

DOSSIÊ: “Tempos de Educação e de Celebração: histórias e lições sobre independência, civilização e nação na América, Europa e África”<sup>1</sup>

**A construção da identidade moçambicana colonial e pós-colonial através de projetos de escolarização: desde 1930 até 1990**<sup>2 3 4</sup>

*The construction of Mozambican colonial and postcolonial identity through schooling projects: from 1930 to 1990*

Zimbico, Octavio<sup>①</sup>

<sup>①</sup> Universidade Eduardo Mondlane – UEM, Faculdade de Educação, Maputo, Moçambique.  
<https://orcid.org/0000-0002-7061-1582>, [o.zimbico@gmail.com](mailto:o.zimbico@gmail.com)

**Resumo**

A construção da identidade através de projetos de escolarização primária em Moçambique colonial (de 1930 a 1974) e pós-colonial (de 1975 a 1990) está no centro de debate deste texto, que tem como problema o fato de as taxas de admissão, escolarização, conclusão e evasão escolar, em ambos os períodos, terem estado abaixo das expectativas, o que apresenta o desafio de identificar os fatores e os mecanismos desta tendência e de refletir para entender este fenômeno. O objetivo é compreender a escolarização, diante de projetos educativos antagônicos: por um lado, o colonial, através do qual a máquina política e administrativa colonial pretendia civilizar, dominar e explorar os nativos; por outro, o projeto educativo moçambicano pós-independência, por meio do qual se pretendia formar o “homem novo”. Em termos metodológicos, a revisão bibliográfica, a análise da legislação, as estatísticas e os conteúdos da Revista *Tempo* constituíram a base de sustentação deste texto. Os principais achados evidenciam: primeiro, que fatores políticos e económicos, tanto no período colonial, assim como no pós-colonial, comprometeram os esforços de universalização do ensino; segundo, que os dois projetos pretendiam formar os moçambicanos de acordo com os seus objetivos e princípios, tendo prevalecido a mentalidade libertária sobre a de dominação e alienação.

**Palavras-chave:** escolarização, projeto educativo, Moçambique

<sup>1</sup> Dossiê temático organizado por: José Cláudio Sooma Silva <<https://orcid.org/0000-0003-3647-8703>> e José Antonio Miranda Sepulveda <<https://orcid.org/0000-0003-4460-7704>>

<sup>2</sup> Editor responsável: André Luiz Paulilo <<https://orcid.org/0000-0001-8112-8070>>

<sup>3</sup> Normalização, preparação e revisão textual: Leda Maria de Souza Freitas Farah <[farahledamaria@gmail.com](mailto:farahledamaria@gmail.com)>

<sup>4</sup> Apoio: CAPES PrInt – UERJ

## **Abstract**

*Identity building through primary schooling projects in colonial (1930-1974) and postcolonial (1975-1990) Mozambique is at the center of debate of this text, which has as its problem the fact that admission, schooling and, completion and dropout in both periods have been below expectations, which poses the challenge of identifying the factors and mechanisms of this trend and reflections to understand this phenomenon. The goal is to understand schooling in the face of antagonistic educational projects: on the one hand, the colonial, through which the colonial political and administrative machine intended to civilize, dominate and exploit the natives; on the other, the post-independence Mozambican educational project through which it was intended to form the “new man”. In methodological terms, the literature review, the analysis of the legislation, statistics and content of Tempo Magazine were the basis of this text. The main findings highlight: first, that political and economic factors, both in the colonial as well as in the postcolonial period, undermined efforts to universalize education; second, that both projects intended to educate Mozambicans according to their objectives and principles, with the libertarian mindset prevailing over that of domination and alienation.*

**Keywords:** *schooling, educational project, Mozambique*

## **Introdução**

Um dos maiores desafios dos governos consiste em implementar políticas educativas mais justas, eficazes e relevantes. A crescente aposta no ensino de qualidade fundamenta-se na crença na contribuição do investimento em capital humano para o crescimento econômico, e outros benefícios intangíveis que a formação proporciona aos indivíduos e à sociedade. A visão otimista do ensino, como equalizador de oportunidades para indivíduos de diferentes classes e estratos sociais, atraiu alguns teóricos da educação. Eles acreditavam que caberia à escola desfazer as desigualdades sociais, tornando-se alavanca do progresso e do bem-estar – bastaria que as pessoas tivessem ânimo e talento para estudar.

Em Moçambique, o projeto socialista de formação do “homem-novo” iniciou-se logo após a independência, em 1975, e através dele se pretendia edificar uma nação em que o acesso ao ensino público (EP) seria o meio pelo qual seriam criadas iguais oportunidades de mobilidade social para todos. No entanto, apesar dos investimentos na escolarização básica, com a intenção de se universalizar esse nível, as taxas de admissão, escolarização, conclusão e

evasão escolar revelam que essa meta não foi alcançada até 1990. Essa situação coloca o desafio de contribuir por meio de reflexões que ajudem a compreender a evolução do sistema desde o período colonial até pós-independência.

Neste contexto, constitui objetivo deste texto compreender o comportamento dos efetivos escolares do EP nos dois períodos – colonial e pós-colonial – e identificar possíveis fatores associados ao fluxo escolar de 1930 até 1990.

Com vista à obtenção de respostas ao problema formulado, este trabalho esforça-se por responder às seguintes perguntas: Qual foi o comportamento dos efetivos escolares do EP entre 1930 e 1990? Quais os fatores responsáveis pelas tendências dos efetivos escolares do EP entre 1930 e 1990?

O ano de 1930 tem a particularidade de nele ter sido aprovado um diploma legislativo que estabeleceu um estatuto discriminatório da escolarização dos nativos, designados “indígenas”. O período de 1975 a 1990 justifica-se por ter sido um momento de euforia pós-independência, em que, por meio de um projeto socialista, as autoridades moçambicanas queriam construir uma nação baseada na igualdade e na equidade de oportunidades em todos os setores, incluindo a educação, para que através dela todos os moçambicanos tivessem a necessária inserção no projeto de construção da nação.

Em termos metodológicos, este texto é de carácter histórico e emprega diferentes dados, na busca de respostas às perguntas de pesquisa apresentadas. A intenção é permitir a triangulação de dados, mediante o uso de diversas fontes na abordagem do problema de pesquisa, sob diferentes visões. As pesquisas históricas têm o mérito de ajudar a avaliar os erros e os êxitos do passado, para, a partir dessas experiências, melhorar o presente e projetar o futuro desejado. Nesta ordem de ideias, constituem fontes de pesquisa a bibliografia, a legislação educacional, estatísticas de educação e textos da Revista *Tempo*, recolhidos em acervos localizados na cidade de Maputo, Moçambique. A legislação constitui material de trabalho para pesquisadores e responsáveis pela política educativa porque oferece uma visão de ideias e valores forjados no passado e no presente, e projetados para o futuro. Por sua vez, as estatísticas de educação fornecem elementos também sujeitos à análise histórica, podendo servir de instrumento metodológico para classificar, quantificar, cifrar realidades. Ao passo que a Revista *Tempo*, que acompanha a escolarização em Moçambique, pode ser considerada uma

agência de análise dos problemas do sistema e elemento orientador do pensamento educativo e do ordenamento da escola moçambicana.

## **Educar para civilizar, dominar e explorar: as iniciativas de escolarização colonial em Moçambique**

De acordo com a cronologia das realizações mais assinaláveis no campo da educação, as primeiras iniciativas de constituição de um sistema de ensino público ter-se-iam iniciado cerca de sete séculos depois da chegada do Islã ao território hoje designado Moçambique, – precisamente em 1613, quando foi criada pelos jesuítas a primeira escola primária na Ilha de Moçambique – província de Nampula – na região norte. Destinada ao ensino do catecismo, da leitura, da escrita e da aritmética para a população “indígena”, essa escola em 1773 ainda se encontrava em funcionamento (Governo de Moçambique, 1930). Em 1766, o Governador-geral Baltasar Pereira do Lago, nomeado pelo Marquês de Pombal para a costa oriental de África, entre 1765-1779, fundou outra escola para o EP na Ilha de Moçambique, na zona norte da colônia. Contrariamente à primeira, esta destinava-se aos filhos dos portugueses que não podiam deslocar-se a Goa ou a Lisboa para aprender as primeiras letras. Apesar desta primeira informação, outros documentos referem que a primeira aula de instrução primária foi instalada na Casa Conventual de S. Domingos da Ilha de Moçambique, em 1799, por determinação do Governador-geral Francisco Guedes de Carvalho e Meneses. Com a instalação desta escola, procurava-se colmatar a falta de instrução do pessoal administrativo, nomeadamente dos juizes ordinários, “ignorantíssimos”, servindo também para “ocupar a mocidade”, retirando-a da inércia e ociosidade em que se encontrava (Madeira, 2007, p.336). Cerca de duas décadas depois – precisamente em 1818 – eram fundadas outras escolas primárias em Quelimane e Ilha do Ibo, nas regiões centro e norte de Moçambique, respectivamente.

