais novos, e nesse sentido tem um papel a cumprir que o transcende como indivíduo» (idem: 224).

Para bem cumprir esta missão, o professor deve estar apto a abordar os textos literários da antologia de formas diversas, as mais adequadas ao contexto e finalidades a que se propõe. Assim, abrem-se ao professor muitas alternativas, desde uma abordagem mais biográfica e, conseqüentemente,

muito contextualizada, até uma leitura silenciosa e individual, à exploração de conteúdos ou ainda gramatical, praticando exercícios com relevância rítmica ou métrica. O professor tem de ser também um crítico, não se esquecendo que está a cumprir uma função de selecção pedagógica e não uma selecção baseada no gosto pessoal ou estético.

De realçar a importância da abordagem contextualizada dos textos em questão, correndo o risco de se cometerem imprecisões e erros substanciais, devido ao desconhecimento quer da realidade histórica *per si*, quer da vivência pessoal do próprio autor. É necessário, actualmente, compensar o desprezo que se dedicou ao papel da História, quer os contextos, quer as biografias. Na verdade, pensamos que uma das belezas da Literatura é mesmo a capacidade de interdisciplinaridade da qual está imbuída, e pela qual sai grandemente enriquecida – «a Literatura tempera a história com a capacidade retórica, a História completa-lhe o fundamento ideológico, a filosofia dá a ver a natureza e as formas de manifestação do conhecimento» (Martinho, 2001: 170).

Da relação da Literatura com a História, surge ainda a questão da canonização de certos textos, em detrimento de outros, com um carácter fortemente nacionalista, tentando responder à necessidade de lutar pela criação de um cânone nacional que permita, sobretudo nos casos africanos onde imperam sociedades híbridas e muito heterogéneas culturalmente, a criação de uma memória colectiva e de uma identidade nacional.

Os estudos de Marsh, na obra “The American Cânon”, de 1939, referem, exactamente, o papel activo do cânone como responsável pela produção de fenómenos de identidade nacional. O mesmo é visível na literatura africana de língua portuguesa, alvo do nosso trabalho, onde «é comum a ocorrência de textos de grande divulgação com uma acentuada componente épica ou, se lírica, sobretudo na medida de uma reiteração de formas de expressão de etnicidade ou nacionalidade» (idem: 41).

Na década de 50, procurando este paradigma nacional criado pela literatura, perde-se um pouco o carácter etnológico da criação literária, tentando colmatar as «dificuldades de convívio entre os mundos primitivos e os modernos» (idem: 447) pela criação de uma memória colectiva mais ou menos uniformizada.

A necessidade da criação de um sistema literário nacional vai levantar algumas questões quanto ao próprio conceito de *literatura moçambicana*, da selecção dos seus autores representativos e dos critérios que a elegem⁶⁹.

Como classificar o que é verdadeiramente africano, é ainda a grande questão que a muitos apaixona. Sobre ela, quase todos são unânimes em reconhecer que não basta procurar as raízes e características negras, mas sim aquelas que, mais do que *aculturação* ou *integração*, são prova de uma *cultura de síntese*, expressa, portanto numa literatura de síntese, como afirma H. Abranches (Martinho, 2001: 286-287).

Outra problemática, sempre debatida aquando da classificação literária africana, é o papel da oralidade na sua origem e na sua evolução. Sabemos que, apesar dos contactos anteriores com a grafia através do mundo árabe, a literatura africana apenas passa a ser grafada com a presença da cultura portuguesa, e, conseqüentemente, em português, visto que as línguas nacionais apenas se baseavam na oralidade. Também sabemos que «a partir do momento em que contraditoriamente passam à escrita, os textos orais são imediatamente sujeitos a um efeito explicativo que os destitui das suas características originais» (idem: 405), o que torna o processo ainda um pouco mais complexo.

A tradição literária africana cresce, portanto, em torno da dualidade oral /escrito, duas vertentes que evoluem em dinâmica uma com a outra – a oralidade, mais tradicional, ligada às raízes, a uma transmissão do passado, e a escrita, testemunha de um presente, fixada para o futuro e para a construção de uma unidade, que se deseja também linguística e literária.

No entanto, é importante continuar a reconhecer o poder simbólico da linguagem que persiste, ainda que agora escrita, ainda que agora fixada pela grafia. Isto é visível na persistência da ideia, já referida anteriormente, do escritor como *orador*, como despertador de consciências, como transmissor de uma verdade, como autoridade que tem como missão aumentar o acesso ao conhecimento da comunidade à qual se dirige. A comunidade, neste contexto é, também, considerada como factor essencial desta literatura já que, por tradição, é presente e interveniente no momento de produção do texto. Esta

69 Tema desenvolvido no 2º capítulo da Parte I (páginas 75/117).

relação escritor/comunidade é muito intensa e determinante na literatura africana, ainda na actualidade.

Os produtores desta nova literatura escrita, produzem uma literatura original, «pelo facto de serem em si mesmo detentores de uma unidade ética resultante já de sedimentações culturais antigas, [e] recolhem o crédito de estarem simultaneamente próximos de dois ou mais contextos culturais sem se comprometerem exclusivamente com nenhum deles» (Martinho, 2001: 278).

A preocupação na criação de uma unidade nacional, com características próprias, continua a levantar algumas questões aos escritores e à sua filiação cultural, mesmo após as independências nos países africanos de expressão portuguesa.

Esta relação pode levar-nos ainda a outra questão – se a literatura é a expressão de uma cultura e se estamos perante uma sociedade multicultural, não deveríamos ter em Moçambique uma panóplia de cânones literários aceites? Esta situação, no entanto, não se confirma nos países africanos, e algumas explicações podem ser avançadas. Uma das razões, pensamos nós, é o facto de as culturas tradicionais não estarem fixas numa cultura escrita mas ainda muito baseadas na *oratura*, como já referimos, o que dificulta a criação de *sistemas literários locais*. Outra explicação pode ser o facto de o que passa a escrito estar muito dependente do «metassistema social», sendo este que cristaliza aquilo que lhe interessa, pondo-o ao serviço dos ideais sociais, actualmente mais interessados em criar uma unidade, uma identidade nacional, do que em valorizar o tradicional, o fraccionário. Esta situação é agravada pelo facto de esta selecção ser mediada ainda por comunidades de leitura e crítica muito reduzidas, e muito concentradas no Sul do país, sobretudo em Maputo, levando à criação de algo muito homogéneo.

Concluindo esta problematização sobre a literatura africana e a criação de um cânone literário, concordamos com Ana Maria Martinho, quando ela afirma que, nos primeiros tempos da produção literária em Moçambique, e da sua fixação, se procurava «afirmar a literatura pelo lado revolucionário, e o cânone que por esta via se constituiu (...) revela o contributo interno para a constituição de um efeito de identidade que passava pela necessidade de transformação e de correcção sociais» (idem: 285).

Importa tentar verificar, actualmente, se as culturas que os portugueses encontraram, e sobre as quais agiram, estão hoje presentes ou ausentes nos vários momentos da formação e da educação, ou se, o efeito ocidental exercido sobre estas culturas determinou o seu desenraizamento, ou pelo menos, a sua secundarização.

Neste processo de definição e avaliação da literatura africana para a construção de um cânone, não podemos esquecer o papel da *crítica* que, em África, é muito influenciada por factores externos e, por isso, ainda mais merecedora de uma atenção especial da nossa parte.

Um grande número dos escritores, leitores e críticos da literatura africana fizeram a sua formação na Europa, sendo muitos mesmo europeus, o que vai marcar tanto todo o processo literário (a produção literária) como o processo da criação da *história literária* (seu estudo e análise), pelas limitações de um olhar sobre um universo, com critérios criados para um diferente: «a literatura africana (...) é sobretudo comentada de fora, o que nos faz, críticos europeus, cair no contra-senso de uma leitura que quase não tem sustentação paritária local e que também por isso se encontra mais obviamente sujeita a critérios de avaliação extrínsecos e muitas vezes de duvidosa pertinência, se pensarmos na individualidade de tais literaturas tantas vezes apreciadas como um bloco único» (Martinho, 2001: 47).

A crítica europeia, não predisposta para observar as características específicas de outras literaturas, procura sobretudo o diferente, o exótico - «estamos em presença de uma crítica sobretudo motivada para o estudo da característica negra ou africana dos escritores e, por acréscimo, das suas obras» (idem: 290). O crítico europeu, para além de ter limitações na percepção das realidades africanas que lhe são apresentadas, usa da mesma grelha de avaliação para o mundo africano, como um todo, assim como a usa para o seu mundo. Isto é, será que uma teoria crítica geral, e de gesta ocidental, pode resultar quando aplicada a uma cultura totalmente diferente daquela que serviu de base à teorização? Este é o problema que hoje se levanta, não só às literaturas africanas mas a toda a situação africana (política, social, cultural...).

Contribui também para esta realidade complexa, a não existência de uma crítica autóctone, limitada pela dificuldade na definição das literaturas nacionais africanas. Sem se definir o conceito, mais difícil se torna a procura de critérios para a sua análise e avaliação.

Um factor que comprova a *europização* da crítica africana, é o uso dos princípios básicos da análise crítica europeia nos seus textos, com uma abordagem em duas vertentes: uma diacrónica, onde é valorizada uma classificação e periodização, e outra sincrónica, com a expectativa de encontrar características estilísticas e temáticas.

Na tipologia de classificação da crítica, criada por Bergez, que ele define como podendo ser *genética*, *psicanalítica*, *temática*, *textual* e *sociocrítica*, a predominante na realidade africana de língua portuguesa é a *sociocrítica*, muito ligada à interpretação histórica e social, e também, à biográfica, à inserção do escritor no seu contexto. A análise *temática* é também muito utilizada, como complemento da primeira, com base no comentário de conteúdos e sua interpretação individual e colectiva.

Este tipo de crítica e análise advém de intervenção do papel assumido pela literatura em África, já referido anteriormente, e do comprometimento que esta tem com o político e com o social, com a construção de uma identidade.

O papel do cânone e da crítica na formação da identidade é indiscutível. Nenhum sistema social vive sem a dupla relação de eleição de paradigmas e de contestação dos mesmos, ou seja, as sociedades vivem num constante processo de transferência de autoridade. Se, durante a época colonial, o cânone existente excluía tudo o que lhe era resistente, no pós-independência verifica-se o mesmo, ainda que com bases ideológicas diferentes. A «descolonização da literatura africana ocorreu quando as literaturas africanas passaram a ser ensinadas em todo o lado, o que fez com que o cânone se revelasse tão conservador quanto qualquer outro, se bem que ainda num estado de “gestação criativa”» (Martinho, 2001: 309). Estamos pois, perante um cânone em criação, mas que é tão hermético como aquele que o precedeu, situação criada e agravada pelo reduzido número de escritores intervenientes, público a quem se destina e críticos que a avaliam, e que não têm por base a diversidade mas, sobretudo, a criação de algo homogéneo e identitário.

Pensemos o quanto esta literatura é valorizada como fonte histórica, como testemunho de uma época, critério que lhe serve de canonização, e o quanto é esquecida enquanto produção estética, de conteúdo emocional. Ana Maria Martinho, bem melhor, propõe a reflexão: «O valor destes textos é então o de serem produtos de afirmação nacional; e quanto ao seu conteúdo espiritual? Nas literaturas africanas de língua portuguesa estas duas componentes (valor e conteúdo espiritual) têm andado a par de um modo quase sempre alheio à crítica mais recente. O valor dos textos é considerado a partir da sua capacidade de realização social e o seu sentido espiritual é o que a natureza ideológica generalizável e exemplar deles retira. Senão vejamos: este tipo de crítica, a par da própria criação, empenhada, como é comum dizer-se para referir a que tem objectivos sociais visíveis, é também um instrumento de controle social» (2001: 307).

Outra questão condicionante da literatura, ligada à crítica, mas que a ultrapassa, é a da *língua* em que esta se exprime. Na verdade, ao crítico, coloca-se a difícil questão da análise e avaliação dos textos literários. No país em estudo, Moçambique, são, como vimos, críticos exteriores quem determina fortemente os cânones literários. Ora, isto levanta uma questão fundamental, ainda que bastante camuflada – é que o uso aparente de uma mesma língua pode levar-nos a acreditar que abrangemos tudo aquilo que nos está a ser dito, quando, na realidade, e visto estarmos face a um mundo completamente distinto e o uso de signos/significados numa relação bastante específica, não conseguimos apreender todas as mensagens transmitidas pelo autor: «Quando os mundos em presença se apresentam de algum modo indecifráveis porque afastados da nossa lógica ou psicologia, de acordo com um quadro (de apresentação) que nos é, em todo o caso, familiar, o que pode acontecer é que partimos do princípio de que entendemos o padrão que nos é fornecido enquanto na realidade nos escaparão vários significados de origem» (Martinho, 2001: 294).

Partindo deste pressuposto, teremos, inevitavelmente, de ter em atenção outras variáveis. Ao lermos e interpretarmos a literatura africana de expressão portuguesa, não podemos esquecer, que estamos perante uma literatura que se inscreve, e escreve, num universo alheio ao seu tradicional. Não estamos

em presença de uma escrita em língua materna, mas de uma língua que, sendo externa, se tornou fonte de unidade nacional e, para isso, construída, através de uma síntese, aliás, e como temos vindo a afirmar, para a própria cultura.

O *público* a quem se destina a literatura africana também condiciona, e muito fortemente, a produção literária. Sabendo estar perante uma população com uma taxa de alfabetização muito reduzida, o escritor moçambicano sabe que os consumidores da sua produção literária serão um grupo restrito e homogéneo de compatriotas, de entre os quais alguns críticos e, por um grupo de europeus que, pela união de um passado cultural e linguístico, se sentem próximos e abertos a tal literatura, porque exótica. E. Wright apresenta, a propósito desta difícil manutenção de públicos, o caso do nigeriano Tutuola, cuja obra “O bebedor de vinho de palma” foi bastante aplaudida pela crítica europeia, mas que foi profundamente criticada pelos seus conterrâneos por estes não reconhecerem na sua linguagem, a sua própria linguagem nacional (idem: 316).

Muitas vezes, o próprio escritor já não se sente ligado a nenhuma tradição local mas sabe que, se não o transmitir, não será bem aceite entre os seus pares, assim como não terá público entre os ocidentais, porque já não é diferente destes.

O escritor vive, assim, no meio de uma dualidade que nem sempre é de fácil resolução. O autor, tem, necessariamente, a consciência de que é herdeiro duma cultura que deve transmitir, mas também sabe que possui um público africano e ocidental e tenta, por isso, encontrar um veículo de síntese que lhe permita comunicar com ambos.

Perante este dilema, o escritor pode adoptar diversas posições: desde o bilinguismo, ao uso do excerto ou à mimetização linguística com adaptações – a *pidginização*. Em obras de José Craveirinha⁷⁰, Mia Couto⁷¹, etc., podemos ver diferentes formas de lidar com este conflito linguístico.

70 Ver poema *A Fraternidade das palavras*, pág. 84.

71 As obras de Mia Couto estão repletas do uso de um português estilizado, com reconstituição de significados através da sua dimensão mítica.

Um dado pacífico, para nós, é a certeza de que um escritor moçambicano não tem, obrigatoriamente, de usar a língua portuguesa como se de um falante nativo se tratasse. O moçambicano, desde que se aproprie da língua, naturalmente a «nacionaliza», usa um português com uma sintaxe já bastante moçambicana, o que lhe «confere (...) um instrumento, mesmo se desconfortável, de autenticidade linguística, ao situá-lo etnicamente» (Martinho, 2001: 315).

Curiosa é a posição de David Diop que chega mesmo a dizer que «ao escrever numa língua exógena, o autor africano não pode traduzir verdadeiramente o canto do seu país» (idem: 320). No entanto, esta questão não deve ser levada a este extremo uma vez que grande parte dos escritores, actualmente, começa mesmo a ter dificuldade em saber alguma língua local, devido à formação que tem no exterior, ou mesmo que dentro de Moçambique, sempre em línguas europeias.

A escolha da natureza genológica dos textos, quer para a sua produção, quer para a canonização, também não é inocente. As características específicas de cada *género* são colocados ao serviço dos objectivos dos autores, que as utilizam segundo as épocas e as finalidades e, por isso, merecem a nossa atenção.

«Se na fase de constituição de uma literatura nacional, durante os anos 50 e depois nos anos 70 (...) o género prevalecente foi sem qualquer dúvida o lírico, os anos 80 viram confirmado o narrativo como alternativa histórica à exigência documental e testemunhal dos tempos de mudança» (idem: 325).

O género lírico foi, então, o mais utilizado em fases de uma literatura combativa, panfletária, quando esta ainda não estava definida nem aceite, quando a sua função era exclusivamente política e social ao serviço da revolução, e a sua publicação era apenas em jornais. A lírica foi adoptada porque tem características que lhe permitem ser mais directa, mais pessoal, mais acutilante.

Na sua análise posterior, este género origina a criação de um cânone de autores, mais do que de textos, o que vai exigir uma abordagem mais biográfica que permita a interpretação num contexto de obra completa.

A prosa, por seu lado, é mais livre, mais independente do seu autor. Sendo mais exigente tanto ao nível do próprio espaço que ocupa (numa fase em que a literatura apenas é publicada em jornais comparemos a facilidade de divulgação entre textos líricos e narrativos) como da própria elaboração, é menos utilizada nos períodos de guerra. Este género, em contrapartida, facilita a criação de um cânone de textos, o que já se pode verificar actualmente.

Apesar desta predominância, marcada por diversos factores históricos, de um ou outro género, não podemos deixar de salientar que em ambos se pode verificar a influência da oratura. Como já referimos, o escritor africano sofre essa influência do tradicional, envolve-se com a audiência, da qual se sente cúmplice, e comunica com ela, ainda que desta feita por escrito, num estilo coloquial, ao jeito do *contador de histórias* de outros tempos - «mistura complexa entre oralidade e literatura, e pode encontrar-se nas culturas africanas contemporâneas se quisermos, e soubermos, proceder a tal pesquisa» (Martinho, 2001: 331).

Os *manuals escolares* são uma das principais faces visíveis de um currículo, e as antologias escolares de língua portuguesa, ou literatura, são-no também de um cânone literário e educativo.

A Educação em África sempre foi alvo de discussões acesas, tanto no período colonial como no pós-independências. Não será fácil estabelecer relações entre uma dominação e um dominado, através da educação. Portugal, nas suas colónias, adoptou uma política assimilacionista, permitindo a ascensão através da adopção da religião, língua e cidadania portuguesas, apesar de este processo ser restritivo e nunca alcançar proporções consideráveis. Através desta postura, Portugal nunca integrou na sua política educativa para as colónias, o ensino das línguas locais nem a adaptação dos programas às realidades africanas. O que importava à metrópole era criar a maior ligação possível, e acrescentaríamos dependência, entre as colónias e a capital do Império.

Após as independências, os novos países têm a dura tarefa de criação de uma identidade nacional que lhes permita eleger os valores a transmitir, reflectindo também sobre o como transmiti-los. A tentação foi a de fazer uma alteração radical ao sistema educativo colonial, mas os resultados não foram

os desejados porque foram mudanças demasiado radicais sem a sustentação de bases sólidas. No entanto, mais uma vez concretizada a adopção de modelos europeus, agora para a Educação, também tem sido fonte de alguns problemas já que desadequada aos contextos locais.

Poderíamos pensar que a aprendizagem com o exemplo de outros países africanos seria a solução ideal para a resolução destas problemáticas moçambicanas, no entanto, devemos lembrar-nos que uma das particularidades dos *mundos africanos*, e que tornam difícil o uso do próprio conceito no singular, é que a realidade africana não é una, visto que não cresceu como uma unidade, mas sempre dependente de diferentes países europeus, com diferentes políticas coloniais. Há assim, um problema identitário que se afasta as ex-colónias do seu país colonizador europeu, também os afasta dos seus pares africanos, porque formados a partir de outros modelos civilizacionais.

O momento actual é, pois, de desafios: «Em países como Angola e Moçambique, pelo facto de haver no momento um processo (ou perspectivas) de revitalização social e económica (mais flagrante no segundo caso), o Sistema Educativo confronta-se com a necessidade de atender simultaneamente à dotação rápida de técnicos e especialistas em todas as áreas e de rever os valores dominantes, que, sendo plurais do ponto de vista político, serão também menos obviamente dirigidos de forma unilateral na Educação. Permanece em todo o caso a dificuldade extrema de conciliar uma cultura de radicação urbana com uma outra de origem bantu e rural em primeira instância» (Martinho, 2001: 181).

Outros problemas se colocam ao sistema educativo moçambicano, como vimos no 1º capítulo da I parte.

O problema da *língua nacional* volta a colocar-se – se é verdade que a escolha de uma língua nacional, de unidade, foi fundamental no momento da paz, por outro, não podemos esquecer a importância do Inglês para um país rodeado exclusivamente de países falantes de inglês, e a relação destas com as línguas locais. Como ensinar então o português em Moçambique? Considerando-o língua materna ou como língua segunda? Sabemos que a resposta a estas questões marcam toda a diferença na abordagem metodológica a adoptar, mas também temos a consciência que é uma questão

sem solução peremptória devido à diversidade de situações existentes. Certo é que para melhor se poder ensinar o português, maior deve ser o conhecimento que o professor tem da língua local onde se insere. Desta forma, conhecendo a estrutura linguística e de pensamento dos alunos, melhor será a compreensão das dificuldades dos alunos e a selecção dos critérios a utilizar, de forma a que estes possam ficar melhor cientes da relação língua/falantes/sociedade e, com isto, obter instrumentos que lhes permitem perceber, mais a fundo, o significado de um poema.

A vertente *axiológica* da educação também não é de somenos importância. Como já questionamos, o que seleccionar para preservar, numa sociedade tão complexa como as dos novos países africanos? Entre uma *educação tradicional* que se processava sobretudo através do contacto de gerações, da preparação, através dos *ritos de iniciação*, para os mecanismos aceites por uma comunidade, por um elemento a quem era conferida autoridade, ou a *educação colonial* que impunha os seus valores europeus, segundo um modelo de escola ocidental, a educação actual procura encontrar o seu próprio rumo.

«As questões educativas neste continente terão que encontrar um rumo de conciliação entre a viabilidade de dados de heranças anteriores às independências, que entretanto passaram a constituir também factor de identidade, e as realidades étnicas, difíceis de estudar, mas de grande interesse documental, estético e linguístico» (Martinho, 2001: 363-364), só assim será possível criar um sentimento nacional fundamentado, o que não se verifica actualmente, pois encontramos uma série de gerações urbanas a crescer em confronto e negação com os valores tradicionais mas sem um outro paradigma que se lhes ofereça.

Para tudo isto se procuram soluções através do investimento externo e interno na formação de professores, na organização curricular, na análise das realidades educativas específicas para melhor procura de soluções, etc.

Parece-nos fundamental que seja encontrado um equilíbrio social que permita a análise das formas de relacionamento entre o indivíduo, a sociedade e o mundo de modo a melhor compreender a realidade e a criar uma direcção para o desenvolvimento, ao qual a educação poderá dar o maior contributo, não só na transmissão de um *saber-fazer*, mas também de um *saber-pensar* e *saber-dizer*.

O ensino da língua e da literatura, está, como vemos, profundamente imerso em todas estas questões e problemáticas. O campo da *literatura* está profundamente ligado à *língua* em que é expressa, como já tivemos oportunidade de analisar, é ainda uma área profundamente relacionada com os *valores* e o *poder* que selecciona estes valores a transmitir, e ajuda a construir as competências necessárias para a comunicação e organização do pensamento, entre outras. Pela forte relação entre literatura e *história da literatura*, que a nosso ver é fundamental, aquela fica muito aberta, ainda, à construção de uma consciência, ao conhecimento de um passado, à compreensão de um presente e reflexão sobre o futuro. Daí a grande importância da selecção do cânone educativo, da abrangência que este possa ter, para também permitir o alargamento dos horizontes do indivíduo através do contacto com realidades diferentes.

Quanto às *metodologias de abordagem*, diversos autores chamam a nossa atenção para a adequação à faixa etária do público a quem nos dirigimos. Os excertos apresentados e a análise literária dos mesmos deve seguir os pressupostos do desenvolvimento cognitivo estudados por diversos especialistas da área.

Um outro aspecto que, ao nível das metodologias, é importante, é a assunção, por parte do professor, de que aquilo que está a ensinar tem limitações, porque condicionado. Como sabemos, nenhum produto de uma época é perfeitamente inocente ou puro, porque sempre *contaminado* pelo contexto onde se insere, quer seja através da confirmação ou negação do mesmo. Assim, o professor, ao analisar um autor, ou uma antologia, deve ter a noção de que é necessária uma compreensão mais global do que está a analisar, para serem apercebidos o maior número de significados e intenções do escritor.

Daqui a ligação do cânone ao poder, ligação essa que não acontece só em regimes totalitários, como se poderia pensar, mas também nas democracias. Dissemos já, por diversas vezes, que uma selecção é sempre comprometida, e que implica sempre a eleição - «a transmissibilidade de certos textos, porque há-de ser o que de melhor se conhece e o que de melhor se relaciona com o poder, assume assim a natureza de um depósito com alguma definição nas franjas do sagrado» (Martinho, 2001: 381).

Esta ideia vem, e para finalizar, ao encontro das questões colocadas ao longo do trabalho. Qual é, então, o papel da escola e do sistema educativo na sociedade? O que se pretende ensinar?

Assim, partimos para a aceitação do *sistema educativo* como *construtor* de uma sociedade (e nas realidades africanas de independência recente, o termo construção adquire quase um significado literal), baseado num cânone que é considerado como uma *biografia colectiva*, num difícil período de transição a caminho da modernidade mas tentando não perder, irremediavelmente, a sua etnicidade.

Este papel do cânone exige, sobre ele, uma reflexão especial, um papel primordial na sociedade, e exige-lhe que ofereça uma série de competências que possam formar o *Homem Novo*, inconformado, voluntarioso, capaz de reflectir sobre as relações indivíduo/sociedade/mundo, e assim, de transformar-se e transformar o que o rodeia. Ao sistema educativo, em África, como em qualquer parte do mundo, é-lhe pedido que ofereça à sociedade os meios para a sua própria sobrevivência e manutenção: «conformação e dúvida, regulação e diferença» (Martinho, 2001: 442).

2. APRENDER (-SE) A MOÇAMBICANIDADE

«Fazer do país uma escola em que todos ensinam»

Samora Machel (Português 8ª classe: 73).

«Se uma poética da existência surge em função de uma poética do discurso então a antologia terá que ser sempre a melhor possível, simultaneamente a mais rigorosa e a mais representativa. Para a comunidade e para o indivíduo»

(Martinho, 2001: 442).

No presente capítulo propomo-nos fazer uma análise das Leis do Sistema Nacional de Educação de 1983 (sob a presidência de Samora Moisés Machel) e 1992⁷² (sob a presidência de Joaquim Alberto Chissano) para, seguindo critérios históricos e ideológicos, as avaliar como *documentos-testemunho* de dois contextos muito diversos, apesar de, efectivamente, separadas apenas por nove anos⁷³.

Em segundo lugar, tentaremos responder à questão *Porquê a escolha da análise do Português?* fazendo uma abordagem aos programas e os diversos elementos que aí podemos recolher.

Por último, abordaremos a questão dos manuais escolares de Português do 1º ciclo do Ensino Secundário Geral, para responder à nossa pergunta inicial: *De que forma o ensino da literatura moçambicana auxilia a construção de uma identidade nacional*, apresentando o roteiro da nossa investigação.

▪ A legislação: da utopia ideológica à construção da realidade

A “Lei do Sistema Nacional de Educação” (SNE) de 1983⁷⁴ inicia com algumas considerações conceptuais, definindo, logo à partida, o conceito de

72 Ambas inseridas em Anexo.

73 Para alcançarmos todas as implicações destas duas leis, temos de relembrar algumas noções já apresentadas na Parte I, Capítulo I.

74 À qual nos referiremos a partir deste momento como “lei de 83”, identificando a Lei do Sistema Nacional de Educação de 1992 como “lei de 92”.

sistema de educação como «processo organizado por cada sociedade para transmitir às novas gerações as suas experiências, conhecimentos e valores culturais, desenvolvendo as capacidades e aptidões do indivíduo, de modo a assegurar a reprodução da sua ideologia e das suas instituições económicas e sociais»⁷⁵, assumindo claramente um direccionamento ideológico. Os parágrafos seguintes fazem uma retrospectiva dos sistemas de ensino existentes no território apresentando o sistema de ensino da sociedade tradicional, sobretudo através dos ritos de iniciação, que reproduzia um modelo de aceitação da exploração como «uma lei natural», e o sistema de ensino colonial, também baseado em relações de poder e dominação. Seguidamente é apresentado o papel da luta de libertação e da FRELIMO na ruptura com estes dois modelos e na construção da nova concepção da sociedade que nasce do «combate das massas populares contra a opressão e a exploração» e que se pretende «livre de qualquer forma de dominação».

A educação é vista, em todo este processo de transformação da sociedade, como o meio privilegiado de transmissão dos novos valores, sendo seu grande objectivo «a formação do Homem Novo, um homem livre do obscurantismo, da superstição e da mentalidade burguesa e colonial, um homem que assume os valores da sociedade socialista» (cap. I, art. 4), um Homem com «consciência patriótica, cientificamente qualificado, profissional e tecnicamente capacitado e culturalmente liberto». Para atingir estas grandes metas, o SNE assume as suas bases «nas experiências da educação desde a luta armada até à presente fase da construção do Socialismo, nos princípios universais do Marxismo-Leninismo e no património comum da Humanidade» (cap. I, art. 1, alínea d).

A Lei de 92, que responde à «necessidade de reajustar o quadro geral do sistema educativo e adequar as disposições (...) às actuais condições sociais e económicas do país, tanto do ponto de vista pedagógico como organizativo»⁷⁶, pelo contrário, não apresenta nenhuma introdução entrando directamente na enunciação dos princípios educativos gerais.

75 As citações da Lei de 83 às quais não forem atribuídos artigos, referem-se a excertos retirados da parte que denominamos de “considerações conceptuais”.

76 Justificação com a qual inicia a Lei.

Quanto aos *princípios gerais* (cap. I, art. 1) de cada uma das leis podemos verificar que ambas propõem a Educação como direito e dever de todos os cidadãos, proclamando a sua laicidade. No entanto, a Lei de 83 propõe conceitos como «igualdade de oportunidade de acesso (...) de todo o povo» (alínea a), «o papel dirigente da classe operário-camponesa» (alínea b), «a apropriação da ciência, da técnica e da cultura pelas classes trabalhadoras» (idem) e o papel do Estado na direcção, planificação e controlo do sistema educativo, enquanto a Lei de 92, ao mesmo tempo que acentua o papel do Estado na organização e promoção do ensino, proclama também, numa atitude menos ousada em comparação com a lei anterior, a aceitação de entidades privadas no processo educativo. A Lei de 83 apresenta ainda alguns princípios, já enunciados na breve introdução à lei, reforçando o carácter ideológico da mesma, princípios esses que desaparecem na de 92.

Da comparação dos *princípios pedagógicos* nas duas leis (cap. I, artigo 3, na Lei de 83 e cap. I, art. 2, na de 92) apresenta-se-nos uma situação curiosa – os princípios são basicamente os mesmos sendo que, na Lei de 92 foram suprimidas ou alteradas todas as expressões de carácter marcadamente ideológico da Lei de 83. Assim, por exemplo, enquanto em 83 se proclama o «desenvolvimento das capacidades e da personalidade de uma forma harmoniosa, equilibrada e constante, conferindo uma formação integral nas áreas *político-ideológico e moral, da comunicação, das ciências matemáticas, das ciências naturais e sociais, politécnica laboral, estético-cultural e da educação física*»⁷⁷ (alínea a), na de 92 encontramos os princípios orientadores, numa forma muito mais geral, «desenvolvimento das capacidades e da personalidade de uma forma harmoniosa, equilibrada e constante, conferindo uma formação integral» (alínea a). O termo «classes trabalhadoras» (alínea e), presente nos princípios da Lei de 83 foi suprimido. Também a expressão «a realização de um ensino e formação que respondam às exigências *da edificação socialista no país*» (alínea f), da mesma Lei, foi cuidadosamente substituída por «a realização de um ensino e formação que respondam às exigências *do desenvolvimento do país*» (alínea e). Para além destas alterações foi retirado o princípio mais comprometido da primeira Lei, que

77 O itálico utilizado nos artigos é sempre da nossa responsabilidade.

consagra a «unidade dialéctica entre a educação científica e a educação ideológica, devendo os programas e conteúdos reflectir a orientação política e ideológica do Partido Frelimo» (alínea b).

A mesma situação pode ser verificada na enumeração dos *objectivos* (cap. I, art. 4, na Lei de 83, art. 3, na de 92) que orientam o processo de educação sendo que o princípio «formar cidadãos com sólida preparação *política, ideológica*, científica, técnica, cultural e física e uma elevada educação patriótica e cívica» (alínea a), da Lei de 83, foi transformado em «formar cidadãos com uma sólida preparação científica, técnica, cultural e física e uma elevada educação moral cívica e patriótica» (alínea d), na Lei de 92, sendo visível a extinção das expressões *política* e *ideológica*. Também no que se refere à formação de professores, se na primeira, estes deveriam possuir uma «profunda preparação *política e ideológica*, científica e pedagógica» a fim de ser capaz de «educar os jovens e adultos nos valores da sociedade socialista» (alínea e), a de 92 é omissa nestes princípios ideológicos, transformando-se o objectivo em «profunda preparação científica e pedagógica, capaz de educar os jovens e adultos» (alínea e).

