

DO ENSINO DE OFÍCIOS À PROFISSIONALIZAÇÃO DO ENSINO MÉDIO EM MOÇAMBIQUE:

Finalmente a ideia de politecnia?

*António Cipriano Parafino Gonçalves**

RESUMO: O ensaio examina os fundamentos pedagógicos da reforma do ensino geral moçambicano (2003 e 2008), que introduziu o ensino da cadeira de ofícios na educação fundamental e de disciplinas profissionalizantes no ensino médio, para unir escola e trabalho. O referencial teórico para analisar a inclusão do trabalho na escola privilegia o diálogo com Marx e Gramsci. Um breve histórico da dimensão socialista da educação em Moçambique introduz o conceito de educação politécnica no país, contextualizando a sua contemporaneidade, caracterizada pela reestruturação produtiva. Finalmente, apresenta-se a questão: As actuais reformas do ensino fundamental e médio, orientadas para inclusão do trabalho na escola, significam a efectivação da ideia de politecnia?

Palavras-chave: Moçambique. Politecnia. Ensino de Ofícios. Ensino Médio. Disciplinas Profissionalizantes.

* Universidade Eduardo Mondlane, Moçambique.

From teaching crafts to high school vocational education in Mozambique: has the idea of polytechnic school finally been materialized?

ABSTRACT: This paper aims to examine the pedagogical basis of Mozambique's education reform that introduces technical education in basic education and "vocational" subjects in high school, in order to unify school and work. In order to analyze the inclusion of work in school programs, the theoretical framework focuses on Marx's and Gramsci's thinking. A brief historical approach, concerning the socialist dimension of Mozambique's education, introduces the idea of polytechnic education in the country, describing the current context, characterized by productive restructuration. Finally, the question proposed is: do the current changes oriented towards the inclusion of work in basic and high school mean that the idea of polytechnic schools has been materialized?

Keywords: Mozambique. Polytechnic. Teaching Crafts and Trades. High School. Vocational Subjects.

INTRODUÇÃO

As mudanças científicas ocorridas no final do século XIX, tendo revolucionado a base técnica de produção, transformaram o processo produtivo, pois a realização do trabalho humano passou a não mais depender do conhecimento específico que o trabalhador possuía sobre o mesmo. A sua inserção na atividade produtiva ficou condicionada ao domínio de novos códigos científicos, uma exigência acima da modalidade de aprendizagem artesanal. Foi nesse contexto que surgiu um novo método educativo inspirado na experiência dos filantropos ingleses nas escolas agronômicas e politécnicas, como aquela dirigida por Robert Owen. (DORE SOARES, 1996, 2003)

O novo método de educação era baseado no ensino teórico – “os princípios gerais e científicos de todo o processo de produção” – unido ao prático – iniciar as crianças e adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais. (MARX; ENGELS, 2004, p. 68) Com esse método, os ofícios deixaram de ser um mistério acessí-

vel apenas ao mestre: eles foram universalizados através da qualificação profissional desespecializada. Também o novo método representou a superação do ensino meramente teórico, de carácter humanista, oferecido nas escolas burguesas. (DORE SOARES, 1996)

O método de ensino em causa ficou conhecido por politecnia, cujo significado primário foi a aprendizagem de várias técnicas: a polivalência. Trata-se de um conceito sobre o qual há diferentes interpretações e grande polémica, o que torna complexa a compreensão do seu significado. (GONÇALVES, 2007)

Em Moçambique o vínculo entre escola e trabalho, entre teoria e prática na educação “de orientação socialista”, estabelecido em 1983, foi reduzido à dimensão técnico-económica e moralista. (GONÇALVES, 2007) Mesmo após a reversão do projeto socialista de educação, ocorrida em 1992, o país ainda continua a defender a necessidade da ligação entre teoria e prática, entre escola e trabalho no processo educativo, o que justifica a inclusão do ensino da disciplina de ofícios no ensino básico ¹ e das disciplinas “profissionalizantes” no ensino médio geral.