O modelo escolar, como principal meio de informação e formação das novas gerações, corresponde a um conceito que surgiu na Idade Média e em finais do século XIX e princípios do século XX foi objeto de debate por especialistas em história, pedagogia e sociologia, como foi o caso de Émile Durkheim. Ele entendia a “educação” como um meio pelo qual a sociedade prepara as condições da existência dos seus – por meio gerações –, numa transmissão de valores, dos adultos para as crianças, recorrendo a recursos que designa de estados físicos, intelectuais e morais exigidos pela sociedade política, em função do meio em

que a criança se insere. Ou seja, a “educação é a socialização das crianças” (Durkheim, 1972, p.10) e, por isso, devia estar submetida à influência do Estado, incumbindo-lhe, sob a forma de um fiscal ou um juiz, proteger e fazer ensinar princípios que, implícita e explicitamente, são comuns a todos na escola.

Na origem do modelo escolar e na sua estrutura pode-se entender que estão presentes fatores diversos, sejam eles de natureza religiosa, social, política ou pedagógica. À medida que o modelo escolar se afirma, a dimensão cognitiva da formação da pessoa humana tende a sobrepor-se, reforçando a aprendizagem como processo formativo principal. Justino Magalhães (1994), referindo-se a uma cronologia do fenômeno escolar adotado nas sociedades ocidentais, consideradas desenvolvidas, tipifica-o da seguinte forma: “uma educação sem escola; uma educação pela escola; uma educação fora da escola”, sendo que nos três últimos séculos se observa uma “expansão e uma universalização dos processos escolares” (p.9). Assim, a formação (educação) separou-se da informação e da aprendizagem (instrução), os espaços físicos diversificaram-se, diferenciaram-se e especializaram-se os agentes, introduzindo-se alterações na rede pedagógica.

O movimento de escolarização desenvolveu-se sob constante tensão entre a clericalização e a estatização da sociedade, com alguns saberes (de cariz religioso) que exclui determinadas camadas da população (Magalhães, 1994). Na transição da Idade Média à era moderna, a escola tendeu a ser um fator de mobilidade social e de subalternização de outros modelos educativos. Contribuiu para a definição do estatuto de infância e criou o de adolescência, com espaços e tempos próprios, e veio especializando, progressivamente, uma classe profissional com tecnologias e códigos teórico-práticos específicos com reconhecimento legal e profissional (Magalhães, 1994). Com a institucionalização e a obrigatoriedade, a escola verticalizou os processos de educação e de instrução.

A escola, em sua forma atual, surgiu com o nascimento da sociedade industrial e com a constituição do Estado nacional, para suplantiar a educação que ocorria na família e na Igreja. Ganhou corpo com base na crença do progresso, sendo beneficiária da educação dos homens e da ampliação da cultura (Libâneo et al., 2012, p.237). A emergência de um dispositivo institucional escolar como um espaço fechado é discutida por Varela e Alvarez-Uria (1991) em “Maquinaria Escolar”. Eles concebem que a universalidade e a eternidade da Escola são pouco mais do que uma ilusão. Em todo o caso, consideram que se a Escola existiu sempre e por toda a parte, não só está justificado que continue existindo, mas também que sua universalidade e eternidade a fazem tão natural como a vida mesma, convertendo, de rebote,

seu questionamento em algo impensável ou antinatural (p.1). Varela e Alvarez-Uria (1991, p.1-33) caracterizam a escola como responsável pela definição do estatuto de infância, formação de um corpo de especialistas, destruição de outras formas de socialização e institucionalização de escolaridade obrigatória e controle social. A instituição escolar a que me refiro encontra-se num nível abstrato, formal e geral, e importa contextualizar analisando, de forma sistematizada, o que foi escrito sobre ela enquanto “reprodutora da estrutura de classes” e habilitadora da transmissão do “capital cultural”, bem como enquadrá-la historicamente no contexto do longo processo histórico da formação de um sistema de ensino em Moçambique.

A política colonial portuguesa é tida como pautada por princípios veiculados em acordos internacionais<sup>5</sup> que regiam a associação de direitos e deveres – “direito de exploração” e “dever de civilização”. Com base neste pacote de direitos e deveres, o ensino colonial português é considerado como de “assimilação” à cultura nacional (metropolitana) que, tal como o tipo de ensino, assentava-se na diferenciação. De um lado, a população urbana de “civilizados”, composta por brancos europeus, colonos, asiáticos, assimilados, entre outros; do outro, a população eminentemente africana, negra, rural, basicamente constituída por “não civilizados”, ou seja, segundo um modelo europeu (metrópole) com currículo uniforme, de feição literária para uns, e de forma mais simplificada e de natureza mais prática (rudimentar) para os africanos.

As iniciativas de adoção de uma política educativa começaram até meados dos anos 1930, mas com divergências entre a opinião e a prática, resultando numa política educativa que acabaria por coincidir numa governação centralizadora de feição direta; anticlerical no plano interno, mas pluriconfessional na propaganda externa; hesitante, no plano das estratégias de incorporação das massas africanas; e ambígua quanto ao estatuto que podiam assumir no quadro auxiliar da administração colonial portuguesa (Madeira, 2007, p.151).

Do ponto de vista simbólico, todos os “indígenas” residentes nos territórios portugueses, incluindo o ultramar, foram considerados na Constituição como cidadãos portugueses após 1820-1822, ideia com sustentação legal que Portugal fazia valer para o exterior, nomeadamente, em encontros internacionais, embora internamente a “igualdade” não fosse consensual (Madeira, 2007, pp.189-194). A Tabela 1 ilustra a evolução dos efetivos escolares em Moçambique, desde 1930.

---

<sup>5</sup>Esses eventos incluem a Conferência de Berlim (1884-1885); a Conferência de Bruxelas (1891) e o Tratado de Versalhes (1919).

**Tabela 1**

*Acesso ao Ensino Primário (1930 – 1975)* (Anuários Estatísticos de 1930 a 1974; dados do I RGPB de 1980 & Gómez [1999])

| Anos  | Pop. Geral | Pop. Escolarizável | Porcentagem | Pop. Escolarizada | Taxa bruta de adm | Taxa líquida de escolarização | Tax. Cresc. Pop. Geral | Tax. Cresc. Pop. Escolarizável | Tax. Cresc. Pop. Escolarizada |
|-------|------------|--------------------|-------------|-------------------|-------------------|-------------------------------|------------------------|--------------------------------|-------------------------------|
| 1930* | 3,849,977  | 731,496            | 19.0%       | 42,868            | 5.9%              | 1.1%                          |                        |                                |                               |
| 1931  |            |                    |             | 55,715            |                   |                               |                        |                                | 23.0%                         |
| 1932  |            |                    |             | 64,958            |                   |                               |                        |                                | 14.2%                         |
| 1936  |            |                    |             | 57,625            |                   |                               |                        |                                | 12.7%                         |
| 1939  |            |                    |             | 68,135            |                   |                               |                        |                                | 15.4%                         |
| 1940* | 5,085,630  | 966,270            | 19.0%       | 77,927            | 8.1%              | 1.5%                          |                        |                                | 12.6%                         |
| 1945  |            |                    |             | 118,163           |                   |                               |                        |                                | 34.0%                         |
| 1950* | 5,738,911  | 1,090,393          | 19.0%       | 165,942           | 15.2%             | 2.9%                          |                        |                                | 28.8%                         |
| 1955  |            |                    |             | 260,075           |                   |                               |                        |                                | 36.1%                         |
| 1960* | 6,603,653  | 1,254,694          | 19.0%       | 416,174           | 33.2%             | 6.3%                          |                        |                                | 37.5%                         |
| 1961  | 6,748,273  | 1,282,172          | 19.0%       | 420,081           | 32.8%             | 6.2%                          |                        |                                | 0.9%                          |
| 1962  | 6,896,060  | 1,310,251          | 19.0%       | 426,973           | 32.6%             | 6.2%                          |                        |                                | 1.6%                          |
| 1963  | 7,047,084  | 1,338,946          | 19.0%       | 419,751           | 31.3%             | 6.0%                          |                        |                                | 1.7%                          |
| 1964  | 7,201,415  | 1,368,269          | 19.0%       | 422,950           | 30.9%             | 5.9%                          | 2.2%                   |                                | 0.8%                          |
| 1965  | 7,359,126  | 1,398,234          | 19.0%       | 412,005           | 29.5%             | 5.6%                          |                        |                                | 2.7%                          |
| 1966  | 7,520,291  | 1,428,855          | 19.0%       | 433,229           | 30.3%             | 5.8%                          |                        |                                | 4.9%                          |
| 1967  | 7,684,985  | 1,460,147          | 19.0%       | 467,353           | 32.0%             | 6.1%                          |                        |                                | 7.3%                          |
| 1968  | 7,853,186  | 1,492,105          | 19.0%       | 537,538           | 36.0%             | 6.8%                          |                        | 2.1%                           | 13.0%                         |
| 1969  | 8,025,171  | 1,524,782          | 19.0%       | 578,296           | 37.9%             | 7.2%                          |                        |                                | 7.0%                          |
| 1970* | 8,200,000  | 1,558,000          | 19.0%       | 566,929           | 36.4%             | 6.9%                          | 2.1%                   |                                | 2.1%                          |
| 1971  | 8,379,580  | 1,592,120          | 19.0%       | 543,761           | 34.2%             | 6.5%                          |                        |                                | 4.3%                          |
| 1972  | 8,563,093  | 1,626,988          | 19.0%       | 603,460           | 37.1%             | 7.0%                          |                        |                                | 9.9%                          |
| 1973  | 8,750,625  | 1,662,619          | 19.0%       | 577,997           | 34.8%             | 6.6%                          |                        |                                | 4.4%                          |
| 1974  | 8,942,264  | 1,699,030          | 19.0%       | 672,000           | 39.6%             | 7.5%                          |                        |                                | 14.0%                         |
| 1975  | 9,138,100  | 1,831,541          | 20.0%       | 692,044           | 37.8%             |                               |                        |                                | 3.0%                          |