A temática da obrigatoriedade do ensino também se revela curiosa, já que na Lei de 83 é proclamada a intenção de «introduzir a escolaridade obrigatória e universal de acordo com o desenvolvimento do País, como meio de garantir a educação básica a todos os jovens moçambicanos» (alínea c), assistindo-se em 92 a um novo recuo com a consciência da necessidade da «introdução progressiva da escolaridade obrigatória» (alínea b). Daqui podemos depreender que os desejos de 1983 estariam longe de serem fáceis de concretizar na prática. Este artigo apresenta ainda, na Lei de 83, um princípio que foi abandonado na de 92, devido, mais uma vez, ao seu carácter ideológico: «fazer das instituições de ensino bases *revolucionárias* para a consolidação do *Poder Popular*, profundamente inseridas na comunidade» (alínea i). Ainda na Lei de 83 se refere a necessidade da utilização da língua portuguesa para a «consolidação da unidade nacional» (alínea g), aspecto que já tivemos oportunidade de ver em capítulos anteriores, e que não é referido na de 92.

O artigo dedicado ao estudo das línguas moçambicanas (cap. I, art. 5 na Lei de 83 e art. 4, na de 92) realça, em ambas as leis, a importância da valorização das mesmas.

A Lei de 83 refere-se, em seguida, em artigos próprios, à obrigatoriedade (art. 6) e gratuidade (art. 7) do Ensino Primário, questão já referida nos objectivos que orientam o processo de educação. Assim, é determinado que a conclusão das sete primeiras classes do ensino primário é obrigatória e gratuita, sendo uma série de agentes educativos responsabilizados pela frequência das crianças e, estando previstas sanções para o incumprimento destas normas. Na Lei de 92, e como já foi referido anteriormente, verifica-se uma tentativa de ajustamento da lei à realidade podendo ler-se no ponto 4 do artigo 5 que «O Conselho de Ministros determina o ritmo da implementação da escolaridade obrigatória de acordo com o desenvolvimento sócio-económico do país».

O Capítulo II de ambas as leis refere-se à Estrutura do Sistema Nacional de Educação, como pudemos verificar no capítulo I da parte I, e que podemos agora observar e comparar pela análise do quadro seguinte:

Lei de 1983	Lei de 1992
<p>Sistema Nacional de Educação - dividido em:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Educação Geral</i> (englobando também ensino pré-escolar, ensino especial, para crianças portadoras de deficiência, e vocacional, para crianças com aptidões excepcionais) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Educação de Adultos</i> • <i>Educação Técnico-Profissional</i> • <i>Formação de Professores</i> • <i>Educação Superior</i> <p><i>Educação Geral:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Ensino Primário 1º grau – da 1ª à 5ª classes; 2º grau – da 6ª à 7ª classes; • Ensino Secundário - 8ª à 10ª classes; • Ensino Pré-Universitário – 11ª e 12ª classes. <p><i>Educação técnico-profissional:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Ensino Elementar • Ensino Básico • Ensino Médio <p><i>Formação de Professores:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Formação inicial: <ul style="list-style-type: none"> - Nível Médio - Nível Superior • Formação em exercício • Formação permanente 	<p>Sistema Nacional de Educação - dividido em:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Ensino pré-escolar</i> • <i>Ensino escolar</i> <ul style="list-style-type: none"> - geral - técnico-profissional - superior <p>São modalidades especiais de ensino escolar: <i>ensino especial</i>, o <i>ensino vocacional</i>, o <i>ensino de adultos</i>, o <i>ensino à distância</i> e a <i>formação de formadores</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Ensino extra-escolar</i> (fora do sistema regular de ensino, por exemplo: alfabetização, actividades de ocupação para aprofundamento ou aperfeiçoamento cultural) <p><i>Ensino Escolar Geral:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Ensino Primário 1º grau – da 1ª à 5ª classes; 2º grau – da 6ª à 7ª classes; • Ensino Secundário 1º grau – da 8ª à 10ª classes; 2º grau – da 11ª à 12ª classes; <p><i>Ensino Escolar técnico-profissional:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Ensino Elementar • Ensino Básico • Ensino Médio <p><i>Formação de professores:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Nível Básico • Nível Médio • Nível Superior

Quadro 7 – Apresentação Geral do Sistema nacional de Educação Leis de 1983 e 1992

Pela observação do quadro podemos verificar que algumas alterações foram introduzidas sobretudo na organização estrutural e na própria nomenclatura utilizada. Quanto aos objectivos específicos para cada classe e sector, continua a verificar-se o sucedido nos objectivos gerais. Na Lei de 83, são referidos, continuamente, os factores ideológicos da educação – «formação básica da personalidade socialista integrando os alunos na prática revolucionária» (cap. II, secção II, art. 14, ponto 2), «levar o aluno a assumir a posição do Homem como ser transformador do mundo, da sociedade e do pensamento» (art. 16, ponto 2), «assegurar o acesso da população trabalhadora à educação, com prioridade à classe operária, aos camponeses cooperativistas e camadas sociais que desempenham papel fundamental no processo político, económico, social e cultural da edificação e defesa da Sociedade Socialista» (secção III, art. 21, ponto 1) –, assim como o papel de excelência do professor como formador das novas consciências e, portanto, alvo de uma atenção muito especial – «forjar no professor uma profunda consciência patriótica e revolucionária, baseada nos princípios do Partido Frelimo» (secção V, art. 33, ponto 2). De realçar ainda um artigo que prevê a criação de «vias aceleradas que, num tempo mais curto, permitam aos combatentes e trabalhadores de vanguarda ascenderem a níveis mais elevados de formação» (secção III, art. 25).

A Lei de 92 é bastante mais neutra na enunciação dos seus objectivos, retirando, como já vimos, quaisquer referências a partidos ou ideologias políticas e baseando-se muito mais em questões pedagógicas, formativas e educativas: «dar uma formação integral ao cidadão para que adquira e desenvolva conhecimentos e capacidades intelectuais, físicas, e na aquisição de uma educação politécnica, estética e ética» (cap. IV, secção I, art. 10, ponto 2), ainda que continue a conferir ao cidadão o papel de «compreensão e transformação da sociedade» (art. 10, ponto 3, alínea a).

Após uma exaustiva descrição da estrutura do SNE, presente nas duas leis, a Lei de 83 possui ainda um capítulo de *disposições finais* onde são salientados alguns aspectos, dos quais gostaríamos de realçar desde logo o primeiro, onde é enunciada a «prioridade à alfabetização e educação da população adulta, principalmente às classes trabalhadoras, como forma de realizar o desenvolvimento planificado do País e consolidar a direcção do Estado e da

Sociedade pela classe operária em aliança com o campesinato» (cap. V, art. 44).

Por que se verifica então, em tão curto espaço de tempo (nove anos apenas) uma tão grande alteração nos princípios orientadores das Leis do Sistema Nacional de Educação?

Pensamos poder responder a esta questão analisando, muito sumariamente, o contexto nacional e internacional deste período.

De facto, entre 1983 e 1992, o mundo muda de forma. Se em 1983 a política mundial era ainda dominada pelo antagonismo ocidente/leste, a denominada “guerra fria”, cujos contornos se definem sobretudo pela adopção do sistema capitalista ou comunista, a partir de 85, com a política de Mikhail Gorbatchev, caracterizada pela *glasnost* e pela *perestroika*, e em 1989, com a queda do muro de Berlim, o bloco comunista entra em desagregação pondo fim a esta ordem mundial que havia saído da II Guerra. No fundo é todo um mapa geopolítico que se renova, é toda uma inter-relação entre nações que tem necessidade de se refazer.

Moçambique sente estas mudanças na sua própria política nacional, já que os apoiantes do partido FRELIMO eram países do bloco comunista que, agora, entram numa grave crise de identidade política e económica.

Já em 1987, Moçambique teve de *suavizar* a sua via para o socialismo em virtude das pressões exercidas pelo Banco Mundial e pelo Fundo Monetário Internacional, de quem Moçambique precisou de obter auxílio económico.

Não podemos esquecer ainda que alguns anos após a Independência, foi organizado, em Moçambique, um movimento de resistência e oposição ao partido FRELIMO e à sua *via para o socialismo*. O aparecimento deste movimento, a RENAMO, inicia um período de guerrilha, caracterizado por uma enorme destruição das infra-estruturas do país, que só vai terminar em 1992, com a intermediação da comunidade de Santo Egídio, após cerca de dois anos de negociações entre os dirigentes, Joaquim Chissano e Afonso Dhlakama.

Fácil será, portanto, perceber que em 1983, Moçambique era um país de partido único, a FRELIMO, apoiado pelos países do bloco comunista e que, pretendendo instaurar no seu território um regime pró-comunista, legislava em função disso, com um discurso marcadamente ideológico e com todas as marcas e conceitos do regime, o que é visível na primeira lei.

Em 1992, pelas várias situações apresentadas, Moçambique, para além de já ter abandonado o caminho em direcção ao comunismo, encontra-se numa situação muito difícil causada, sobretudo, pela prolongada guerra civil. Desta forma, consideramos que a Lei de 92, para além de ter perdido o carácter marcadamente ideológico marxista-leninista, é ainda uma tentativa de adaptar a lei à realidade, não sendo tão ambiciosa como a primeira. Prova disso são alguns recuos verificáveis nesta segunda lei, como, por exemplo, a questão da escolaridade obrigatória. De facto, essa era uma miragem, um objectivo a alcançar, sem dúvida, mas difícil de atingir com as condições vividas no país (e atrevemo-nos a dizer que esta situação ainda hoje se mantém), sendo mais prudente a enunciação do objectivo da Lei de 92.

Com a assinatura do Acordo Geral de Paz, abre-se o caminho da democracia e do multipartidarismo, ideais que a Lei de 92 já reflecte, iniciando um novo período na história de Moçambique e do seu sistema educativo.

Longo caminho, todavia, há ainda a percorrer. As dificuldades económicas e organizativas do país não têm permitido a execução desta reforma do sistema educativo. Veja-se, como exemplo bem ilustrativo, o facto de estarem em vigor simultaneamente, a lei organizativa de 1992, programas da disciplina de Português para o 1º ciclo do Ensino Secundário Geral de 2004, e manuais escolares elaborados em 1990 e 1991.

- **A disciplina de Português: falar dialecto na machamba, aprender português na escola**

A escolha da análise da disciplina de Português para a nossa problematização sobre a construção da identidade nacional, prende-se com o carácter central que lhe reconhecemos nesta matéria.

Na verdade, a importância dada à disciplina e os problemas por ela colocados, levantam não só questões meramente didácticas e curriculares, mas também políticas.

De facto, a escolha da língua portuguesa (LP), como língua oficial, prende-se com a necessidade de criar uma unidade linguística que permita a construção de uma unidade nacional. Como nos diz Hildizina Dias, «em países multilingues e multiculturais, os governos movidos pelas “melhores intenções”,

que são sócio e historicamente condicionadas, definem políticas linguísticas e planificam currículos movidos pelo desejo de agregar os homens em torno de um certo ideal de construção da unidade nacional, do nacionalismo (sic) e do nacionalismo» (Dias, s/d: 4).

Devemos, no entanto, lembrar-nos que, apesar de estarmos perante uma disciplina que ensina a língua oficial do país, na prática a questão perde esses contornos lineares já que entram em jogo múltiplos factores que não podem ser analisados de ânimo leve, e que provocam, presentemente, alguns conflitos no seu ensino. Em primeiro lugar, há que não confundir *língua oficial* com *língua materna*, de facto, apesar da LP ser a língua oficial ela não se apresenta como língua materna da grande maioria dos moçambicanos. Em segundo, também será bom questionarmos se, para o universo de alunos que frequentam o sistema de ensino moçambicano, o português é a primeira língua (materna), a segunda (depois da língua local) ou se, em muitos casos, não será mesmo uma língua estrangeira, apenas aprendida na escola. O esclarecimento de cada uma destas situações é fulcral no processo de ensino da língua exigindo, como facilmente percebemos, questões didácticas específicas, o que, por não acontecer na prática, cria o que Hildizina Dias denomina de «conflito pedagógico-didáctico» (Dias, s/d:2)

Outro conflito existente surge quando reflectimos sobre *que português ensinar*. De facto, existe uma norma europeia, um português padrão, imposto pelas classes dirigentes, no entanto, «o aumento de falantes da LP não significou um domínio cada vez maior desta língua em direcção à norma-padrão europeia, mas significou, muitas vezes, a difusão precipitada de algumas transformações linguísticas» (idem, 5), devido à fraca qualidade do ensino e também, pensamos, devido à miscigenação própria das diferentes línguas. A este conflito, imposição de uma norma europeia face a uma multiplicidade de variantes moçambicanas não-padronizadas em emergência, a mesma autora chama «conflito político-linguístico». Na verdade, «em Moçambique, a política linguística não está ainda bem definida, característica dos países cujo instrumento oficial é uma língua exoglóssica» (Mavale, s/d: 18) e este problema só poderá ser resolvido com uma padronização de um *Português de Moçambique*, à imagem do sucedido no Brasil. Para a resolução de ambos os conflitos, Hildizina Dias propõe uma mesma solução: «a Didáctica

da LP tem de buscar caminhos que sejam mais adequados ao *sujeito de aprendizagem* e à *situação moçambicana* de diversidade e de heterogeneidade social, linguística, cultural e económica» (Dias, s/d: 20).

Como podemos verificar, a disciplina que ensina a língua oficial do país está repleta de questões ligadas à nacionalidade e o seu ensino, intimamente ligado a essa mesma construção.

Sendo a LP aquela que se pretende dominada por todos de forma a permitir a comunicação entre os diferentes grupos étnicos e linguísticos de Moçambique, esta não fica reduzida apenas à transmissão de conhecimentos a um nível gramatical e semântico, traduzindo uma visão particular do mundo. Colocando-nos a questão, que já remonta à antiguidade grega, da *veracidade* da literatura na transmissão do real, não podemos esquecer que ela traduz «simulacro de simulacros, representação de representações» (Silvestre, 2002: 40), o que nos permite questionar essas representações e o papel que elas (e a sua selecção) desempenham na construção de uma identidade.

O estudo de uma língua através da análise de textos, a par talvez só da História ou de uma Formação Cívica, é sem dúvida um momento importante para a transmissão e construção de valores, sobretudo quando a produção em causa é fortemente marcada pela História e apresenta um carácter muito empenhado e comprometido como é o caso da literatura moçambicana, o que já tivemos oportunidade de verificar. «A literatura nacional é um dos meios mais eficazes para que, da infância à adolescência, os indivíduos encontrem um sentido para a vida» (idem: 45).

Como facilmente poderemos perceber, também é na disciplina de Português que os alunos têm contactos com autores moçambicanos, com a sua própria literatura, com os testemunhos pessoais dos seus pares. As dificuldades financeiras não permitem uma ampla difusão de livros sendo as antologias escolares (quando as há) o melhor meio de fazer chegar a literatura ao povo moçambicano.

Conforme já analisamos no capítulo 1 da parte II, a escolha da disciplina de Português, porque nos coloca em presença de uma selecção, também nos permite tecer algumas considerações sobre os cânones estabelecidos, tanto literariamente, como curricularmente, tentando procurar os critérios subjacentes a estes processos de canonização.

Por último, pensamos ser a literatura uma arte que privilegia as relações humanas não só motivando a reflexão pessoal do autor e, posteriormente, do leitor consigo próprio, como também permitindo a reflexão sobre o outro e sobre o mundo que nos rodeia, fazendo despertar o indivíduo para a sua tarefa de cidadania. «Através da **literatura** (e também da leitura/interpretação dos textos narrativos literários), procura-se **fixar e fundamentar a *alteridade dos regimes político-ideológicos, das opções administrativas*** (com reflexo directo e tangível nos modos de *ver* e de *estar* no tempo e no espaço, nos modos de apreender e interpretar o próprio mundo), **dos modelos de desenvolvimento (sócio-económico, cultural) e rupturas operadas ao longo da História do específico território designado Moçambique**» (Minzo, 2002: 5).

Por todas estas razões, pensamos ser a análise da disciplina de Português aquela que melhor se enquadraria na nossa questão e também nos nossos interesses pessoais (como ficou demonstrado na Introdução), podendo fornecer elementos clarificadores sobre a construção de uma identidade nacional em Moçambique.

Partindo para a análise dos programas de Português do 1º ciclo do ensino secundário geral (ESG), 8ª a 10ª classes, podemos verificar, curiosamente, que estes foram elaborados no ano de 2004, pela Direcção Nacional do Ensino Secundário Geral (DNESG) do Ministério da Educação (MINED) tendo, no entanto, em atenção, os manuais em vigência, elaborados nos primeiros anos da década de noventa. Assim, são os programas que vão de encontro aos manuais já existentes, e não os manuais que traduzem as ideias expressas num programa (neste ponto, as questões da racionalização de meios não deixam de ter o seu peso).

Logo no parágrafo inicial do texto de abertura, sob o título de “Introdução ao Ciclo”, os programas traduzem o valor da disciplina: «Em Moçambique, a Língua Portuguesa desempenha um papel importante, porque é a língua que abre as portas para mundo da ciência (sic), por isso é que o seu ensino é fundamental para o desenvolvimento humano». Interessante verificar que a língua é aqui entendida como um meio de chegar a outros saberes, com a alusão clara à ciência, uma área do saber bastante em evidência na lei de 83 (sobretudo devido à sua importância para a construção das sociedades

comunistas), e que revela uma das grandes preocupações, porque em falta, de um país em construção, com necessidade de formação de quadros técnicos.

Imediatamente a seguir, é referido que se pretende desenvolver no aluno «duas qualidades vitais para o sucesso escolar que são: a **competência comunicativa e a linguística**, seja para a vida estudantil, como também para a sua vida prática», sublinhando o carácter prático, comunicativo, que o ensino da língua portuguesa, não língua materna, tem num país à procura da unidade.

No parâmetro da *Avaliação*, o mesmo texto refere que o aluno deve adquirir «sobretudo, o controlo do domínio das quatro capacidades de base – **ouvir, ler, falar e escrever**», reforçando, também em termos de avaliação de resultados, a preparação que o aluno deve possuir na sua utilização prática e diária, como instrumento de comunicação, necessidade básica num país com tão grande variedade linguística.

Quanto à apresentação dos *Conteúdos do ciclo*, a estratégia mantém a obtenção dos mesmos fins: «O estudo de textos diversificados possibilita o alargamento da competência comunicativa do aluno na sua vida prática, porque o tornará capaz de compreender melhor o que ouve e lê e de se exprimir adequadamente em circunstâncias diversas». O objectivo é sempre pôr o aluno em contacto com diversas situações que ele poderá encontrar no quotidiano, de forma a que ele saiba utilizar a língua portuguesa para perceber o que lhe é dito, ou o que lê, e poder estar à altura de uma resposta.

Nas *Sugestões de estratégias para os professores*, pode verificar-se que a gramática deve estar presente na análise dos textos a trabalhar na sala de aula sendo que se lhe deve juntar, «pouco a pouco e de forma gradual, uma reflexão consciente e sistemática». Não devemos esquecer que nos situamos no 1º ciclo do ESG e que a análise gramatical e sintáctica é ainda a vertente mais importante da análise textual, tendência que se inverterá no 2º ciclo do ESG (11ª e 12ª), onde a análise semântica, de conteúdos é privilegiada.

Por fim, nesta *Introdução ao Ciclo*, vêm enunciados os *Objectivos* dos quais gostaríamos de salientar os que consideramos mais relevantes para a nossa questão. Assim, e se ainda houvesse dúvidas sobre o papel da língua portuguesa no Moçambique actual, o primeiro objectivo resolvê-las-ia de uma vez por todas, já que nos diz claramente: «compreender a utilidade da língua portuguesa como contributo para a consolidação da unidade nacional»,

assumindo-se claramente a escolha e o ensino da língua oficial como um factor de unidade. No mesmo caminho apontam os seguintes: «usar a língua para conhecer melhor os vários estratos culturais do país», tentando uma aliança entre a língua oficial e os diversos grupos da sociedade moçambicana, apontando-se aqui para o papel de intermediário e unificador que a língua pode ter num país com tantas diferenças; «usar a língua para promover o diálogo com outras culturas e civilizações», e isto tanto pode ser a nível interno (considerando que estamos em presença de diversas culturas) como mesmo externamente já que o português é uma língua presente em diversos continentes e, portanto, através da qual se expressam diferentes realidades e civilizações; «utilizar a língua como instrumento para a compreensão da realidade e como suporte de conhecimentos técnicos», numa tentativa de aliar a apreensão de uma realidade à possibilidade de um domínio mais técnico; «dominar, oralmente e por escrito, formas de compreensão e de expressão em circunstâncias específicas da vida quotidiana, social e política», salientando, mais uma vez, o carácter prático e funcional da utilização de uma língua única em certos contextos; «usar a língua para exprimir ideias pessoais de forma espontânea e criativa», apelando aqui a um aspecto mais sensível e pessoal de contacto e uso da língua, seguindo-se ainda dois objectivos mais ligados à organização e funcionamento da língua.

Após esta Introdução, vêm os três capítulos, cada um dedicado a uma classe. O primeiro é dedicado à 8ª classe e começa com uma breve introdução sobre o que se pretende nesta classe: «O ensino da Língua Portuguesa deve contribuir para que o aluno ao terminar esta classe tenha já um domínio de língua que o permite comunicar-se de forma clara, lógica e apropriada a diversas situações de comunicação. Assim, o aluno deverá adquirir conhecimentos sobre as regras básicas do funcionamento da língua, o gosto pela leitura e a destreza na escrita». Seguidamente são apresentados os objectivos gerais da classe, uma visão geral dos conteúdos, uma descrição geral dos conteúdos (mais detalhada do que a anterior) e uma análise pormenorizada das Unidades Didácticas.

Nesta rubrica, são apresentados vários elementos: o número de aulas a utilizar em cada unidade, os objectivos específicos, os conteúdos, sugestões de estratégias para os professores e material a utilizar na sala de aula, onde

são apresentados os títulos dos textos do manual escolar que devem ser trabalhados em cada unidade didáctica.

O mesmo esquema é verificável nos dois capítulos seguintes, os programas da 9ª e da 10ª classe, sendo de salientar que há uma assumida tentativa de progressão entre as diferentes classes. Assim, nos objectivos do 9º ano, a par da repetição de objectivos, podemos verificar a introdução ou valorização de outros, como por exemplo, «dominar a língua para se situar, a si e ao seu país, perante outras culturas e civilizações», numa clara alusão à identidade pessoal e nacional e à importância da língua para a construção da mesma.

O programa da 10ª classe, que marca o final de um ciclo, comprova-nos a preocupação em sedimentar os conhecimentos adquiridos nas classes anteriores (e para isso é dito que o professor tenha em atenção as avaliações de diagnóstico para verificar o nível dos alunos e adoptar estratégias que o permitam desenvolver) e em fomentar uma aprendizagem cada vez mais individualizada e autónoma. Para isso é recomendado que o aluno «vá frequentemente às bibliotecas fazer uma investigação individual», e que realize «trabalhos em grupo como forma de desenvolver competências tais como: o saber ler, o saber falar e o saber ouvir, atitudes que por sinal são importantes não só para a vida escolar, mas também para a vida social.» Mais uma vez se assinala o carácter prático e utilitário da língua, como comunicação, como forma de estabelecer contactos. Os primeiros objectivos para esta classe, revelam ainda uma abertura aos outros e ao mundo, só possível de ser alcançada, segundo o nosso parecer, após a consolidação de uma identidade pessoal e colectiva bastante apurada: «Utilizar a língua para descrever a própria cultura e as alheias como parte de uma sociedade universal; Reflectir sobre o que os outros dizem e escrevem.»

Para concluir, então, esta questão da escolha da disciplina de Português, gostaríamos apenas de salientar alguns aspectos:

- em primeiro lugar, o carácter instrumental atribuído à LP como construtora da unidade linguística nacional, condição *sine qua non* para a construção de uma identidade nacional;
- em segundo, uma chamada de atenção para o que denominamos «conflito político-linguístico» e «conflito pedagógico didáctico» e a

forma como estes têm determinado o insucesso escolar na área do ensino do Português;

- em terceiro, a organização dos programas de LP, exemplos de uma planificação curricular muito centralizada, talvez tendo em consideração a falta de formação dos professores para a sua leccionação e a necessidade de homogeneizar e unificar, mas que, por outro lado, também reflectem uma organização muito baseada nos modelos europeus de ensino, levando pouco em conta a situação real do país, o que condiciona a sua colocação em prática e provoca o distanciamento de professores e alunos face aos programas.

- **O manual escolar: espelho de uma ideologia/nação**

Entramos na parte central do nosso trabalho onde pretendemos fazer uma análise dos manuais escolares da disciplina de Português do 1º ciclo do Ensino Secundário Geral (ESG), isto é, da 8ª, 9ª e 10ª classes, com o intuito de identificar elementos que nos permitam encontrar uma resposta para o nosso problema inicial – de que modo os manuais escolares espelham um caminho de construção da identidade nacional.

- **Breves considerações**

A escolha do nosso *corpus* de análise, manuais escolares, prende-se com a instrumentalização de que são alvo. De facto, é unânime o reconhecimento de que, de fonte esquecida e desprezada pelos historiadores, estes passaram, nos últimos anos, a ser vistos como um instrumento privilegiado de doutrinação social e, portanto, a ser um testemunho de suma importância para os investigadores na área da educação.

Manuel de Puelles Benítez, num seu artigo sobre a importância crescente dos manuais como um «novo campo de conhecimento», reconhece cinco funções fundamentais a um manual: uma função *simbólica*, visto representar o saber oficial, uma função *pedagógica*, ao transmitir os saberes básicos, uma função *social*, contribuindo para a inculturação das gerações mais jovens, uma função *ideológica*, porque veicula e hierarquiza valores de uma forma mais ou menos

clara e uma função *política*, já que os seus conteúdos são regulados pelos poderes públicos de acordo com determinados fins extra-escolares (Puelles Benítez, 2000: 6).

De facto, «os livros didácticos são ferramentas fundamentais: são o principal material utilizado dentro e fora da sala de aula, legitimam os valores culturais que transmitem e aliam a linguagem verbal e icónica, pelo que a análise dos aspectos ideológicos destes materiais se revela muito pertinente» (Silvestre, 2002: 134).

Alain Choppin⁷⁸, da Universidade de Paris, reitera esta visão doutrinal dos manuais escolares com a seguinte afirmação: «en numerosos países, los programas oficiales, el libro de texto sirve para transmitir, de manera más o menos sutil, más o menos implícita, un sistema de valores morales, religiosos, políticos; una ideología que remite al grupo social del que emana, participando así de manera directa en el proceso de socialización, culturización (y hasta de adoctrinamiento) de la juventud» (Choppin, 2000: 16), visão também partilhada por Cecília Mavale⁷⁹, quando constata que os saberes canonizados num manual escolar se situam «num certo espaço e tempo, daí a impossibilidade de neutralidade dos manuais escolares no que diz respeito à visão cultural, social e ideológica tanto dos autores dos materiais escolares como do mundo circundante» (Mavale, s/d: 5).

Se a assunção da tendência ideológica de um livro didáctico já é, por si só, consensual para qualquer tempo e espaço, esta questão coloca-se com muito mais premência em certos contextos específicos. Assim, em estudos pós-coloniais, ou em contextos de «descolonização», como nos refere Alain Choppin, mais recorrentemente se pode verificar que «los estudios dedicados al manual se polarizan entonces, dentro de una perspectiva global ideológica o

78 Um dos grandes teóricos e investigadores na área dos manuais escolares. Alain Choppin é director do projecto “Emmanuelle”, iniciado na década de oitenta no Institut National de Recherche Pédagogique (INRP), em França. Este projecto visa criar uma base de dados com o objectivo de registar todos os manuais escolares publicados em França desde a Revolução Francesa até à actualidade. Paralelamente, e com o objectivo de difundir esta base de dados, têm sido realizados estudos e publicações. Este projecto serviu de base ao projecto “MANES”, iniciado em Espanha, em 1992, que entretanto se alargou à realidade portuguesa e sul-americana.

79 Professora de Língua Portuguesa na Universidade Pedagógica de Maputo.

sociológica, en aquellas cuestiones relacionadas con la constitución de la memoria colectiva (el nacionalismo, el patriotismo, la moral) o sobre cuestiones de actualidad, como la colonización, la cuestión escolar o el racismo» (2000: 17).

Na verdade, a escola, o currículo e os manuais escolares (como já tivemos oportunidade de verificar noutros capítulos do presente trabalho), são um veículo privilegiado para a transmissão de saberes quer científicos, quer do domínio do saber-estar e saber-ser, e, portanto, sempre foram usados pelas classes dirigentes para a formação das *novas ideias*, do cidadão, independentemente das ideologias que lhe estejam subjacentes. Como ilustração desta nossa ideia, podemos referir o exemplo de Joseph Lakanal⁸⁰, que, em 1793, no processo da Revolução Francesa, declarou perante a Convenção que «as colunas que devem sustentar o edifício da educação são os livros elementares», defendendo que estes permitem estender o patriotismo, a difusão dos direitos humanos e propagação das novas ideias, a uniformização da instrução do povo, a consolidação da unificação linguística do território, a transmissão de princípios de higiene e salubridade pública, a garantia da formação de professores e a luta contra a influência da igreja (Choppin, 2000: 20).

Para além deste reconhecimento do manual escolar como depositário de informações relativamente ao Homem, cidadão que se quer formar e, portanto, dos princípios subjacentes à construção de uma ordem social, a falta de estudos sobre esta temática, particularmente para um território como Moçambique, país num momento muito particular da sua História – o da construção da sua identidade –, foi uma forte motivação para esta nossa dissertação.

80 Ideólogo francês, nascido em Serres, em 14 de Julho de 1762. Professor de Retórica e de Filosofia até ser nomeado membro do Comité de Instrução Pública da Convenção, no período da Revolução Francesa, dedica grande parte da sua vida a actividades relacionadas com a educação. Os seus principais contributos estão ligados à criação de escolas primárias, à formação de professores, à fundação de jornais, etc. Está ainda na base da criação do Museu de História Natural e do Instituto de França.

Já justificamos a escolha dos manuais escolares como fonte da nossa análise, assim como a selecção da disciplina de Português. Resta-nos, então, justificar a eleição do 1º ciclo do ESG.

Apesar de a nossa primeira intenção ter sido analisar o ensino técnico, encontramos a dificuldade de, neste tipo de ensino, ainda não existirem manuais oficiais para o ensino do português.

Pensamos, então, em seguida, em analisar os manuais de português de um nível de ensino onde a análise semântica, a exploração de conteúdo, apresente alguma relevância e os objectivos não sejam apenas a aprendizagem dos rudimentos da língua, como se passa no Ensino Básico (da 1ª à 7ª classes). Daí a nossa opção pelo Ensino Secundário. A delimitação à análise do 1º ciclo foi imposta pelo facto de ainda não existir manual escolar de Português para a 12ª classe e o da 11ª ser bastante mais recente que os restantes seleccionados e, portanto, com princípios estruturantes marcadamente diversos, o que não permitiria uma coerência analítica, quer formal, quer de conteúdos.

Ainda antes de entrarmos na análise propriamente dita, gostaríamos de nos deter em alguns aspectos que consideramos importantes e para os quais Puelles Benítez chama a nossa atenção. Segundo este autor, na utilização de manuais escolares como fonte de investigação, não nos podemos esquecer de verificar elementos como o currículo, os programas e a forma como as prescrições destes se reflectem nos manuais escolares, para além de reflectir sobre o contexto real, verificar quais os manuais utilizados na prática, e a forma como o são (Puelles Benítez, 2000: 7).

Neste sentido, podemos verificar que Moçambique, pelo recente contexto histórico vivido (independência, guerra civil e uma paz efectiva apenas há catorze anos⁸¹), possui condições estruturais muito próprias que condicionam todo o processo relacionado com os manuais escolares.

Assim, a primeira premissa a ter em consideração é a de Moçambique ser um país que enfrenta grandes dificuldades organizativas, infra-estruturais e financeiras, e que isso se reflecte quer na elaboração dos manuais, quer na difusão dos mesmos (Mavale, s/d: 2). Cecília Mavale, num estudo sobre os

81 Contextos aos quais nos referimos mais detalhadamente no 1º capítulo da Parte I (páginas 21/73).

manuais escolares de Português, em Moçambique, refere: «os dados obtidos quer através de inquéritos aos funcionários da educação, quer pelas entrevistas à editora e aos autores de manuais, permitem concluir que a política de construção bem como de difusão e de utilização de materiais escolares não está claramente definida» (idem: 11), o que nos coloca logo de sobreaviso para a realidade prática que poderemos encontrar.

Uma segunda característica que poderemos apontar neste contexto, e também já referida anteriormente, é a centralização de todo o processo, quer a nível educativo em geral, quer na elaboração e distribuição dos manuais escolares, em particular. O Ministério da Educação (MinEd) é o responsável por toda a actividade pedagógica, estando também a seu cargo a elaboração dos manuais escolares, confiada a uma equipa determinada pelo mesmo, apesar de, por vezes, em parceria com entidades estrangeiras, nomeadamente portuguesas, como veremos mais adiante. É de salientar a política de manual único, «produzido tendo sempre como ponto de partida a política definida no país» (Mavale, s/d: 10) e a «uniformização da mensagem educativa» (idem: 18). Também a realização e distribuição dos manuais, até há pouco tempo⁸², esteve a cargo de uma única editora, a DINAME, situação verificável ainda relativamente aos manuais do ESG que utilizaremos.

Em terceiro lugar, gostaríamos de sublinhar a dificuldade de distribuição dos materiais didácticos por todo o país, o que não tem permitido um acesso generalizado aos mesmos. De facto, no estudo realizado por Cecília Mavale, esta verificou que apenas um terço dos professores inquiridos usam o manual escolar nacional; que 41,6% teve uma grande dificuldade em apontar os instrumentos utilizados na sala de aula; e que, curiosamente, um professor colocou mesmo o nome de um manual pertencente ao sistema de ensino português (idem: 17), o que pensamos ser um caso de utilização do material didáctico distribuído pelas Organizações Não-Governamentais.

82 Os manuais escolares para o ensino básico foram alvo de uma reforma recente (decorrente em três fases: 2003 – manuais da 1ª, 3ª e 6ª classes, 2004 – 2ª, 4ª e 7ª classes e 2005 – 5ª classe) tendo sido realizado um concurso para a elaboração dos manuais escolares. Das quatro editoras a concurso, duas são portuguesas, a Texto Editora e a Porto Editora, conseguindo uma grande fatia do mercado nacional (43% para a Texto Editora e 29% para a Porto Editora) (www.texedi.net/imagens/imprensa/pr_te_06-10-05_mocambique.pdf).