O presente texto analisa os fundamentos pedagógicos subjacentes à reintrodução do princípio e do facto do trabalho no ensino básico e médio geral na educação moçambicana, considerando aquelas duas referidas disciplinas. Pretende-se compreender se a ideia de politecnia, que visava à transformação social e à igualdade socioeducacional, finalmente ganhou espaço na educação escolar moçambicana. A hipótese deste artigo é a de que o princípio e o facto do trabalho na escola, que acompanha a introdução daquelas disciplinas, ainda continuam reduzidos à sua dimensão técnico-económica, pelo que a politecnia ainda não encontrou espaço para sua efetivação. A abordagem do tema se inicia com a discussão sobre a politecnia em Marx e Gramsci.

A “POLITECNIA” EM MARX E GRAMSCI

Marx viu no método educativo que incluía o trabalho na escola, unindo o ensino teórico e o prático, como propício à formação dos trabalhadores. Ele defendeu, primeiramente, o trabalho no sentido

econômico, pois estava em causa a sobrevivência dos trabalhadores, afirmando a necessidade de um trabalho remunerado vinculado à instrução. Esta deveria incorporar a dimensão corporal, intelectual e também recolher “os princípios gerais e de carácter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, iniciar as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais” – a educação tecnológica. (MARX; ENGELS, 2004, p. 68) Marx sublinhou que a classe trabalhadora seria alçada a uma posição mais elevada do que a burguesa e a aristocrática. Conforme ele sublinha, seria “nas tais escolas politécnicas”, nas quais o trabalho produtivo pago é combinado à educação intelectual, aos exercícios corporais e à formação politécnica, que a classe operária seria elevada acima das classes burguesas e aristocráticas. (MARX; ENGELS, 2004, p. 68) É no uso marxiano de dois conceitos – formação politécnica e educação tecnológica – que está a divergência entre os educadores socialistas: Marx defendeu a educação tecnológica ou a formação politécnica²?

Marx usa os termos educação tecnológica e formação politécnica de uma forma indiscriminada, inspirando-se no modelo de formação das escolas politécnicas que unia o ensino teórico e o prático, com base no trabalho. Para ele, se um dos aspectos positivos da Revolução Industrial foi ter rasgado o “véu que ocultava ao homem o seu próprio processo social de produção” (MARX; ENGELS, 2004, p. 76), com o novo método educativo abriram-se as possibilidades para se elevar a produção social do homem, uma vez que as escolas de ofícios transformavam “os ramos de produção naturalmente diversos em enigmas, mesmo para aquele que fosse iniciado num deles”. (MARX; ENGELS, 2004, p. 76) Nesta afirmação, Marx sinaliza dois aspectos fundamentais que consubstanciam os objectivos do socialismo: a lógica que orienta a produção material e a lógica que orienta o processo de produção da realidade social. Ambas devem ser objecto de análise, por parte das classes subalternas, em sua luta pela transformação social e pela conquista da igualdade. É nesta direcção que Gramsci aponta ao propor a ideia da Escola Unitária.

Gramsci propôs a ideia da Escola Unitária num contexto de novas correlações de forças entre os grupos sociais fundamentais (GRAMSCI, 2002, p. 78) no Estado burguês. De um lado, a burguesia

pretendia manter sua hegemonia civil e, de outro, os trabalhadores lutavam pelo poder político e por uma escola que, incluindo o princípio e o facto do trabalho, atendesse aos seus interesses imediatos: a preparação para o mundo do trabalho.

Vendo que a escola se afigurava numa importante frente cultural de luta para o alcance e o exercício da hegemonia, a burguesia atendeu às reivindicações da classe trabalhadora, ampliando o direito político do sufrágio e o direito social à educação. A extensão do direito à educação, em uma escola orientada pelo princípio e pelo facto do trabalho, foi feita em moldes diferentes. Para as elites, foi-lhes constituída a Escola Nova, tendo como referência o trabalho no sentido de atividade organizadora, exaurindo a sua matriz transformadora. Aos trabalhadores, foi-lhes apresentada as escolas profissionais, tendo também como referência o trabalho com o significado de preparação profissional.