De acordo com a Tabela 1, as taxas brutas de admissão e as taxas líquidas de escolarização registraram um crescimento assinalável, contrariamente à população escolarizável diante da população geral, o que implicava um abrandamento no crescimento natural da população. Porém os esforços de escolarização não surtiam necessariamente os devidos efeitos em termos do efetivo global escolarizado. Uma comparação das taxas de escolarização com o crescimento da população escolarizada leva a concluir que no período anterior à independência pouca população escolarizável tinha acesso à escola, o que corrobora a intenção de colocação de barreiras à escolarização dos nativos, porquanto o número de escolas havia crescido consideravelmente. Tal fato confirma a intenção do aparelho colonial português de impedir o despertar de uma consciência nacionalista, conforme considera Lopes (2004). Particularmente, a taxa líquida de escolarização que se vinha registrando no período anterior a 1975 duplicou os pontos percentuais no período imediatamente posterior, estabelecendo uma relativa proporcionalidade com o efetivo absoluto da população escolarizada. Outrossim, as taxas brutas de admissão igualmente duplicaram no período imediatamente posterior a 1975. Contrariamente a essa tendência, o crescimento total da população e, por conseguinte, da população escolarizável, é de percentagem inferior que a da população escolarizada, o que confirma os resultados de esforços cada vez maiores na democratização e universalização do acesso ao EP no período pós-independência.

As taxas médias de crescimento anual da população escolarizável dos anos 1960 a 1980, situam-se perto dos 2.14%. Em outra análise, as taxas médias anuais de crescimento da população escolarizada mostram variações entre 1930 e 1979, mas, geralmente, com valores percentuais positivos. Já no período de 1980 a 1982 a população escolarizada decresceu. Este período foi marcado por dificuldades exacerbadas pelos já referidos efeitos combinados do conflito armado, da crise econômica e dos desastres naturais, fatores que podem ter estado na origem desta tendência.

## **À nova nação, um novo projeto educacional**

Proclamada a independência, em 25 de junho de 1975, o governo de orientação socialista, sob a direção da Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO), único representante dos moçambicanos, lançou bases para a consolidação de um Estado dirigido por



um sistema político monopartidário. As primeiras decisões do governo caracterizam a sua intenção de construir uma democracia social e política. Nesse sentido, a FRELIMO devia dismantlar o aparelho de Estado herdado, convicta de que não era possível utilizar o “existente, orientando-o para novos objetivos, a partir da experiência colhida durante o governo de transição e durante os primeiros meses de independência” (Gómez, 1999, p.208).

Para isso, o governo da FRELIMO desencadeou reformas, substituindo a propriedade privada da terra pela estatal, criando cooperativas agrícolas, extinguindo as profissões liberais, nacionalizando empresas, bancos, prédios, justiça, saúde, educação, entre outros serviços. A necessidade de tais reformas constava do artigo 2 da Constituição da República de 1975, em que Moçambique era um Estado de democracia popular e todas as camadas patrióticas deviam participar na construção de uma nova sociedade, livre da exploração do homem pelo homem, em que o poder pertencesse aos operários e camponeses unidos e dirigidos pela FRELIMO e exercido pelos órgãos do poder popular (Assembleia Popular de Moçambique, 1975).

Todavia, mais cedo essas mudanças revelaram-se ineficazes, situação agravada pela saída massiva de funcionários portugueses que não se identificaram com o novo sistema político e pelo início da desestabilização e agressão externa dos regimes minoritários da Rodésia do Sul e do *apartheid* – antigo regime racista, de minoria branca, sustentado pelo Partido Nacional, que governou a República da África do Sul de 1948 a 1994. Portanto, foi à luz destas ações que se formou a Resistência Nacional Moçambicana (RENAMO): um dos protagonistas da Guerra dos 16 anos, que decorreu de 1976 a 1992 e culminou com um acordo entre o Governo da FRELIMO e a RENAMO, conhecido em Moçambique por “Acordo Geral de Paz”, assinado em Roma, capital da Itália, em 4 de outubro de 1992.

Para a materialização do projeto de formação do “homem novo” (cidadão emancipado da dominação mental colonial) foram confiados os “grupos dinamizadores” que, sob o centralismo democrático, deveriam difundir a linha política do partido FRELIMO. Servindo-se das experiências das zonas libertadas durante a Guerra colonial (1964 – 1974), a educação foi posta a serviço de “todo” o povo moçambicano. Um dos ganhos imediatos foi o alargamento do acesso à escola, o que mostrava interesse pela “democratização” do ensino. Em 1985 começou a liberalização dos principais setores da economia, partindo da reforma do Estado, com vista a dotá-lo de uma visão neoliberal. Nessa altura, o discurso político dos governantes tendia a suavizar-se, e a FRELIMO, em consequência das decisões do seu IV

Congresso, em 1984, declarava abandono ao marxismo-leninismo e dava mais atenção ao Ocidente do que aos tradicionais aliados do Leste. Nesse momento,

Moçambique conheceu um turbilhão de mudanças políticas e sociais e, em 1977, a FRELIMO apresentava-se como um partido marxista-leninista de vanguarda; em 1983, durante uma brutal guerra civil, foram introduzidos os primeiros esforços para uma abertura moçambicana e, a partir de 1989, o partido começou a evoluir no sentido da democracia neoliberal. (Sumich, 2008, p. 321)

Na sequência, desde 1987 Moçambique passou a implementar um programa de reajustamento estrutural e de estabilização macroeconômica, para reduzir a pobreza, com apoio do Banco Mundial (BM) e do Fundo Monetário Internacional (FMI). Moçambique foi aceito nos anos 1980 como membro do FMI e do BM. A deterioração dos termos de troca, a guerra entre a FRELIMO e a RENAMO e as calamidades naturais levaram à aprovação, em 1987, do Programa de Reabilitação Econômica (PRE), que em 1989 integrou a componente social, tendo passado a designar-se Programa de Reabilitação Econômica e Social (PRES), através do qual se liberalizou o mercado. Ditado pelas leis de mercado, este modelo econômico diminui o alcance da planificação centralizada, restringe a ingerência do Estado nos assuntos pessoais, permitindo aos cidadãos exprimir a sua iniciativa e capacidade criadora e manifestar uma atitude independente e autônoma em relação aos problemas políticos, econômicos e sociais. Mas, na elaboração da nova política educacional, a extrapolação direta dos seus mecanismos aplicáveis em setores econômicos para a educação é problemática. Esta exerce uma função específica na sociedade, por ser direito e dever de cada cidadão. Como tal, não pode ser abandonada à iniciativa privada ou submetida absolutamente às leis do mercado, à livre concorrência e à busca de lucro – em suma, à lei de oferta e procura. A função fundamental de orientar a atividade educacional prestando serviços aos cidadãos cabe ao Estado, para que a concorrência não leve a situações sociais insuportáveis.

O ano de 1987, marco do início do Programa de Reabilitação Econômica (PRE), foi também de ingresso de crianças que haviam nascido em 1980. Uma vez que a introdução das várias classes do sistema nacional de educação devia ser feita “de forma progressiva ..., até 1994, altura em que se introduziria a 12ª classe”, haveria sempre “uma classe nova a introduzir e outra do sistema antigo” (Tempográfica, 1987, pp.17-18). Este processo mostrava que a implementação da política educativa ainda procurava resistir aos efeitos da reestruturação do

Estado moçambicano porque era irreversível a introdução de um novo modelo de ensino aprovado em 1983, como importante pilar de construção de uma república socialista. Dessa forma, os princípios de obrigatoriedade e gratuidade do EP deviam ser garantidos, tendo em vista a sua universalização para a erradicação do analfabetismo.