Na nossa experiência educativa em Moçambique, no ano de 2003, pudemos verificar esta dificuldade de distribuição do material didáctico. Na Escola Secundária do Gurúè não existiam manuais escolares de Português, quer para os alunos como também para os próprios professores. Estes possuíam apenas o programa, copiado à mão, que tentavam cumprir consultando a biblioteca da nossa Missão e procurando textos e actividades passíveis de serem realizadas nas suas aulas e que lhes permitisse atingir os objectivos propostos nos programas nacionais. De salientar que a referida biblioteca é maioritariamente composta por manuais escolares do sistema educativo português, para além de algumas obras de referência elementares e outras mais específicas da realidade moçambicana.

Também na nossa Missão, possuidora de paralelismo pedagógico com o ensino público, e apesar de a maior parte das questões com o material escolar ser resolvido através de dádivas e da elaboração própria de instrumentos didácticos, sentimos dificuldades sempre que se trata de assuntos relacionados com o Ministério. A título de exemplo salientamos o caso sucedido no final do ano lectivo de 2003, quando houve necessidade de improvisar uma solução relativamente às pautas finais, já que as pautas oficiais (onde são colocadas as notas ao longo do ano, as notas dos exames e as notas finais) não chegaram à nossa escola (e, certamente a outras da região), com a justificação de que não tinha sido possível enviar os materiais de Maputo devido ao facto de não existirem verbas para o seu transporte.

o **O objecto de estudo**

Justificados os critérios que presidiram à primeira selecção do nosso objecto de estudo, passamos à sua apresentação formal.

Como já foi referido, utilizamos os manuais de Português da 8^a, 9^a e 10^a classes, presentemente em uso em Moçambique.

O manual escolar da 8^a classe tem por título “Português 8^a classe”, sendo o nosso um exemplar da 2^a edição editado em 1990. Os seus autores são Maria João Carrilho, Maria Fernanda Duran, Samuel Estêvão Muianga Mondlane, Aldónio Gomes, Fernanda Maria Cavacas e Maria Adelaide Ferreira Martins. Estes três últimos são consultores da Fundação Calouste Gulbenkian para a

área da cooperação com os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa, apoiando a elaboração destes manuais. Embora a montagem, impressão e distribuição estejam a cargo da DINAME, a impressão foi realizada no Canadá.

O manual é composto por 168 páginas organizadas da seguinte forma: um índice, um prefácio dos autores, cento e doze (112) textos e algumas imagens (ilustração e fotografia).

Pode verificar-se que o manual não apresenta actividades para os alunos nem qualquer outro tipo de sugestões metodológicas e, numa primeira abordagem, nem sequer é possível notar uma qualquer organização dos textos apresentados. Com uma análise mais detalhada pode verificar-se, no entanto, alguma tentativa de agrupamento temático, ainda que bastante diluído.

O manual “Português 9ª classe”, de 1991, apresenta alguns aspectos de continuidade em relação ao da 8ª apresentando também algumas inovações. Assim, se a grande parte dos autores se mantém – Aldónio Gomes, Fernanda Cavacas, Maria João Carrilho e Samuel Mondlane – podemos verificar a existência de duas presenças novas: Inês Machungo (pertencente ao grupo de consulta de Língua Portuguesa do MINED) e Maria Eugénia Cruz. Mas, mais relevante, parece-nos o facto de, na ficha técnica, ser claramente assumida uma colaboração entre a República de Moçambique e a Fundação Calouste Gulbenkian, sendo este manual o resultado de um projecto denominado “Expansão e Melhoria Qualitativa do Ensino da Língua Portuguesa”⁸³ realizado entre estas duas entidades.

A edição deste manual está a cargo do Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação (INDE), sendo a impressão realizada, novamente, no Canadá.

O manual é composto por 160 páginas, apresentando um índice, cento e seis (106) textos e uma narrativa literária completa, um conto de Calane da Silva, “Xicandarinha na lenha do Mundo”, dividido em doze partes. Ao nível da organização interna, o manual inicia com a 1ª parte deste conto, verificando-se que as outras dez partes marcam o ritmo da distribuição dos textos antologiadados em onze capítulos, encerrando com a parte final do conto de Calane da Silva. Este manual continua a não apresentar qualquer tipo de

83 Projecto desenvolvido pela Fundação Calouste Gulbenkian, entre 1986 e 1994, com coordenação de Aldónio Gomes.

sugestões mas possui, em notas de rodapé, o vocabulário não pertencente ao léxico da língua portuguesa (ex. vocábulos em línguas locais). Apresenta ainda algumas imagens, quer em fotografia, quer em ilustração.

A elaboração do manual da 10^a, “Língua Portuguesa 10^a classe” (de realçar a alteração de *Português*, título usado nas 8^a e 9^a classes, para *Língua Portuguesa*), também se encontra dentro do projecto “Expansão e Melhoria Qualitativa do Ensino da Língua Portuguesa”, não havendo referência ao ano da sua edição. No entanto, pensamos poder situá-la entre 1991 (data da edição do manual da 9^a classe) e 1994 (data de término do projecto em questão). No nosso trabalho utilizamos um exemplar da 3^a edição.

Como autores são referidos Aldónio Gomes e Fernanda Cavacas (ambos representantes da Fundação Calouste Gulbenkian), Daniel Bomba Júnior (representante do Ministério da Educação Nacional) e Marcos Gololombe, sendo a edição novamente da DINAME e a impressão realizada no Canadá.

Quanto à organização interna, este manual apresenta diferenças formais relativamente aos anteriores. Composto por 176 páginas, os seus cento e doze (112) textos estão agrupados em unidades temáticas: “Comunicação – elo entre os homens”, “Renascimento africano”, “Sociedade e ecologia humana”, “O homem e o saber”, “O homem e o trabalho”, “O homem, a mulher e o amor”. Para além desta organização, o manual apresenta ainda, na parte final, um apêndice com breves biografias dos escritores representados no manual (não cobrindo a totalidade mas um número significativo deles), um vocabulário de termos estranhos à Língua Portuguesa, e, por fim, o índice. Também se verifica a existência de imagens ilustrativas.

De seguida apresentamos algumas considerações gerais que consideramos importantes:

- a parceria criada entre a República de Moçambique e a Fundação Calouste Gulbenkian na elaboração dos manuais. Este facto prova a aceitação por parte do Ministério de Educação moçambicano, de uma cooperação activa com uma entidade portuguesa na elaboração de estratégias relativamente ao ensino da Língua Portuguesa em Moçambique;
- o carácter antológico dos manuais. Na verdade, mais do que um manual escolar, com fins marcadamente pedagógicos e didácticos, estes livros escolares revelam-se verdadeiras compilações de textos de autores de

diversas comunidades de língua oficial portuguesa. Cecília Mavale justifica esta opção devido às dificuldades económicas vividas no país: «era imperioso que se oferecesse um acesso à leitura dadas as condições reais existentes no país, que se caracterizam pela carência do livro» (Mavale, s/d: 14);

- a não existência de sugestões de aprendizagem e de actividades de exploração dos textos quer a nível de conteúdo, quer a nível gramatical. Destes textos seleccionados para o cânone educativo, «pressupõe-se que (...) têm, macro-estruturalmente, alguma coisa a ensinar» (Martinho, 2001: 397). O verdadeiro objectivo é criar um *saber-ser* africano, um sentimento de pertença a uma realidade ainda em construção;

- a inserção de um léxico para vocábulos não portugueses, nos manuais da 9ª e da 10ª. Esta situação reforça a ideia de necessidade do português como língua comum, de unidade nacional;

- a existência de temáticas comuns aos três manuais. Realça a preocupação dos autores em proporcionar aos alunos a reflexão sobre certas questões consideradas importantes: a cultura, o trabalho, o patriotismo, a comunicação, etc.;

- o grande hermetismo dos textos e consequente dificuldade de compreensão dos mesmos. Pela nossa experiência no ensino da literatura moçambicana, foi facilmente reconhecível a inacessibilidade dos alunos à sua interpretação⁸⁴. Esta questão é justificada, pelos próprios autores, com a escassa oferta de obras literárias em Moçambique, na época da sua elaboração, sobretudo ao nível da prosa (Mavale, s/d: 13), e a necessidade de divulgação da literatura existente;

- a preocupação com a inclusão de textos de variadas culturas lusófonas – Portugal, Angola, Brasil, Guiné, S. Tomé e Cabo Verde. Sobre esta selecção podemos citar um excerto do prefácio à antologia “Textos africanos de

84 A nossa experiência no terreno revelou-nos a dificuldade de interpretação verificada pelos alunos, mesmo das classes (e faixas etárias) mais elevadas. Para tentarmos colmatar estas falhas e com vista à preparação do exame final da 10ª classe, criamos, na nossa escola, um Clube de Leitura onde a leitura, interpretação e produção de textos literários era incentivada. Desta experiência resultou um livro de poemas dos nossos alunos, com o título *Wetxa Vakhani*, editado em Portugal, em 2004.

expressão portuguesa” que nos diz: «os textos de escritores africanos de expressão portuguesa de Angola, Cabo Verde, Guiné, Moçambique e S. Tomé e Príncipe foram reunidos por temas, atendendo a que a máquina repressiva do sistema colonialista fez surgir naqueles países os mesmos graves problemas, bem como idênticas formas de resistência cultural anticolonial. (...) A sensibilidade dos alunos despertará deste modo para a literatura africana e seus valores culturais, desenvolvendo-se ainda neles o sentimento estético e o gosto pela leitura» (Martinho, 2001: 396-397). Este breve trecho torna claro o objectivo da unidade sentida entre as diversas ex-colónias portuguesas, bem como aquilo que se pretende dos alunos nesta fase escolar – o despertar dos valores culturais africanos aliado ao desenvolvimento do gosto pela literatura. O cânone literário destes países vai, então, «construindo heróis e sedimentando feitos de natureza épica que redundam nas imagens dominantes do herói colectivo, só superado pelo personalismo de certas figuras políticas, também poetas» (idem: 399).

o **Roteiro do percurso de investigação**

Para responder à problemática inicial do nosso estudo, utilizamos uma abordagem predominantemente qualitativa aos manuais escolares seleccionados. No entanto, a análise estatística auxiliou o nosso estudo na medida em que forneceu indicadores que enriqueceram a nossa observação.

Partimos do pressuposto, criado com base na nossa experiência educativa em Moçambique e pelo reconhecimento dos manuais escolares como espelho de políticas ideológicas subjacentes, que a nacionalidade dos autores seleccionados para o cânone educativo era o primeiro factor a ter em conta. Consequentemente, e após uma leitura de todos os textos dos três manuais, chegámos aos seguintes dados:

	8º ANO	9º ANO	10º ANO
Moçambicanos	47	45 ⁸⁵	58
Portugueses – viveram em Moçambique	4	4	8
Espanhol – viveu em Moçambique	1	1	2
Portugueses	28	23	22
Angolanos	8	10	5
Brasileiros	7	10	6
Cabo-verdianos	1	5	2
Guineenses	1	3	1
S. Tomense	1	0	1
Outros	4	1	1
Não identificáveis	11	4	6
TOTAL DE TEXTOS	112	106	112

Quadro 8 – Nacionalidade dos autores presentes nos manuais de Português do 1º ciclo do ESG

Esta primeira observação permitiu-nos um melhor conhecimento do objecto de estudo e, conseqüentemente, ajudou-nos a definir os critérios da nossa abordagem.

Definimos como primeiro critério para a delimitação do nosso *corpus* de análise a nacionalidade moçambicana dos autores ou a longa permanência da sua vida pessoal e literária em Moçambique, identificando-se como tal⁸⁶.

O segundo critério que utilizamos foi a selecção de todos os textos de carácter informativo, com autoria atribuída ou não, partindo-se do pressuposto que são ou de autoria moçambicana ou conhecedora do contexto moçambicano.

O terceiro foi a selecção de textos de autores de outras nacionalidades desde que os considerássemos de grande relevância para a temática da nossa tese.

Neste primeiro quadro devemos salientar a elevada representatividade dos autores portugueses. Este dado, ainda que curioso, parece-nos de fácil

85 O conto “Xicandarinha na lenha do mundo”, de Calane da Silva, apesar de se apresentar dividido em 12 partes, foi contabilizado apenas como um texto de autor moçambicano.

86 Ana Maria Martinho, na sua tese de doutoramento, apresenta como moçambicanos muitos destes autores que viveram em Moçambique. No entanto, na nossa pesquisa, não conseguimos determinar claramente se estes cidadãos chegaram a possuir nacionalidade moçambicana, preferindo a classificação “Português – viveu em Moçambique”.

explicação se tivermos em conta os autores dos manuais, onde também verificamos uma grande participação portuguesa, e inclusive uma cooperação com a Fundação Calouste Gulbenkian. De salientar, também, a existência, constante ainda que por vezes mínima, de autores de todos os outros países da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), excepto Timor-Leste que apenas se tornaria membro em 2002 (e recordemos que os manuais são de inícios da década de 90).

Voltando, de novo, à nossa análise. Desta primeira selecção, obtivemos os seguintes resultados:

	8ª Classe	9ª Classe	10ª Classe	TOTAIS
Total de textos	112	106	112	330
Textos Seleccionados	60	57	75	192
Percentagem do <i>corpus</i> de análise em relação ao total de textos	54%	54%	67%	58%

Quadro 9 – Total de textos nos manuais escolares de Português do 1º ciclo do ESG e textos seleccionados como *corpus* de análise

Determinamos, assim, o nosso *corpus* de análise: 192 textos dos três manuais (58% do total de textos), dos quais o maior número se encontra no manual da 10ª classe. Este parece-nos, desde logo, um dado interessante porque justificado pelo aumento do número de textos de autores moçambicanos (ou que viveram em Moçambique), na classe mais avançada (ver quadro 12).

Seguidamente procedemos à elaboração de uma grelha de análise com os seguintes parâmetros:

- Ano escolar;
- Título do Texto;
- Autor;
- Nacionalidade do autor;

- Tipo de texto;
- Página.

Havíamos chegado, ao momento de interpelarmos os textos seleccionados – de que forma estes espelhavam o projecto de construção de uma identidade nacional?

Depois de nova leitura atenta dos *nossos* textos, encontramos critérios que nos permitiram dividi-los em três categorias temáticas, às quais atribuímos as seguintes denominações: *Sobreviver para construir* (Categoria A), *Rememorar para construir* (Categoria B) e *Lutar para construir* (Categoria C). Com este último elemento, demos por concluída a nossa grelha de análise⁸⁷.

Na primeira categoria, *Sobreviver para construir*, agrupamos todos os textos informativos que parecem ter como principal preocupação transmitir saberes essenciais para a vida prática dos cidadãos moçambicanos e para o melhor aproveitamento dos escassos recursos existentes. Desta forma, incluímos textos:

- dedicados à temática agrícola ou piscatória (“Couve china”, 8ª, 29⁸⁸; “Calendário agrícola”, 8ª, 39; “Pesca”, 8ª, 116; “Frutos típicos: Riqueza esquecida”, 9ª, 125);
- que sugerem novas formas de cozinhar, de aproveitamento e conservação de certos alimentos (“Receitas”, 8ª, 30; “Conservação de alimentos”, 8ª, 32);
- que educam na área da saúde pública – prevenção e combate a doenças, filtragem da água ou planeamento familiar (“Temos de continuar a consciencializar os cidadãos”, 8ª, 144; “Um filtro de água”, 9ª, 64; “Importância da água na transmissão de doenças”, 9ª, 111; “A Tuberculose”, 9ª, 114; “SIDA é problema nosso”, 9ª, 116; “Século XXI – O alerta necessário”, 10ª, 86);
- que apresentam exemplos de como redigir textos públicos, necessários à vida civil (“Convocatória”, 8ª, 77; “Aluga-se ou Compra-se”, 9ª, 55; “Actas”, 9ª, 150)
- que ensinam novos elementos da modernidade, por exemplo, ligados à electricidade, à imprensa ou a produção industrial (“Como a electricidade chega a nossa casa”, 8ª, 24; “Cahora-Bassa”, 8ª, 26; “Pilhas novas a partir de pilhas

87 Grelhas inseridas em Anexo.

88 Utilizaremos a seguinte forma de citação dos textos dos manuais: “Título”, classe do manual, página.

velhas”, 9ª, 75; “Processos de fabrico de um jornal”, 9ª, 119; “Relançada produção de guarda-chuvas”, 10ª, 107).

Como já pudemos verificar na citação do discurso de Lakanal (Choppin, 2000: 20), os manuais podem ser uma fonte privilegiada de transmissão de saberes básicos, sobretudo em momentos onde esses hábitos não são ainda intrínsecos à educação transmitida pelos pais. Para construir um país, uma nação, são necessários cidadãos, e para estes é necessário criar condições para um aumento e estabilização da esperança de vida. Esta situação só se poderá verificar se estes forem instruídos no sentido de prevenir doenças, se souberem aproveitar ao máximo os recursos possíveis e se conhecerem regras mínimas do convívio social.

A esta categoria associamos, em resumo, aqueles textos que apoiam a formação básica individual. Aqueles cujo principal objectivo encontrado é o de formar no sentido das necessidades e conhecimentos primários do mundo circundante e de educar para uma cidadania consciente.

Rememorar para construir contém todos os conteúdos que têm como objectivo a transmissão de tradições moçambicanas, de várias origens étnico-culturais.

Consideramos que, para a construção de uma Identidade Moçambicana entre tantos povos diversos, é necessário que cada um conheça o outro para se reconhecer depois como moçambicano. Tradições rongas, macuas, chopes, ou changanas, devem ser identificativas do Povo Moçambicano e não apenas de grupos étnico-linguísticos estanques. Mas, reflectamos: será já possível pedir a um moçambicano que reconheça como suas, assim como um português identifica como nacionais o “Bailinho da Madeira”, a dança dos “Pauliteiros de Miranda” ou a “Xula de Barqueiros”, as diferentes culturas do seu território e, portanto, da sua nação?

Nesta categoria, agrupamos, então, histórias e poemas sobre:

- o universo fabulístico mítico moçambicano (“Dos bichos e dos homens”, 8ª, 47; “História do leão feitiço”, 9ª, 151);

- figuras *tipicamente moçambicanas*, por serem transversais a quase todas as etnias, ou porque reconhecidas no exterior como africanas, como, por exemplo, curandeiros e sábios/guardadores de memória (“E passas de capulana”, 8ª, 86;

“Malidza”, 8ª, 93 “Teus olhos”, 8ª, 109; “O pescador de Moçambique”, 9ª, 31; “Ser mulher”, 9ª, 104);

- rituais e momentos de celebração, como festas e outras cerimónias tradicionais (“Ritos de iniciação”, 8ª 95; “Dançar”, 8ª, 160; “A chuva e a vida”, 9ª, 60; “As tradições musicais em Moçambique”, 9ª, 67; “Tratamentos tradicionais”, 9ª, 121; “Exorcismo”, 10ª, 73; “Quenguelequeze”, 10ª, 40; “Festa no Maxoxomana”, 10ª, 67; “Festa de casamento”, 10ª, 138);

- locais da geografia moçambicana (“Um mar recente”, 8ª, 123; “Por isso o Zambeze é grande”, 10ª, 22; “Tenho saudades do meu Save”, 10ª, 132);

- elementos que identificam uma etnia específica (“O nome da criança, na sociedade macua”, 9ª, 102; “Kukhonisa - forma de casamento oficial tradicional rongá”, 9ª, 138; “Aspectos técnicos e sociais da olaria dos chopos”, 10ª, 88; “Sobre os Vandaus”, 10ª, 91).

São textos que nos remetem para um universo muito particular, do tradicional, dos costumes. Textos que, indo buscar as raízes à literatura oral, pretendem construir com os seus elementos uma memória colectiva comum que se pretende fazer chegar e conhecer, através do manual escolar, instrumento de uniformização.

Lutar para construir servirá para abrigar toda aquela obra que nos direccionou para as dificuldades de um processo de construção de uma consciência social moçambicana. Desde a resistência ao colonizador, à guerra civil, às dificuldades económicas e educativas, Moçambique tem vivido momentos de grande intensidade, momentos de construção, destruição e reconstrução permanentes (não necessariamente de uma forma linear) que, no entanto, se têm constituído momentos-chave num processo de procura constante de identidade, de unidade como nação.

Englobamos nesta terceira categoria um leque muito abrangente de textos cujo critério de unidade passa por lhes termos encontrado uma postura de resistência ou um empenho numa construção. Assim, podemos encontrar narrativas e poemas sobre:

- o valor da *mãe África* e do ser *tradicionalmente moçambicano* (“Poema da infância distante”, 8ª, 15; “Lembras-te, Mariana?”, 8ª, 141; “Sangue negro”, 10ª, 18);

- a descrição da vida difícil de exploração vivida pelo moçambicano, quer pelo colonizador, quer nas minas da África do Sul (“Não chores, Mãe. Eu não morri.”, 9ª, 9; “Magaíça”, 9ª, 22; “Grito negro”, 9ª, 34; “Não se pode trabalhar de joelhos”, 10ª, 100; “Carregadores”, 10ª, 102; “Reza, Maria”, 10ª, 124);

- a importância da palavra e do poeta para a denúncia e (re)construção (“Ode às palavras”, 8ª, 6; “Comunicação”, 8ª, 10; “Mãos e palavras”, 8ª, 20; “Em louvor das palavras”, 10ª, 7; “O núcleo tenaz”, 10ª, 28);

- a ideia de esperança, de construção, no percurso da guerra colonial, rumo à Independência (“Fala de um guerrilheiro”, 8ª, 22; “Descolonizámos o ‘Land-Rover’”, 8ª, 68; “Esperança”, 8ª, 70; “Certeza de esperança”, 8ª, 165; “Pátria”, 10ª, 13; “O irmão colaço”, 10ª, 33; “Boas-vindas, mamã”, 10ª, 150);

- as dificuldades económicas sentidas com as sucessivas guerras que assolaram o país, tanto de um ponto de vista crítico, como de um ponto de vista da esperança num futuro melhor (“Laurinda, tu vais mbunhar”, 8ª, 37; “Boas-festas Chiquito”, 8ª, 76; “Xicandarinha na lenha do mundo”, 9ª, 7; “No próximo ano, posso ir à escola?”, 10ª, 62; “À mulher do meu país”, 10ª, 156);

- figuras moçambicanas que se pretendem reconhecidas como heróis moçambicanos e exemplos do “ser moçambicano” (“Eduardo Mondlane”, 8ª, 13; “Uma sentença salomónica do Imperador Gungunhana”, 8ª, 100; “Eusébio”, 8ª, 150; “Malangatana”, 8ª, 164; “Joaquina”, 9ª, 77).

Esta última categoria é aquela que consideramos mais directamente ligada à criação da Identidade, uma vez que exalta o *ser africano*, denuncia a exploração, apela à unidade numa luta comum, recorda feitos valorosos deixa a esperança num futuro melhor, mais humano, mais justo, e apresenta heróis a imitar.

Por último, achamos necessário criar uma quarta categoria, à qual chamamos simplesmente categoria D (*diversos*), onde foram incluídos todos os textos que, apesar de serem de autores moçambicanos ou de escritores que identifiquemos como tal, não entram nas categorias que determinamos e acabamos de apresentar. Assim, encontramos nesta categoria de *diversos* sobretudo textos dedicados aos afectos ou sentimentos em geral (amor, desejo, morte), e outros que apenas pensamos terem sido incluídos para cumprir alguma alínea mais específica do programa (ex. notícias de jornal cujo conteúdo não interessa para a temática da nossa tese).

Antes de passarmos à apresentação e análise dos dados, gostaríamos de salientar que esta nossa categorização temática, como todas as categorizações, são construções teóricas, não sendo totalmente lineares, estanques e unívocas, mas válidas pela possibilidade de operacionalização que permitem.

Como já referimos na apresentação dos critérios que utilizamos para a selecção do nosso *corpus* de análise, deixamos aberta a possibilidade de egermos textos que, embora de autores não moçambicanos ou sem permanência em Moçambique, se tenham revelado importantes para o nosso estudo. Através deste critério seleccionamos seis textos nos três manuais, textos que, pelo seu carácter de excepção, gostaríamos de caracterizar:

- “Sobre os graus de mover-se” (8ª, 64), texto de Ivan Illich, onde é feita uma apologia ao uso da bicicleta, meio de transporte, por excelência, em Moçambique. Inserimo-lo na categoria A, *Sobreviver para construir*.

- “Letra para um hino” (8ª, 72), poema de Manuel Alegre sobre a luta pela liberdade, que agrupamos na categoria C, *Lutar para construir*.

- Breve excerto escrito por Agostinho Neto (8ª, 163), sem título, sobre a personalidade política e a cultural, também da categoria C.

- “Com que é que se parece um professor?” (9ª, 43), narrativa de Pepetela, onde é evidenciada a necessidade da educação para a formação dos «camaradas». Classificamo-lo também como exemplo da categoria C.

- “As palavras do meu canto” (9ª, 48), poema de Joaquim Pessoa, sobre a relação privilegiada do poeta com as palavras (que são «as armas» dos poetas), o que lhe confere uma missão especial. Agrupamo-lo na categoria C.

- “No palácio de Ulisses” (10ª, 75), texto de Manuel Alegre que apela à coragem de «ousar as coisas nunca ousadas». Tem ainda a particularidade de ser um dos raros exemplos do modo dramático presente nos manuais. Também o classificamos como um texto da categoria C, *Lutar para construir*.

Como já tivemos oportunidade de ver no quadro 9, o total de textos que cumpriam os nossos critérios de selecção não se repartiam uniformemente pelos três manuais existentes e o mesmo acontece com a divisão nas categorias que conceptualizamos.

Assim, no manual da 8ª classe, do qual, relembremos, analisamos sessenta (60) textos, pudemos verificar a seguinte situação:

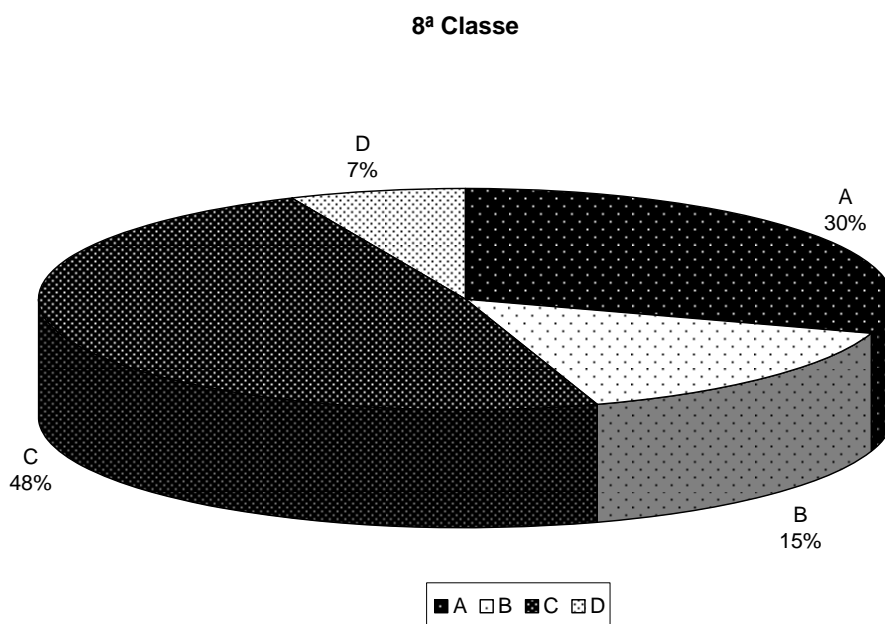


Gráfico 1 – Percentagem de cada categoria no manual da 8ª classe

A análise do gráfico, mostra-nos que a maior parte dos textos foi classificada como *Lutar para construir* (29 textos – 48%), secundada pela categoria *Sobreviver para construir* (18 textos – 30%). Sendo um manual de início de ciclo, pensamos ser de salientar o facto de existir um número tão significativo de textos socialmente empenhados e de textos formativos. Estes dados vão de encontro à nossa percepção de que existe uma preocupação na divulgação de uma literatura nacional, de cariz bastante *engagé*, mas também na divulgação de informações básicas para o quotidiano prático dos cidadãos, utilizando o manual escolar como meio de chegar à população (não esquecer, no entanto, que estamos a falar de uma população reduzida, sobretudo se atentarmos ao nível escolar em que nos situamos). Outro dado importante é a pouca relevância assumida pelos textos classificados como *diversos*, o que aponta para a pouca preocupação com a existência de textos ligados aos sentimentos ou outros assuntos menos comprometidos com a edificação de uma consciência social.

Para o manual da 9ª, do qual analisamos 57 textos, encontramos os seguintes dados:

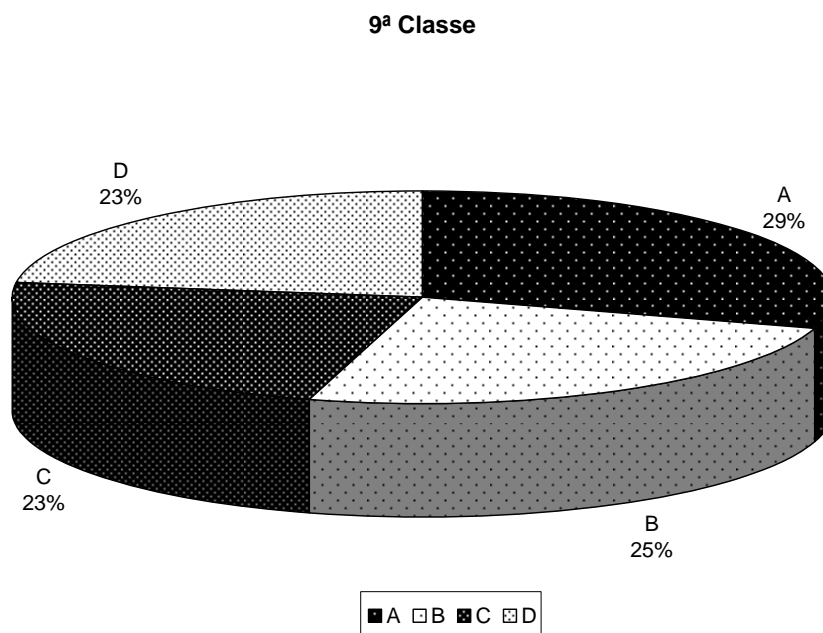


Gráfico 2 – Percentagem de cada categoria no manual da 9ª classe

Neste livro escolar, referente a uma classe intermédia no ciclo, encontramos uma divisão muito homogénea dos textos pelas diferentes categorias, situação diversa da verificada no manual do ano anterior.

A clara preocupação de *Sobreviver para construir* (17 textos – 29%) mantém-se, sendo significativo o número de textos que nos falam de doenças e das formas de prevenção. A seguir, a categoria *Rememorar para construir* (14 textos – 25%), que aumentou a sua presença em 10%, da qual gostaríamos de salientar os textos que falam sobre tradições musicais e étnicas de diferentes locais e grupos étnicos de Moçambique. Por último, as categorias C e D onde é visível um dado curioso: a perda de 25% da categoria *Lutar para construir* e o aumento de 16% da categoria de *diversos*, coloca-as numa situação de paridade. Esta significa, a nosso ver, uma preocupação em fornecer textos de maior diversidade temática de forma a alargar os horizontes literários dos alunos.

Dados para o manual da 10ª classe:

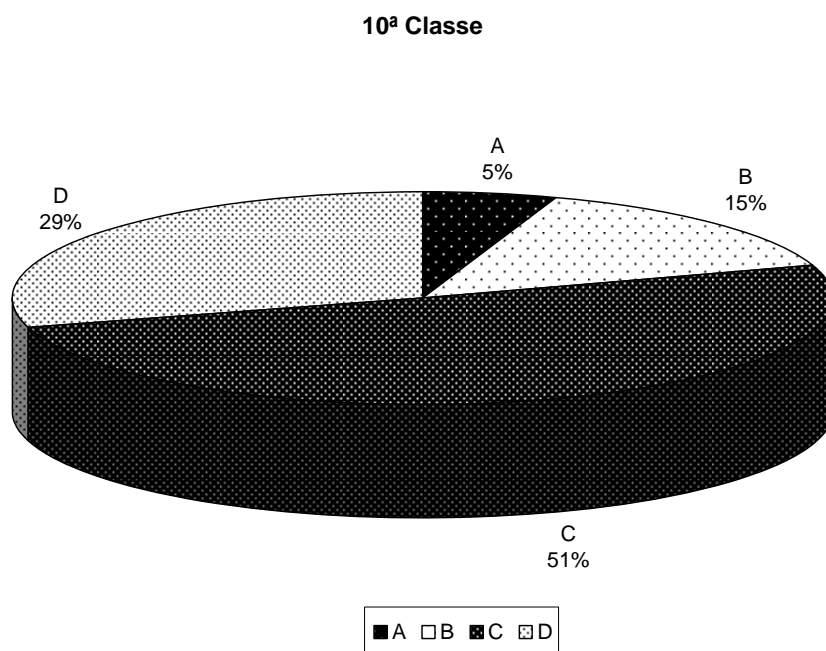


Gráfico 3 – Percentagem de cada categoria no manual da 10ª classe

Elementos a assinalar: em primeiro lugar a agora esmagadora predominância da categoria C, *Lutar para construir* (38 textos – 51%), seguida dos textos *diversos* (22 textos – 29%), com mais 7% do que no ano anterior, o que se revela bastante significativo num ano terminal de ciclo onde se pretende fazer uma divulgação bastante grande da *literatura nacional*, não só de uma literatura comprometida e empenhada na sociedade (que constitui a grande fatia dos textos), mas também englobando a literatura mais recente, aquela relativa a temas como os sentimentos e afectos (os dados da categoria C e D perfazem 80%). Em segundo lugar, não poderemos deixar de fazer um comentário ao reduzido número de textos da categoria A, *Sobreviver para construir* (4 textos – 5%), encontrando a mesma justificação do que para os dados anteriores. De facto, se nos dois anos precedentes a incidência sobre esta questão da formação básica de elementos do quotidiano é estruturante (cerca de 30% em cada ano), neste ano terminal, como se pressupõe que os alunos já teriam assimilado esse tipo de saberes, a tónica é definitivamente colocada na sua formação literária.