Tratou-se de uma simulação de democratização da educação, pois foram organizadas duas escolas para públicos diferentes: a dos dirigentes e a dos dirigidos, respetivamente. Foi contra o dualismo escolar que Gramsci propôs a ideia da Escola Unitária,

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

As classes subalternas devem possuir uma formação que lhes propicie não somente obter qualificação técnica para se inserirem no mundo produtivo, bem como dar-lhes uma formação que lhes “possibilite ampliar sua esfera de participação no governo da sociedade”. (DORE SOARES, 2003, p. 324) Por isso, a proposta pedagógica de Gramsci reúne os aspectos positivos da escola tradicional (formação humanista) e contempla o método pedagógico das escolas politécnicas – a união entre a teoria e a prática, com base no trabalho *transformador*. Com a educação escolar que une teoria e prática na actividade humana transformadora, as classes subalternas podem participar da “história real das modificações

das relações sociais, das quais surgem e são apresentados os problemas”. (GRAMSCI, 1995, p. 266) As maiorias sociais, assim formadas, podem enveredar por um agir consciente, evitando o voluntarismo e o mecanicismo, numa acção coletiva – trabalho – (política), unida organicamente à teoria (filosofia) no movimento da história – prática. (GRAMSCI, 1995, p. 264)

Se a escola foi tida, pela burguesia, como frente cultural de luta para o alcance e o exercício da hegemonia, a mesma escola também pode contribuir para a elaboração crítica do pensamento das maiorias sociais, contribuindo para constituir a “consciência daquilo que realmente somos, um conhece-te a ti mesmo, como produto do processo histórico até hoje desenvolvido, que deixou em ti uma infinidade de traços sem benefícios no inventário”. (GRAMSCI, 1995, p. 12)

Revela-se, na complexidade da relação entre teoria e prática, o carácter dialético e contraditório da escola no pensamento de Gramsci. Em sua perspectiva política, na qual a escola constitui uma das mais importantes frentes culturais, o método educativo iniciado nas escolas politécnicas, que une o ensino teórico e o prático com base do trabalho, constitui uma referência política para organizar uma educação escolar igual, que recupere a unidade ontológica do ser humano e que também contribua para o processo de transformação social.

Não se trata de reduzir a proposta pedagógica de Gramsci à ideia de politecnia iniciada com Owen e discutida por Marx. Trata-se, sim, de evidenciar, no projeto de Escola Unitária, a relevância do método de ensino das escolas politécnicas para a luta política do socialismo em defesa dos que vivem do trabalho. Ao se referir às escolas politécnicas, Marx sublinha que, além da formação politécnica, a educação dos trabalhadores tem de incluir a dimensão intelectual e a ginástica. Gramsci baseia-se nessa concepção educacional ao propor a ideia da Escola Unitária, apesar de nunca ter usado a expressão “politecnia”, e sim o trabalho transformador.

Mesmo com a reflexão e a proposta educacional de Gramsci, foi o termo “politecnia” que acabou ficando conhecido no “socialismo real” como sinónimo de uma concepção socialista de vinculação entre trabalho e ensino. Essa concepção, entretanto, encontrou alguns im-

passes na sua implementação devido à redução do princípio e facto do trabalho na escola à dimensão moral, positivista e economicista, facto que não contribuiu para o avanço de uma idéia socialista da educação. (DORE SOARES, 1996)

Moçambique foi um dentre os vários países que, após a sua independência (1975), optou pela via socialista de desenvolvimento. Na proposta educacional do país, foi sublinhado que a educação geral possuía um carácter politécnico, como tradução do princípio pedagógico de ligação entre a teoria e a prática, entre a escola e o trabalho produtivo socialmente útil. (MOÇAMBIQUE, 1985, p. 17) Qual o significado da politecna na educação socialista moçambicana?