Em Moçambique, apesar de o princípio da obrigatoriedade da instrução primária ter sido estabelecido por lei, a sua concretização se configura num exercício que não registrou avanços por não terem sido criadas condições regulamentares para sua implementação. Segundo Oliveira (1873), quatro requisitos essenciais devem preencher a lei da instrução obrigatória, o primeiro dos quais é o estabelecimento da idade escolar e a determinação do perímetro das escolas; o segundo é a atribuição, ao executor, de todos os meios de verificar se há meninas e meninos que deixam de aprender; o terceiro é a autorização de socorros aos pais que, por sua pobreza, não podem mandar meninas e meninos à escola, e que a estes sejam fornecidos roupa e todo o material preciso para o ensino; e o quarto é a estatuição da penalidade, em que hão de incorrer os pais que, por culpa, deixarem de dar instrução às meninas e aos meninos. Não tendo sido criadas estas condições, ou outras idênticas, é difícil, senão impossível, implementar a escolaridade obrigatória para todos.

Face à elevada taxa de analfabetismo, em 1975 foram feitas campanhas nacionais de alfabetização que visavam a conferir habilidades básicas na leitura, escrita e cálculo, com vista à integração da população moçambicana no projeto de construção de uma nova nação. Os resultados das referidas campanhas, em termos quantitativos, podem ser vistos na Tabela 2:

**Tabela 2**

**Resultados das campanhas nacionais de alfabetização: 1978 – 1982** (Estatísticas Oficiais de Educação [1990])

|   | <i>1ª<br/>Campanha<br/>(1978/79)</i> | <i>2ª<br/>Campanha<br/>(1980)</i> | <i>3ª<br/>Campanha<br/>(1981)</i> | <i>4ª<br/>Campanha<br/>(1982)</i> |
|---|--------------------------------------|-----------------------------------|-----------------------------------|-----------------------------------|
| <i>Matriculados<br/>(início do ano)</i> | 300.000                              | 290.000                           | 246.500                           | 200.364                           |
| <i>Matriculados<br/>(fim do ano)</i>    | 264.067                              | 253.188                           | 161.193                           | 82.675                            |
| <i>Examinados</i>                       | 315.478                              | 198.579                           | 117.277                           | 54.984                            |
| <i>Metas de Passagem</i>                | 100.000                              | 200.000                           | 200.000                           | 200.000                           |
| <i>Passagem</i>                         | 139.369                              | 119.394                           | 61.095                            | 37.430                            |

Analisando as metas de passagem, em comparação com as de conclusão, observa-se que estas últimas estiveram sempre abaixo do estabelecido, com números inferiores à terça parte e à quinta parte, na terceira e na quarta campanha, respectivamente. Tais dados revelam, também, que o histórico fenômeno do insucesso escolar vinha ensombrando as perspectivas das campanhas de alfabetização, de tal forma que as metas de passagem estabelecidas eram muito inferiores ao número de matriculados, ainda que o número de alfabetizados que chegaram ao fim do ano nem sempre tenha sido muito inferior ao das matrículas. As desistências são elevadas na terceira e na quarta campanha.

Como resultado dessas campanhas, e de acordo com os dados do recenseamento geral de 1980 da população e habitação, a taxa de analfabetismo reduziu de cerca de 93% em 1975 para cerca de 74% em 1980. Com efeito, de 1978, ano em que iniciou a I campanha nacional de alfabetização, até 1983, cerca de um milhão de alunas e alunos matricularam-se e cerca de 360 mil concluíram com êxito o programa (Fonseca, 1983, p.156). Nos anos seguintes, Moçambique continuou a promover a alfabetização, mas, devido à guerra, não pôde fazer mais do que se esperava. Assim, dos cerca de 74% da taxa de analfabetismo, em 1980, foi possível reduzir em cerca de 12% para 62%, o que correspondia a uma população analfabeta em torno de 4.157.000 indivíduos em 1985 (Bhola, 1988, pp.16-17).

No que se refere à escolarização da mulher jovem, importava “combater as desistências de meninas no EP e permitir o seu ingresso nos diversos cursos técnico-profissionais”. O Ministério da Educação deveria “divulgar os cursos em que a mulher já tivesse revelado aptidões especiais e favorecer o seu acesso” (Tempográfica, 1984, p.22).

**Tabela 3**

*Número de Escolas, Alunos e Professores do 6º Ensino Primário: 1975 – 1990 (Estatísticas Oficiais de Educação [2003])*

| Ano  | Escolas |     | Alunos    |         | Professores |       | Alunos/Professor |      |
|------|---------|-----|-----------|---------|-------------|-------|------------------|------|
|      | EP1     | EP2 | EP1       | EP2     | EP1         | EP2   | EP1              | EP2  |
| 1975 | 5.235   | 26  | 671.617   | 20.427  | 10.281      | S.I   | 65,3             | S.I  |
| 1976 | 5.853   | 88  | 1.276.500 | 32.304  | 15.000      | S.I   | 85,1             | S.I  |
| 1977 | 7.076   | 94  | 1.363.000 | 43.468  | 16.142      | 1.872 | 84,4             | 23,2 |
| 1978 | 7.104   | 88  | 1.426.282 | 62.660  | 16.308      | 1.853 | 87,5             | 33,8 |
| 1979 | 7.170   | 96  | 1.494.729 | 85.401  | 16.810      | 2.479 | 88,9             | 34,4 |
| 1980 | 5.730   | 99  | 1.387.192 | 79.899  | 17.030      | 2.087 | 81,5             | 38,3 |
| 1981 | 5.709   | 99  | 1.376.865 | 78.215  | 18.751      | 2.211 | 73,4             | 35,4 |
| 1982 | 5.722   | 111 | 1.333.050 | 80.746  | 20.584      | 2.361 | 64,8             | 34,2 |
| 1983 | 5.886   | 128 | 1.220.139 | 91.044  | 20.769      | 1.751 | 58,7             | 52,0 |
| 1984 | 4.990   | 137 | 1.303.650 | 103.970 | 21.903      | 2.290 | 59,5             | 45,4 |
| 1985 | 4.616   | 156 | 1.311.014 | 111.283 | 20.286      | 2.411 | 64,6             | 46,2 |
| 1986 | 4.430   | 161 | 1.305.582 | 113.948 | 20.756      | 2.446 | 62,9             | 46,6 |
| 1987 | 3.927   | 154 | 1.286.961 | 75.877  | 20.884      | 2.161 | 61,6             | 35,1 |
| 1988 | 3.647   | 163 | 1.199.669 | 78.380  | 21.410      | 2.452 | 56,0             | 32,0 |
| 1989 | 3.496   | 168 | 1.210.671 | 96.907  | 21.039      | 2.377 | 57,5             | 40,8 |
| 1990 | 3.441   | 169 | 1.260.218 | 116.718 | 23.107      | S.I   | 54,5             | S.I  |

De acordo com a Tabela 3, o número de professores, no EP1 e EP2, registrou um crescimento entre 1975 e 1990. Contrariamente a essa tendência, o número de escolas, depois de ter crescido entre 1975 e 1979, foi decrescendo, devido aos efeitos destrutivos da guerra, até que em 1990 chegou a situar-se abaixo da metade da capacidade instalada em 1983, não tendo o número de alunos aumentado significativamente. A relação professor-alunos continuava intensa até 1989, ainda que o efetivo de professores fosse cada vez mais elevado, quer no EP1 (57,5), quer no EP2 (40,8). Estas condições degradam o ambiente das aulas porque, geralmente, os professores têm dificuldades de assistir a um número de alunas e alunos relativamente elevado por classe. Outrossim, independentemente da redução drástica do número de escolas na década de 1980, o efetivo escolar continuou crescendo, o que contribuiu para a acentuação da relação alunos-professor. Merece destaque que o número de alunas e alunos do EP2 desde 1975 tenha sido tantas vezes inferior ao dos do EP1, o que em termos práticos significou que a maioria das alunas e alunos que ingressavam no EP1 não concluíam o EP de sete classes, aumentando as possibilidades de um efetivo de pessoas que não desenvolviam habilidades de leitura, escrita e cálculo. Estes dados demonstram, também, que, adicionando o efetivo que não concluiu o EP ao daquele que não tinha acesso à escola, a escolarização básica universal ainda estava muito longe de ser alcançada; e nestes moldes, não

6EP1: Ensino Primário do I Grau: 1.ª à 4.ª classe (equivalente ao percurso da 1.ª à 4.ª série no Brasil). EP2: Ensino Primário do II Grau: 5.ª à 6.ª classe (equivalente ao percurso da 5.ª à 6.ª série no Brasil).

se vislumbrava, pelo menos a curto ou médio prazos, qualquer possibilidade de escolarização básica universal em Moçambique, sobretudo atendendo ao crescimento médio anual da população e do efetivo escolarizável.