Outra abordagem ao nosso *corpus* de análise prende-se com a *literariedade dos textos*.

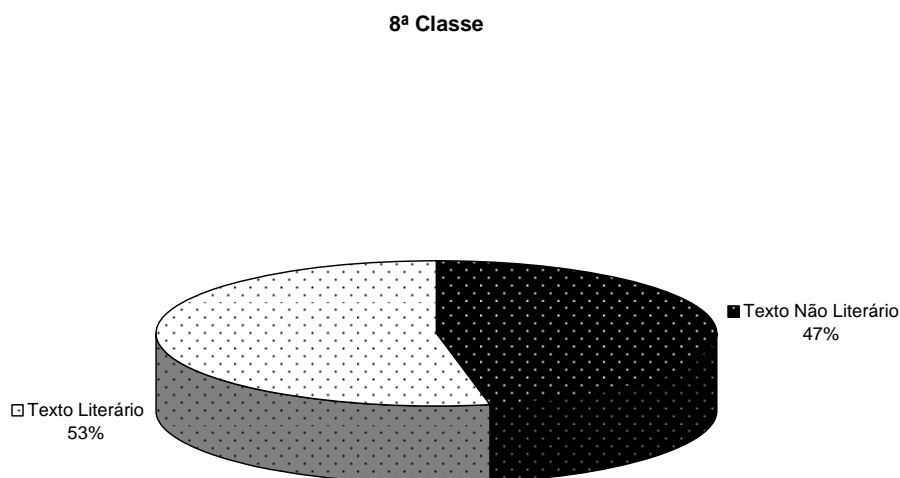


Gráfico 4 – Percentagem de textos literários e não literários no manual da 8ª classe

Assim, na 8ª classe, encontramos 47% (29 textos) de textos não literários, os quais decerto podemos relacionar com o grande número de textos das categorias A, *Sobreviver para construir* e B, *Rememorar para construir* (45% é a soma da percentagem das duas categorias), de carácter mais informativo, presentes no manual desta classe. A categoria C, *Lutar para construir*, engloba o grande número dos textos literários.

9ª Classe

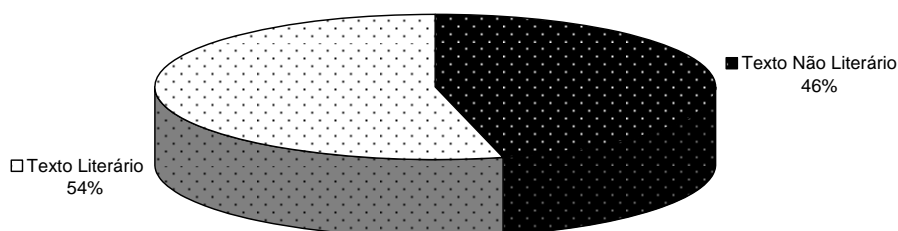


Gráfico 5 – Percentagem de textos literários e não literários no manual da 9ª classe

Na 9ª classe, a percentagem de textos não literários, 46% (26 textos), mantém-se justificada pelo número de textos das categorias A, *Sobreviver para construir*, e B, *Rememorar para construir*, enquanto os textos literários, 54% (31 textos), se distribuem pelas categorias C, *Lutar para construir* e D, *diversos*, representadas nos textos seleccionados por nós, em igual percentagem.

De salientar que, se a categoria A é claramente uma categoria de textos não literários e se as categorias C e D de textos literários, a categoria B levanta outras questões uma vez que pode agrupar textos de ambas as naturezas, já que tanto pode caracterizar um texto informativo sobre uma etnia, como uma lenda ou um conto tradicional.

A percepção desta especificidade da categoria B revela-se importante neste exemplo já que, na divisão por categorias, a soma dos textos de categoria A e B (54%) são superiores à soma das categorias C e D (46%), o que, poderia indicar a existência final de textos não literários, o que, de facto, não se verifica, como podemos ver no gráfico precedente.

10ª Classe

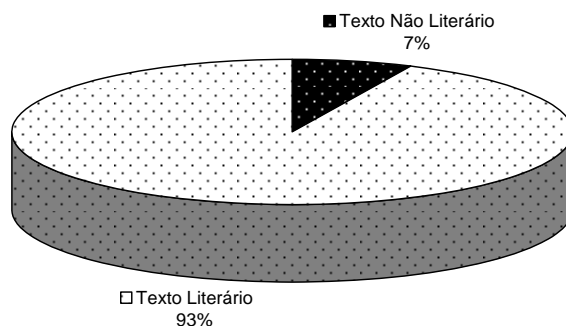


Gráfico 6 – Percentagem de textos literários e não literários no manual da 10ª classe

O manual da 10ª classe, também como já afirmamos anteriormente, apresenta características muito diferentes, já que possui uma percentagem de apenas 7% de textos não literários (5 textos), o que corresponde a pouco mais que os quatro textos da categoria A, presentes neste manual. Os restantes 93% de textos literários (70 textos) estão repartidos pelas outras categorias.

Mais uma vez se comprova o que já antes tínhamos apresentado: a 10ª classe, como ano terminal de ciclo, mostra uma clara preocupação com a divulgação da literatura, muito mais do que com a transmissão de conhecimentos práticos para a vida quotidiana, informações que, estamos certos, se consideram já aprendidas nas classes precedentes.

Relativamente aos textos literários, gostaríamos ainda de dar algum relevo aos *modos* presentes em cada manual, sobretudo porque é um dado ao qual nos referimos aquando da apresentação das fases da literatura moçambicana⁸⁹.

89 Parte I, Capítulo II (páginas 71/117).

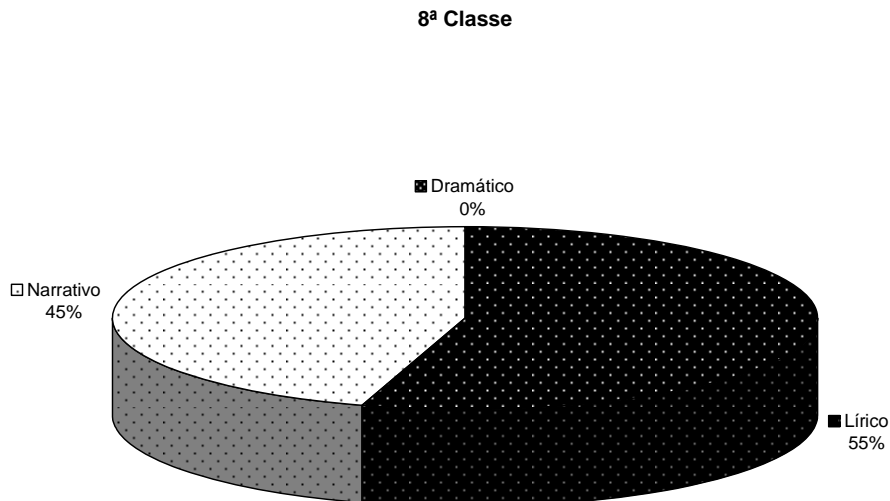


Gráfico 7 – Percentagem de cada modo literário no manual da 8ª classe

Assim, é possível verificar que na 8ª Classe, não existe nenhum exemplo de texto dramático, sendo a presença do modo lírico, 55% (17 textos), superior à percentagem do modo narrativo (45% - 14 textos)

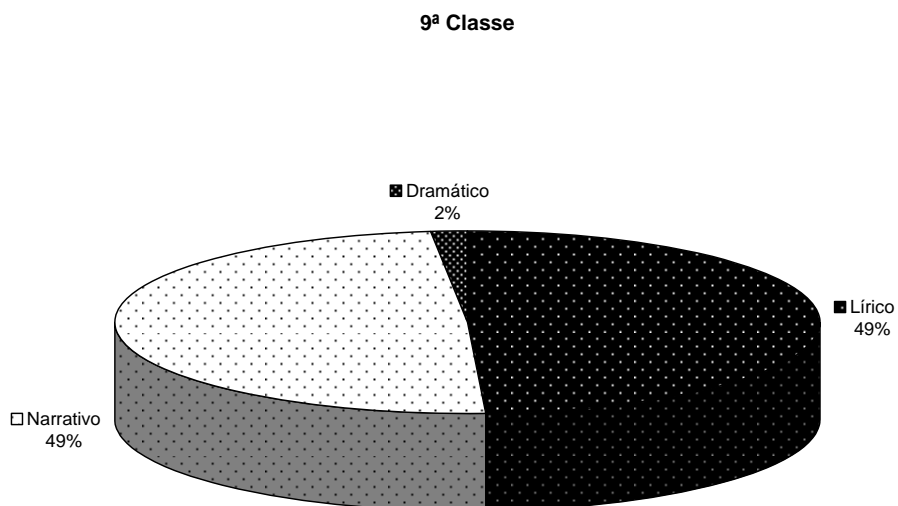


Gráfico 8 – Percentagem de cada modo literário no manual da 9ª classe

Na 9ª Classe, é visível a inclusão de um texto dramático, e o igual número de textos dos modos lírico e narrativo, ambos com 15 textos.

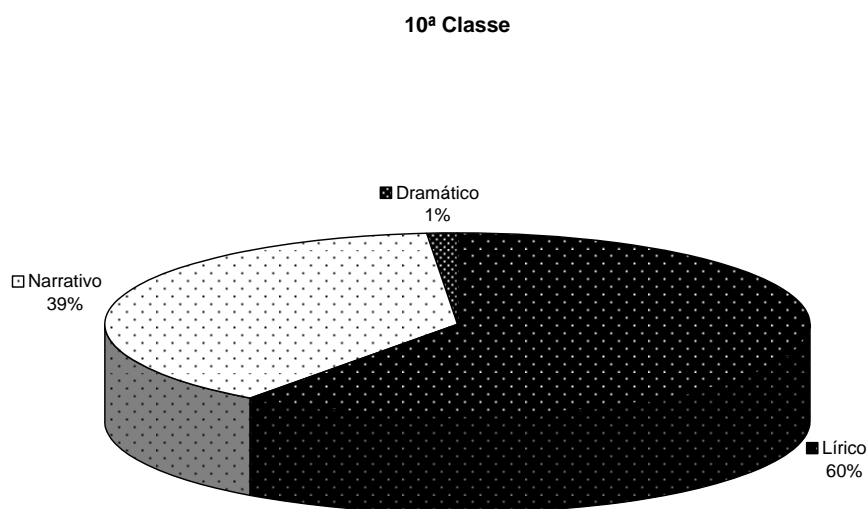


Gráfico 9 – Percentagem de cada modo literário no manual da 10ª classe

No manual da 10ª Classe, e entre os textos do nosso *corpus* de análise, assistimos à presença de um texto dramático, e a uma preponderância dos textos líricos (42 textos – 60%) sobre os textos narrativos (27 textos – 39%).

Podemos verificar então que, na 8ª Classe, existe uma leve preponderância do género lírico sobre o narrativo que justificamos pela força dos textos de categoria C, *Lutar para construir*, onde existe um grande número de textos deste modo.

No manual “Português 9ª Classe”, encontramos, mais uma vez, uma distribuição muito homogénea de dados, estando os textos literários das categorias B, *Sobreviver para construir*, C, *Lutar para construir* e D, *diversos*, uniformemente divididas entre o modo lírico e narrativo.

No manual da 10ª classe é visível a supremacia do texto lírico, sobretudo relacionado, como já referimos também a propósito da literariedade dos textos, com o grande número de textos das categorias C e D, mais propensas ao género lírico. Os restantes textos literários, escritos no modo narrativo,

recolhem exemplos quer da categoria C e D (em menor número que do modo lírico, no entanto), como também da categoria B, onde verificamos a presença, sobretudo, de contos. De salientar, neste ciclo, o valor inexpressivo de textos dramáticos.

Nestes dados, pensamos poder verificar a tendência da literatura moçambicana já referida no capítulo sobre a mesma, onde afirmamos que esta começou por ser escrita, sobretudo, em verso, não só pelo seu carácter *engagé*, tornando mais acesa uma literatura de combate, de afirmação, de criação de palavras de ordem, mas também porque eram criações que se destinavam a ser editados em publicações periódicas (jornais e revistas), muitas vezes clandestinamente e não para serem editadas em livro, sofrendo, por isso, as limitações de espaço inerentes – «(...) toda a literatura nascente afirma-se através da lírica» (Saúte, 2002: 15). O advento do narrativo é mais tardio e está ligado, sobretudo, à década de 80, como também foi já referido no capítulo *A literatura moçambicana: «Caliban em doloroso diálogo»*, com o aparecimento de uma nova geração de escritores que, para além da diversificação das temáticas (inaugurando o carácter intimista e pessoal da escrita, categoria D), também inicia um período de recolha da tradição oral e da criação de narrativas curtas (contos e crónicas) que traduzem o imaginário tradicional moçambicano (categoria B).

Uma outra questão para a qual pensamos poder dar alguma contribuição, está relacionada com o cânone literário e educativo já que os *nossos* manuais escolares nos lançam algumas pistas.

Se observarmos os autores incorporados em cada manual escolar, poderemos verificar a seguinte situação:

8ª Classe	
Autores	Nº de textos
Albino Magaia	2
Areosa Pena	2
Carlos Carneiro	2
Mia Couto	2
José Craveirinha	3
Orlando Mendes	3

Quadro 10 – Autores mais representativos no manual da 8ª classe

É fácil verificar que, no manual da 8ª classe, os autores representados com dois ou três textos são escassos, podendo verificar-se que os nomes mais representados são José Craveirinha e Orlando Mendes, ambos de uma mesma geração de escritores, os do período anterior e durante a luta armada, escritores que Ana Maria Martinho classifica como *Protocanónicos*, uma vez que são de presença indiscutível dentro do cânone literário moçambicano (Martinho, 2001: 417), ou pelo menos, acrescentamos nós, no processo dinâmico de construção de um cânone em Moçambique. De realçar os nomes dos quais surgem dois textos: Albino Magaia, Areosa Pena, Carlos Carneiro e Mia Couto, verificando-se que, lado a lado, surgem escritores de gerações literárias diversas.

9ª Classe	
Autores	Nº de textos
Aníbal Aleluia	2
Armando Artur	2
Eduardo White	2
Rui Knopfli	2

Quadro 11 – Autores mais representativos no manual da 9ª Classe

No manual da 9ª classe podemos encontrar uma menor repetição de autores, já que apenas quatro se vêem representados por duas vezes: Aníbal Aleluia, Armando Artur, Eduardo White e Rui Knopfli, de onde podemos destacar duas presenças relativamente jovens (White e Armando Artur), e um velho nome da resistência colonial.

10ª Classe	
Autores	Nº de textos
Albino Magaia	3
Élton Rebelo	3
Noémia de Sousa	3
Orlando Mendes	3
Armando Artur	4
Jorge Viegas	4
Mia Couto	4
Rui de Noronha	4
Rui Knopfli	4

Quadro 12 – Autores mais representativos no manual de Português da 10ª Classe

O manual da 10ª classe, vem confirmando a crescente literariedade dos seus textos, verificando-se também na representatividade dos autores, alguns dados interessantes. Assim, podemos encontrar nesta antologia, uma maior repetição de escritores, já que há diversos com três ou quatro textos incluídos, nomes que já temos vindo a encontrar: Albino Magaia, Orlando Mendes, Armando Artur, Mia Couto e Rui Knopfli, sendo que outros se vêm juntar a estes: Élton Rebelo, Noémia de Sousa, Jorge Viegas e Rui de Noronha.

Autores	Nº de textos
Areosa Pena	4
Eduardo White	4
Reinaldo Ferreira	4
Rui de Noronha	4
Albino Magaia	5
Noémia de Sousa	5 ⁹⁰
Armando Artur	6
José Craveirinha	6
Rui Knopfli	6
Mia Couto	7
Orlando Mendes	7

Quadro 13 – Autores mais representativos nos manuais de Português do 1º ciclo do ESG

Pela observação do quadro geral dos autores e do número das suas representações nos três manuais, poderemos levantar a questão da existência ou não de uma canonização literária, ou mesmo educativa.

Ana Maria Martinho defende que, nos manuais em Moçambique, podemos encontrar um cânone muito instável, pela diversidade de autores encontrados, e, também por isso, um cânone educativo muito abrangente, onde também se vêm incluídos autores não conhecidos do grande público (conceito, ele mesmo, discutível para uma realidade como a moçambicana).

Nós, ainda que constatemos esta real instabilidade de canonização literária e educativa, pensamos poder verificar as primeiras tentativas de encontrar linhas mestras, alicerces. De facto, é interessante verificar, pela observação do quadro, alguma selecção de textos de autores já com alguma representatividade e, o cuidado de o fazer através da inclusão de gerações diferentes.

90 Destes cinco textos, dois são repetidos já que esta autora tem um texto que aparece no manual da 8ª e da 10ª:

“Poema da infância distante”, 8ª, 15 e 10ª, 53.

Em primeiro lugar, a grande representatividade de um escritor como Rui de Noronha, o considerado *percursor* de uma literatura moçambicana; em segundo, a presença dos *pioneiros*, os iniciadores de uma tradição moçambicana, Noémia de Sousa e José Craveirinha⁹¹; em terceiro lugar os gloriosos representantes de uma fase de literatura de resistência e combate (que, juntamente com os que denominamos de pioneiros, formam os ditos protocanónicos): Orlando Mendes, Reinaldo Ferreira, Rui Knopfli, e ainda Albino Magaia e Areosa Pena, embora menos reconhecidos; e, por último, uma nova geração que desponta na década de 80, e que, nos inícios da década de 90 (época de elaboração dos manuais), já tem obra conhecida (e reconhecida): Mia Couto, Armando Artur e Eduardo White.

Se é verdade que a grande preocupação visível foi a de criar antologias divulgadoras da ainda instável *literatura moçambicana*, achamos poder encontrar, já, uma preocupação com a eleição de um cânone literário e educativo que aponte para o reconhecimento de escritores de diferentes gerações, com temáticas e formas de abordagem diversas. No fundo, procura-se a divulgação do que se foi e vai fazendo em Moçambique, de forma a que entre estes escritos se possa ir começando a vislumbrar caminhos comuns, identificações, identidades colectivas: «pressupondo que o cânone não tem que ser exclusivamente literário, procura responder e associar-se a fenómenos de construção da identidade social e nacional» (Martinho, 2001: 441).

o **Quando a poesia projecta o sonho de uma realidade**

Para terminar, gostaríamos de fazer uma última abordagem geral ao nosso *corpus* de análise, tentando ilustrar, com alguns excertos, aquilo que fomos encontrando na nossa pesquisa e nos levou a concluir a importância dos textos seleccionados para a construção de uma identidade em Moçambique. Começemos por observar a distribuição geral dos textos por categorias, relembando o que elas significam:

91 E relembremos o que vimos a propósito destes dois escritores e do seu papel pioneiro, na Parte I, Capítulo II (páginas 75/117).

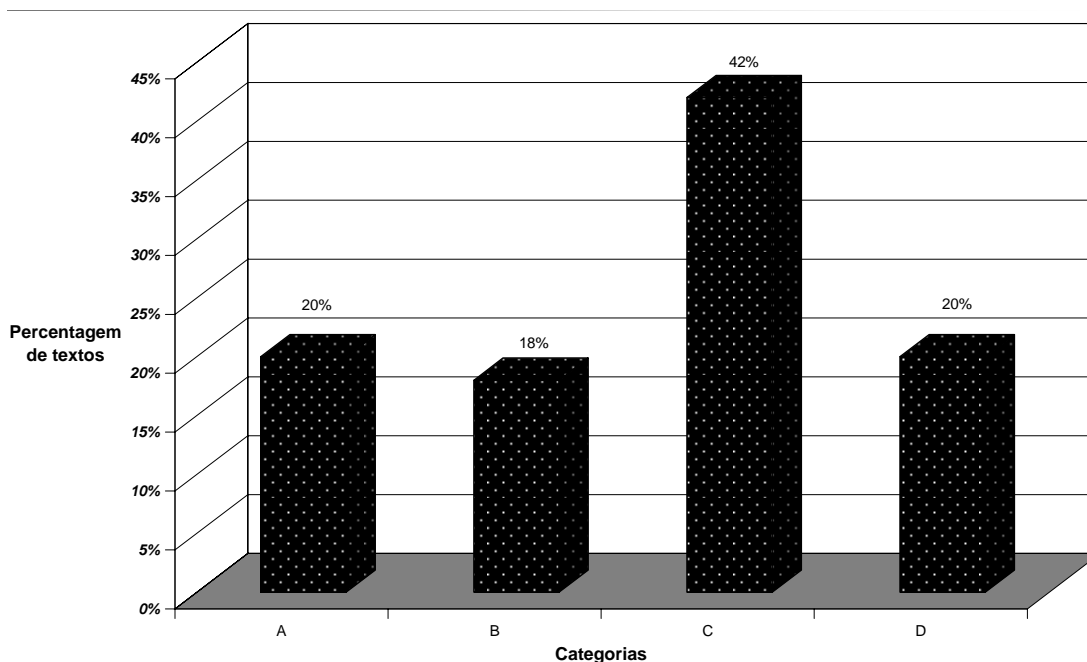


Gráfico 10 – Distribuição dos textos dos manuais de Português do 1º ciclo do ESG por categorias

Podemos verificar que na categoria A, *Sobreviver para construir*, encontramos 20% dos textos (39 textos), na categoria B, *Rememorar para construir*, situamos 18% (34 textos), e que na categoria C, *Lutar para construir*, 42% (80 textos), sendo que os restantes 20% de textos (39) foram incluídos na categoria D, sob a denominação geral de *diversos*.

A categoria C, é, de facto, a mais relevante e a possuidora dos textos mais ilustrativos para a construção de uma memória colectiva, de uma consciência social, cuja busca encontra as suas raízes já no tempo colonial. Não há nenhuma literatura despegada do seu contexto histórico, e a literatura moçambicana, na sua produção e canonização, não foge à regra.

Desafiamo-nos, por isso, a encontrar, pela leitura dos textos do nosso *corpus* de análise, sobretudo por aqueles que incluímos na categoria *Lutar para construir*, um percurso, uma viagem histórica, reveladora do passado e presente do país e do processo dinâmico da sua constituição como tal.

A viagem pode iniciar com Rui de Noronha e a sua pertinente observação de que era tempo de algo começar a mudar para o continente africano. Este deveria erguer-se, mostrar a sua validade, procurar a sua identidade, uma

identidade ainda muito ampla, uma *identidade negra*, mais do que identidades nacionais. Se o modo como Noronha o fazia era marcado pela sua formação de pendor europeu, não é menor o seu mérito no apelo efectuado a todo um continente:

«(...) *Dormes! E o mundo avança, (...)*
E tu, ao tempo alheia, Ó África, dormindo... (...)
África, surge et ambula.»

(“*Surge et ambula*”, 10ª, 25)

Noémia de Sousa, sente como suas todas injustiças de que o negro é vítima, e chora por cada um:

«(...) *Ah, mas pela vida fora,*
Minhas lágrimas secaram ao lume da revolta.»

Neste estado de desespero sonha com a infância, o tempo mítico, o paraíso onde todos eram companheiros, o tempo onde aprendera o valor da amizade, da partilha, sem ideal de raça ou cor:

«(...) *ensinaram-me que “fraternidade” é um sentimento belo e possível,*
Mesmo quando as epidermes e a paisagem circundante
São tão diferentes.»

(“*Poema da infância distante*”, 8ª, 15/17)

Também José Craveirinha acredita, pelo menos nesta fase, numa possível união entre os diferentes povos, na possibilidade infinita da miscigenação, uma idealizada pangeia, da qual ele mesmo é resultado. No seu poema “Ao meu belo pai ex-emigrante”, Craveirinha toca o tema da identidade do pai, português/moçambicano, concluindo:

«(...) *E fica a tua prematura beleza afro-algarvia,*
Quase revelada nesta carta elegia para ti,
Meu resgatado primeiro ex-português,
Número UM, Craveirinha moçambicano!»

(“*Ao meu belo pai ex-emigrante*”, 10ª, 35)

O contexto histórico do pós II Guerra Mundial, que prometia ventos de mudança, que declarava o direito à independência dos povos, que trouxe consigo independências a outros países, não se tornou realidade em Moçambique. A consciência desta situação acendeu mais fortemente as palavras dos escritores, o que apenas fez endurecer a política imperialista

portuguesa. Nasce, daqui, uma aliança que não mais será desfeita em Moçambique, a primeira forma de oposição ao regime colonial:

*«As palavras são
O aro da aliança
Entre o poeta e o povo.»*

(Jorge Viegas, “Em louvor das palavras”, 10ª, 7)

Na verdade, e como já vimos, são os escritores os *pioneiros* na denúncia, os obreiros da tomada de posição, da resistência:

*«(...) Porque o poema é sempre
(mesmo o das palavras mansas e amáveis)
O núcleo tenaz
Duma revolução.»*

(Jorge Viegas, “O núcleo tenaz”, 10ª, 28)

Este papel *engagé* é assumido em todo o processo, mesmo por aqueles que não foram tão violentamente oprimidos, como é o caso de José Craveirinha, que, nem por isso deixa de assumir como sua a opressão de todos os negros:

*«Eu sou Carvão!
E tu arrancas-me brutalmente do chão
E fazes-me tua mina,
Patrão! (...)*

*Mas eternamente não,
Patrão! (...)*

*Tenho que arder na exploração,
Arder vivo como alcatrão, meu irmão,
Até não ser mais tua mina,
Patrão! (...)*»

(“Grito Negro”, 9ª, 34)

Para além da denúncia, os textos começam já, e como podemos verificar neste “Grito Negro”, a anunciar uma revolta em gestação que, quanto mais reprimida, mais se torna iminente:

*«(...) Quantos gritos sufocados? Quantos olhos de sombra
Apertados pelo medo e pelo cárcere? E o uivo dos chicotes,
Será que podemos um dia esquecê-lo nas têmporas rasgadas?»*

(Heliodoro Baptista, “Ode às palavras”, 8ª, 6)

E essa revolta contra a exploração começa a ser anunciada, ao mesmo tempo que da *escrita individual* se passa, cada vez mais, a uma *escrita colectiva*, ao apelo à união de todos os moçambicanos, escravos da opressão de uma potência colonizadora. Na base deste apelo está a crença na possibilidade de uma vitória, a esperança numa mudança da situação vivida. Entre os *moçambicanos*, começa a surgir uma *união contra*, começa a criar-se uma *identidade/resistência*, como bem fica patente nas palavras de Marcelino dos Santos:

«(...) É que tu sabes bem,
Minha mãe,
Que a esperança
Guardada no teu peito,
Renasce no teu filho,

No teu filho
Que da própria dor
Criou forças e gritou

E o grito que soltou,
Soltado das gargantas
Dos escravos de todas as Áfricas,
Repercutirá nos espaços
E não cessará
Enquanto de novo
Não soarem os tambores de guerra,
Enquanto de novo
O tantã não se ouvir na terra
E das lanças
Dos guerreiros teus filhos
O sol não arrancar reflexos de liberdade.»

(“Voz Renascente”, 9ª, 97)

Em 1964 inicia-se a guerra colonial. Este é o *Tempo*, que provoca nos escritores um sentimento de obrigação pela denúncia e pelo comprometimento com os acontecimentos. Neste contexto, a palavra Pátria vai ganhando cada vez mais sentido, vai surgindo em torno de uma unidade sentida em oposição ao colonizador:

*«Neste tempo de medos e retrancas,
Com que tentam calar a Pátria em nós,
Faremos de nós mesmos, alavancas,
E das armas, nos braços, nossa voz. (...)*

*Neste tempo de susto e de loucura,
Tempo de fome e tempo de amargura,
A pátria cresce em nós num sonho puro.*

*E na sinistra voz das carabinas,
Ao som terrível da rebentar das minas,
As nossas mãos constroem o futuro.»*
(Jorge Viegas, "Fala de um guerrilheiro", 8ª, 22)

*«(...) Mas o sangue adubou
A terra, estremeceu o coração das árvores
E, meus irmãos, meus inimigos morriam. Uma
Só e várias línguas eram faladas e a isso,
Por estranho que pareça, também chamávamos pátria.»*

(Rui Knopfli, "Pátria", 10ª, 13)

José Craveirinha, preso aos seus escritos, e também preso devido a eles (de 1965 e 1969), contrapõe, a esta guerra destrutiva, o sentimento do Amor, talvez sabendo que só este pode manter vivos os Homens, mesmo em tempo de guerra. Dos seus textos escritos na prisão foram editados dois volumes, "Cela 1" e "Cela 2". Num dos seus poemas dirigidos à esposa pode ler-se este apelo:

*«Minha mais querida
Mais do que nunca
É necessário
Amar.(...)
Amar muitas vezes desesperadamente.(...)»*

(Sem título, 8ª, 111)

Também Rui Nogar se detém sobre a temática do Amor numa perspectiva de resistência:

*«(...) como se ama
Apaixonadamente
A independência da nossa pátria,
A liberdade de qualquer povo.»*

(“Do amor pelas pedras”, 10ª, 27)

Neste cenário de guerra, e se uns tentam escapar-se refugiando-se na Europa, como a jovem do conto de Areosa Pena, baseado num caso real, outros, como os seus pais, não pensam desistir de lutar por algo que tanto lhes custou a conseguir, também porque acreditam em algo melhor, num novo amanhã, com novas oportunidades:

«- *Trabalhámos sempre com alegria por esta África onde há tanto por fazer, onde cada obra é um alicerce para o amanhã. (...) É disto que gosto em África: é a possibilidade que temos de improvisar, de criar, de fazer algo de novo, num país jovem. (...)*

- (...) *porque em África haverá sempre um lugar uma oportunidade para todos os que querem trabalhar. (...)*

- *Ela há-de voltar um dia, ao seio da velha mãe África...»*

[No final do conto o autor diz-nos que a jovem voltou mesmo e ainda antes da Independência]

(“Lembras-te, Mariana?”, 8ª, 142)

Ainda em cenário de guerra sucedem outros casos comoventes, pela tristeza, ou pela fraternidade que comprovam. Areosa Pena narra-nos a separação no seio das próprias famílias. Se nem estas resistem ao fenómeno maniqueísta provocado pela guerra: de um lado uns, *os bons*, de outro, *os maus*, também é verdade que encontramos casos onde a conciliação é possível.

No seu conto “O irmão colaço”, dois irmãos de leite e de crescimento, um branco e um negro, encontram-se em território de guerra. Por camaradagem, o negro salva o branco numa emboscada, deixando-lhe um bilhete:

«*Desculpa, Mano, a coronhada que te mandei. Mas era bestialmente chato matar-te, já que não querias vir. Como havia de encarar a Belinha, a Mãe e o Padrinho? Ver-nos-emos no dia da libertação, em Lourenço Marques’.*

Paulo, afagando o topo da cabeça dorida, olhou os corpos em redor. Reflectiu que o irmão o havia protegido uma vez mais. Desta vez salvara-lhe a vida. Talvez ele tivesse razão, talvez se tornassem a ver um dia mais tarde, em Lourenço Marques...

E viram-se. Dois anos mais tarde, em Junho de 1975.»

(“O irmão colaço”, 10ª, 33)

Na metrópole também se vivia um ambiente de tensão. A resistência ao regime endurecia com a oposição à guerra colonial e era controlada pela Polícia Política. Por isso, muitos intelectuais procuraram o exílio em outros

países, onde se empenharam em fazer a sua resistência mesmo a partir de fora. Manuel Alegre, por exemplo, prestando o seu serviço militar em Angola, foi preso pela PIDE por se ter insurgido contra a guerra colonial. Procurando o exílio, encontrou o seu lugar na Argélia, onde se aliou ao movimento da Frente de Libertação Nacional. Nos seus escritos ficam espelhados os seus ideais pacifistas, sendo exaltado um dos grandes valores de sempre – a Liberdade:

*«É possível falar sem um nó na garganta, (...)
É possível correr sem que seja a fugir. (...)
É possível viver sem que seja de rastos. (...)
Se te apetece dizer não, grita comigo: não. (...)
É possível viver de pé.*

*Não te deixes murchar. Não deixes que te domem.
É possível viver sem fingir que se vive.
É possível ser homem.
É possível ser livre, livre, livre.»*

(“Letra para um hino”, 8ª, 72)

E eis que da luta (e de outros condicionalismos históricos, como já vimos) nasce uma nova *madrugada*, que congrega todos os *moçambicanos* numa alegria comum, numa única voz em *coro*, num *movimento de conjunto*:

*«(...) a madrugada
de um novo dia,
nascido da vontade
dos homens, que às trevas,*

preferiram a claridade (...)

*a madrugada
de um dia-a-dia
em que EU e TU
nos damos as mãos,*

a nossa voz é um coro

e o gesto um movimento de conjunto.»

(Marcelino dos Santos, “Certeza de esperança”, 8ª, 165)

Desta nova situação, da Independência de Moçambique, surgem novos desafios, novos apelos: a educação, o papel da mulher, a construção de uma

nova sociedade, o *preenchimento dos contornos do novo país*, são agora projectos a pôr em prática, projectos que envolvem todos e cada um, sonhos de cada um, para o bem de todos:

«Mas hoje

Neste primeiro ano de uma liberdade a amadurecer

Como um sol definitivo entre as nossas veias,

Juramos-te [mulher moçambicana] que serás livre e emancipada

Como o país exige, (...)

Serás definitivamente aquilo que inscrevemos

Com o sangue quente de tantos companheiros tombados

Na floresta da esperança (...).

A própria razão que nos assiste

É a razão de um país inteiro

Que se preenche em todos os seus contornos

Na força pletórica

De uma manhã tão límpida

Como a consciência de um povo avançando em luta.»