A POLITECNIA EM MOÇAMBIQUE

O termo politecna, em Moçambique, consta da Lei 4/83 de 23 de Março de 1983 que organizou o Sistema Nacional de Educação (SNE). (MOÇAMBIQUE, 1985) Para incluir a politecna na nova educação, foi tomada como referência a experiência educacional das “míticas” *Zonas Libertadas*. Teria sido em tais Zonas onde se “forjaram os princípios que orientam a sociedade e a concepção de educação”. (MEC, 1980, p. 2) No discurso oficial, era ali que o trabalho manual e a “produção faziam parte da educação”. (MEC, 1980, p. 2) Este procedimento educacional teria diferido da educação colonial, que separava a teoria e a prática, o que levou ao “desprezo do trabalho manual, com objectivo de criar uma elite nos centros de ensino”. (MACHEL, 1975, p. 4)

A legislação de 1983 propunha evitar a criação de uma elite, definindo que o objectivo da área politécnica era “a transmissão das bases científico-técnicas da produção, o desenvolvimento de capacidade de trabalho produtivo e a ligação constante dos conhecimentos adquiridos à prática da vida social e à produção”. (MOÇAMBIQUE, 1985, p. 20) O ensino das bases técnico-científicas é justificado com base no argumento de que a ciência e a técnica devem ser apropriadas pelas massas populares, garantindo a “igualdade de oportunidades que tem qualquer cidadão de acesso a todos os níveis de ensino e educação”. (MEC, 1980,

p. 2) Com essa definição de politecnicidade, pretendia-se alcançar a igualdade sócio-educacional.

De modo a garantir a educação politécnica, o governo introduziu a disciplina “actividades laborais”, oferecida no ensino geral, centrada no trabalho socialmente útil, que significa uma estreita ligação do trabalho prático à fabricação de artigos socialmente úteis e à aquisição de conhecimentos científicos, educando-se o aluno *no amor ao trabalho*. (MEC, 1985) Os conteúdos das disciplinas deveriam responder às orientações do IV Congresso do Partido Frente de Libertação de Moçambique (Frelimo) (1983), que “visavam o combate da fome e da nudez”, exigindo, para isso, a realização de “trabalhos na horta escolar e os trabalhos com os tecidos”. (MEC, 1983, p. 67) As escolas tinham de planejar a produção, organizando oficinas artesanais e a prática da agropecuária. Desse modo, além de garantir a politecnicidade, os resultados provenientes da produção poderiam ajudar as escolas a se auto manter. (MACHEL, 1979)

Tendo-se definido o objectivo das actividades laborais como realização da educação politécnica, o trabalho foi entendido como produção e a união entre o ensino e o trabalho passou a ter um significado económico (combater a fome, a nudez e garantir a auto-subsistência das escolas). A participação no trabalho da horta escolar ou a ida do aluno a uma unidade fabril (MOÇAMBIQUE, 1985) tinham como objetivos desenvolver “o gosto e amor pelo trabalho” (MINED, 1988, p. 57) e a consciência de trabalhador no indivíduo.

Do ponto de vista organizacional, a escola única circunscreveu-se ao ensino primário. Após esse nível de ensino, a educação moçambicana possuía, de um lado, a escola geral, de base humanista e, de outro, as escolas técnico-profissionais para onde eram encaminhados os filhos dos camponeses e operários dentro do patriotismo revolucionário. (MAZULA, 1995) ³ A mesma organização escolar, pensada para a efectivação de um projecto socialista na década de oitenta, com limitações no entendimento do significado do trabalho na escola ainda prevalece na atualidade, após a reorganização política (1990) e económica (1987) do Estado.