Segundo Mário et al. (2002), tendo em vista a melhoria da qualidade de ensino, o Sistema Nacional de Educação (SNE) foi submetido a uma avaliação diagnóstica de todas as suas componentes, com o objetivo de rever profundamente os seus objetivos, estrutura e funcionamento e desenvolver estratégias de ensino-aprendizagem que o tornassem mais efetivo. Mário et al. (2002) citam exemplos dos seminários nacionais de língua portuguesa e matemática (1979-1980), cujas recomendações indicavam a necessidade de recrutamento de professores das escolas primárias, secundárias e terciárias, bem como especialistas internacionais que ajudassem a planificar o SNE. Adicionalmente, tal revisão tinha o objetivo de adaptar o sistema de educação às demandas do I Plano Nacional de Desenvolvimento. Com o fim da guerra no Zimbábue, em 1979, e com a expectativa da paz na região austral de África, o governo moçambicano formulou o Plano Prospectivo Indicativo que orientava a reestruturação da economia com o objetivo de estabelecer independência e equilíbrio econômico entre as províncias.

Aprovado o SNE pelo parlamento em 1982, seguiu-se um debate público, enfatizando-se o direito à educação e a erradicação do analfabetismo e da pobreza, bem como a introdução da escolaridade obrigatória e universal para crianças que completassem 7 anos de idade (Assembleia Popular de Moçambique, 1983). Assim, o SNE estabeleceu uma escolaridade obrigatória de seis anos, isto é, da 1.<sup>a</sup> à 6.<sup>a</sup> classe. Em termos práticos isso significava que as crianças concluiriam a escolaridade obrigatória (da 1.<sup>a</sup> à 6.<sup>a</sup> classe), caso não repetissem a classe, no momento em que completassem 12 anos. Dada a relevância e a prioridade, a formação de professores e a alfabetização foram estruturadas como subsistemas, de acordo com as necessidades do país definidas pelo Plano Prospectivo Indicativo (PPI). Uma primeira análise do currículo do EP foi feita entre 1983 e 1986, tendo-se chegado à conclusão de que muitos problemas tinham surgido entre 1979 e 1980, particularmente relacionados ao ensino da língua portuguesa. Com efeito, o Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação (INDE) tinha concluído que “a metodologia de ensino da língua portuguesa como língua segunda não promovia a aprendizagem das crianças, em todo o ambiente social onde a língua portuguesa não era usada”, fato que levava a elevadas taxas de reprovação, sobretudo em classes iniciais. Por exemplo, “em 1986, a taxa média de reprovação no EP, em escala nacional, foi de 40%” (MÁRIO et al., 2002, p.6). Na Tabela 4 apresentamos os indicadores de cobertura da rede escolar primária.

**Tabela 4.**

**Indicadores de cobertura da rede escolar do Ensino Primário em Moçambique: 1975 – 1990**<sup>7</sup> (Estatísticas oficiais de educação [2003])

| Ano  | Pop. dos 6 a 12 anos | Alunos (EP1+EP2) | Taxa bruta escolariz. | Alunos dos 6 a 12 anos | Taxa líquida de escolariz. | População de 6 anos | Alunos de 6 anos na 1ª cl. | Taxa adm.id.esp | Alunos 1ª classe | Taxa bruta ad. |
|------|----------------------|------------------|-----------------------|------------------------|----------------------------|---------------------|----------------------------|-----------------|------------------|----------------|
| 1975 | 1.831.541            | 692.044          | 37,8%                 | 338.716                | 48,9%                      | 295.636             | 131.853                    | 44,6%           | 130.008          | 38,4%          |
| 1976 | 1.876.579            | 1.308.804        | 69,7%                 | 347.046                | 26,5%                      | 302.906             | 135.667                    | 44,8%           | 135.908          | 39,2%          |
| 1977 | 1.922.724            | 1.406.468        | 73,1%                 | 355.579                | 25,3%                      | 310.355             | 132.312                    | 42,6%           | 142.786          | 40,2%          |
| 1978 | 1.970.004            | 1.488.942        | 75,6%                 | 364.323                | 24,5%                      | 317.986             | 130.458                    | 41,0%           | 155.654          | 42,7%          |
| 1979 | 2.018.447            | 1.580.130        | 78,3%                 | 373.282                | 23,6%                      | 325.806             | 127.551                    | 39,1%           | 160.331          | 43,0%          |
| 1980 | 2.068.081            | 1.467.091        | 70,9%                 | 382.461                | 26,1%                      | 333.817             | 165.001                    | 49,4%           | 158.980          | 41,6%          |
| 1981 | 2.118.935            | 1.455.080        | 68,7%                 | 391.866                | 26,9%                      | 342.026             | 145.006                    | 42,4%           | 153.455          | 39,2%          |
| 1982 | 2.171.040            | 1.413.796        | 65,1%                 | 401.502                | 28,4%                      | 350.436             | 133.225                    | 38,0%           | 146.552          | 36,5%          |
| 1983 | 2.224.427            | 1.311.183        | 58,9%                 | 411.375                | 31,4%                      | 359.054             | 130.889                    | 36,5%           | 137.654          | 33,5%          |
| 1984 | 2.279.126            | 1.407.620        | 61,8%                 | 421.491                | 29,9%                      | 367.883             | 134.107                    | 36,5%           | 134.556          | 31,9%          |
| 1985 | 2.335.170            | 1.422.297        | 60,9%                 | 431.855                | 30,4%                      | 376.929             | 137.405                    | 36,5%           | 128.012          | 29,6%          |
| 1986 | 2.392.592            | 1.419.530        | 59,3%                 | 442.475                | 31,2%                      | 386.198             | 140.784                    | 36,5%           | 133.465          | 30,2%          |
| 1987 | 2.451.426            | 1.362.838        | 55,6%                 | 453.355                | 33,3%                      | 395.695             | 144.246                    | 36,5%           | 137.331          | 30,3%          |
| 1988 | 2.511.707            | 1.278.049        | 50,9%                 | 464.503                | 36,3%                      | 405.425             | 147.793                    | 36,5%           | 129.005          | 27,8%          |
| 1989 | 2.573.470            | 1.307.578        | 50,8%                 | 475.925                | 36,4%                      | 415.394             | 151.427                    | 36,5%           | 130.709          | 27,5%          |
| 1990 | 2.636.752            | 1.376.936        | 52,2%                 | 487.628                | 35,4%                      | 425.609             | 155.151                    | 36,5%           | 145.567          | 29,9%          |

<sup>7</sup>Taxa bruta de escolarização: quociente entre o número total de alunos num ciclo e a população do grupo de idade correspondente ao ciclo.

Taxa líquida de escolarização: quociente entre o número de alunos de idade escolar correspondente a um ciclo e a população de idade escolar correspondente a este ciclo.

Taxa de admissão por idade específica: quociente entre o número de alunos de idade específica no 1.º ano de estudo e a população da mesma idade específica.

Taxa bruta de admissão: quociente entre o número de alunos no 1.º ano de estudo e a população de idade oficial de admissão.

EP1: Ensino Primário do I Grau: 1.ª à 4.ª classe (equivalente ao percurso da 1.ª à 4.ª série no Brasil).

EP2: Ensino Primário do II Grau: 5.ª à 6.ª classe (equivalente ao percurso da 5.ª à 6.ª série no Brasil).

De acordo com a Tabela 4, as taxas brutas de admissão, entre 1975 e 1990, variam de cerca de 20% a 43% da população com idade oficial de admissão (Assembleia Popular de Moçambique, 1983). Outrossim, a taxa de escolarização por idade específica mostra crescimentos entre os cerca de 36% a 49%, em igual período, o que em termos práticos significa que menos de metade das crianças matricularam-se no primeiro ano de escolaridade com a idade específica (de 6 anos) (Assembleia Popular de Moçambique, 1992). A implicação disso é que mais de metade das crianças inicie o EP com mais de 6 anos de idade. Por sua vez, a taxa bruta de admissão, no referido período, varia de cerca de 28% a 43%, com uma tendência crescente. Significa que o número de alunos matriculados no primeiro ano de escolaridade é, também, de cerca de um terço a quase metade da população moçambicana com 6 anos de idade.

A taxa bruta de escolarização, ainda no mesmo período, revela uma variação dos cerca de 38% a 78%, o que significa que, do efetivo total escolarizável (população dos 6 aos 12 anos), nem todas as crianças em idade escolar conseguem ter acesso à escola no devido tempo, e outras tantas não conseguem definitivamente. Por sua vez, a taxa líquida de escolarização variou de cerca de 23% a 49% entre 1975 e 1990, mas com uma acentuada queda nos anos 1976 a 1981, o que significa que, do total de alunas e alunos que frequentam o Ensino Primário, pouco mais de um terço, e menos de metade, está na idade oficial de frequência do EP (dos 6 aos 12 anos). A implicação lógica desta tendência é que mais de metade das alunas e alunos frequente o EP fora da idade oficialmente estabelecida para o efeito. Concretamente, isso significa que o EP não tem conseguido satisfazer a demanda do ponto de vista da observância das etapas de desenvolvimento físico e mental das crianças, ao longo das classes.