(Heliodoro Baptista, “À mulher do meu País”, 10ª, 156)

«Ali, afastamos as sombras de analfabetismo.

Aqui, conquistamos os terrenos da ignorância.»

(idem, “Ode às palavras”, 8ª, 6)

Uma questão premente no pós-independência foi a da eleição da língua oficial. Na verdade, num país com tantas variedades linguísticas era necessária a selecção de uma língua que pudesse servir de intermediária entre todos os povos de Moçambique. Numa tentativa de não gerar rivalidades étnicas e aproveitando uma língua já estruturada, a escolha recaiu sobre a língua portuguesa. Graça Machel, como Ministra da Educação, numa entrevista à revista *Marie Claire*, justifica-a:

«O português é, para nós, a língua de unidade nacional. As línguas moçambicanas têm um papel importante, mas a única língua através da qual podíamos comunicar do Rovuma ao Maputo era a língua que estava minimamente organizada e estruturada para ser utilizada como instrumento de ensino. As línguas moçambicanas ainda hoje não estão codificadas.»

(“Fazer do país uma escola em que todos ensinam”, 8ª, 74)

A par dos desafios, a aprendizagem da vida, agora sob o domínio da liberdade, *descolonizando* muitos dos antigos hábitos do colonizador:

*«Já não é carro cobrador de impostos,
Nós descolonizámo-lo.
Já não há terror quando entra na povoação, (...)
Com nossa luta
Transformámos em amigo este inimigo.
Nós, descolonizadores,
Libertámos o “Land-Rover”
Porque também ficou independente (...)
Eles [o “Caterpillar”, o “Berliet”] aprenderam com a G3,
Menina vanguardista na mudança de rumo,
A primeira a saber e a gostar
A diferença antagónica
Entre a carícia libertadora das nossas mãos
E o aperto sufocante e opressor do inimigo que servia. (...)
- Descolonizámos uma arma do inimigo,
Descolonizámos “O Land-Rover”! (...)*

(Albino Magaia, “Descolonizámos o ‘Land-Rover’”, 8ª, 68/69)

No entanto, paralelamente às alegrias da vitória, começam a surgir as diferentes propostas para o país recém-nascido. A FRELIMO, partido que toma o destino do país nas suas mãos, impõe um modelo de nova sociedade, do *Homem Novo*. Estas medidas não agradam a todos fazendo surgir um movimento de resistência armada, a RENAMO, iniciando-se um período de guerra civil. Entre o pós-euforia da independência e 1992, data da assinatura do tratado de paz, Moçambique viveu um cenário de destruição e morte, o que agravou as já difíceis condições de vida dos seus habitantes. Também este período despertou a veia literária e crítica dos escritores:

«Às vezes penso que se não fosse esta guerra, levá-lo-ia a apreciar um pouco da beleza dos campos desta terra imensa (...). Enfim, Chiquito, eu levar-te-ia a ver tudo isso Chiquito, não fosse esta maldita guerra. E dizem mesmo que até as cobras desapareceram, Chiquito, por causa dos estalidos, detonações e explosões. E dizem mais: que a tua sorte já é bem grande, essa de ficares aí pendurado na varanda a ver carros e pessoas, pois há crianças por aí que viram seus pais mortos à baioneta, à bala, a ferro e faca e outras coisas assim. Que horror, Chiquito. Que horror!»

(Pedro Chissano, "Boas-festas Chiquito", 8ª, 76)

Mia Couto insiste na esperança trazida pela Independência, destroçada entre as dificuldades trazidas pela guerra. Azarias, um pequeno, guardador dos animais do seu tio, guardava também um desejo escondido:

«- Tio próximo ano posso ir na escola?

Já adivinhava. Nem pensar. Autorizar a escola era ficar sem guia para os bois.

Mas o momento pedia fingimento e ele falou de costas para o pensamento:

- Vais, vais.»

(“No próximo ano, posso ir à escola?”, 10ª, 63)

No entanto, o destino foi cruel e Azarias pisa uma mina, precisamente no momento em que celebrava a anuência a um futuro tão desejado.

A Independência e a guerra civil trouxeram, bem mais do que a guerra colonial, divisões. Cada um confrontado com seus sonhos, com seus sofrimentos, com as suas próprias lutas interiores. Calane da Silva, descreve-nos a história de uma família que vive todos estes dramas.

Vovó Tiko, o elemento aglutinador, a velha sábia da família:

«Hoje, dia 25 de Junho, vovó Tiko faz anos. Quantos, não sabe. Só sabe que passaram oito depois do In’Kululeko [Independência]. Curtida por quase um século de vida, diz em conversa com vizinhos e familiares que compreende tudo o que está a acontecer (...). Mas na verdade vovó desconssegue. Está confusa com tudo o que está a acontecer nos últimos tempos e chega a dizer, em momentos de desabafo, que os chefes de agora falam demais. (...)

Esta [a falta de peixe] é outra confusão para vovó Tiko (...). “Antigamente quem pescava não eram os portugueses... Porque falta então?” – Sua voz interior interroga-se e às vezes até comenta alto para Carolina! “Hum! Aqui há também muita preguiça e pouca cabeça.”»

(“Xicandarinha na Lenha do Mundo”, 10ª, 42/43)

Carolina, sua filha, tem dois filhos de João, homem branco; este, apesar de amar Carolina, casa com Maria, também branca, com a qual tem mais dois filhos, João e Artur. João e Maria, após a Independência, regressam a Portugal.

«No fundo creio que amei Carolina (...).

Mas não me casei com Carolina. Acabei por casar com Maria, por procuração, quase sem a conhecer. Hoje já nem sei porquê. Por pressão dos compatriotas? Por querer ir buscar uma mulher da minha raça?»

(idem, 42)

João (filho) com a Independência, faz as malas e decide regressar a Portugal ainda antes dos pais; Artur assume, imediatamente, ser moçambicano e, quando descobre que o pai tinha uma outra família, moçambicana, associa-se a ela, na comunhão de uma mesma identidade nacional:

«Pai, como foi possível deixar-me aqui nesta ignorância quase criminosa? (...) Que choque, que perplexidade! Só depois veio a alegria. Afinal não estava tão moçambicanamente branco e só, como o João me fazia recordar. (...) Os vossos preconceitos enjoam-me hoje mais do que nunca. (...) Nasci aqui e sou um ignorante desta primeira realidade cultural.»

(idem, 42/43)

José, outro neto de Vovó Tiko, vivendo na miséria, pensa em emigrar para a África do Sul em busca de melhores dias, mas não consegue esquecer as acusações de Luísa:

«Bebo. Bebo rijo para cacimbar também minha dor. (...) Luísa diz que sou um covarde. Que fujo por medo às dificuldades. (...) O aguilhão da voz de Luísa na minha cabeça: “És um covarde! Se queres melhorar as coisas é aqui dentro que o deves fazer!” “Mas como fazer com este Poder que me deixa atado?” Luísa diz que eu é que me sinto atado, pois ninguém me amarrou, dantes é que estávamos amarrados e houve homens corajosos que até morreram para nos desamarrar as cordas. Estou confuso.»

(idem, 43)

Outro neto, poeta, abandonado pela mulher e pelos filhos, continua agarrado à terra que o viu nascer e que ele ama:

«Dizem que sou poeta. (...) Dizem-me que sou palerma: “Essas ideias dão pão?” – é a voz de Judite, minha mulher. (...) Viajo com palavras de ordem bailando-me nos olhos, nos muros pintados da minha alma. Trago já resinadas minhas lágrimas ainda quentes. (...) Já há cinco anos que a minha mulher partiu. “Prefiro passar mal na terra dos outros” – repetia. Mas eu sei, mais do que o medo das dificuldades, foi seu velho e muitas vezes escondido preconceito racial que lhe mordeu a cabeça para a fuga. (...) Viajo no sonambulismo memorial dos filhos que também partiram (...) penso que um dia descobrirão a raiz da terra donde viram a luz. (...)

Minha mãe também partiu. (...) Ela que me ensinou a gostar do que é nosso, africanamente nosso, porque nos deixou? (...)

Viajo no trem no meu ventre vazio do pão que hoje não tive. Mas não transijo⁹². Este é o chão que me viu nascer para além dos poderes e da filosofia. Viajo neste tempo que é meu com tudo de belo e sinistro que possa ter.»

(idem, 44)

Desventuras de tantas famílias que, no entanto, não baixam os braços, continuamente à procura de oportunidades para construir um futuro pessoal e colectivo:

«Vovó Tiko mandou acender o fogão de lenha no chão. (...) Como previa, já estavam a chegar seus filhos e netos. (...) Viu no rosto dos dois netos problemas distintos mas igual vontade de carinho e de conselho amigo. Por muito tempo ninguém falou. Depois, olhando para os netos, disse, quase soletrando as palavras:

- A água da xicandarinha [chaleira], mesmo a ferver, pode apagar o lume da lenha. Mas este lume não pode arrefecer esta água. Nossa natureza é como uma fogueira que só a água da vida pode apagar.

Dizendo isto, estendeu o braço e colocou mais uma acha no fogão da xicandarinha, para logo em seguida acrescentar, vendo o lume a crescer:

- Nosso coração ferve com a lenha do mundo...»

(idem, 44/45)

Após a Independência, Moçambique encontrou-se a braços com os diversos *Moçambiques* e com a árdua tarefa de tentar transformar o seu verdadeiro *mosaico cultural* (Graça, 2005: 27) numa nação, de tentar construir uma unidade, uma Identidade própria, no meio de tantas identidades diversas. O mesmo fenómeno foi experimentado pelos outros países que conquistaram a independência recentemente. Agostinho Neto, sobre o contexto angolano, tece considerações que bem poderiam ter sido escritas para a realidade moçambicana:

«Nós somos uma encruzilhada de civilizações, ambientes culturais, e não podemos fugir a isso de maneira nenhuma, mas da mesma maneira que nós pretendemos manter a nossa personalidade política, também é preciso que mantenhamos a nossa personalidade cultural.»

92 Nesta frase, no original do manual escolar, existe uma gralha de tipografia. Achamos por bem corrigi-la para não dificultar a sua inteligibilidade.

(Sem título, 8ª, 163)

E é esta a situação que Moçambique vai vivendo na actualidade. Perdida entre uma herança africana constituída por povos diferentes, uma influência islâmica forte, um legado colonial, europeu, e após uma tentativa falhada de importação e imposição de um modelo de sociedade comunista, a nação moçambicana anda à deriva, construindo um novo caminho: o seu rumo.

À procura de si:

*«Nosso é o tempo
Que habitamos,
Nossas são as coisas
Que nos circundam*

(vivamo-las!);

*Nossa é a liberdade
Que escolhemos,
Nossos são os sonhos
Que inventamos*

(realizemo-los!).

(Armando Artur, "Situação", 10ª, 17)

CONCLUSÃO

Ao longo da presente tese sobre a instrumentalização dos manuais escolares de Português, no 1º ciclo do Ensino Secundário Geral, ao serviço da construção de uma identidade nacional em Moçambique, fomos recolhendo algumas conclusões que apresentaremos em seguida.

Da análise da evolução do sistema educativo moçambicano pudemos verificar que este passou por diversas fases relacionadas com o contexto histórico. Assim, apesar da chegada das primeiras caravelas portuguesas às costas moçambicanas ser já do século XV, é apenas em meados do século XIX, com o advento do Liberalismo e com a perda da colónia brasileira, que se verificam as primeiras preocupações com este território, incluindo a questão educativa. Em finais do século XIX, com a questão da Conferência de Berlim e do Mapa Cor-de-rosa, coordena-se uma ocupação efectiva do território dirigida, no entanto, por factores mais económicos que educativos. O período republicano em Portugal traz consigo ideais de descentralização e autonomia das colónias, movimento esse rapidamente interrompido pelo golpe militar de 28 de Maio de 1926. Este acontecimento vai alterar o contexto nacional e das colónias, trazendo consigo o advento do período conhecido como *Estado Novo*. Durante esta fase centralizadora, o ensino dos *indígenas* é entregue às Missões Católicas, tornando-se a Igreja um dos veículos de inculcação dos valores do estado colonizador. No período após a II Guerra Mundial, o contexto internacional sofreu grandes alterações, sendo assumido o princípio da independência dos povos. Portugal, tendo relutância em iniciar o processo de descolonização das suas colónias (as quais passa a chamar *Províncias Ultramarinas* como forma de contornar a questão colonial), entra num período de isolamento face à Europa. A década de 60 fica marcada pelo grande surto de descolonização em África, o que vai influenciar a organização de movimentos nacionalistas nos territórios portugueses e o início da guerra colonial (em Moçambique inicia em 1964). Numa tentativa de apaziguamento da situação interna e conquista de credibilidade internacional, são intentadas uma série de reformas em 1963 e 64 que, no entanto, não surtiram grandes efeitos. Uma última tentativa é realizada em 1973, com a nova “Lei de bases da reforma do sistema educativo”, de Veiga Simão, mas esta não teve tempo de

ser posta em prática pois foi ultrapassada pela Revolução de 1974 e a Independência de Moçambique a 25 de Junho de 1975.

Paralelamente a este sistema oficial, a FRELIMO, movimento independentista moçambicano, conforme avançava na guerra colonial, ia criando as chamadas *zonas libertadas*, que se tornaram verdadeiros locais de ensaio das novas formas de governo e ensino pretendidas para o futuro Moçambique independente. Estabelece-se, nos primeiros congressos da FRELIMO, que a escola deveria ser um centro de formação de uma nova mentalidade, de um *Homem Novo* e, portanto, de uma *Sociedade Nova*, baseada na luta pela libertação nacional, no patriotismo e na construção de uma identidade nacional, abafando o carácter tradicional das culturas autóctones que a poderia fragmentar.

Após a Independência, a FRELIMO pretendeu espalhar a todo o território a experiência vivida nas *zonas libertadas*, lutando contra tudo o que representasse o passado, fosse tradicional, fosse a complexa herança colonial, assim como contra as próprias características regionais, que iam contra o ideal de nação em emergência. Este, no entanto, não foi um processo fácil e originou a insatisfação da população.

No sistema de ensino foram colocadas em marcha, entre 1977 e 1980, uma série de medidas para a resolução das principais falhas detectadas - a falta de escolas, de professores e de material didáctico. Estas, aliadas à elevada adesão das populações ao ensino, o que provocou uma verdadeira explosão escolar, tornaram visível que as infra-estruturas não eram suficientes provocando um desfasamento entre as necessidades e as possibilidades de resposta do novo sistema de ensino.

O descontentamento dos habitantes face ao rumo da nação acaba por provocar uma adesão de populações ao movimento da RENAMO, movimento contra a FRELIMO iniciado na ex-Rodésia e depois da independência deste país contando com o apoio da África do Sul, ponto de partida para a guerra que vai eclodir em Moçambique nos finais da década de 70.

Em 1983 é implementado o Sistema Nacional de Educação (SNE) com a primeira legislação reguladora, o que, no entanto, continua a parecer insuficiente para a resolução dos problemas visto tratar-se de um quadro legal muito afastado da(s) realidade(s) nacional(ais) e marcadamente dependente de

uma ideologia marxista-leninista, difícil de integrar no contexto nacional. Em 1989, já com vários anos de guerra no interior do país, a FRELIMO vai finalmente abrir-se às estruturas e especificidades tradicionais refreando o seu carácter socialista.

A década de 90 vai ser marcada por grandes transformações e reformas, sendo estabelecida uma democracia pluralista e multipartidária. O Acordo de Paz chega em 1992, assinado entre a FRELIMO e a RENAMO, que põe fim a vários anos de conflitos internos. Também a nível educativo, com a redacção da nova lei do SNE, um documento mais adaptado à realidade moçambicana e sem o carácter ideológico do primeiro, efectivam-se alguns passos mais seguros.

Na viragem do século, a Educação passou a ser uma das principais preocupações do novo país, preocupação essa comprovada pela criação de diversos Planos Estratégicos de Educação (PEE) e por diversos programas criados em apoio à mesma. Esta dedicação à causa da Educação não é, no entanto, fruto de um interesse apenas moçambicano, mas faz parte de um projecto mais global, internacional, cujo momento crucial foi a Cimeira do Milénio, em Setembro de 2000, desdobrado em Planos de Acção para a Redução da Pobreza Absoluta (PARPA), cujos principais objectivos são a escolarização primária universal e a eliminação de disparidades de género no acesso à educação até 2015. A grande preocupação com o Sistema Educativo moçambicano está, hoje, intimamente relacionada com a elevação dos níveis do Índice de Desenvolvimento Humano, partindo do pressuposto de que só com cidadãos bem formados e com a resolução dos novos problemas e desafios (o surto do HIV/SIDA, por exemplo), se pode atingir a formação da verdadeira nação moçambicana, com uma identidade própria.

Julgamos ter conseguido transmitir claramente que o sistema de ensino, em Moçambique, foi sempre marcadamente ideológico, quer tenha sido ao serviço de um regime colonial, quer de um regime marxista, ambos os sistemas importados para a realidade africana em desmerecimento das realidades locais. Na actualidade, tenta-se encontrar uma outra identidade para a nação moçambicana, sem ideologias marcadamente explícitas, que consiga sintetizar as diversas influências que foram construindo a História de Moçambique. Uma identidade que consiga ser transversal a todos os grupos etno-linguísticos do

país, reunindo-os num ideal comum. A Educação, como em tantos outros momentos da História, está a ser utilizada como um dos meios privilegiados para a propagação deste ideal comum.

Na análise da questão literária, e continuando a responder à necessidade de contextualização histórica e conceptualização, pudemos verificar que a literatura moçambicana, sua definição e canonização, são ainda um processo em construção.

O escritor, como interrogador, como pensador sobre a sociedade, reflecte sobre as questões que o rodeiam, que continuamente o assaltam. Ele é, não poucas vezes, a voz das inquietações colectivas num determinado momento. Facilmente se percebe, assim, a estreita ligação entre a procura de um cânone literário e a procura de uma identidade nacional num país recém independente.

Relacionada com esta problemática, temos ainda a questão histórica da determinação de cânone literário e cultural pela FRELIMO. Um dos momentos marcantes para a história moçambicana e, conseqüentemente, para a literatura moçambicana foi o início da guerra de libertação nacional. Esta levou a que a FRELIMO tentasse definir um modelo, a nível político, cultural e literário, identificando o que era verdadeiramente moçambicano, através da redacção de documentos explicativos destes seus critérios. A adopção do esquema de explicação dos diferentes estádios da evolução literária sob as condições de uma revolução proposto por Franz Fanon (do lamento à poesia de combate) serviu dois propósitos da FRELIMO: em primeiro lugar, criar uma unidade no momento da luta, excluindo todos aqueles que não estivessem comprometidos com ela, e, em segundo, emprestou-lhe um modelo para o pós-independência.

Para a FRELIMO só era verdadeiro escritor moçambicano aquele que estivesse envolvido directamente na luta de libertação nacional, aquele que escrevesse sobre a sua realidade, uma realidade de combate, de empenho na luta armada. Desta forma, são excluídos todos os escritores que, mesmo reflectindo sobre as injustiças ou dramas da exploração colonial, não militam nos campos e bases da FRELIMO.

Através desta *canonização*, que atribui à luta armada o aparecimento da literatura moçambicana, para além de se criar um modelo de produção literária a seguir durante a luta armada e após a independência, são ainda excluídos

todos os escritores e obras anteriores a esse momento, permitindo à FRELIMO delimitar muito bem quem está do seu lado, e quem não está.

Este cânone, cuja centralidade se situa então no desencadear e na vivência da luta armada, deve ser hoje considerado como simplista e redutor da verdadeira actividade literária global no território moçambicano, já que existiram outros exemplos de literatura, quer anteriormente, quer paralelamente a este tempo histórico. A FRELIMO, assumindo o papel de única depositária do passado e do futuro da nação, acabou por adoptar uma postura de selecção e construção da memória colectiva, que fazia esquecer tudo aquilo que não interessava do passado e criava uma memória que pudesse unir os diversos grupos etno-linguísticos em torno de uma identidade comum.

Após a Independência, a FRELIMO vai continuar a querer impor o seu ideal de Nação saído da Revolução, através da exaltação da figura do guerrilheiro-poeta e da vitória na luta de libertação nacional, mantendo o seu modelo marcadamente ideológico. O debate em torno de diversas propostas para a construção da nação não é instigado, nem apoiado pelo partido do poder. A FRELIMO, agarrada a um ideal utópico de uma nação desejada, acaba por negligenciar as diversas realidades que constituem o verdadeiro Moçambique o que, levado ao extremo, vai facilitar um trágico conflito no interior do país.

A década de 80, vai sofrer as enormes dificuldades trazidas pela guerra, permitindo, no entanto, o lançamento das bases para uma nova fase de florescimento nos anos 90 – a edição da colecção “Autores Moçambicanos” em colaboração com a editora portuguesa “Edições 70”, a criação da Associação de Escritores Moçambicanos e a grande divulgação em publicações periódicas literárias. Na década de 90 é, finalmente, efectuada a abertura ao género narrativo e ao carácter intimista da produção literária. A desilusão do processo pós-independência, a destruição devida à guerra e a situação vivida no país provocaram um sentimento de mal-estar na sociedade, sentimento esse exorcizado através de uma escrita inquieta e inquietante, pessimista por vezes que se interroga sobre o futuro da nação e sobre as suas partes constitutivas.

A tarefa actual da sociedade moçambicana é considerada, mesmo a nível literário, como a procura de novos motivos para a moçambicanidade e para a existência de uma nação moçambicana, cujos principais desafios serão, a nível externo, o combate da extrema dependência face à comunidade internacional

e, a nível interno, das excessivas disparidades culturais e económicas de forma a que todos se possam sentir uma pertença de um mesmo estado/nação.

Esta construção tem sido no entanto, em nosso entender, dificultada pela acção de uma visão e um modelo ainda não suficientemente participativos da sociedade propostos pela FRELIMO, não abrindo, até ao presente, um debate sério de forma a encontrar o caminho para uma identificação comum que não seja artificial.

Neste processo constitutivo, nesta fase de moratória, pensamos ser importante a abertura à multiplicidade e complexidade de factores que dão forma à sociedade moçambicana – a herança africana, a herança colonial, a cultura frelimista, as diversas influências sofridas com o contacto com o mundo oriental, as diferenças regionais, etc. Assim como uma gestão participativa a nível local.

Continuando a aproximação ao nosso objecto de estudo, tecemos algumas considerações sobre o papel da escola como formadora do cidadão competente (individual e socialmente) nas áreas consideradas essenciais e eleitas como verdadeiro *saber a transmitir*, o currículo, canonizado pelo poder estabelecido como *memória colectiva* a preservar.

Relativamente ao cânone literário educativo, verificamos que este está directamente relacionado com alguns intervenientes no processo, o próprio escritor dos textos seleccionados, as antologias e os professores que fazem uso destas. O escritor, pela missão que lhe é atribuída como mensageiro de uma, e para uma, comunidade, e daí a grande importância da abordagem biográfica dos autores; as antologias, porque é nelas que está espelhada a selecção feita do cânone literário e a forma de abordagem aos textos privilegiada pelas entidades responsáveis e porque, em Moçambique são, quase exclusivamente, a forma através da qual os alunos podem aceder à produção literária; e o professor, porque principal agente de contacto com os alunos e porque é dele que depende, verdadeiramente, a forma de abordagem aos textos.

Quanto à importância da crítica neste processo de canonização, salientamos o facto de esta estar entregue a elementos europeus, ou de formação marcadamente europeia, o que condiciona a interpretação das mensagens transmitidas. Uma situação análoga se pode verificar quanto à língua em que é

escrita a literatura moçambicana. Se, à partida, o uso de uma língua europeia nos pode parecer como um factor de facilitação da comunicação, podemos aperceber-nos que essa facilidade é aparente e ardilosa porque, de facto, a língua portuguesa, em Moçambique, é utilizada como língua segunda e ao serviço de um mundo cujas estruturas mentais e sociais são completamente distintas do seu meio de origem. Desta forma, teremos de nos questionar se a interpretação efectuada pela crítica e por leitores externos apreende, de facto, todos os significados que o escritor deseja transmitir.

Entrando na análise do sistema de ensino moçambicano, efectuamos a comparação das legislações, a de 1983 e a de 1992, e pudemos verificar que entre uma e outra lei existem grandes diferenças. Enquanto a primeira é declaradamente ideológica, marxista-leninista, e bastante ambiciosa (coloca como objectivo a escolaridade obrigatória, por exemplo, sancionando os que não a cumprirem) a de 1992, consiste numa tentativa de, e como é dito num parágrafo introdutório, «reajustar o quadro geral do sistema educativo e adequar as disposições (...) às actuais condições sociais e económicas do país, tanto do ponto de vista pedagógico como organizativo». Devido a uma série de factores determinados pelo contexto histórico internacional -derrocada do mundo comunista e necessidade de receber apoios de organizações internacionais- e nacional -a longa guerra civil-, esta segunda lei é, ideologicamente, bastante mais neutra, na enunciação dos seus objectivos e muito mais adaptada à realidade nacional, definindo objectivos mais próximos dos possíveis de alcançar. O objectivo principal do sistema de ensino é, assumidamente, «dar uma formação integral ao cidadão para que adquira e desenvolva conhecimentos e capacidades intelectuais, físicas, e na aquisição de uma educação politécnica, estética e ética», conferindo ao cidadão o papel de «compreensão e transformação da sociedade».

Na actualidade, o grande problema que se coloca ao sistema de ensino em Moçambique, é a criação de um currículo próprio, adaptado aos contextos locais. Sempre marcada por experiências externas – colonialismo, comunismo –, a educação moçambicana tem o desafio de procurar a sua definição entre as diversas realidades que constituem a sua população e as diversas vivências históricas que marcaram o percurso do país.

Quando nos debruçamos sobre a disciplina de Português, apercebemo-nos que a Língua Portuguesa assume um papel fundamental para Moçambique, já que é a língua de união entre tantos povos de línguas diversas. Os próprios programas da disciplina assim o assumem: «compreender a utilidade da língua portuguesa como contributo para a consolidação da unidade nacional». No entanto, o seu ensino levanta alguns problemas devido à difícil difusão do português por todo o território, e à diversidade de situações que assistimos perante ela – língua oficial, língua materna e/ou língua segunda. A sua importância advém ainda do facto de uma língua não ser só um veículo de signos mas também de significados, de esquemas mentais, de ser uma forma específica de ver e comunicar o mundo.

A análise de textos escritos, sejam eles literários ou não, implica ainda a transmissão e construção de valores já que, através dos mesmos se veiculam mensagens, modos de ser e de agir, apelando à reflexão do leitor sobre os mesmos de forma a que este vá criando as suas próprias perspectivas sobre si, sobre o outro e sobre o mundo que o rodeia, ajudando a construir quer uma identidade pessoal, quer uma identidade colectiva, de grupo.

Paralelamente a esta relevância atribuída à disciplina de Português, também é verificável a instrumentalização de que estes textos são alvo quando seleccionados para uma antologia, para um manual escolar. Como fomos referindo, o sistema de ensino, na sua vertente mais visível, os manuais escolares, é promotor da transmissão de certos conhecimentos canonizados, classificados como os mais importantes a divulgar. Daí a nossa escolha dos manuais escolares de Português do 1º ciclo do ESG como *corpus* de análise.

Em Moçambique, os manuais escolares levantam algumas questões já que: são produto de um poder centralizador através da execução do modelo de manual único; apesar de serem gratuitos, a sua distribuição fica comprometida com as dificuldades ao nível das infra-estruturas do país e por isso apenas chegam a um número muito reduzido de alunos e professores, comprometendo o objectivo primordial da uniformização do ensino.

Partindo destes pressupostos, verificamos nos manuais analisados alguns aspectos gerais que achamos importantes: a parceria entre a República de Moçambique e a Fundação Calouste Gulbenkian na elaboração dos manuais escolares; o facto de os manuais escolares serem, na verdade, verdadeiras

antologias de textos de autores de diversas comunidades de língua oficial portuguesa, não apresentando sugestões de aprendizagem e de actividades de exploração dos textos quer a nível de conteúdo, quer a nível gramatical; a dificuldade interpretativa dos textos apresentados, sem grande preocupação com a adequação da dificuldade à faixa etária; a existência de um léxico em português para vocábulos das línguas locais, reforçando a necessidade de uma língua comum; e a existência de temáticas comuns aos três manuais analisados, realça a preocupação dos autores em proporcionar aos alunos a reflexão sobre certas questões consideradas importantes, como a cultura, o trabalho, o patriotismo, a comunicação, por exemplo.

Da análise dos textos que seleccionamos como objecto de estudo – todos aqueles de autores moçambicanos ou de outras nacionalidades mas que tenham vivido no território por um longo período de tempo, todos os textos não literários, com autoria atribuída ou não, mas sobre os quais se pode pressupor que provêm de entidades moçambicanas, e ainda um pequeno espólio de textos de autores de outras nacionalidades mas de grande relevância para o tema da nossa tese – elaboramos critérios de classificação em três categorias diferentes: *Sobreviver para construir*, a qual identificamos como categoria A, onde englobamos os textos de carácter informativo cuja preocupação fosse a de transmitir conhecimentos básicos para a sobrevivência dos cidadãos moçambicanos, sobretudo na área da saúde, higiene e alimentação; *Rememorar para construir*, a categoria B, abrange textos cujo principal objectivo seja a transmissão de tradições e costumes das diferentes origens étnicas em Moçambique; e a categoria C, *Lutar para construir*, que nos remete para textos relacionados com as dificuldades sentidas pelos moçambicanos na constituição do seu país – guerra de libertação, guerra civil, heróis nacionais, difícil situação económica e social do presente, entre outros. Por último decidimos criar uma nova categoria, a categoria D, na qual incluímos todos os textos que, apesar de estarem abrangidos pelos critérios de selecção já enunciados, não identificamos como pertencentes a nenhuma das categorias anteriores, versando, de uma forma geral, sobre afectos e sentimentos ou estando apenas ao serviço do cumprimento do programa, sem qualquer outro tipo de objectivo (exemplo de certas notícias de jornal).

Da análise quantitativa dos dados recolhidos julgamos dever salientar os seguintes:

- no manual da 8ª classe, as categorias que apresentam uma maior percentagem de textos são a categoria A (*Sobreviver para construir*) e C (*Lutar para construir*), parecendo-nos que se pretende privilegiar a transmissão dos já referidos conhecimentos básicos para a sobrevivência mas, ao mesmo tempo, introduzir, já com bastante veemência, a temática das dificuldades, das lutas, de uma literatura mais comprometida de forma a criar nos alunos algumas identificações históricas;

- no manual da 9ª classe é visível uma maior preocupação com a diversidade de textos apresentados sendo que a divisão dos textos por categorias é bastante uniforme;

- no manual da 10ª classe há uma maioria de textos da categoria C (*Lutar para construir*) e um aumento significativo da categoria D, em detrimento da categoria A (*Sobreviver para construir*), o que nos leva a pressupor que há uma preocupação na diversificação das temáticas dos textos, para além de uma atenção especial dada a textos de carácter mais comprometido socialmente;

Quanto à literariedade dos textos, pudemos verificar que, embora haja nos três manuais uma predominância de textos literários, esta é esmagadora no manual da 10ª classe, onde é visível uma grande preocupação com a análise de textos poéticos e a divulgação da literatura moçambicana, uma vez que os saberes básicos já se consideram apreendidos nas classes predecessoras.

Ao observarmos o modo dos textos literários de cada manual concluímos que na 8ª e 10ª classe se verifica uma predominância do lírico sobre o narrativo, que atribuímos ao maior número de textos da categoria *Lutar para construir* (C) e ainda da categoria D para a 10ª classe, enquanto na 9ª classe a percentagem é igual num e outro modo, devido sobretudo ao elevado número de textos da categoria B (*Rememorar para construir*), escritos no modo narrativo.

Por último, ao observarmos os autores representados, verificamos que já se começa a poder encontrar as linhas mestras para uma canonização de escritores moçambicanos, salientando o facto de se poder encontrar uma preocupação em divulgar escritores de várias gerações – desde as décadas de 30/40 até aos escritores da geração que desponta na década de 80.

Achamos importante assim, reconhecer uma preocupação na elaboração dos manuais escolares, de forma a que estes passassem algumas mensagens consideradas importantes para a formação da identidade do cidadão moçambicano – aquele que sabe resistir às dificuldades básicas de saúde, higiene e alimentação, porque alertado para as mesmas, aquele que se sente parte de uma cultura unida porque conhece e se reconhece nas tradições e costumes dos diferentes grupos etno-linguísticos do território moçambicano, e aquele que se sente unido pelas mesmas raízes históricas, pela luta contra o colonizador, pelas dificuldades sentidas na cisão trazida pela guerra civil, pelas mesmas preocupações e problemas diários do presente.

Os manuais de português são, portanto, espelho de uma preocupação visível na sociedade moçambicana já desde a década de 90 – a procura de uma identidade que possa englobar todos os habitantes de Moçambique, para que cada um possa, de facto, reconhecer-se como moçambicano.

Como nos diz Severino Ngoenha, «a moçambicanidade existe. É um dom que herdámos, mas sobretudo uma tarefa, um dever, uma responsabilidade, que só pode ser realizada pelos próprios moçambicanos» (Ngoenha, 1998: 32).

FONTES E BIBLIOGRAFIA

▪ Fontes

Declaração sobre Educação, Comunidade dos Países de Língua Portuguesa, Cidade da Praia, Cabo Verde, 17 de Julho 1998.

Informação anual de Sua Excelência o Presidente da República, Joaquim Alberto Chissano, à Assembleia da República, sobre a situação geral da Nação, “O desafio da construção e consolidação do Estado”, Maputo, 10 de Abril de 2003.

Lei número 4/83, de 23 de Março de 1983, Boletim da República, I série, número 12.

Lei número 6/92, de 6 de Maio de 1992, Boletim da República, I série, número 19.

Língua Portuguesa 10ª classe, s/d, Maputo, DINAME.

1998-2002. Período das Estatísticas, Ministério da Educação, Direcção de Planificação, República de Moçambique, Maputo, 2003.