O ENSINO DE OFÍCIOS E A PROFISSIONALIZAÇÃO DO ENSINO MÉDIO

Em 1990, foi promulgada uma nova Constituição no país, antecedida de programas de reajuste estrutural (1987), como resultado dos acordos assinados entre Moçambique e as agências multilaterais – o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI). No texto da Constituição, o objectivo do Estado passa a ser “a edificação de uma sociedade de justiça social e a criação do bem-estar material e espiritual dos cidadãos”. (MOÇAMBIQUE, 1994, 1990, art.º 6, b) Esses princípios são característicos de um Estado fundado na teoria liberal moderna da cidadania. (AZEVEDO, 1997) Era revertido o projecto socialista de sociedade cujo desdobraimento, na educação escolar, expressou-se através da aprovação da Lei 6/92 de 06 de Maio de 1992. (MOÇAMBIQUE, 1992) A instituição dessa Lei decorreu da “necessidade de reajustar o quadro geral do sistema educativo e adequar as disposições contidas na Lei nº 4/83 de 23 de Março de 1983 às condições sociais e económicas do país – *as do capitalismo neoliberal* – tanto do ponto de vista pedagógico como organizativo”. (MOÇAMBIQUE, 1992, p. 104, grifo nosso)

Um dos princípios pedagógicos da nova Lei (MOÇAMBIQUE, 1992) é o vínculo entre teoria e prática, “que se traduz no conteúdo e método de ensino de várias disciplinas, no carácter politécnico do ensino conferido e na ligação da escola com a comunidade” (artigo 2, alínea c) a ser oferecida no ensino geral (artigo 10, n. 2). Outro princípio é a “ligação entre a escola e o trabalho produtivo socialmente útil, como forma de aplicação dos conhecimentos científicos à produção e de participação no desenvolvimento económico e social do país” (artigo 2, alínea d).

Durante muito tempo, aqueles dois princípios pedagógicos (teoria e prática, escola e trabalho) foram “letra morta”. A partir do ano 2000, o Estado moçambicano começou a efectuar reformas curriculares no ensino básico, no secundário e no técnico-profissional⁴. O corolário dessas reformas foi a apresentação dos Planos Curriculares do Ensino Básico (PCEB) (MINED, 2003) e do Ensino Secundário Geral (PCESG). (MINED, 2007)

A novidade trazida pelos Planos para os Ensino Básico e Secundário refere-se à afirmação do carácter integrado do ensino, à introdução do ensino da disciplina de ofícios no ensino básico, de disciplinas profissionalizantes no ensino secundário geral e à consideração de que todo o ensino secundário geral é também profissionalizante.

Os ofícios e as disciplinas profissionalizantes fazem parte das actividades práticas que devem garantir o carácter integrado do ensino. A disciplina de ofícios engloba actividades tais como a “escultura, jardinagem, artesanato, costura, cozinha, bordado, fazer jardins e hortas, plantar árvores, construir objectos utilitários, realizar actividades agro-pecuárias e piscatórias”, tendo como propósito “fazer uma ligação, o mais cedo possível, entre as actividades laborais da comunidade onde a escola está inserida” (MINED, 2003, p. 39-40). Deste modo, os estudantes estarão minimamente preparados para enfrentarem “a vida e adquirir bases para a aprendizagem de um ofício que lhes permita responder ao mercado de emprego”. (MINED, 2003, p. 39) Caso o estudante não encontre emprego, poderá enfrentar a vida e responder ao mercado de trabalho através do auto-emprego, pois os ofícios também são para promover “atitudes positivas em relação aos desafios da cooperação, trabalho e auto-emprego”. (MINED, 2003, p. 21)