## **Fatores que influenciaram a configuração do Ensino Primário: 1975 a 1990**

A introdução do PRE em 1987 implicava alterações no funcionamento do aparelho estatal. Das mudanças de particular impacto na educação ressaltam-se os consideráveis cortes no gasto público, que, num contexto em que grandes verbas acabavam por ser destinadas aos esforços de guerra, redundaram em cortes em setores essenciais. “Se no período 1980-1986 o



setor da educação respondia por 17 a 19% dos gastos correntes do governo, tal percentagem foi reduzida para 9% em 1987” (Gómez, 1999, p.14).

Algumas medidas de melhoria do rendimento escolar já tinham começado a ser tomadas. Com efeito, em princípios de 1985, as escolas da capital do país, Maputo, assinaram compromissos de rendimento escolar, até porque “o aumento dos índices de rendimento escolar dos alunos e a elevação do nível de ensino eram os principais objetivos a que se comprometiam alcançar as instituições de ensino, sob tutela da respectiva direção” (Tempográfica, 1985, p.4).

Em março de 1988, eram relatados casos de que mais de 12mil crianças não teriam acesso à escola, na Cidade de Maputo. Enquanto isso, “verificava-se uma burocracia na venda do material escolar ou mesmo a sua chegada tardia às diversas escolas do país” (Tempográfica, 1988, p.9). A crise agudizava-se. Com a falta de escolas no país, o Ministro da Educação tinha adotado um regulamento que visava dar prioridade às crianças mais novas, porque no ano de 1988 tinha havido muitos casos de crianças com idades dos 14 e 17 anos que haviam passado para a 5.<sup>a</sup> e 6.<sup>a</sup> classes, mas que não se haviam matriculado nas escolas por serem consideradas crescidas. Ademais, algumas tinham reprovado duas vezes nas mesmas classes. Nestas circunstâncias, e nos termos do referido regulamento, tais crianças deviam ficar dois anos em casa sem estudar.

O número de escolas no país em 1989 tinha baixado de forma acentuada, sobretudo nos subsistemas de ensino geral e de educação de adultos. No caso do EP1, de 5.886 escolas existentes em 1983 passaram para cerca de 3.500 no fim de 1988. A rede escolar tinha diminuído em cerca de 2.400 escolas, quase todas situadas nas zonas rurais, devido à Guerra dos 16 anos (Tempográfica, 1989, p.22).

Em termos de distribuição territorial dos danos, as províncias mais afetadas foram: Zambézia, Nampula, Inhambane e Gaza. No nível do EP1, a rede escolar encerrada ou destruída situou-se em cerca de metade, ao passo que no EP2 o número de escolas destruídas ou encerradas foi de apenas 18% (quinta parte do total). É preciso prestar atenção ao fato de o

número de escolas do EP2 ser muito inferior ao das do EP1. Mais detalhes sobre o impacto da guerra na rede escolar primária podem ser vistos na Tabela 5.

**Tabela 5**

*Impacto da guerra sobre a rede escolar primária em Moçambique: 1983 – 1992 (Estatísticas oficiais de Educação [1992])*

| Província           | Ensino Primário do I Grau (EP1) |                            |              |                  |               | Ensino Primário do II Grau (EP2) |                            |              |               |            |
|---------------------|---------------------------------|----------------------------|--------------|------------------|---------------|----------------------------------|----------------------------|--------------|---------------|------------|
|                     | Escolas                         |                            |              | Afetados         |               | Escolas                          |                            |              | Afetados      |            |
|                     | Exis-<br>tente em<br>1983       | Encerradas e<br>destruídas |              | Alunos           | Prof.         | Existente<br>em 1983             | Encerradas e<br>destruídas |              | Alunos        | Prof.      |
|                     |                                 | Nº                         | %            |                  |               |                                  | Nº                         | %            |               |            |
| Niassa              | 508                             | 361                        | 71,1%        | 53.927           | 1.278         | 17                               | 10                         | 58,8%        | 1.517         | 79         |
| Cabo Delgado        | 542                             | 160                        | 29,5%        | 94.375           | 1.944         | 12                               | 0                          | 0,0%         | 104           | 6          |
| Nampula             | 1.116                           | 553                        | 49,6%        | 255.650          | 3.051         | 32                               | 0                          | 0,0%         | 0             | 0          |
| Zambézia            | 1.130                           | 997                        | 88,2%        | 286.264          | 5.330         | 27                               | 8                          | 29,6%        | 3.451         | 70         |
| Tete                | 479                             | 454                        | 94,8%        | 98.923           | 1.278         | 9                                | 4                          | 44,4%        | 2.342         | 56         |
| Manica              | 225                             | 109                        | 48,4%        | 31.569           | 595           | 10                               | 0                          | 0,0%         | 0             | 0          |
| Sofala              | 386                             | 254                        | 65,8%        | 68.429           | 925           | 14                               | 8                          | 57,1%        | 2.848         | 52         |
| Inhambane           | 506                             | 223                        | 44,1%        | 179.237          | 2.681         | 12                               | 0                          | 0,0%         | 507           | 22         |
| Gaza                | 546                             | 183                        | 33,5%        | 197.236          | 3.240         | 19                               | 0                          | 0,0%         | 0             | 0          |
| Maputo<br>Província | 339                             | 204                        | 60,2%        | 47.288           | 828           | 9                                | 2                          | 22,2%        | 1.382         | 261        |
| Maputo<br>Cidade    | 109                             | 0                          | 0,0%         | 101.324          | 1.311         | 15                               | 0                          | 0,0%         | 1.115         | 15         |
| <b>Total</b>        | <b>5.886</b>                    | <b>3.498</b>               | <b>59,4%</b> | <b>1.414.222</b> | <b>22.461</b> | <b>176</b>                       | <b>32</b>                  | <b>18,0%</b> | <b>13.266</b> | <b>561</b> |

A “década de 1980 começou mal e terminou melhor. Agora há um pouco de tudo no mercado, só falta dinheiro. Antes ter para ver apenas, do que não haver nada. O governo deve-se aplicar mais na resolução da guerra. Já ninguém aguenta com esta guerra” – dizia Issufo Omar, cidadão entrevistado pela Revista *Tempo* na passagem do ano de 1989 para 1990, no bairro da Mafalala, em Maputo. Issufo mostrava-se sensível às reformas políticas do leste da Europa e prosseguia:

É uma etapa histórica bastante interessante e nós, moçambicanos, temos de tirar alguns ensinamentos do fenómeno que se está a dar na Europa. Se eles mudam, nós não vamos manter a mesma posição. É altura, agora, de o partido FRELIMO se abrir mais na sua política, porque de contrário poderá ficar ultrapassado. (Tempográfica, 1990c, p.24)

Issufo Omar defendia que fossem criados mais partidos políticos em Moçambique para que as “eleições tivessem realmente sentido” (Tempográfica, 1990c, p.24). Nesse

momento, o anteprojeto de revisão da Constituição da República estava em debate, “pela sua importância e atualidade, dado tratar-se de um documento que se destinava a ser discutido por todos os cidadãos moçambicanos” (Tempográfica, 1990a, p. 25).

No início do ano letivo de 1990, as estatísticas mostravam que muitas crianças não tinham acesso à escola. Na sua maioria eram vítimas de guerra e seu futuro era considerado incerto:

A exiguidade da rede escolar é reflexo direto da guerra. Escolas em número de 2,655 em todo o país foram destruídas ou encerradas, o que representa 45% do total. Nas províncias de Tete e Zambézia, os efeitos da guerra atingiram perto de 80% da destruição da rede escolar, enquanto nas províncias de Sofala, Niassa e Maputo-província rondam os 50%. Num cálculo imediato tinham-se apurado cerca de 500,000 crianças sem a possibilidade de continuar os estudos. Mas porque a resposta ao fenômeno ainda estava por se dar, o número estava progressivamente a subir. 1,800,000 crianças dos 7 aos 11 anos corriam o risco de não estudar naquele ano. (Tempográfica, 1990b, p.24)

Uma análise mais global tinha constatado que cerca de três milhões de crianças em idade escolar sofriam, direta ou indiretamente, os efeitos da guerra. Desse modo, o efetivo docente necessário para suprir essas necessidades era de 20 mil professores, mas naquele momento só era possível capacitar cerca de nove mil professores.

Tendo em vista uma resposta concertada para o problema, uma ação multisetorial estava na forja. O Departamento de Educação Especial, o Ministério da Saúde e as Organizações Democráticas de Massas eram chamados a encontrar alternativas de reabilitação das crianças vítimas de guerra. No entanto, um problema se colocava: os programas elaborados só podiam alcançar cerca de um milhão e duzentas mil crianças dos 7 aos 11 anos. Logo, que destino seria dado às restantes, cerca de um milhão e oitocentas?