Plano de Acção para a Redução da Pobreza Absoluta (PARPA), 2001- 2005, (Documento de estratégia e plano de acção para a redução da pobreza e promoção do crescimento económico), Versão Final Aprovada pelo Conselho de Ministros, República de Moçambique, Maputo, Abril de 2001.

Plano de Acção para a Redução da Pobreza Absoluta (PARPA II), 2006-2009, Versão Final Aprovada pelo Conselho de Ministros, República de Moçambique, Maputo, 02 de Maio de 2006.

Português 8ª classe, 1990, Maputo, DINAME, 2ª edição.

Português 9ª classe, 1991, Maputo, Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação.

Programa quinquenal do Governo para 2000–2004, República de Moçambique, Maputo, s/d.

Proposta de programa do Governo para 2005–2009, Maputo, Março de 2005.

Relatório final da 5ª reunião anual de revisão do plano estratégico de educação, 22 a 26 de Setembro de 2003.

▪ **Bibliografia**

ALBUQUERQUE, Orlando, 1998 – *História da Literatura em Moçambique*, Braga, APPACDM.

AZEVEDO, Ávila de, 1958 – *Política de ensino em África*, Lisboa, Ministério do Ultramar, Junta de Investigações do Ultramar, Estudos de Ciências Políticas e Sociais, n.º 13.

BASTO, Maria Benedita, 2004 – *A guerra das escritas. Literatura e Nação em Moçambique*, Dissertação de Doutoramento em Estudos Portugueses, especialidade Literaturas Africanas de Expressão Portuguesa, apresentada à Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.

BETHENCOURT, Francisco e CHAUDHURI, Kirti (dir.), 1998-1999 – *História da expansão portuguesa*, vol. IV e V, Lisboa, Círculo de Leitores.

BRANDÃO, Pedro Ramos, 2004 – *A Igreja Católica e o Estado Novo em Moçambique*, Lisboa, Editorial Notícias.

CASTRO, Ivo, 1991 – *Curso de História da Língua Portuguesa*, Lisboa, Universidade Aberta, n.º 39.

CHABAL, Patrick, 1994 – *Vozes Moçambicanas. Literatura e nacionalidade*, Lisboa, Vega.

CHOPPIN, Alain – *Los manuales escolares de ayer a hoy: el ejemplo de Francia*, In “Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria”, n.º 19, 2000, Ediciones Universidad Salamanca.

CORREIA, Ana Carla Martins, 2005 – *O processo de descentralização e o combate à pobreza em Moçambique durante a década de 40*, Lisboa, Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento. Centro de Documentação e Informação.

Dossier: *L'école de la République de Jules Ferry a François Bayrou*, in L'Histoire, n.º 202, Septembre 1996.

ECO, Umberto, 2005 – *Como se faz uma tese em Ciências Humanas*, Lisboa, Editorial Presença, 12ª edição (1ª edição italiana de 1977).

FANON, Franz, s/d – *Pele negra, máscaras brancas*, Porto, Edição A. Ferreira (1ª edição francesa de 1952).

FERREIRA, António Matos – *Correntes cristãs na definição do espaço colonial português* In. BETHENCOURT, Francisco e CHAUDHURI, Kirti (dir.), 1998, “História da expansão portuguesa”, vol. IV, Lisboa, Círculo de Leitores, p. 425/443.

FERREIRA, António Matos – *Cristianismo e espaço ultramarino. Igrejas e correntes religiosas em face do Império e da descolonização* In. BETHENCOURT, Francisco e CHAUDHURI, Kirti (dir.), 1999, “História da expansão portuguesa”, vol. V, Lisboa, Círculo de Leitores, p. 384/405.

FERREIRA, Manuel, 1977 – *Literaturas africanas de expressão portuguesa*, Lisboa, Instituto de Cultura Portuguesa, Biblioteca Breve, 2º volume.

FERREIRA, Manuel, 1997 – *50 poetas africanos*, 2ª edição, Lisboa, Plátano Editora.

FERREIRA, Manuel, 1997 – *No reino de Caliban III*, 2ª edição, Lisboa, Plátano Editora.

GRAÇA, Pedro Borges, 2005 – *A construção da nação em África (Ambivalência Cultural de Moçambique)*, Coimbra, Edições Almedina.

HENRIQUES, Isabel Castro – *A sociedade colonial em África. Ideologias, hierarquias, quotidianos* In. BETHENCOURT, Francisco e CHAUDHURI, Kirti (dir.), 1999, “História da expansão portuguesa”, vol. V, Lisboa, Círculo de Leitores, p. 216/274.

LARANJEIRA, Pires, 1992 – *De letra em riste*, Porto, Edições Afrontamento.

LARANJEIRA, Pires, 1995 – *A Negritude africana de Língua Portuguesa*. Dissertação de Doutoramento em Literaturas Africanas de Língua Portuguesa, Porto, Edições Afrontamento.

LEITE, Ana Mafalda, 1991 – *A poética de José Craveirinha*, 2ª edição, Lisboa, Vega.

LÉONARD, Yves – *A ideia colonial, olhares cruzados (1890-1930) I e II* In. BETHENCOURT, Francisco e CHAUDHURI, Kirti (dir.), 1998, “História da expansão portuguesa”, vol. IV, Lisboa, Círculo de Leitores, p. 521/550.

LÉONARD, Yves – *Império colonial salazarista* In. BETHENCOURT, Francisco e CHAUDHURI, Kirti (dir.), 1999, “História da expansão portuguesa”, vol. V, Lisboa, Círculo de Leitores, p. 10/30.

LÉONARD, Yves – *O Ultramar Português* In. BETHENCOURT, Francisco e CHAUDHURI, Kirti (dir.), 1999, “História da expansão portuguesa”, vol. V, Lisboa, Círculo de Leitores, p. 31/50.

LISBOA, Eugénio – *Nota muito sumária a propósito da poesia em Moçambique*, in KNOPFLI, Rui, 1969, “Mangas Verdes com Sal”, Publicações Europa-América.

MACAMO, Elísio – *A influência da religião na formação de identidades sociais no sul de Moçambique* In. SERRA, Carlos (dir.), 1998, “Identidade, Moçambicanidade, Moçambicanização”, Maputo, Livraria Universitária, Universidade Eduardo Mondlane, p. 35/70.

MARQUES, A.H. de Oliveira e PAULO, João Carlos – *Introdução* In. SERRÃO, Joel e MARQUES, A. H. Oliveira (dir.), 2001, “Nova História da Expansão Portuguesa”, vol. XI, Lisboa, Editorial Estampa, p. 19/94.

MARTINHO, Ana Maria Mão-de-Ferro, 2001 – *Cânones Literários e Educação. Os casos angolano e moçambicano*, Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

MARTINS, Édio – *Educação e desenvolvimento. Um olhar sobre o Plano Estratégico de educação (2004-2008) de Moçambique* In. “Revista Lusófona de Educação”, 2004, 4, p. 149-164.

MATUSSE, Gilberto, 1998 - *A construção da imagem da Moçambicanidade em José Craveirinha, Mia Couto e Ungulani Ba Ka Khosa*, Maputo, Livraria Universitária/UEM.

MAZULA, Brazão, 1995 - *Educação, Cultura e Ideologia em Moçambique. 1975-1985*, Porto, Edições Afrontamento.

MELO, João de (org.), 1998 – *Os Anos da Guerra. 1961-1975. Os portugueses em África. Crónica, ficção e história*, Lisboa, Publicações Dom Quixote.

MENDONÇA, Fátima, 1989 - *Literatura Moçambicana. A história e as escritas*, Maputo, Faculdade de Letras/Núcleo Editorial da UEM.

MENDONÇA, Fátima e SAÚTE, Nelson, 1993 – *Antologia da nova poesia moçambicana. 1975/1988*, Maputo, Associação dos Escritores Moçambicanos.

Ministério do Plano e Finanças e Ministério da Educação da República de Moçambique, 2003 – *A despesa pública com a Educação em Moçambique*, S. João do Estoril, Principia.

MONDLANE, Eduardo, 1977 – *Lutar por Moçambique*, Lisboa, Livraria Sá da costa Editora, Colecção Terceiro Mundo, 3ª edição (edição original 1969).

NEVES, Olga Iglésias – *Moçambique* In. SERRÃO, Joel e MARQUES, A. H. Oliveira (dir.), 2001, “Nova História da Expansão Portuguesa”, vol. XI, Lisboa, Editorial Estampa, p. 469/584.

NGOENHA, Severino Elias – *Identidade moçambicana: já e ainda não* In. SERRA, Carlos (dir.), 1998, “Identidade, Moçambicanidade, Moçambicanização”, Maputo, Livraria Universitária, Universidade Eduardo Mondlane, p. 17/34.

NOA, Francisco, 1998 – *A escrita infinita (Ensaios sobre Literatura moçambicana)*, Maputo, Livraria Universitária/UEM.

NOA, Francisco, 2002 – *Império, Mito e Miopia. Moçambique como invenção literária*, Lisboa, Editorial Caminho.

OSSENBACH SAUTER, Gabriela – *La investigación sobre los manuales escolares en América Latina: la contribución del proyecto MANES*, In “Historia

de la Educación. Revista Interuniversitaria”, n.º 19, 2000, Ediciones Universidad Salamanca.

PAULO, João Carlos – *Da «educação colonial portuguesa» ao ensino no Ultramar* In. BETHENCOURT, Francisco e CHAUDHURI, Kirti (dir.), 1999, “História da expansão portuguesa”, vol. V, Lisboa, Círculo de Leitores, p. 304/333.

PÉLISSIER, René, 1987-1988 – *História de Moçambique. Formação e Oposição (1854-1918)*, 2 vols., Lisboa, Editorial Estampa, Imprensa Universitária.

PINTO, António Costa – *Portugal e a resistência à descolonização* In. BETHENCOURT, Francisco e CHAUDHURI, Kirti (dir.), 1999, “História da expansão portuguesa”, vol. V, Lisboa, Círculo de Leitores, p. 51/64.

PINTO, António Costa – *A Guerra colonial e o fim do Império Português* In. BETHENCOURT, Francisco e CHAUDHURI, Kirti (dir.), 1999, “História da expansão portuguesa”, vol. V, Lisboa, Círculo de Leitores, p. 65/98.

I Encontro dos Ministros responsáveis pela Administração Eleitoral dos Países Africanos de Expressão Portuguesa e de Portugal – Julho de 1994, Volume IV, República Popular de Moçambique. Constituição, Lei Eleitoral e Legislação Complementar, Edições 70, 1995.

PUELLES BENÍTEZ, Manuel de - *Los Manuales escolares: un nuevo campo de conocimiento*, In “Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria”, n.º 19, 2000, Ediciones Universidad Salamanca.

RIBEIRO, Margarida Calafate, 2004 – *Uma História de Regressos. Império, Guerra Colonial e Pós-Colonialismo*, Porto, Edições Afrontamento, Centro de Estudos Sociais, Coleção Saber Imaginar o Social, nº 19.

SAÚTE, Nelson – *Identidades em literatura (Espaço público, literatura e identidade)* In. SERRA, Carlos (dir.), 1998, “Identidade, Moçambicanidade, Moçambicanização”, Maputo, Livraria Universitária, Universidade Eduardo Mondlane, p. 79/98.

SAÚTE, Nelson (org.), 2002 – *As mãos dos pretos. Antologia do Conto Moçambicano*, 2ª edição, Lisboa, Publicações D. Quixote (1ª edição de 2001).

SEABRA, Maria Teresa da Silva Diaz, 1995 – *Gestão do alargamento da rede escolar do ensino primário na Província Ultramarina de Moçambique, de 1965 a 1972. Estudo de Programação Educativa*, Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação – Administração e Gestão Escolar, Lisboa, Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Ciências Humanas – Departamento de Psicopedagógicas.

SERRA, Carlos (dir.), 1998 – *Identidade, Moçambicanidade, Moçambicanização*, Maputo, Livraria Universitária, Universidade Eduardo Mondlane.

SERRÃO, Joel e MARQUES, A. H. Oliveira (dir.) 1998-2001 – *Nova História da expansão portuguesa*, vol. X e XI, Lisboa, Editorial Estampa.

SERRÃO, Joel e MARQUES, A. H. Oliveira (dir.), 1992 – *Nova História de Portugal*, vol. XII, Lisboa, Editorial Presença.

SILVESTRE, Maria João Duarte, 2002 – *Do feminino na educação em Moçambique: as representações da mulher nos manuais de Português do 3º ao 5º ano, em vigor no Estado Novo, e da 7ª à 9ª classe, na década de noventa*, Dissertação de Mestrado em Estudos Portugueses/Literatura e Cultura dos Países Africanos de Expressão Portuguesa, Lisboa, Universidade Nova de Lisboa.

SOPA, António – *Notas sobre a identidade* In. SERRA, Carlos (dir.), 1998, “Identidade, Moçambicanidade, Moçambicanização”, Maputo, Livraria Universitária, Universidade Eduardo Mondlane, p. 71/78.

TEIXEIRA, Nuno Severiano – *Colónias e colonização portuguesa na cena internacional (1885-1930)* In. BETHENCOURT, Francisco e CHAUDHURI, Kirti (dir.), 1998, “História da expansão portuguesa”, vol. IV, Lisboa, Círculo de Leitores, p. 494/520.

TIANA FERRER, Alejandro – *El proyecto MANES y la investigación histórica sobre los manuales escolares (siglos XIX y XX)*, In “Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria”, n.º 19, 2000, Ediciones Universidad Salamanca.

TRIGO, Salvato, 1979 - *A poética da ‘Geração da Mensagem’*, Porto, Brasília Editora.

TRIGO, Salvato, 1981 - *Luandino Vieira. O Logoteta*, Porto, Brasília Editora.

▪ Bibliografia on-line

- DIAS, Hildizina Norberto, s/d - *Os conflitos no ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa em Moçambique: caminhando para uma Didáctica da Heterogeneidade*, Instituto Camões e Universidade Pedagógica, Maputo.

[http://web.educom.pt/~pr2002/pdf/ensino_aprendizagem_da_lp_em_mz.pdf, consultado a 25 de Agosto de 2006]

- MAVALE, Cecília Dequene, s/d – *Identificação dos princípios de construção de manuais escolares de Língua Portuguesa*, Instituto Camões e Universidade Pedagógica, Maputo.

[web.educom.pt/~pr2002/pdf/manuais_escolares.pdf#search=%22manuais%20escolares%20mo%C3%A7ambique%22, consultado a 25 de Agosto de 2006]

- MINZO, Artur Bernardo, s/d – *O Texto Narrativo no Manual Escolar: Leitura e Transmissão de Referências Sócio-culturais*, Instituto Camões e Universidade Pedagógica, Maputo.

[http://web.educom.pt/~pr2002/pdf/texto_narrativo_no_manual_escolar.pdf#search=%22manuais%20escolares%20mo%C3%A7ambique%22, consultado a 25 de Agosto de 2006]

- QUENTAL, Sónia, 2004 - *Rui Knopfli: O país de quem. Para a análise de uma moçambicanidade literária*, in *Primeira Prova*, Revista electrónica de Línguas e Literaturas Modernas, Departamento de Estudos Portugueses e Estudos Românicos da FLUP.

[www.letas.up.pt/deper/primeiraprova/knopfli.htm, consultado a 15 de Dezembro de 2004]

- SANTOS, Boaventura de Sousa, 2004 – *Do pós-moderno ao pós-colonial. E para além de um e outro*, Conferência de abertura do VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais, realizado em Coimbra, de 16 a 18 de Setembro de 2004.

[www.ces.uc.pt, consultado a 20 Junho de 2006]

▪ Sites consultados

genealogia.netopia.pt/home/, 19 de Julho de 2006

pt.wikipedia.org/wiki/, 19 de Julho de 2006

web.educom.pt/~pr2002/index.htm, 25 de Agosto de 2006

www.govnet.gov.mz/, 19 de Julho de 2006

www.mozambique.mz/, 19 de Julho de 2006

www.pnud.org.br/, 19 de Julho de 2006

www.santegidio.org/PT/index.html, 25 de Julho de 2006

www.cplp.org/estrutura_org_conferencia_II.asp, 25 de Julho de 2006

www.texedi.net/imagens/imprensa/pr_te_06-10-05_mocambique.pdf, 25 de Agosto 2006

ANEXOS

- Lei do Sistema Nacional de Educação – 1983
- Lei do Sistema Nacional de Educação – 1992
- Quadro de análise do manual escolar da 8ª classe
- Quadro de análise do manual escolar da 9ª classe
- Quadro de análise do manual escolar da 10ª classe



BOLETIM DA REPÚBLICA

PUBLICAÇÃO OFICIAL DA REPÚBLICA POPULAR DE MOÇAMBIQUE

3.º SUPLEMENTO

SUMÁRIO

Assembleia Popular:

Lei n.º 4/83:

Aprova a Lei do Sistema Nacional de Educação e define os princípios fundamentais na sua aplicação.

ASSEMBLEIA POPULAR

Lei n.º 4/83
de 23 de Março

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

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

Pela iniciação e rito, pelo dogma e superstição, pela religião e magia, pela tradição, o indivíduo era preparado para aceitar a exploração como uma lei natural e assim reproduzi-la no seu grupo etário, na sua família, na sua tribo, etnia e raça.

A dominação colonial em Moçambique impôs uma educação que visava a reprodução da exploração e da opressão e a continuidade das estruturas colonial-capitalistas de dominação.

Foram desenvolvidos sistemas de educação paralelos, para filhos da classe dominante e para indígenas.

A luta armada de libertação nacional representa a expressão mais alta da negação e ruptura com o colonialismo e as concepções negativas da educação tradicional. É no interior desta luta, no seio da Frente de Libertação de Moçambique, que surge a nova concepção. Ela nasce do combate das massas populares contra a opressão e a exploração, no processo da criação da nova sociedade livre de qualquer forma de dominação.

Na sociedade moçambicana empenhada na construção do socialismo, a educação constitui direito fundamental de cada cidadão e é o instrumento central para a formação e para a elevação do nível técnico-científico dos trabalhadores. Ela é um meio básico para a aquisição da consciência social requerida para as transformações revolucionárias e para as tarefas do desenvolvimento socialista.

Na construção da sociedade socialista, o sistema de educação deve, no seu conteúdo, estrutura e método, conduzir à criação do Homem Novo.

O Sistema Nacional de Educação fundamenta-se nas experiências da educação desde a luta armada até à presente fase da construção do Socialismo, nos princípios universais do Marxismo-Leninismo e no património comum da Humanidade.

Ele responde às exigências actuais e à estratégia do desenvolvimento socialista e está perspectivado e planificado de forma a contribuir para a consolidação da aliança operário-camponesa e a ser agente potenciador das transformações que se prevêm com a socialização do campo, a mecanização de agricultura e a industrialização do País.

O Sistema Nacional de Educação garante o acesso dos operários, dos camponeses e dos seus filhos a todos os níveis de ensino, e permite a apropriação da ciência, da técnica e da cultura pelas classes trabalhadoras.

Neste contexto, o Sistema Nacional de Educação responde fundamentalmente aos seguintes grandes objectivos:

- a erradicação do analfabetismo;
- a introdução da escolaridade obrigatória;
- a formação de quadros para as necessidades do desenvolvimento económico e social e da investigação científica, tecnológica e cultural.

O Sistema Nacional de Educação é um processo que contribuirá para a formação de um Homem moçambicano, com consciência patriótica, cientificamente qualificado, profissional e tecnicamente capacitado e culturalmente liberto.

A presente lei é síntese das Linhas Gerais do Sistema Nacional de Educação aprovadas pela Assembleia Popular e das contribuições recolhidas no debate popular que se realizou em todo o país.

A Lei do Sistema Nacional de Educação é o instrumento jurídico onde se estabelecem os fundamentos, princípios e objectivos da Educação na República Popular de Moçambique.

Nestes termos, ao abrigo da alínea a) do artigo 44 da Constituição, a Assembleia Popular determina:

CAPÍTULO I

Princípios e objectivos gerais

ARTIGO 1

Princípios gerais

O Sistema Nacional de Educação orienta-se pelos seguintes princípios gerais:

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

ARTIGO 2

Princípios que regem a estrutura

A estrutura do Sistema Nacional de Educação rege-se pelos seguintes princípios:

- a) Princípio de unicidade: o Sistema Nacional de Educação, composto por vários subsistemas e níveis de ensino, constitui uma estrutura orgânica, assente na unidade de objectivos, conteúdos e metodologias de educação e formação;
- b) Princípio da correspondência entre objectivos, conteúdos e estrutura da educação e a transformação da sociedade. Os objectivos, conteúdos e estrutura do Sistema Nacional de Educação, estão em relação dinâmica com o desenvolvimento social e económico do País, o que implica uma permanente e sistemática actualização e aperfeiçoamento;
- c) Princípio da articulação e integração do Sistema: o Sistema Nacional de Educação garante a articulação horizontal e vertical de todos os níveis de ensino dentro de cada subsistema e entre estes, de forma a ser sempre possível a passa-

gem ao grau ou nível imediato e complementa a articulação interna com a integração e vinculação com os sectores laborais de modo a impedir vias de formação sem continuidade.

ARTIGO 3

Princípios pedagógicos

O processo educativo orienta-se pelos seguintes princípios pedagógicos:

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

ARTIGO 4

Objectivos

1. O Sistema Nacional de Educação tem como objectivo central a formação do Homem Novo, um homem livre do obscurantismo, da superstição e da mentalidade burguesa e colonial, um homem que assume os valores da sociedade socialista, nomeadamente:

- A unidade nacional, o amor à Pátria e o espírito do internacionalismo proletário;
- O gosto pelo estudo, pelo trabalho e pela vida colectiva;
- O espírito de iniciativa e o sentido de responsabilidade;
- A concepção científica e materialista do mundo;
- O engajamento e contribuição activa com todos os seus conhecimentos, capacidades e energia, na construção do socialismo.

2. São objectivos gerais do Sistema Nacional de Educação:

- a) Formar cidadãos com uma sólida preparação política, ideológica, científica, técnica, cultural e física e uma elevada educação patriótica e cívica;

- b) Erradicar o analfabetismo de modo a proporcionar a todo o povo o acesso ao conhecimento científico e o desenvolvimento pleno das suas capacidades;
- c) Introduzir a escolaridade obrigatória e universal de acordo com o desenvolvimento do País, como meio de garantir a educação básica a todos os jovens moçambicanos;
- d) Assegurar a todos os moçambicanos o acesso à formação profissional;
- e) Formar o professor como educador e profissional consciente com profunda preparação política e ideológica, científica e pedagógica, capaz de educar os jovens e adultos nos valores da sociedade socialista;
- f) Formar cientistas e especialistas altamente qualificados que permitam o desenvolvimento da investigação científica;
- g) Difundir, através do ensino, a utilização da língua portuguesa contribuindo para a consolidação da unidade nacional;
- h) Desenvolver a sensibilidade estética e capacidade artística das crianças, jovens e adultos educando-os no amor pelas artes e no gosto pelo belo;
- i) Fazer das instituições de ensino bases revolucionárias para a consolidação do Poder Popular, profundamente inseridas na comunidade.

ARTIGO 5

Estudo das línguas moçambicanas

O Sistema Nacional de Educação deve, no quadro dos princípios definidos na presente lei, contribuir para o estudo e a valorização das línguas, cultura e história moçambicana, com o objectivo de preservar e desenvolver o património cultural da Nação.

ARTIGO 6

Escolaridade obrigatória

1. A frequência e conclusão das sete primeiras classes do ensino primário é obrigatória. As crianças moçambicanas devem ser obrigatoriamente matriculadas na 1.^a classe no ano em que completarem sete anos de idade.

2. Os pais, a família, as instituições económicas e sociais e os órgãos do Poder Popular a nível local contribuem para o sucesso da escolaridade obrigatória, promovendo a inscrição das crianças em idade escolar, apoiando-as nos estudos, evitando as desistências antes de completar as sete classes do ensino primário.

3. O Conselho de Ministros fixa os limites do atraso escolar e determina as penalizações a aplicar aos encarregados de educação e instituições económicas e sociais que, pela sua actuação ou omissão grave, concorram para o incumprimento do estabelecido nos números anteriores.

ARTIGO 7

Gratuidade do Ensino Primário

1. A frequência das sete classes do ensino primário é gratuita, estando isenta do pagamento de propinas.

2. O Conselho de Ministros, sob proposta do Ministério da Educação e Cultura e do Ministério das Finanças, estabelece as despesas que ficam a cargo do Estado no quadro da escolaridade obrigatória.

CAPÍTULO II

Estrutura do Sistema Nacional de Educação

SECÇÃO I

Composição e níveis

ARTIGO 8

Subsistemas

O Sistema Nacional de Educação é constituído pelos seguintes subsistemas:

- Subsistema de Educação Geral;
- Subsistema de Educação de Adultos;
- Subsistema de Educação Técnico-Profissional;
- Subsistema de Formação de Professores;
- Subsistema de Educação Superior.

ARTIGO 9

Níveis

O Sistema Nacional de Educação está estruturado em quatro níveis:

- Primário;
- Secundário;
- Médio;
- Superior.

ARTIGO 10

Ensino à distância

1. O ensino à distância consiste numa modalidade de educação que visa potencializar as acções já contempladas no Sistema Nacional de Educação, no quadro dos objectivos e conteúdos definidos para cada um dos subsistemas.

2. Este ensino destina-se a todos os moçambicanos que não puderam realizar ou continuar os seus estudos em regime normal e visa a elevação permanente dos seus conhecimentos científico-técnicos.

3. O Ministério da Educação e Cultura organiza e implementa progressivamente o ensino à distância, realizando cursos por correspondência, pela rádio, televisão e outros meios.

SECÇÃO II

Subsistema de Educação Geral

ARTIGO 11

Caracterização

1. O Subsistema de Educação Geral é o eixo central do Sistema Nacional de Educação e confere a formação integral e politécnica, base para o ingresso em cada nível dos diferentes subsistemas.

2. Os níveis e conteúdos deste subsistema constituem ponto de referência para todos os Subsistemas do Sistema Nacional de Educação.

3. O Subsistema de Educação Geral compreende:

- Ensino primário;
- Ensino secundário;
- Ensino pré-universitário.

4. A Educação Pré-escolar e o ensino Especial e Vocacional fazem parte do Subsistema de Educação Geral.

5. O Subsistema de Educação Geral é frequentado, em princípio, por jovens dos 7 aos 19 anos.

ARTIGO 12

Objectivos

São objectivos do Subsistema de Educação Geral:

1. Assegurar o direito à educação a todas as crianças e jovens moçambicanos, com base na escolaridade obrigatória e universal, contribuindo para garantir a igualdade de oportunidade de acesso a uma profissão e aos sucessivos níveis de ensino e educação.

2. Dar uma formação integral e unificada, assente no conhecimento dos fundamentos das ciências e da técnica, no desenvolvimento das capacidades intelectuais, físicas e manuais e na aquisição de uma educação político-ideológica, politécnica, estética e ética.

3. Desenvolver na juventude moçambicana as qualidades básicas do Homem Novo com uma personalidade socialista, dotada:

- De uma consciência nacional, patriótica, revolucionária e internacionalista, de respeito e amor pelo trabalho, pela propriedade social e pelas classes trabalhadoras;
- Dos fundamentos de uma visão científica do Mundo;
- De iniciativa criadora e capacidade crítica.

4. Dar uma formação que responda às necessidades materiais e culturais do desenvolvimento económico e social, nomeadamente:

- Conferindo aos jovens os conhecimentos, capacidades, hábitos e atitudes necessárias à compreensão e participação na transformação da sociedade;
- Preparando os jovens para o trabalho independente, auto-estudo, inovação, desenvolvimento do pensamento lógico, investigação, rigor e progresso científico e tecnológico;
- Desenvolvendo uma orientação vocacional que permita a harmonização entre as necessidades do País e as aptidões de cada um.

5. Detectar e incentivar aptidões, habilidades e capacidades especiais nomeadamente intelectuais, técnicas, artísticas, desportivas e outras.

6. Proporcionar uma educação especial e adequada para crianças e jovens deficientes e com dificuldades de integração social.

ARTIGO 13

Educação Pré-Escolar

1. A educação pré-escolar destina-se às crianças com idade inferior a 7 anos e realiza-se em creches e jardins de infância.

2. É objectivo da educação pré-escolar estimular o desenvolvimento psíquico, físico e intelectual das crianças e contribuir para a formação da sua personalidade, integrando as crianças num processo harmonioso de socialização favorável ao pleno desabrochar das suas aptidões e capacidades.

ARTIGO 14

Ensino Primário

1. O ensino primário compreende as sete primeiras classes e é frequentado, em princípio, por crianças dos 7 aos 14 anos e compreende dois graus:

- 1.º Grau, da 1.ª à 5.ª classes;
- 2.º Grau, da 6.ª à 7.ª classes.

Este ensino prepara os alunos para o acesso ao nível secundário dos vários subsistemas.

2. São objectivos deste nível:

- Dar aos alunos uma formação básica nas áreas da comunicação, das ciências matemáticas, e das ciências naturais e sociais, político-ideológica, estético-cultural e da educação física;
- Dar conhecimentos de técnicas básicas e desenvolver aptidões de trabalho manual, atitudes e convicções que proporcionem o ingresso na vida produtiva;
- Assegurar uma formação básica da personalidade socialista integrando os alunos na prática revolucionária, dotando-os de capacidade de compreensão dos factos sociais e económicos do País.

ARTIGO 15

Ensino Secundário

1. O ensino secundário, 2.º nível de educação geral, compreende três classes, 8.ª, 9.ª e 10.ª e é frequentado, em princípio, por jovens dos 14 aos 17 anos. O ensino secundário prepara os alunos para o ingresso no nível médio dos vários subsistemas.

2. O ensino secundário visa ampliar, aprofundar e consolidar a formação adquirida e deve principalmente:

- Aumentar os conhecimentos nas áreas da comunicação, ciências matemáticas, naturais, sociais, bem como nas áreas político-ideológica estético-cultural e da educação física, desenvolver capacidades de aplicação de métodos de trabalho e pensamento científico;
- Aprofundar os fundamentos da consciência socialista e das convicções, atitudes e comportamentos correspondentes.

ARTIGO 16

Ensino Pré-Universitário

1. O ensino pré-universitário, 3.º nível de educação geral, compreende duas classes, 11.ª e 12.ª, e é frequentado, em princípio, por jovens dos 17 aos 19 anos. Este nível dá uma formação ampliada, consolidada e aprofundada, preparando os alunos para o ingresso no nível superior.

2. São objectivos do ensino pré-universitário

- Consolidar, ampliar e aprofundar os conhecimentos dos alunos nas ciências matemáticas, naturais e sociais e nas áreas políticas-ideológicas, estético-cultural, da educação física, permitindo o domínio e compreensão dos fundamentos teóricos de uma visão científica da realidade nacional e internacional, do processo de desenvolvimento da natureza, da sociedade e do pensamento;
- Desenvolver o pensamento lógico abstracto e a capacidade de avaliar a aplicação de modelos e métodos científicos na resolução de problemas da prática real;
- Levar o aluno a assumir a posição do Homem como ser transformador do mundo, da sociedade e do pensamento.

ARTIGO 17

Idades

As idades referidas nos artigos anteriores têm um carácter indicativo. Cabe ao Conselho de Ministros regulamentar os limites máximos e mínimos de idade de ingresso e frequência das várias classes

ARTIGO 18

Ensino Especial

1. O ensino especial consiste na educação de crianças e jovens com deficiências físicas e mentais ou de difícil enquadramento social e realiza-se em escolas especiais.

2. É objectivo do ensino especial proporcionar uma formação que permita a integração destas crianças e jovens na sociedade e na vida laboral.

ARTIGO 19

Ensino Vocacional

1. O ensino vocacional consiste na educação de jovens que demonstrem especiais talentos e aptidões particulares nos domínios das artes, ciências, educação física e outros e realiza-se em escolas vocacionais.

2. A formação vocacional é feita sem prejuízo da formação básica e geral, própria do Subsistema de Educação Geral, por forma a permitir um desenvolvimento global e equilibrado da personalidade do aluno.

SECÇÃO III

Subsistema de Educação de Adultos

ARTIGO 20

Caracterização

1. Ao Subsistema de Educação de Adultos compete a alfabetização e a educação da população maior de 15 anos, de modo a assegurar uma formação científica geral e o acesso aos vários níveis da Educação Técnico-Profissional, Educação Superior e Formação de Professores.

2. A formação conferida por este subsistema corresponde à formação dada pelo Subsistema de Educação Geral. Ela deve ser adequada às necessidades do processo do desenvolvimento e da construção da Sociedade Socialista e realizada com base na experiência social e profissional do trabalhador, numa metodologia ligada à sua realidade.

3. O Subsistema de Educação de Adultos compreende:

- Ensino primário;
- Ensino secundário;
- Ensino pré-universitário.

ARTIGO 21

Objectivos

São objectivos do Subsistema de Educação de Adultos:

1. Assegurar o acesso da população trabalhadora à educação, com prioridade à classe operária, aos camponeses cooperativistas e camadas sociais que desempenham papel fundamental no processo político, económico, social e cultural da edificação e defesa da Sociedade Socialista.

2. Proporcionar uma formação científica geral que confira os conhecimentos, capacidades e atitudes necessárias para aquisição de uma concepção científica materialista do desenvolvimento da natureza, da sociedade e do pensamento, criando as condições para a superação da mentalidade obscurantista.

3. Desenvolver a consciência patriótica e revolucionária do Homem Novo, através de uma formação que permita:

- Libertar a iniciativa criadora de modo a responder consciente e eficazmente às necessidades da construção do Socialismo;
- Contribuir para a consolidação da Unidade Nacional;

- Desenvolver uma moral sã e revolucionária promovendo o sentido de responsabilidade colectiva e individual, a libertação da mulher e o espírito de solidariedade internacionalista.

ARTIGO 22

Ensino Primário para Adultos

1. O Ensino Primário para Adultos, 1.º nível deste subsistema, tem a duração de cinco anos e compreende dois graus:

- 1.º Grau, com três anos de duração, dá uma formação correspondente à 5.ª classe do Subsistema de Educação Geral;
- 2.º Grau, com dois anos de duração, dá uma formação correspondente à 7.ª classe do Subsistema de Educação Geral.