A resposta a esta pergunta talvez se eventasse que se encontrasse nas Diretivas Econômicas e Sociais do V Congresso do Partido FRELIMO que preconizavam a “intervenção organizada da comunidade”. Tal envolvimento comunitário implicaria a construção de escolas que não serviriam apenas os utentes por cuja iniciativa tivessem sido criadas, mas destinar-se-iam, também, a servir à comunidade no raio da ação em que estivessem inseridas e não pressupusessem a obtenção de lucros. (Tempográfica, 1990b, p.24)

Nesse momento, decorridas sete semanas após o V Congresso da FRELIMO, ainda não havia sido aprovada uma legislação que regulamentasse as atividades das escolas

comunitárias, privadas, tampouco a ação dos explicadores em Moçambique. Não obstante, a privatização de várias atividades era a palavra de ordem.

No geral, o ano de 1990 acabou sendo dos mais complicados. As aulas começaram com um mês de atraso, e os resultados, em muitos casos, não correspondiam ao rendimento escolar dos alunos: “houve fraude de toda ordem, no que teve saliência a venda de notas” (Tempográfica, 1991, p.7). No referido momento, também, havia reivindicação de melhores condições de trabalho, aumentos salariais e integração na carreira docente. Os professores desencadeavam “as greves de direito”, com impacto no funcionamento das escolas:

O ano letivo de 1990 já estava em curso, mas as três semanas de atraso no seu início começavam a preocupar as direções das escolas que teriam de se embrenhar em “ginásticas” para cumprir os programas de ensino. Os professores haviam regressado às escolas “pelas crianças”, mas descontentes, e continuavam à espera que o Governo encontrasse soluções para os problemas que os levara a empreender uma greve de 15 dias. (Tempográfica, 1990a, p.6)

A fraude e as exigências de melhores condições de trabalho e incrementos salariais eram fenômenos novos na história de Moçambique. Aparentemente duas razões justificam este cenário: por um lado, a degradação das condições de trabalho devido à crise econômica; por outro, o sentimento de relativa liberdade nas reivindicações dos direitos trabalhistas, em particular, e de toda a população, no geral, em resultado da abertura política que se seguiu à reforma do Estado desde o início da virada política e econômica.

Como resultado da combinação de fatores políticos e econômicos, a seguir discutiremos a eficácia interna do Ensino Primário, em forma de taxas de conclusão. Como se pode ver, as taxas de conclusão, no EP1 e no EP2, eram baixas, o que representava baixo rendimento e enorme desperdício escolar, e desafiava a quantidade e a qualidade de recursos educacionais, problemas cuja solução carecia de políticas inovadoras.

Tabela 6.

*Taxas de conclusão no Ensino Primário: 1975 – 1990* (Estatísticas Oficiais de Educação [2003])

| Ano  | Alunos    |         | Graduados |        | Porcentagem |       | Diferença |       |
|------|-----------|---------|-----------|--------|-------------|-------|-----------|-------|
|      | EP1       | EP2     | EP1       | EP2    | EP1         | EP2   | EP1       | EP2   |
| 1975 | 671.617   | 20.427  | 19.660    | 3.600  | 2,9%        | 17,6% | 97,1%     | 82,4% |
| 1976 | 1.276.500 | 32.304  | 25.269    | 5.920  | 2,0%        | 18,3% | 98,0%     | 81,7% |
| 1977 | 1.363.000 | 43.468  | 39.536    | 10.191 | 2,9%        | 23,4% | 97,1%     | 76,6% |
| 1978 | 1.426.282 | 62.660  | 62.774    | 9.899  | 4,4%        | 15,8% | 95,6%     | 84,2% |
| 1979 | 1.494.729 | 85.401  | 74.029    | 12.270 | 5,0%        | 14,4% | 95,0%     | 85,6% |
| 1980 | 1.387.192 | 79.899  | 82.689    | 18.182 | 6,0%        | 22,8% | 94,0%     | 77,2% |
| 1981 | 1.376.865 | 78.215  | 83.393    | 16.111 | 6,1%        | 20,6% | 93,9%     | 79,4% |
| 1982 | 1.333.050 | 80.746  | 58.814    | 14.169 | 4,4%        | 17,5% | 95,6%     | 82,5% |
| 1983 | 1.220.139 | 91.044  | 65.225    | 14.329 | 5,3%        | 15,7% | 94,7%     | 84,3% |
| 1984 | 1.303.650 | 103.970 | 72.743    | 20.176 | 5,6%        | 19,4% | 94,4%     | 80,6% |
| 1985 | 1.311.014 | 111.283 | 75.204    | 14.949 | 5,7%        | 13,4% | 94,3%     | 86,6% |
| 1986 | 1.305.582 | 113.948 | S.I       | 17.115 | S.I         | 15,0% | S.I       | 85,0% |
| 1987 | 1.286.961 | 75.877  | 63.433    | 18.677 | 4,9%        | 24,6% | 95,1%     | 75,4% |
| 1988 | 1.199.669 | 78.380  | 71.845    | 12.952 | 6,0%        | 16,5% | 94,0%     | 83,5% |
| 1989 | 1.210.671 | 96.907  | 77.771    | 10.715 | 6,4%        | 11,1% | 93,6%     | 88,9% |
| 1990 | 1.260.218 | 116.718 | 79.622    | 16.871 | 6,3%        | 14,5% | 93,7%     | 85,5% |

Os dados da Tabela 6 revelam que em 1975, no nível do EP1, a percentagem de graduados foi de 2,9%, ao passo que no EP2 foi de 17,6%, valores cujas diferenças, calculadas à base dos 100%, revelam um enorme desperdício escolar, na ordem dos 97,1% e 82,4%, respetivamente. Em termos globais, estes dados significam que apenas cerca de 10% dos alunos que estavam matriculados no EP conseguiam concluir o nível. Esta tendência prevaleceu até 1990.

Uma observação das taxas de diferença entre a percentagem de graduados e os alunos matriculados, tanto no EP1 como no EP2, pode levar à falsa impressão de que essa diferença representa, na sua totalidade, o desperdício escolar. Não necessariamente! Embora nela esteja incluída a quantidade dos que não concluíram o EP1 e o EP2 dentro do tempo previsto. Destas largas percentagens fazem parte, também, os alunos que estavam a frequentar o Ensino Primário, em classes de transição, como sejam os casos dos alunos da 2.<sup>a</sup>, 3.<sup>a</sup>, 4.<sup>a</sup> e 6.<sup>a</sup> classe.

## Considerações finais

No processo histórico da constituição do EP em Moçambique, a consolidação dos princípios de obrigatoriedade e gratuidade tem tido impactos no alargamento do acesso à escola. Atualmente, à escola primária cabem as funções de oferta de um nível de ensino que se

espera que confira habilidades básicas a todos os moçambicanos. Assim, no período colonial, a consolidação de duas diferentes formas de capitalismo se efetivou através das trocas comerciais com povos do Golfo Pérsico e da colonização e exploração de recursos no território que hoje é Moçambique. Para isso, era preciso criar e validar um “regime de verdade”, segundo o qual as populações “indígenas” eram inferiores do ponto de vista da inteligência e, por conseguinte, da capacidade de solucionar problemas.

Assim, a discriminação das populações nativas no acesso ao ensino resultou propriamente da política geral do tratamento dessas populações, ou seja, ao ser discriminatório, o ensino estava em alinhamento com a política geral, uma vez que o sistema de ensino estava a serviço do aparelho colonial. Por isso, uma característica do sistema de ensino colonial predominantemente assinalada pela literatura é a sua natureza discriminatória de acordo com a origem dos alunos, ainda que tenha oferecido oportunidades de aprender algumas novas matérias, necessárias para enfrentar diversas situações. Mesmo assim, verifica-se uma contradição, pois, se por um lado o EP nos últimos 25 anos do século XIX era obrigatório, por outro, a escolarização das populações “indígenas” não era priorizada porque não contribuía para outro fim que não fosse a formação de uma mão de obra minimamente qualificada, que servisse aos interesses capitalistas coloniais portugueses. Uma importante contradição, porém, é que, ao mesmo tempo que o EP era obrigatório, não era gratuito, fato que terá contribuído para o fraco acesso à escola, apesar do reconhecimento de que nem sempre escolaridade obrigatória implica sua gratuidade. É indiscutível, porém, que a gratuidade facilita a implementação e a consolidação da obrigatoriedade, porquanto cria condições para fácil acesso a materiais escolares básicos. No que se refere às línguas africanas, no período anterior à colonização eram o principal veículo de comunicação, tendo sido banidas por serem consideradas inferiores pelo colonizador. No período a seguir à independência, o ensino dessas línguas não foi incentivado na prática, ainda que nos termos da CRM seu uso fosse encorajado e valorizado. Portanto, faltou a criação de um quadro jurídico e institucional que traduzisse o disposto na CRM em uma ação concreta de fomento à pesquisa, ao uso e ao desenvolvimento das línguas locais.