Considera-se alfabetizado, aquele que conclui com aproveitamento os dois primeiros anos deste nível.

2. São objectivos do Ensino Primário para Adultos:

- Dar uma formação básica nas áreas de comunicação, das ciências matemáticas, das ciências naturais e sociais, na área político-ideológica e na estético-cultural, que permita ao adulto sistematizar e fundamentar os conhecimentos empíricos e a experiência que possui;
- Desenvolver a consciência patriótica e revolucionária, dotando o adulto de capacidade de compreensão dos factos sociais, políticos e económicos do País;
- Conferir a formação de base necessária para o ingresso nos cursos de nível elementar e secundário do Subsistema de Educação Técnico-Profissional ou no 2.º nível do Subsistema de Educação de Adultos.

ARTIGO 23

Ensino Secundário para Adultos

1. O Ensino Secundário para Adultos, 2.º nível deste subsistema, dá uma formação correspondente à 10.ª classe do Subsistema da Educação Geral e abrange os adultos que tenham terminado o nível primário.

2. O Ensino Secundário para Adultos visa ampliar, aprofundar e consolidar a formação adquirida, devendo nomeadamente:

- Aumentar os conhecimentos nas áreas da comunicação das ciências matemáticas, naturais e sociais, na área político-ideológica e estético-cultural, desenvolvendo capacidades da aplicação de métodos de trabalho e pensamento científico, na interpretação dos fenómenos, na resolução dos problemas práticos e da produção, assim como na planificação e organização da vida diária;
- Dar ao adulto a concepção científica do mundo através do conhecimento e análise da nossa experiência revolucionária e da ideologia científica do proletariado e desenvolver a consciência socialista, aprofundar as convicções, atitudes e comportamentos correspondentes;
- Conferir a formação de base, necessária para o ingresso nos cursos de nível médio dos vários subsistemas.

ARTIGO 24

Ensino Pré-Universitário para Adultos

1. O Ensino Pré-Universitário para Adultos, 3.º nível deste subsistema, dá uma formação correspondente à

12.ª classe do Subsistema de Educação Geral e abrange os adultos que tenham terminado o nível secundário de qualquer subsistema.

2. São objectivos do Ensino Pré-Universitário para Adultos:

- Consolidar, ampliar e aprofundar os conhecimentos nas áreas: político-ideológica, das ciências matemáticas, naturais e sociais, estético-cultural, permitindo o domínio e compreensão dos fundamentos teóricos de uma visão científica da realidade nacional e internacional, do processo do desenvolvimento da natureza, da sociedade e do pensamento;
- Desenvolver no adulto o pensamento lógico-abstracto e a capacidade de avaliar e aplicar modelos e métodos científicos na resolução de problemas da prática real, levando-o a assumir a posição do Homem como transformador do mundo, da sociedade e do pensamento;
- Conferir ao adulto a preparação necessária para o ingresso nos cursos do nível superior.

ARTIGO 25

Vias aceleradas

O Ministério da Educação e Cultura pode criar vias aceleradas que, num tempo mais curto, permitam aos combatentes e trabalhadores de vanguarda ascenderem a níveis mais elevados de formação.

SECÇÃO IV

Subsistema de Educação Técnico-Profissional

ARTIGO 26

Caracterização

1. O Subsistema de Educação Técnico-Profissional constitui o principal instrumento para a materialização da política de formação da força de trabalho qualificada em resposta às exigências do desenvolvimento económico e social do País e caracteriza-se:

- Pela função que desempenha no crescimento quantitativo e qualitativo da força de trabalho qualificada, dando aos jovens e trabalhadores uma formação integral;
- Pela ênfase na formação profissional;
- Pelo carácter terminal da formação.

2. O Subsistema de Educação Técnico-Profissional compreende:

- Ensino Elementar Técnico-Profissional;
- Ensino Básico Técnico-Profissional;
- Ensino Médio Técnico-Profissional.

3. O Subsistema de Educação Técnico-Profissional é frequentado por:

- Jovens em idade escolar e pré-laboral;
- Adultos sem experiência nem qualificação profissional;
- Trabalhadores em exercício na produção e nos serviços.

ARTIGO 27

Objectivos

São objectivos do Subsistema de Educação Técnico-Profissional:

1. Assegurar a formação integral e técnico-profissional dos jovens em idade escolar e dos trabalhadores, de modo

a prepará-los para o exercício duma profissão numa especialidade, garantindo o aumento quantitativo da força de trabalho qualificada e engrossando, sobretudo, as fileiras da classe operária, classe dirigente da Revolução com operários qualificados e ideologicamente preparados para a batalha da economia e do desenvolvimento social.

2. Dar aos jovens e trabalhadores a concepção científica do mundo, através do ensino da nossa experiência revolucionária e da ideologia do proletariado, desenvolvendo capacidades de análise e síntese, de investigação e inovação, de organização e direcção científica do trabalho.

3. Desenvolver nos jovens e nos trabalhadores as qualidades básicas da personalidade que caracterizam o Homem Novo, em particular educando-os no assumir de uma atitude correcta perante o trabalho, no respeito pela propriedade social, no desenvolvimento do espírito de disciplina, trabalho árduo, combatividade e brio profissional.

4. Proporcionar aos trabalhadores um aperfeiçoamento contínuo e sistemático da sua formação técnico-profissional de modo a acompanhar a complexidade e o avanço da tecnologia instalada e a instalar no País.

ARTIGO 28

Domínios

1. Para garantir a educação técnico-profissional da população abrangida neste subsistema, o processo de ensino-aprendizagem é organizado em três domínios

- a) Domínio do ensino técnico-profissional, dirigido a jovens em idade escolar, sendo a formação feita com base num perfil profissional, em geral mais amplo que o perfil ocupacional e com ênfase comparável na formação geral e na formação profissional, conduzindo à obtenção de um diploma ou certificado estatal correspondente ao nível educacional e profissional atingido;
- b) Domínio de formação e aperfeiçoamento profissional de adultos, envolvendo acções de formação inicial e acções de aperfeiçoamento profissional de trabalhadores dos sectores produtivos e sociais. Estas acções poderão conferir certificados de habilitações profissionais ou poderão conferir diploma ou certificado estatal correspondente ao nível educacional e profissional atingido;
- c) Domínio do ensino técnico-profissional de adultos, dirigido a trabalhadores, sendo a formação feita com base num perfil profissional e com maior ênfase na formação geral e teórica técnica, conduzindo à obtenção de um diploma ou certificado estatal correspondente ao nível educacional e profissional atingido.

2. São objectivos de cada um dos domínios

a) Domínio do ensino técnico-profissional

- Preparar os jovens para o exercício duma profissão, dando-lhes uma formação político-ideológica e científico-técnica que assegure a integração no trabalho, a sua adaptação à evolução sócio-económica e tecnológica e permita o seu reingresso no subsistema nos níveis seguintes e em ramo e especialidade igual ou afim, ou no Subsistema de Educação Superior.

b) Domínio da formação e aperfeiçoamento profissional de adultos:

- Preparar os adultos para exercer uma actividade profissional;

— Elevar o nível político-ideológico e científico-técnico dos trabalhadores, contribuindo para aumentar a produtividade e a produção em resposta às exigências do desenvolvimento planificado do País.

c) Domínio do ensino técnico-profissional de adultos:

— Proporcionar aos trabalhadores o acesso aos objectivos estabelecidos para o domínio do ensino técnico-profissional, sem abandono do exercício da profissão.

3. Todas as acções de Educação Técnico-Profissional, independentemente do domínio a que se referem, são dirigidas e coordenadas centralmente pelo Ministério da Educação e Cultura nos aspectos pedagógicos, metodológicos e normativos, embora as instituições de formação possam depender administrativamente de entidades diversas.

ARTIGO 29

Ensino Elementar Técnico-Profissional

1. O Ensino Elementar Técnico-Profissional forma trabalhadores qualificados para os sectores económicos e sociais, que participem nas tarefas elementares dos processos produtivos e serviços em apoio aos trabalhadores qualificados do ensino básico técnico-profissional.

2. Para ingresso neste ensino exige-se a conclusão do 1.º Grau do ensino primário dos Subsistemas de Educação Geral ou de Educação de Adultos.

3. O Ensino Elementar Técnico-Profissional confere um nível escolar equivalente ao 1.º nível do Subsistema de Educação Geral, permitindo assim, o ingresso no 2.º nível de qualquer dos Subsistemas do Sistema Nacional de Educação.

ARTIGO 30

Ensino Básico Técnico-Profissional

1. O Ensino Básico Técnico-Profissional forma trabalhadores qualificados para os sectores económicos e sociais, que participem nas diferentes fases dos processos produtivos e dos serviços, dando-lhes conhecimentos científicos e técnico-profissionais e desenvolvendo capacidades, habilidades e hábitos de acordo com o estabelecido no respectivo perfil do ramo e especialidade.

2. Para o ingresso neste ensino exige-se a conclusão do 1.º nível dos Subsistemas de Educação Geral, de Educação de Adultos ou de Educação Técnico-Profissional.

3. O Ensino Básico Técnico-Profissional confere um nível escolar equivalente ao 2.º nível do Subsistema de Educação Geral, permitindo assim o ingresso no 3.º nível de qualquer dos subsistemas do Sistema Nacional de Educação.

ARTIGO 31

Ensino Médio Técnico-Profissional

1. O Ensino Médio Técnico-Profissional forma técnicos para os sectores económicos e sociais, com conhecimentos científicos e técnico-profissionais estabelecidos no respectivo perfil profissional do ramo e especialidade e com capacidades de direcção e organização dos processos tecnológicos e dos serviços e capacidades de investigação e inovação no sentido do aumento da produtividade e da produção.

2. Para o ingresso neste ensino exige-se a conclusão do 2.º nível dos Subsistemas de Educação Geral, de Educação de Adultos ou de Educação Técnico-Profissional.

3. O Ensino Médio Técnico-Profissional confere um nível escolar equivalente ao 3.º nível do Subsistema de Educação Geral, permitindo assim o ingresso no Subsistema de Educação Superior ou no nível Superior do Subsistema de Formação de Professores.

SECÇÃO V

Subsistema de Formação de Professores

ARTIGO 32

Caracterização

1. O Subsistema de Formação de Professores assegura uma qualificação pedagógica, metodológica, científica e técnica do corpo docente para os vários subsistemas e tem um carácter profundamente ideológico que confere ao professor a consciência de classe que o torna capaz de educar o aluno nos princípios do Marxismo-Leninismo.

2. O Subsistema de Formação de Professores compreende dois níveis:

- Nível Médio;
- Nível Superior.

3. Este subsistema é frequentado por jovens formados pelos Subsistemas de Educação Geral e Técnico-Profissional e por adultos provenientes do Subsistema de Educação de Adultos e trabalhadores vindos da produção e serviços, que tenham habilitações necessárias para o ingresso nos níveis deste subsistema.

ARTIGO 33

Objectivos

São objectivos do Subsistema de Formação de Professores:

1. Assegurar a formação integral dos docentes, munindo-os da ideologia científica do proletariado, capacitando-os para assumirem a responsabilidade de educar e formar os jovens e adultos.

2. Forjar no professor uma profunda consciência patriótica e revolucionária, baseada nos princípios do Partido Frelimo.

3. Consolidar no professor a visão científica e materialista do desenvolvimento da natureza, da sociedade e do pensamento, capacitando-o para actuar de forma dinâmica e exemplar na transformação das condições materiais e sociais e dos valores morais e culturais na escola, na comunidade e na sociedade.

4. Conferir ao professor uma formação psicopedagógica e metodológica assente nos princípios da pedagogia socialista e ajustada às exigências do processo revolucionário moçambicano.

5. Permitir ao professor a elevação constante do seu nível de formação político e ideológica, científico-técnica e psicopedagógica.

ARTIGO 34

Domínios

1. No âmbito deste subsistema, a formação e aperfeiçoamento do professor organiza-se em três domínios:

- Formação inicial;
- Formação em exercício;
- Formação permanente.

2. O domínio da formação inicial abrange a formação regular dos professores, a um dado nível, envolvendo jovens e adultos que tenham as habilitações escolares ou técnico-

-profissionais de nível imediatamente inferior. Esta formação corresponde à aprovação num curso de formação profissional adequado ao grau ou ramo do ensino pretendido.

3. O domínio da formação em exercício abrange todas as acções de actualização, reciclagem e aperfeiçoamento dos professores em serviço.

4. A formação permanente tem como objectivo a actualização permanente dos professores bem como a preparação para o desempenho de determinados cargos ou funções.

ARTIGO 35

Níveis

O Subsistema de Formação de Professores estrutura-se em dois níveis:

1. Nível Médio: realiza a formação inicial dos professores do ensino primário, dos professores do 1.º nível da Educação de Adultos e dos professores de práticas de especialidades da Educação Técnico-Profissional.

As habilitações de ingresso neste nível correspondem ao 2.º nível do Subsistema de Educação Geral. A duração dos cursos, neste nível, é de três a quatro anos.

2. Nível Superior: realiza a formação inicial dos professores para os níveis secundário e médio do Subsistema Nacional de Educação.

As habilitações de ingresso neste nível correspondem ao nível médio do Sistema Nacional de Educação.

A duração dos cursos, neste nível, é de quatro a cinco anos.

SECÇÃO VI

Subsistema de Educação Superior

ARTIGO 36

Caracterização

1. O Subsistema de Educação Superior realiza a formação de profissionais técnicos e científicos com um alto grau de qualificação e um profundo conhecimento da realidade nacional e das leis do desenvolvimento da natureza, da sociedade e do pensamento, para participarem no desenvolvimento e defesa do País e da Revolução.

2. A formação neste subsistema realiza-se em estreita ligação com a investigação científica.

3. Este subsistema destina-se aos estudantes que terminam o nível médio da Educação Geral ou equivalente dando prioridade aos filhos dos operários e dos camponeses cooperativistas e aos combatentes e trabalhadores de vanguarda.

4. Em casos especiais, a definir pelo Ministro da Educação e Cultura, poderão ingressar neste subsistema alunos que não tenham as habilitações referidas no número anterior.

5. O Ministro da Educação e Cultura definirá a duração dos estudos que devem corresponder a cada currículo e os graus e títulos a atribuir.

ARTIGO 37

Objectivos

São objectivos do Subsistema do Ensino Superior:

1. Assegurar um alto grau de formação político-ideológica, científica, técnica e cultural num ramo ou especialidade das diferentes esferas de actividade produtiva e social, que confira aos jovens e adultos capacidades para:

- a) Aplicar e desenvolver criadoramente os conhecimentos científicos e técnicos adquiridos no processo de formação;

- b) Conhecer, organizar e dirigir projectos de desenvolvimento, de unidade de produção e de outros centros de trabalho;
- c) Acompanhar permanentemente o desenvolvimento científico e tecnológico;
- d) Sistematizar, valorizar e desenvolver o conhecimento e a técnica gerados por outros trabalhadores da sua área de formação e actividade e contribuir para a sua formação.

2. Realizar:

- a) A investigação científica e tecnológica como meio de formação dos estudantes, de solução de problemas com relevância para a sociedade e de apoio ao desenvolvimento do País;
- b) A ligação ao trabalho em todos os sectores e ramos de actividade social, como meio de formação política, ideológica, técnica e profissional dos estudantes e de apoio à elevação de eficiência e ao aumento da produção e produtividade nos locais onde se realiza esta ligação;
- c) Actividades de extensão, principalmente, sob a forma de difusão e intercâmbio do conhecimento técnico-científico;
- d) Cursos de superação que permitam a actualização e requalificação dos profissionais graduados pelo Ensino Superior;
- e) Actividade de pós-graduação tendente ao aperfeiçoamento científico e técnico dos docentes e dos profissionais de nível superior em serviço nos ramos e sectores de actividade;
- f) A formação de docentes e cientistas para o funcionamento e desenvolvimento do subsistema e da investigação.

CAPÍTULO III

Direcção e Administração do Sistema

ARTIGO 38

Responsabilidade do Ministério da Educação e Cultura

O Ministério da Educação e Cultura é responsável pela planificação, direcção e controlo da administração do Sistema Nacional de Educação, assegurando a unicidade do Sistema.

ARTIGO 39

Currículos e programas

1. Os currículos e programa tem um carácter nacional e são aprovados pelo Ministro da Educação e Cultura.

2. Sempre que se revele necessário, podem ser introduzidas adaptações de carácter regional aos currículos e programas nacionais por forma a garantir uma melhor qualificação dos alunos, desde que com isso não se contrariem os princípios, objectivos e concepção do Sistema Nacional de Educação. Estas adaptações são aprovadas pelo Ministro da Educação e Cultura.

ARTIGO 40

Responsabilidade de outros organismos

1. Os órgãos do Poder Popular, Organizações Democráticas de Massas e Sociais e todos os cidadãos devem participar na materialização do princípio político-pedagógico de ligação escola-comunidade.

2. Os organismos estatais, empresas e outras instituições devem, em conformidade com as leis e as metas de planificação, assegurar os recursos humanos, materiais e finan-

ceiros necessários ao funcionamento da alfabetização e educação de adultos nos seus locais de trabalho e estimular o trabalho docente voluntário para o efeito.

3. Aos organismos estatais, empresas e outras instituições que realizam acções de Educação Técnico-Profissional compete garantir os recursos humanos, materiais e financeiros necessários ao funcionamento dos cursos que se subordinam às normas centralmente definidas.

ARTIGO 41

Formação no estrangeiro

1. Considera-se formação no estrangeiro toda a actividade de formação de cidadãos moçambicanos em escolas moçambicanas no estrangeiro ou em instituições e cursos de outros países.

2. O conteúdo dos programas, métodos de ensino e organização das escolas moçambicanas no exterior subordinam-se no fundamental, ao Sistema Nacional de Educação.

3. O Ministério da Educação e Cultura define as regras para o estabelecimento de equivalências de graus, níveis e títulos obtidos no exterior, assim como as condições para o reconhecimento de diplomas e certificados de habilitações emitidos por autoridades estrangeiras.

CAPÍTULO IV

Implementação do Sistema Nacional de Educação

ARTIGO 42

Implementação

1. O Ministério da Educação e Cultura, de acordo com os planos estatais, define e planifica a forma e métodos de implementação progressiva do Sistema Nacional de Educação. Neste sentido, o Ministério da Educação e Cultura estabelece as necessárias fases transitórias com vista à implementação do Sistema Nacional de Educação definido na presente lei.

2. A implementação do Sistema Nacional de Educação deve prever a realização de experiências-piloto que permitam testar os programas, conteúdos e métodos estabelecidos para cada um dos subsistemas.

3. O Ministro da Educação e Cultura, ouvido o Conselho Nacional de Educação, aprova os regulamentos de cada um dos Subsistemas e realiza as necessárias adaptações e correcções, desde que com isso não sejam alterados a concepção, princípios e objectivos do Sistema definido na presente lei.

ARTIGO 43

Reconhecimento e equivalência de habilitações anteriores

São reconhecidas as habilitações obtidas antes da entrada em vigor do Sistema definido na presente lei. O Ministério da Educação e Cultura publicará uma tabela oficial de equivalência.

CAPÍTULO V

Disposições finais

ARTIGO 44

Prioridade da Alfabetização

No âmbito do Sistema Nacional de Educação deve ser dada prioridade à alfabetização e educação da população adulta, principalmente às classes trabalhadoras, como forma

de realizar o desenvolvimento planificado do País e consolidar a direcção do Estado e da Sociedade pela classe operária em aliança com o campesinato.

ARTIGO 45

Modelos de formação de professores

1. A implementação do Subsistema de Formação de Professores obedecerá a um plano específico que permita a adopção de modelos de transição.

2. Os modelos de transição devem assegurar o aumento gradual da qualidade do ensino e responder às necessidades do crescimento da rede escolar sem perder de vista o modelo final definido na presente lei.

ARTIGO 46

Prioridades no Ensino à Distância

O ensino à distância, designadamente os cursos por correspondência, pela rádio e televisão, realizar-se-á prioritariamente para a formação de professores, estendendo-se gradualmente a outros ramos consoante as capacidades a instalar no País e prioridades a definir pelo Conselho de Ministros.

ARTIGO 47

Implementação da Escolaridade Obrigatória

O Conselho de Ministros determina o ritmo de implementação da escolaridade obrigatória de acordo com o desenvolvimento sócio-económico do País, nomeadamente da socialização do campo e da capacidade da rede escolar.

ARTIGO 48

Responsabilidades dos encarregados de educação

1. Os pais ou encarregados de educação cujos educandos reprovem em qualquer classe do Sistema Nacional de Educação, após o ensino primário obrigatório, por mau aproveitamento sem motivo justificado, por indisciplina, por faltas ou abandono de estudos devem reembolsar ao Estado do encargo suportado.

2. O Conselho de Ministros regulamentará a aplicação do princípio estabelecido no número anterior.

ARTIGO 49

Resolução de dúvidas

As dúvidas surgidas na interpretação e execução da presente lei são resolvidas pelo Ministro da Educação e Cultura.

ARTIGO 50

Entrada em vigor

A presente lei produz efeitos a partir de 1 de Fevereiro de 1983.

Aprovada pela Assembleia Popular.

Publique-se.

O Presidente da República, SAMORA MOISÉS MACHEL.

Lei n.º 6/92
de 6 de Maio

Havendo necessidade de reajustar o quadro geral do sistema educativo e adequar as disposições contidas na Lei n.º 4/83, de 23 de Março, às actuais condições sociais e económicas do país, tanto do ponto de vista pedagógico como organizativo.

Ao abrigo do disposto no n.º 1 do artigo 135 da Constituição, a Assembleia da República determina:

Sistema Nacional de Educação

CAPÍTULO I

Princípios e objectivos gerais

ARTIGO 1

Princípios gerais

O Sistema Nacional de Educação (SNE) orienta-se pelos seguintes princípios gerais:

- a) a educação é direito e dever de todos os cidadãos;
- b) o Estado no quadro da lei, permite a participação de outras entidades, incluindo comunitárias, cooperativas, empresariais e privadas no processo educativo;
- c) o Estado organiza e promove o ensino, como parte integrante da acção educativa, nos termos definidos na Constituição da República;
- d) o ensino público é laico.

ARTIGO 2

Princípios pedagógicos

O processo educativo orienta-se pelos seguintes princípios pedagógicos:

- a) desenvolvimento das capacidades e da personalidade de uma forma harmoniosa, equilibrada e constante, que confira uma formação integral;
- b) desenvolvimento da iniciativa criadora, da capacidade de estudo individual e de assimilação crítica dos conhecimentos;
- c) ligação entre a teoria e a prática, que se traduz no conteúdo e método do ensino das várias disciplinas, no carácter politécnico do ensino conferido e na ligação entre a escola e a comunidade;
- d) ligação do estudo ao trabalho produtivo socialmente útil como forma de aplicação dos conhecimentos científicos à produção e de participação no esforço de desenvolvimento económico e social do país;
- e) ligação estreita entre a escola e a comunidade, em que a escola participa activamente na dinamização do desenvolvimento sócio-económico e cultural da comunidade e recebe desta a orientação necessária para a realização de um ensino e formação que respondam as exigências do desenvolvimento do país.

ARTIGO 3

Objectivos gerais

São objectivos gerais do Sistema Nacional de Educação:

- a) erradicar o analfabetismo de modo a proporcionar a todo o povo o acesso ao conhecimento cien-

tífico e o desenvolvimento pleno das suas capacidades;

- b) garantir o ensino básico a todos os cidadãos de acordo com o desenvolvimento do país através da introdução progressiva da escolaridade obrigatória;
- c) assegurar a todos os moçambicanos o acesso à formação profissional;
- d) formar cidadãos com uma sólida preparação científica, técnica, cultural e física e uma elevada educação moral cívica e patriótica;
- e) formar o professor como educador e profissional consciente com profunda preparação científica e pedagógica, capaz de educar os jovens e adultos;
- f) formar cientistas e especialistas devidamente qualificados que permitam o desenvolvimento da produção e da investigação científica;
- g) desenvolver a sensibilidade estética e capacidade artística das crianças, jovens e adultos, educando-os no amor pelas artes e no gosto pelo belo.

ARTIGO 4

Estudos das línguas moçambicanas

O Sistema Nacional de Educação deve, no quadro dos princípios definidos na presente lei, valorizar e desenvolver as línguas nacionais, promovendo a sua introdução progressiva na educação dos cidadãos.

ARTIGO 5

Idade escolar

1. As crianças moçambicanas que completarem seis anos de idade serão matriculadas na 1.ª classe.

2. São estabelecidas e desenvolvidas actividades e medidas de apoio e complementos educativos visando contribuir para a igualdade de oportunidades de acesso e sucesso escolar.

3. Os pais, a família, os órgãos locais do poder e as instituições económicas e sociais contribuem para o sucesso da escolaridade obrigatória, promovendo a inscrição das crianças em idade escolar, apoiando-as nos estudos, evitando as desistências particularmente antes de completar as sete classes do ensino primário.

4. O Conselho de Ministros determina o ritmo de implementação da escolaridade obrigatória de acordo com o desenvolvimento sócio-económico do país.

CAPÍTULO II

Estrutura do Sistema Nacional de Educação

ARTIGO 6

Estrutura geral

O Sistema Nacional de Educação estrutura-se em ensino pré-escolar, ensino escolar e ensino extra-escolar.

CAPÍTULO III

ARTIGO 7

Ensino pré-escolar

1. O ensino pré-escolar é o que se realiza em creches e jardins de infância para crianças com idade inferior a 6 anos como complemento ou supletivo da acção educativa da família, com a qual coopera estreitamente.

2. É objectivo de ensino pré-escolar estimular o desenvolvimento psíquico, físico e intelectual das crianças e contribuir para a formação da sua personalidade, integrando as crianças num processo harmonioso de socialização favorável ao pleno desabrochar das suas aptidões e capacidades.

3. A rede do ensino pré-escolar é constituída por instituições e iniciativas dos órgãos centrais provinciais ou locais e de outras entidades colectivas ou individuais, nomeadamente associações de pais e de moradores, empresas, sindicatos, organizações cívicas, confessionais e de solidariedade.

4. Compete ao Ministério da Educação, em conjunto com o Ministério da Saúde e a Secretaria de Estado da Acção Social, definir as normas gerais do ensino pré-escolar, apoiar e fiscalizar o seu cumprimento, definir os critérios e normas para a abertura, funcionamento e encerramento dos estabelecimentos de ensino pré-escolar.

5. A frequência do ensino pré-escolar é facultativa.

ARTIGO 8 Ensino escolar

1. O ensino escolar compreende:

- a) Ensino geral;
- b) Ensino técnico-profissional;
- c) Ensino superior.

2. Além do ensino ministrado nos estabelecimentos de ensino referidos no número anterior, o ensino escolar integra também modalidades especiais de ensino.

3. As instituições de ensino consoante a sua propriedade são estatais, cooperativas, comunitárias ou privadas.

CAPÍTULO IV Ensino escolar

SECÇÃO I Ensino geral

ARTIGO 9 Caracterização

1. O ensino geral é o eixo central do Sistema Nacional de Educação e confere a formação integral e politécnica.

2. Os níveis e conteúdos deste ensino constituem ponto de referência para todo o Sistema Nacional de Educação.

3. O ensino geral compreende dois níveis:

- a) Primário;
- b) Secundário.

4. O ensino geral é frequentado em princípio, a partir do ano lectivo em que completam 6 anos.

ARTIGO 10 Objectivos

São objectivos do ensino geral:

1. Proporcionar o acesso ao ensino de base aos cidadãos moçambicanos, contribuindo para garantir a igualdade de oportunidade de acesso a uma profissão e aos sucessivos níveis de ensino.

2. Dar uma formação integral ao cidadão para que adquira e desenvolva conhecimentos e capacidades intelectuais, físicas, e na aquisição de uma educação politécnica, estética e ética.

3. Dar uma formação que responda às necessidades materiais e culturais do desenvolvimento económico e social do país, nomeadamente:

- a) conferindo ao cidadão conhecimentos e desenvolvendo nele capacidades, hábitos e atitudes necessários à compreensão e participação na transformação da sociedade;
- b) Preparando o cidadão para o estudo e trabalho independentes, desenvolvendo as suas capacidades de inovar e pensar com lógica e rigor científicos;
- c) Desenvolvendo uma orientação vocacional que permita a harmonização entre as necessidades do país e as aptidões de cada um.

4. Detectar e incentivar aptidões, habilidades e capacidades especiais nomeadamente intelectuais, técnicas, artísticas, desportivas e outras.

ARTIGO 11 Ensino primário

1. O ensino primário prepara os alunos para o acesso ao ensino secundário e compreende as sete primeiras classes, subdivididas em dois graus:

- a) 1.º Grau, da 1.ª à 5.ª classes;
- b) 2.º Grau, 6.ª e 7.ª classes.

2. São objectivos deste nível:

- a) proporcionar uma formação básica nas áreas da comunicação, das ciências matemáticas, das ciências naturais e sociais, e da educação física, estética e cultural;
- b) transmitir conhecimentos de técnicas básicas e desenvolver aptidões de trabalho manual, atitudes e convicções que proporcionem o ingresso na vida produtiva;
- c) proporcionar uma formação básica da personalidade.

ARTIGO 12 Ensino secundário

1. O nível secundário do ensino geral compreende cinco classes e subdivide-se em dois ciclos:

- a) 1.º Ciclo, da 8.ª à 10.ª classe;
- b) 2.º Ciclo, 11.ª e 12.ª classes.

2. Os objectivos do ensino secundário são os de consolidar, ampliar e aprofundar os conhecimentos dos alunos nas ciências matemáticas, naturais e sociais e nas áreas da cultura, da estética e da educação física.

SECÇÃO II Ensino técnico-profissional

ARTIGO 13 Caracterização

1. O ensino técnico-profissional constitui o principal instrumento para a formação profissional da força de trabalho qualificada necessária para o desenvolvimento económico e social do país.

2. O ensino técnico-profissional compreende os seguintes níveis:

- a) Elementar;
- b) Básico;
- c) Médio.

ARTIGO 14**Objectivos**

São objectivos do ensino técnico-profissional:

1. Assegurar a formação integral e técnica dos jovens em idade escolar, de modo a prepará-los para o exercício de uma profissão numa especialidade.

2. Desenvolver nos jovens as qualidades básicas da personalidade, em particular, educando-os no assumir de uma atitude correcta perante o trabalho.

3. Desenvolver capacidades de análise e síntese, de investigação e inovação, de organização e direcção científica do trabalho.

ARTIGO 15**Ensino elementar técnico**

1. O ensino elementar técnico forma trabalhadores qualificados para os sectores económicos e sociais, que participem nas tarefas elementares dos processos produtivos e serviços.

2. Para ingresso neste tipo de ensino exige-se no mínimo a conclusão do 1.º Grau do ensino primário.

ARTIGO 16**Ensino básico técnico**

1. O ensino básico técnico forma trabalhadores qualificados para os sectores económicos e sociais, que participem nas diferentes fases dos processos produtivos e dos serviços, dando-lhes conhecimentos científicos e técnico-profissionais e desenvolvendo capacidades, habilidades e hábitos de acordo com o estabelecido nos curricula e planos de estudos de cada especialidade.

2. Para ingresso neste ensino exige-se a conclusão do 2.º Grau do ensino primário ou o ensino elementar técnico-profissional ou equivalente.

ARTIGO 17**Ensino médio técnico**

1. O ensino médio técnico forma técnicos para os sectores económicos e sociais com conhecimentos científicos e técnico estabelecidos no respectivo perfil profissional do ramo e especialidade e com capacidades de direcção.

2. Para o ingresso neste nível de ensino exige-se no mínimo a conclusão do 1.º ciclo do ensino secundário geral ou do ensino básico técnico-profissional.

ARTIGO 18**Duração dos cursos**

A duração dos cursos e habilitações de ingresso em cada nível serão definidas pelo Conselho de Ministros.

ARTIGO 19**Equivalência dos cursos**

O Ministro da Educação determinará a equivalência dos cursos em conformidade com os curricula.

SECÇÃO III**Ensino superior****ARTIGO 20****Caracterização**

1. Ao ensino superior compete assegurar a formação a nível mais alto de técnicos e especialistas nos diversos domínios do conhecimento científico necessários ao desenvolvimento do país.

2. O ensino superior realiza-se em estreita ligação com a investigação científica.

3. O ensino superior destina-se aos graduados com a 12.ª classe do ensino geral ou equivalente.

ARTIGO 21**Objectivos**

São objectivos do ensino superior:

1. Formar nas diferentes áreas do conhecimento, profissionais, técnicos e cientistas com um alto grau de qualificação.

2. Incentivar a investigação científica e tecnológica como meio de formação dos estudantes, de solução dos problemas com relevância para a sociedade e de apoio ao desenvolvimento do país.

3. Assegurar a ligação ao trabalho em todos os sectores e ramos de actividade económica e social, como meio de formação técnica e profissional dos estudantes

4. Difundir actividades de extensão, principalmente através da difusão e intercâmbio do conhecimento técnico-científico.

5. Realizar acções de actualização dos profissionais graduados pelo ensino superior

6. Desenvolver acções de pós-graduação tendentes ao aperfeiçoamento científico e técnico dos docentes e dos profissionais de nível superior em serviço nos vários ramos e sectores de actividade.

7. Formar os docentes e cientistas necessários ao funcionamento e desenvolvimento do ensino e da investigação.

ARTIGO 22**Tipos de Instituições de ensino superior**

O ensino superior realiza-se em universidades, institutos superiores, escolas superiores e academias.

ARTIGO 23**Criação de Instituições de ensino superior**

1. Compete ao Conselho de Ministros criar ou encerrar instituições de ensino superior estatais e autorizar a criação de instituições de ensino superior particulares, ouvido o Conselho de Reitores.

2. Lei especial definirá, os procedimentos a cumprir para a criação, funcionamento e encerramento de instituições de ensino superior.

ARTIGO 24**Natureza jurídica das Instituições de ensino superior estatais**

1. As instituições de ensino superior estatais são pessoas colectivas de direito público, têm personalidade jurídica e gozam de autonomia científica, pedagógica e administrativa

2. O conteúdo e alcance da autonomia são definidos na lei sobre o ensino superior referida no número 2 do artigo 23.

ARTIGO 25**Acesso**

1. Poderão ter acesso ao ensino superior os indivíduos que tenham concluído com aprovação a 12.ª classe ou equivalente.

2. As condições de acesso a cada instituição de ensino superior são regulamentadas pela respectiva instituição.

3. O acesso a cada curso do ensino superior deve ter em conta a preferência do candidato, o seu nível de conhecimentos científicos e aptidões, bem como a capacidade da respectiva instituição.

4. Para permitir a frequência do ensino superior e de forma a atenuar os efeitos discriminatórios decorrentes de desigualdades económicas e regionais ou de desvantagens sociais prévias:

- a) o Estado deve garantir bolsas de estudo com quotas pré-estabelecidas e outras formas de apoio para as classes de menor rendimento económico e para cada região. Estas bolsas poderão ser atribuídas a estudantes de instituições de ensino superior estatais e particulares;
- b) nas instituições de ensino superior estatais poderão ser consideradas quotas e ou reserva de lugares para os vários grupos de indivíduos mencionados na alínea anterior.

ARTIGO 26

Graus e diplomas

1. O ensino superior confere os graus de bacharel e licenciado, podendo também conferir os graus de mestre e doutor quando se mostrarem criadas as condições para tal.

2. Além dos graus referidos no número anterior, as instituições de ensino superior podem atribuir certificados e diplomas para cursos especializados ou de curta duração.

3. As instituições de ensino superior outorgam títulos honoríficos.

4. Até à aprovação da legislação especial sobre o ensino superior, o Conselho de Ministros definirá as condições gerais de obtenção dos graus referidos no número 1 deste artigo, ouvido o Conselho de Reitores.

ARTIGO 27

Investigação científica

1. Nas instituições de ensino superior serão criadas condições para a promoção e realização da investigação científica e tecnológica.

2. A investigação científica no ensino superior deve ter em conta os objectivos da instituição em que se insere.

SECÇÃO IV

Modalidades especiais de ensino escolar

ARTIGO 28

Modalidades

1. Constituem modalidades especiais do ensino escolar:

- a) o ensino especial;
- b) o ensino vocacional;
- c) o ensino de adultos;
- d) o ensino à distância;
- e) a formação de professores.

2. Cada uma destas modalidades é parte integrante do ensino escolar mas rege-se por disposições especiais.

ARTIGO 29

Ensino especial

1. O ensino especial consiste na educação de crianças e jovens com deficiências físicas, sensoriais e mentais ou de difícil enquadramento escolar e realiza-se de princípio através de classes especiais dentro das escolas regulares.

2. Crianças com múltiplas deficiências graves ou com atraso mental profundo deverão receber uma educação adaptada às suas capacidades através do ensino extra-escolar.

3. É objectivo do ensino especial proporcionar uma formação em todos os graus de ensino e a capacitação vocacional que permita a integração destas crianças e jovens em escolas regulares, na sociedade e na vida laboral.

4. O ensino especial é tutelado pelo Ministério da Educação em conjunto com o Ministério da Saúde e a Secretaria de Estado da Acção Social, a quem compete estabelecer as normas, apoiar e fiscalizar o seu cumprimento, definir os critérios para a abertura, funcionamento e encerramento dos estabelecimentos de ensino especial.

ARTIGO 30

Ensino vocacional

1. O ensino vocacional consiste na educação de jovens que demonstram especiais talentos e aptidões particulares nos domínios das ciências e das artes, educação física e outros e realiza-se em escolas vocacionais.

2. A formação vocacional é feita sem prejuízo da formação básica e geral própria do ensino geral por forma a permitir um desenvolvimento global e equilibrado da personalidade do aluno.

3. O ensino vocacional é tutelado em conjunto pelo Ministério da Educação, Ministério da Saúde e Secretaria de Estado da Acção Social e sempre que necessário, pelo órgão estatal especialmente ligado à actividade em que se revela o talento, competindo a este órgão estabelecer as normas, apoiar e fiscalizar o seu cumprimento, definir os critérios para a abertura, funcionamento e encerramento dos estabelecimentos do ensino vocacional.

ARTIGO 31

Ensino de adultos

1. O ensino de adultos é aquele que é organizado para os indivíduos que já não se encontram na idade normal de frequência dos ensinos geral e técnico-profissional.

2. Esta modalidade de ensino é também destinada aos indivíduos que não tiveram oportunidade de se enquadrar no sistema de ensino escolar na idade normal de formação, ou que o não concluíram.

3. Têm acesso a esta modalidade de ensino os indivíduos:

- a) ao nível do ensino primário, a partir dos 15 anos;
- b) ao nível do ensino secundário, a partir dos 18 anos.

4. Este ensino atribui os mesmos diplomas e certificados que os conferidos pelo ensino regular, sendo as formas de acesso e os planos e métodos de estudos organizados de modo distinto, tendo em conta os grupos etários a que destinam, a experiência de vida e os conhecimentos demonstrados.

5. O Ministério da Educação definirá as formas de avaliação dos conhecimentos e aptidões para efeitos de integração dos educandos em classes especiais.

ARTIGO 32

Ensino à distância

1. O ensino à distância, mediante o recurso às novas tecnologias da informação, constitui não só uma forma complementar do ensino regular, mas também uma modalidade alternativa do ensino escolar.

2. O ensino à distância terá particular incidência no ensino de adultos e na formação contínua de professores.

ARTIGO 33

Formação de professores

A formação de professores para os ensinos geral, técnico-profissional, especial e vocacional realiza-se em instituições especializadas e visa:

1. Assegurar a formação integral dos docentes, capacitando-os para assumirem a responsabilidade de educar e formar os jovens e adultos.

2. Confeirar ao professor uma sólida formação científica, psicopedagógica e metodológica.

3. Permitir ao professor uma elevação constante do seu nível de formação científica, técnica e psicopedagógica.

ARTIGO 34

Níveis da formação de professores

A formação de professores estrutura-se em três níveis:

1. *Nível básico*: realiza-se a formação de professores do ensino primário do 1.º Grau.

As habilitações de ingresso neste nível correspondem à 7.ª classe.

2. *Nível médio*: realiza a formação inicial dos professores do ensino primário e dos professores de práticas de especialidades do ensino técnico-profissional.

As habilitações de ingresso neste nível correspondem à 10.ª classe do ensino geral ou equivalentes.

3. *Nível superior*: realiza a formação dos professores para todos os níveis do ensino.

As habilitações para ingresso neste nível correspondem à 12.ª classe do ensino geral.

CAPÍTULO V

Ensino extra-escolar

ARTIGO 35

Ensino extra-escolar

1. O ensino extra-escolar é o que engloba actividades de alfabetização e de aperfeiçoamento e actualização cultural e científica e realiza-se fora do sistema regular de ensino.

2. O ensino extra-escolar tem como objectivo permitir a cada indivíduo aumentar os seus conhecimentos e desenvolver as suas potencialidades, em complemento da formação escolar ou em suprimento da sua carência.

3. O ensino extra-escolar integra-se numa perspectiva de ensino permanente e visa a globalidade e a continuidade da acção educativa.

4. São objectivos fundamentais do ensino extra-escolar:

- a) eliminar o analfabetismo literal e funcional;
- b) contribuir para a efectiva igualdade de oportunidades educativas e profissionais dos que não frequentaram o sistema regular do ensino ou o abandonaram precocemente, designadamente através da alfabetização e do ensino de base de crianças e adultos;
- c) assegurar a ocupação dos tempos livres das crianças, jovens e adultos com actividades de natureza cultural e de ensino informal sobretudo aquelas que não tiveram acesso à escola.

5. Compete ao Estado promover a realização de actividades extra-escolares e apoiar as que neste domínio, sejam de iniciativa das associações culturais e recreativas, associações de pais, associações de estudantes e organismos juvenis, organizações sindicais e comissões de trabalhadores, organizações cívicas e confessionais e outras.

6. O Conselho de Ministros definirá em regulamentação específica a forma de certificação e de atribuição de equivalências dos estudos realizados no âmbito do ensino extra-escolar.

CAPÍTULO VI

Direcção e administração

ARTIGO 36

Responsabilidade do Ministério da Educação

1. O Ministério da Educação é responsável pela planificação, direcção e controlo da administração do Sistema Nacional de Educação, assegurando a sua unicidade.

2. Os currícula e programas do ensino escolar, com excepção do ensino superior, têm um carácter nacional e são aprovados pelo Ministro da Educação.

3. Sempre que se revele necessário, podem ser introduzidas adaptações de carácter regional aos currícula e programas nacionais por forma a garantir uma melhor qualificação dos alunos, desde que com isso não se contrariem os princípios, objectivos e concepção do Sistema Nacional de Educação. Estas adaptações são aprovadas pelo Ministro da Educação.

ARTIGO 37

Conselho de Reitores

1. Até definição da legislação especial, para assuntos respeitantes ao ensino superior será criado um órgão consultivo e de assessoria, o Conselho de Reitores.

2. O Conselho de Reitores tem como membros permanentes o Ministro da Educação, que o preside, e os reitores das instituições de ensino superior.

3. Compete, em especial, ao Conselho de Reitores:

- a) pronunciar-se sobre a criação ou encerramento de instituições do ensino superior;
- b) pronunciar-se sobre propostas de introdução, supressão ou equiparação de graus do ensino superior;
- c) propor a que cursos do ensino superior dão acesso os diferentes ramos do 2.º Ciclo do ensino secundário geral, bem como os diversos cursos do ensino médio técnico;
- d) propor as quotas previstas no artigo 23, n.º 5, alíneas a) e b);
- e) fiscalizar a actividade das instituições do ensino superior;
- f) apreciar e avaliar o nível de ensino e da investigação científica nas instituições de ensino superior;
- g) apresentar propostas e recomendações visando aumentar a qualidade e eficácia do ensino superior;
- h) propor modalidades de estabelecimento de equivalências de estudos e habilitações para efeitos de ingresso no ensino superior;
- i) preparar legislação pertinente sobre a organização e funcionamento do ensino superior para aprovação competente;
- j) aprovar o regimento do Conselho.

CAPÍTULO VII

Implementação do Sistema Nacional de Educação

ARTIGO 38

Implementação

O Ministério da Educação, define a forma e métodos de implementação progressiva do Sistema Nacional de Educação.

ARTIGO 39

Reconhecimento e equivalência de habilitações anteriores

São reconhecidas as habilitações obtidas antes da entrada em vigor do Sistema definido na presente lei. O Ministério da Educação deverá publicar uma tabela oficial de equivalências.

CAPÍTULO VIII

Disposições finais

ARTIGO 40

É revogada a Lei n.º 4/83, de 23 de Março.

Aprovada pela Assembleia da República.

O Presidente da Assembleia da República, *Marcelino dos Santos*.

Promulgada em 6 de Maio de 1992.

Publique-se.

O Presidente da República, JOAQUIM ALBERTO CHISSANO.

Lei n.º 7/92

de 6 de Maio

Tendo-se verificado a aplicação do Decreto-Lei n.º 5/76, de 5 de Fevereiro, aos imóveis de construção precária;

Com a preocupação de resolver problemas específicos que exigem tratamento adequado;

Para se corrigirem procedimentos errados e se regulararem a sua situação, acautelando os direitos do inquilino e do antigo proprietário quando nacionais, e levando o Estado a assumir as suas responsabilidades;

Ao abrigo do disposto no n.º 1 do artigo 135 da Constituição, a Assembleia da República determina:

ARTIGO 1

A presente lei tem por objecto exclusivamente os imóveis de caniço, madeira e zinco e outros de construção precária ou similares que foram abrangidos pela aplicação do Decreto-Lei n.º 5/76, de 5 de Fevereiro.

ARTIGO 2

1. Os antigos proprietários quando nacionais têm direito a uma compensação do Estado ou a uma pensão vitalícia, segundo optarem, desde que apresentem prova de propriedade.

2. A compensação é igual a dez vezes o valor da renda anual no momento da aplicação do referido Decreto-Lei n.º 5/76, valor a ser reajustado pelo Governo em função da desvalorização sofrida pela moeda nacional.

3. O Estado pagará essa compensação de uma só vez ou sob a forma de obrigações do Estado, na base da conveniência do Estado.

4. As obrigações vencem juros.

ARTIGO 3

Os antigos proprietários nacionais, cuja renda cobrada constituía o essencial do seu rendimento, manterão o direito à pensão vitalícia, caso não optem pela compensação.

ARTIGO 4

1. Os direitos do antigo proprietário nacional podem ser reclamados pelos herdeiros quando nacionais.

2. Consideram-se, quando nacionais, herdeiros para este efeito:

- a) o cônjuge sobrevivente;
- b) os demais herdeiros nos termos da lei.

ARTIGO 5

1. Quando nacionais, os inquilinos têm o direito a adquirir o imóvel de construção precária em que habitam, contra pagamento imediato ou por prestações, sendo o valor do mesmo imóvel calculado, com base exclusiva, no valor da compensação prevista no n.º 2 do artigo 2, desde que o imóvel se encontre em zona que se integre no plano de urbanização.

2. O máximo de prestações mensais aceites é de 180, devendo neste caso, ao valor da prestação ser acrescido um juro correspondente ao das obrigações do Estado, emitidas nos termos do n.º 4 do artigo 2.

ARTIGO 6

1. O Conselho de Ministros, no prazo máximo de 180 dias, estabelecerá o regulamento de aplicação da presente lei.

2. Esse regulamento deverá conter, entre outros, nomeadamente:

- a) mecanismos para apresentação das provas de proprietário exigidos pelo n.º 1 do artigo 2 da presente lei;
- b) mecanismos para aquisição pelos inquilinos nacionais dos imóveis de construção precária, nos termos do n.º 1 do artigo 5;
- c) mecanismos para determinar o valor e obter a compensação ou pensão determinadas pelo artigo 2 da presente lei;
- d) prazos para apresentação de reclamações;
- e) o órgão onde será apresentada a reclamação e procedimentos a seguir para recurso da decisão, inclusive, até ao Tribunal Administrativo;
- f) taxas a pagar para a cobertura de despesas administrativas, resultantes da aplicação da presente lei, pelos antigos proprietários nacionais ou pelos inquilinos.

Aprovada pela Assembleia da República.

O Presidente da Assembleia da República, *Marcelino dos Santos*.

Promulgada em 6 de Maio de 1992.

Publique-se.

O Presidente da República, JOAQUIM ALBERTO CHISSANO.

<i>esc</i>	<i>Título</i>	<i>Autor</i>	<i>Nacionalidade</i>	<i>Tipo de texto</i>	<i>Página</i>	<i>Categoria</i>
8	Ode às palavras	Heliodoro Baptista	Moçambicana	Literário - Lírico	6	C
8	Comunicação	Orlando Mendes	Moçambicana	Literário - Lírico	10	C
8	Eduardo Mondlane - Da biografia	Ministério da Informação	Moçambicana	Não literário - Biografia	13	C
8	Da Autobiografia	Eduardo Mondlane - Tempo 5/02/89 (per.)	Moçambicana	Não literário - Biografia	14	C
8	Poema da infância distante	Noémia de Sousa	Moçambicana	Literário - Lírico	15	C
8	Mãos e palavras	Orlando Mendes	Moçambicana	Literário - Lírico	20	C
8	Fala de um guerrilheiro	Jorge Viegas	Moçambicana	Literário - Lírico	22	C
8	Como a electricidade chega a nossa casa	EDM, 1988	Moçambicana	Não literário - Informativo	24	A
8	Cahora-Bassa	Índico, nº 1 (per.)	Moçambicana	Não literário - Informativo	26	A
8	A Couve China - Receitas com couve china	Domingo (per.)	Moçambicana	Não literário - Receita	29	A
8	Receitas	Domingo (per.)	Moçambicana	Não literário - Receita	30	A
8	Conservação de alimentos	Ministério da Saúde	Moçambicana	Não literário - Informativo	32	A
8	Fao produz novo tipo de pão	Notícias, 24-1-89 (per.)	Moçambicana	Não literário - Notícia	36	A
8	Laurinda, tu vais mbunhar	Suleiman Cassamo	Moçambicana	Literário - Narrativo	37	C
8	Calendário agrícola	Semoc	Moçambicana	Quadro	39	A
8	Dos bichos e dos homens	Albino Magaia	Moçambicana	Não literário - Informativo	47	B
8	Aviso	Direcção Nacional dos Transportes Rodoviários	Moçambicana	Não literário - Aviso	65	A
8	O muro	Mia Couto	Moçambicana	Literário - Narrativo	66	C
8	Descolonizámos o "Land-Rover"	Albino Magaia	Moçambicana	Literário - Lírico	68	C
8	Esperança	Luís Bernardo Honwana	Moçambicana	Literário - Narrativo	70	C
8	Homem e formiga	José Craveirinha	Moçambicana	Literário - Lírico	71	C
8	Fazer do país uma escola em que todos ensinam	Marie Claire, nº1 (per.) Entre. a Graça Machel	Moçambicana	Não literário - Entrevista	73	C
8	Boas-festas	Pedro Chissano	Moçambicana	Literário - Narrativo	76	C
8	Convocatória Desportiva	Não identificado	Moçambicana	Não literário - Convocatória	77	A
8	Convocatória Escolar	Não identificado	Moçambicana	Não literário - Convocatória	78	A
8	E passas de capulana...	José Carlos Patraquim	Moçambicana	Literário - Lírico	86	B
8	Ritos de iniciação	Educação Sexual, Perguntas e Respostas	Moçambicana	Não literário - Informativo	95	B
8	Sem título	Graça Machel	Moçambicana	Não literário - Opinião	99	B
8	Uma sentença salomónica do Imperador Gungunhana	Justiça Popular, nº 6	Moçambicana	Literário - Narrativo	100	B
8	Sem título	José Craveirinha	Moçambicana	Literário - Lírico	111	C
8	Canção da mulher do pescador	Mia Couto	Moçambicana	Literário - Lírico	112	D
8	Pesca	Instituto de Investigação Pesqueira, 1988	Moçambicana	Não literário - Informativo	116	A
8	Tartaruga gigante devolvida ao mar	Notícias, 10-1-89 (per.)	Moçambicana	Não literário - Notícia	121	D
8	Registo	Orlando Mendes	Moçambicana	Literário - Lírico	128	C
8	Didactismo rural	Carlos Cardoso	Moçambicana	Literário - Narrativo	128	A

8	Conservar a natureza	Bartolomeu Soto	Moçambicana	Não literário - Informativo	134	A
8	Temos que continuar a consciencializar os cidadãos	Jornal Domingo, 18-7-99 (per.) E. Avertino Barreto	Moçambicana	Não literário - Entrevista	144	A
8	O Zé morreu ainda outro dia	Nelson Saúte	Moçambicana	Literário - Narrativo	145	D
8	Onde está o golo?	Não identificado	Moçambicana	Não literário - Relato	147	C
8	Confrontos pedagógicos	Carlos Cardoso	Moçambicana	Literário - Lírico	149	C
8	Atravessando rios	Tempo, 24-11-85 (per.) E. José Mucaleve	Moçambicana	Não literário - Entrevista	152	C
8	Dançar	José Craveirinha	Moçambicana	Literário - Lírico	160	C
8	Miguel Valingue	Catálogo sobre Arte Maconde	Moçambicana	Não literário - Biografia	163	C
8	Malangatana	Índico, nº 3 (per.)	Moçambicana	Não literário - Biografia	164	C
8	Sem título	Samora Machel	Moçambicana	Não literário - Estudo	165	C
8	Certeza de esperança	Marcelino dos Santos	Moçambicana	Literário - Lírico	165	C
8	Têteulembo	Não identificado	Moçambicana	Literário - Narrativo	167	C

o escoli	Título	Autor	Nacionalidade	Tipo de texto	Página	ategori
9	Regresso	Armando Artur	Moçambicana	Literário - Lírico	8	C
9	Não chores, Mãe. Eu não morri.	Suleiman Cassamo	Moçambicana	Literário - Narrativo	10	C
9	Magaíça	Noémia de Sousa	Moçambicana	Literário - Lírico	22	C
9	A insustentável condição de ser mineiro	Fernando Manuel	Moçambicana	Não literário - Notícia	24	C
9	O pescador de Moçambique	Campos de Oliveira	Moçambicana	Literário - Lírico	31	B
9	Grito negro	José Craveirinha	Moçambicana	Literário - Lírico	34	C
9	Sexagésimo	Isaac Zita	Moçambicana	Literário - Narrativo	38	D
9	Com que é que se parece um professor?	Pepetela	Angolana	Literário - Narrativo	43	C
9	Zangado	Mutimáti Barnabé João	Portuguesa - viveu em Moçambique	Literário - Lírico	45	C
9	As palavras do meu canto	Joaquim Pessoa	Portuguesa	Literário - Lírico	48	C
9	A agonia da palavra	Rui Knopfli	Moçambicana	Literário - Lírico	48	D
9	Imagens de televisão	Luís Patraquim	Moçambicana	Literário - Narrativo	53	C
9	Uns sapatos novos	Orlando de Albuquerque	Moçambicana	Literário - Narrativo	54	D
9	Aluga-se ou compra-se	Não identificado	Moçambicana	Não literário - Anúncio	55	A
9	A terra do Goana era boa que se fartava	Luís Bernardo Honwana	Moçambicana	Literário - Narrativo	58	D
9	A chuva e a vida	Mia Couto	Moçambicana	Literário - Narrativo	60	B
9	O Homem pode pouco	Aníbal Aleluia	Moçambicana	Literário - Narrativo	63	D
9	Um filtro de água	Oficina de Produção de Material Didáctico da Com	Moçambicana	Não literário - Informativo	64	A
9	As tradições musicais em Moçambique	John Marney	Não identificável	Não literário - Informativo	67	B
9	Mambo	Aníbal Aleluia	Moçambicana	Literário - Narrativo	69	B
9	O xilofone chope	Ilídio Rocha	Portuguesa - viveu em Moçambique	Não literário - Informativo	71	B
9	Msaho	Juvenal Bucuane	Moçambicana	Literário - Lírico	74	B
9	Pilhas novas a partir de pilhas velhas	O Campo (per.)	Moçambicana	Não literário - Informativo	75	A
9	Teatro Moçambicano - Um movimento pujante	Ribeiro Cardoso em revista Cubana Prisma	Portuguesa	Não literário - Notícia	76	B
9	Joaquina	Nelson Saúte	Moçambicana	Não literário - Entrevista	77	C
9	A última vontade	Aldino Muianga	Moçambicana	Literário - Narrativo	85	C
9	As aves anoitecem quietas	Eduardo White	Moçambicana	Literário - Lírico	94	D
9	Voz renascente	Marcelino dos Santos	Moçambicana	Literário - Lírico	97	C
9	O nome da criança, na sociedade macua	Pe. F. Lerma Martinez	Não identificável	Não literário - Estudo	102	B
9	Ser mulher	Sant'Ana Afonso	Moçambicana	Literário - Dramático	104	B
9	Eu te saúdo	João Dias	Moçambicana	Literário - Narrativo	108	D
9	Agentes agressores da saúde	Ministério da Saúde	Moçambicana	Não literário - Informativo	110	A
9	Importância da água na transmissão de doenças	Ministério da Saúde	Moçambicana	Não literário - Informativo	111	A
9	Tem tosse há mais de 4 semanas?	Não identificado	Moçambicana	Não literário - Aviso	113	A
9	A tuberculose	Não identificado	Moçambicana	Não literário - Informativo	114	A

9	SIDA é problema nosso!	O Professor (per.), Maio 1990	Moçambicana	Não literário - Informativo	116	A
9	Processo de fabrico de um jornal	João Barreiros	Não identificável	Esquema	119	A
9	Organograma simplificado da redacção de um diário nascido	João Barreiros	Não identificável	Organograma + Imagem	120	A
9	Tratamentos tradicionais	Carlos Serra	Moçambicana	Não literário - Informativo	121	B
9	Os supersticiosos	Areosa Pena	Portuguesa - viveu em Moçambique	Literário - Narrativo	122	B
9	Poesia numa manhã com cajueiros	Sérgio Vieira	Moçambicana	Literário - Lírico	124	D
9	Frutos típicos: Riqueza esquecida	Paulo Sérgio, Tempo, 1990 (per.)	Moçambicana	Não literário - Informativo	125	A
9	O repolho: antigo, benéfico e saboroso	Domingo, 1990 (per.)	Moçambicana	Não literário - Informativo	127	A
9	A mandioca	Ministério da Agricultura	Moçambicana	Não literário - Informativo	128	A
9	Receita de Domingo	Domingo, 1984 (per.)	Moçambicana	Não literário - Receita	130	A
9	Empresa Moçambicana de Alumínios	Não identificado	Moçambicana	Não literário - Anúncio	130	A
9	Passe a viver, com um bom chá!	Não identificado	Moçambicana	Não literário - Anúncio	132	A
9	Declaração de amor	Armando Artur	Moçambicana	Literário - Lírico	137	D
9	Kukhonisa (forma de casamento oficial tradicional ronga)	Malangatana	Moçambicana	Não literário - Informativo	138	B
9	A menina que não falava	Assembleia Provincial de Inhambane	Moçambicana	Literário - Narrativo	140	B
9	Felizes os homens	Eduardo White	Moçambicana	Literário - Lírico	140	D
9	Os teus dentes são pérolas	Reinaldo Ferreira	Espanhola - viveu em Moçambique	Literário - Lírico	141	D
9	Acusação e defesa	Orlando Mendes	Moçambicana	Literário - Narrativo	147	D
9	Actas	Ministério da Justiça	Moçambicana	Não literário - Acta	150	A
9	História do leão feitiço	Jorge e Margot Dias	Portuguesa - viveram em Moçambique	Não literário - Estudo	151	B
9	Ilha dourada	Rui Knopfli	Moçambicana	Literário - Lírico	158	D
9	Xicandarinha na Lenha do Mundo	Calane da Silva	Moçambicana	Literário - Narrativo - conto completo e		C

Ano escolar	Título	Autor	Nacionalidade	Tipo de texto	Página	Categoria
10	As linguagens	Mutimati Barnabé João	Portuguesa - viveu em Moçambique	Literário - Lírico	4	C
10	Inventar palavras	Mia Couto	Moçambicana	Literário - Narrativo	5	D
10	Em louvor das palavras	Jorge Viegas	Moçambicana	Literário - Lírico	7	C
10	Os nomes	Calane da Silva	Moçambicana	Literário - Narrativo	8	C
10	Sem título	Heliodoro Baptista	Moçambicana	Literário - Lírico	10	C
10	Gosto de viver	Marcelino dos Santos	Moçambicana	Literário - Lírico	12	C
10	Pátria	Rui Knopfli	Moçambicana	Literário - Lírico	13	C
10	Regresso a casa	Chitlango Khambane e André-Daniel Cle	Não identificável	Literário - Narrativo	14	C
10	Situação	Armando Artur	Moçambicana	Literário - Lírico	17	C
10	Sangue negro	Noémia de Sousa	Moçambicana	Literário - Lírico	18	C
10	Zambeze I e II	Fernando Couto	Portuguesa - viveu em Moçambique	Literário - Lírico	21	D
10	Por isso o Zambeze é grande	Carneiro Gonçalves	Portuguesa - viveu em Moçambique	Literário - Narrativo	22	B
10	Paisagem	Rui Knopfli	Moçambicana	Literário - Lírico	23	D
10	Lago Niassa	Alberto Lacerda	Moçambicana	Literário - Lírico	24	D
10	Surge et ambula	Rui de Noronha	Moçambicana	Literário - Lírico	25	C
10	Urgência	Armando Artur	Moçambicana	Literário - Lírico	26	C
10	Do amor pelas pedras	Rui Nogar	Moçambicana	Literário - Lírico	27	C
10	O núcleo tenaz	Jorge Viegas	Moçambicana	Literário - Lírico	28	C
10	Música sem poente	Mia Couto	Moçambicana	Literário - Lírico	29	C
10	Amanhã	Sérgio Vieira	Moçambicana	Literário - Lírico	30	C
10	Meu Irmão	Albino Magaia	Moçambicana	Literário - Lírico	32	C
10	O irmão colaço	Areosa Pena	Portuguesa - viveu em Moçambique	Literário - Narrativo	33	C
10	Ao meu belo pai ex-emigrante	José Craveirinha	Moçambicana	Literário - Lírico	35	C
10	Quenguelequeze	Rui de Noronha	Moçambicana	Literário - Lírico	40	B
10	Nosso coração ferve com a lenha do mundo...	Calane da Silva	Moçambicana	Literário - Narrativo	42	C
10	A minha avó	Chitlango Khambane e André-Daniel Cle	Não identificável	Literário - Narrativo	46	D
10	A chuva. Onde andava ela?	Élton Rebelo	Moçambicana	Literário - Narrativo	51	A
10	Momento fotográfico	Luís Patraquim	Moçambicana	Literário - Lírico	52	D
10	Poema da infância distante	Noémia de Sousa	Moçambicana	Literário - Lírico	53	C
10	Gala-gala	Fonseca Amaral	Portuguesa - viveu em Moçambique	Literário - Lírico	57	D
10	O rio da minha infância	Mia Couto	Moçambicana	Literário - Lírico	59	D
10	Mangas verdes com sal	Rui Knopfli	Moçambicana	Literário - Lírico	59	C
10	No próximo ano, posso ir à escola?	Mia Couto	Moçambicana	Literário - Narrativo	62	C
10	Comunicação	Élton Rebelo	Moçambicana	Literário - Narrativo	64	C
10	Festa no Maxoxomana	Aníbal Aleluia	Moçambicana	Literário - Narrativo	67	B

10	Lourenço Marques revisitada	Eugénio Lisboa	Moçambicana	Literário - Lírico	68	D
10	Presságio	Macelo Panguana	Moçambicana	Literário - Narrativo	71	B
10	Exorcismo	Ungulana Ba Ka Khosa	Moçambicana	Literário - Narrativo	73	B
10	No palácio de Ulisses	Manuel Alegre	Portuguesa	Literário - Dramático	75	C
10	Um cavalo de várias cores	Reinaldo Ferreira	Espanhola - viveu em Moçambique	Literário - Lírico	78	D
10	O embondeiro	Glória de Sant'Ana	Portuguesa - viveu em Moçambique	Literário - Narrativo	79	B
10	Quarta verdade	Hélder Muteia	Moçambicana	Literário - Lírico	80	D
10	Programa	Rui Knopfli	Moçambicana	Literário - Lírico	81	C
10	Formas compostas	Jorge Viegas	Moçambicana	Literário - Lírico	85	D
10	Século XXI - O alerta necessário	África (per.)	Não identificável	Não literário - Informativo	86	A
10	Aspectos técnicos e sociais da olaria dos chopos	Margot Dias	Alemã - deslocou-se a Moçambique para	Não literário - Informativo	88	B
10	Sobre os Vandaus (Sofala - Moçambique)	Armando Reis Moura	Não identificável	Não literário - Informativo	91	B
10	Trabalhar na cidade	Albino Magaia	Moçambicana	Literário - Narrativo	98	C
10	Não se pode trabalhar de joelhos	Luís Bernardo Honwana	Moçambicana	Literário - Narrativo	100	C
10	Carregadores	Rui de Noronha	Moçambicana	Literário - Lírico	102	C
10	Relançada produção de guarda-chuvas	Inácio Laissonne, Tempo, 1991 (per.)	Moçambicana	Não literário - Informativo	107	A
10	Esperança de Gamboa	Orlando Mendes	Moçambicana	Literário - Narrativo	108	D
10	Moças das docas	Noémia de Sousa	Moçambicana	Literário - Lírico	111	C
10	Ao leme	Rodrigues Júnior	Não identificável	Literário - Narrativo	113	D
10	Música clássica: um projecto	Paulo Sérgio, Tempo, 1991 (per.)	Moçambicana	Não literário - Informativo	123	A
10	Reza, Maria	José Craveirinha	Moçambicana	Literário - Lírico	124	C
10	A mulher do escritor	Carneiro Gonçalves	Portuguesa - viveu em Moçambique	Literário - Narrativo	125	D
10	Mulher	Eduardo White	Moçambicana	Literário - Lírico	128	D
10	Mão de mulher, mãos de vida	Suleiman Cassamo	Moçambicana	Literário - Narrativo	129	C
10	Tenho saudades do meu Save	Paulina Chiziane	Moçambicana	Literário - Narrativo	132	B
10	Rafaelane	Élton Rebelo	Moçambicana	Literário - Narrativo	134	C
10	Tiga	Hélder Muteia	Moçambicana	Literário - Lírico	135	D
10	Amor companheiro	Albino Magaia	Moçambicana	Literário - Narrativo	136	C
10	Dona Genoveva	Glória de Sant'Ana	Portuguesa - viveu em Moçambique	Literário - Narrativo	137	C
10	Festa de casamento	Paulina Chiziane	Moçambicana	Literário - Narrativo	138	B
10	Amar-te na imaginação	Armando Artur	Moçambicana	Literário - Lírico	141	D
10	O amor	Eduardo White	Moçambicana	Literário - Lírico	142	D
10	Uma só sombra	Reinaldo Ferreira	Espanhola - viveu em Moçambique	Literário - Lírico	142	D
10	Passas leve...	Rui de Noronha	Moçambicana	Literário - Lírico	143	D
10	Eu falarei de ti	Jorge Viegas	Moçambicana	Literário - Lírico	144	D
10	Meu filho!	João Dias	Moçambicana	Literário - Narrativo	148	B

10	Boas-vindas, mamã	Orlando Mendes	Moçambicana	Literário - Narrativo	150	C
10	Mãe	Armando Artur	Moçambicana	Literário - Lírico	153	C
10	Poesia oral de mamã Carolina	Orlando Mendes	Moçambicana	Literário - Lírico	154	C
10	À mulher do meu país	Heliodoro Baptista	Moçambicana	Literário - Lírico	156	C