Ainda que seja dever do pai instruir o filho e do Estado promover e facilitar o cumprimento do dever do pai, devendo para isso o Estado abrir escolas em toda a parte e esperar que as façam frequentar por seus filhos todos aqueles pais que não puderem educá-los particularmente, como sublinha Oliveira (1873, p.71), em Moçambique, as condições

concretas de oferta do ensino comprometeram o projeto de universalização do acesso à escola primária entre 1975 e 1990. Se, de 1975 a 1979, houve uma explosão escolar caracterizada por um expressivo aumento do número de alunos e professores, muito cedo essa tendência mudou, sobretudo a partir de 1983 com o recrudescimento da guerra, da crise econômica e das calamidades naturais, o que certamente acabou por afetar negativamente a “vitória sobre o subdesenvolvimento” nos anos 1980.

Constituiu um destacado evento político a guerra, que destruiu mais de metade da rede escolar instalada até 1983, sobretudo no meio rural, onde se localizava a maioria da população. Outro fator adverso foi a saída massiva de quadros<sup>8</sup> considerados qualificados, que não se identificaram com o novo regime, logo após a independência (em 1975). A transposição, para um contexto diferente, da experiência educativa das zonas libertadas, como mostra Gómez (1999), fez com que o governo moçambicano não fosse capaz de estimar as reais necessidades da nova nação, o que resultou numa definição de metas extremamente ambiciosas e defasadas das condições humanas, materiais e contextuais daquele momento. Em termos de abordagem das políticas educativas, a ausência da regulamentação da escolaridade obrigatória e gratuita pelo conselho de ministros – tal como estabelecia a Lei n.º 4/83, de 23 de março – omitiu as responsabilidades das famílias e do Estado no cumprimento do contrato social de oferta de um ensino primário obrigatório e gratuito para todos.

Em termos econômicos, a crise, exacerbada pela guerra e por cíclicas calamidades naturais, também foi determinante para a fraca expansão e cobertura da rede escolar primária. Outro importante fator foi o colapso econômico do bloco socialista, que vinha apoiando Moçambique desde a luta de libertação nacional. Isso obrigou o país a procurar novas parcerias econômicas, tendo, por conseguinte, sido obrigado a proceder a reajustamentos nas suas políticas econômicas e sociais como condição para o estabelecimento da ajuda financeira, que seria a base para a normalização do funcionamento de diversos serviços sociais, incluindo a educação. Tais reajustamentos incluíam a redução do orçamento do Estado e do efetivo de profissionais em diversas áreas, o que, por sua vez, afetou a capacidade de formação e colocação de um número de professores que procurasse satisfazer as necessidades decorrentes do crescimento da população escolarizável e do êxodo rural impulsionado pela guerra.

---

<sup>8</sup> Os quadros a que esta afirmação faz referência incluíam funcionários, professores, administradores, legisladores, entre outros.

As taxas de admissão e de escolarização, por um lado, mostram que nem todas as crianças conseguiam ter acesso à escola; por outro, revelam que outras tantas ingressavam para além da idade oficialmente estabelecida. Ligados a este fenômeno estariam outros que influenciam diretamente o acesso à escola, tais como a disponibilidade de estabelecimentos escolares e de material escolar, a condição socioeconômica das famílias e do país, de um modo geral. Em suma, o acesso à escola primária, entre 1975 e 1980, muitas vezes se situou abaixo do efetivo populacional escolarizável.

Em termos de eficácia interna, as taxas de conclusão também se situavam pouco abaixo da metade do esperado, principalmente no nível do EP1, onde as dificuldades de iniciação à leitura e escrita têm sido notáveis. Como diriam Mário et al. (2002), as avaliações feitas sobre o ensino primário na década de 1980 tinham revelado que muitos destes problemas surgiram em momento da subida vertiginosa dos efetivos escolares, em parte, graças à euforia pós-independência e às massivas campanhas nacionais de alfabetização, tendo em vista a reversão da taxa de analfabetismo de 93%, malgrado esse crescimento não ter sido acompanhado pela devida capacidade instalada para o normal funcionamento das escolas, o que certamente degradou a qualidade do ensino primário.

## Referências

- Assembleia Popular de Moçambique. (1975). *Constituição da República Popular de Moçambique*. Imprensa Nacional de Moçambique.
- Assembleia Popular de Moçambique. (1983). *Lei n. 4/83, de 23 de Março: aprova o Sistema Nacional de Educação e a respectiva estratégia de implementação*. Imprensa Nacional de Moçambique.
- Assembleia Popular de Moçambique. (1992). *Lei n. 6/92, de 6 de Maio: aprova o reajuste do Sistema Nacional de Educação*. Imprensa Nacional de Moçambique.
- Bhola, H. S. (1988, September). *Literacy for revitalization in the SADCC countries of Southern Africa*. Paper presented at the Modern Language Association Right to Literacy Conference. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED297304.pdf>.
- Durkheim, É. (1972). *Educação e Sociologia*. Melhoramentos.



- Fonseca, R. (1983, October). The development of literacy programmes in Mozambique. In P. Fordham (Org.), *One billion illiterates, one billion reasons for action*. Report and extracts from papers of International Seminar on co-operating for literacy (pp. 152-157). <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086203eo.pdf>.
- Gómez, M. B. (1999). *Educação moçambicana: história de um processo (1962-1984)*. Livraria Universitária (Universidade Eduardo Mondlane).
- Governo de Moçambique. (1930). *Diploma n.º 238, de 17.05.1930: aprova a organização do ensino indígena na colónia de Moçambique, a separação dos objetivos de cada tipo de ensino e regulamenta a educação dos nativos*. Imprensa Nacional de Moçambique.
- Libâneo, J. C., Oliveira, J. F. de, & Toschi, M. S. (2012). *Educação Escolar: políticas, estrutura e organização* (10ª ed.). Cortez.
- Lopes, J. de S. M. (2004). *Cultura acústica e letramento em Moçambique: em busca de fundamentos antropológicos para uma educação intercultural*. Educ.
- Madeira, A. I. (2007). *Ler, escrever e orar: uma análise histórica e comparada dos discursos sobre a educação, o ensino e a escola em Moçambique, 1850-1950*. 2007. [Tese de Doutorado em Ciências da Educação-Educação Comparada, Universidade de Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação].
- Magalhães, J. (1994). Um contributo para a história do processo de escolarização da sociedade portuguesa na transição do Antigo Regime. *Educação Sociedade & Culturas*, 5, 7-34.
- Mário, M., Gómez, M. B., Kouwenhoven, W. Alberto, A., & Waddington, C. (2002). *Review of education sector analysis in Mozambique, 1990-1998*. Working Group on Education Sector Analysis. UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001251/125122Eo.pdf>.
- Oliveira, A. de A. (1873). *O ensino público*. Senado Federal. <http://livraria.senado.leg.br/o-ensino-publico.html>.
- Sumich, J. (2008). Construir uma nação: ideologias de modernidade da elite moçambicana. *Análise social*, 10003(18), 319-345.
- Tempográfica. (1990b, janeiro 21). Anteprojecto da revisão da Constituição. *Revista Tempo*.
- Tempográfica. (1990c, fevereiro 25). Direito a Educação, ainda uma intenção. *Revista Tempo*.

Tempográfica. (1988, fevereiro 13). Educação: viver com alternativas. *Revista Tempo*.

Tempográfica. (1985, abril 7). Escolas da capital assinaram compromissos de aproveitamento. *Revista Tempo*.

Tempográfica. (1991, janeiro 20). Histórias do ensino em 90. *Revista Tempo*.

Tempográfica. (1990a, janeiro 7). Ninguém aguenta com esta Guerra. *Revista Tempo*.

Tempográfica. (1989, julho 16). Orçamento chega apenas para manter Aparelho do Ensino a funcionar. *Revista Tempo*.

Tempográfica. (1984, novembro 25). Resolução Geral da Conferência Extraordinária da OMM. *Revista Tempo*.

Tempográfica. (1987, janeiro 18). SNE: último ano do I grau introduzido nas escolas primárias. *Revista Tempo*.

Varela, J., & Alvarez-Uria, F. (1991). Maquinaria Escolar. Teoria & Educação. In J. Varela, & F. Alvarez-Uria (Orgs.), *Arqueologia de la Escuela* (pp. 1-33). Ediciones de la Piqueta.

---

**Dados da submissão:**

*Submetido à avaliação em 04 de julho de 2021; revisado em 01 de dezembro de 2022; aprovado para publicação em 28 de dezembro de 2022.*

**Autor correspondente:** Eduardo Mondlane University – UEM, Educational Administration  
Main Campus, Av. Julius Nyerere, 3453, Maputo, Moçambique.