O mercado de trabalho, como fim último da formação escolar, é igualmente referido no Plano Curricular do Ensino Secundário Geral. Organizado em dois ciclos⁵, o primeiro “visa aprofundar as competências adquiridas no Ensino Básico, preparar os alunos para continuar os estudos no 2º ciclo e para a inserção no mercado de trabalho e auto-emprego” (MINED, 2007, p. 20), pois o ensino secundário passou a ser profissionalizante. O carácter profissionalizante também é para responder à política educativa preconizada no plano quinquenal *do governo*, qual seja, “o desenvolvimento de competências para o mercado de trabalho, através do saber-fazer” (MINED, 2007, p. 28, grifo nosso). O saber-fazer deverá propiciar aos estudantes “competências práticas que lhes possam ser úteis para a vida laboral, o desenvolvimento de uma profissão ou ofício e para o auto-emprego”. (MINED, 2007, p. 28) Por isso, ao fim do segundo ciclo o estudante deverá saber “gerir a sua vida incluindo o seu próprio negócio/empreendimento”. (MINED, 2007, p. 22) É a componente profissionalizante que vai garantir a efectivação

do princípio pedagógico de ligação entre a teoria e a prática no processo educativo, pois ela “está implícita em todas as disciplinas do currículo, através da ligação entre a ciência, suas tecnologias e aplicação prática”. (MINED, 2007, p. 28)

A ligação entre ciência, suas tecnologias e aplicação prática não propõe responder aos preceitos de uma educação que integre a formação geral, a tecnológica e a ginástica (MARX; ENGELS, 2004), que propiciariam a compreensão do processo da produção da realidade tanto social quanto material. Tal ligação propõe satisfazer meramente o mercado de trabalho.

A insistência no mercado de trabalho nesses dois planos curriculares, implicitamente, apoia-se na tese da improdutividade do ensino médio geral moçambicano que se tornou um senso comum no país. Intelectuais, tanto orgânicos quanto tradicionais ⁶, têm sublinhado o carácter teórico desse nível de ensino, cuja consequência apareceria nos índices mais elevados de desemprego entre os indivíduos egressos do ensino secundário geral.

Considerando que a profissionalização visa a fazer a ligação entre teoria e prática, o que os documentos oficiais defendem não é a pura abstração do ensino, mas, sim, a relevância prática do que é ensinado. A profissionalização pode ser feita de dois modos: incluindo-se, no ensino geral, disciplinas específicas, tais como “Agro-Pecuária, Noções de Empreendedorismo, Turismo, Informática e Psicopedagogia”, e possibilitando aos estudantes “frequentarem cursos de pequena duração, nas escolas do Ensino Técnico Profissional e Vocacional e nos Centros de Desenvolvimento de Competências”. (MINED, 2007, p. 28-29)

Assim formados, caso os egressos do ensino básico e do ensino secundário geral não achem emprego, poderão se auto-empregar. Na teoria da empregabilidade, o indivíduo é responsável por não estar ocupado em alguma actividade produtiva socialmente útil. Entretanto, ele é obrigado, em Moçambique, a “ter uma postura positiva perante o trabalho e a capacidade de gerar o auto-emprego”. (MINED, 2007, p. 48) A defesa do saber-fazer na escola moçambicana como solução mágica para o problema do desemprego, num discurso baseado na perspectiva da empregabilidade, é falaciosa. Ela oculta que o desemprego no país

resulta, em grande parte, da adoção do neoliberalismo, da ausência do Estado em relação a políticas de trabalho e de emprego. Na Constituição liberal do país, por exemplo, o trabalho constitui um direito e dever do cidadão. (MOÇAMBIQUE, 1994, artigo 84, n. 1) Não há referência em relação ao dever do Estado.

As opções económicas do país estão em sintonia com a conjuntura internacional, caracterizada pela reestruturação produtiva dentro dos padrões da acumulação flexível. (HARVEY, 2000) É nesse contexto que, ante a crise do trabalho e do emprego, o discurso hegemónico apregoa a exigência de um novo trabalhador, capaz de responder às rápidas mudanças no mundo do trabalho, a dita empregabilidade. Será com a disciplina de ofícios e as disciplinas profissionalizantes que a educação geral moçambicana vai poder responder a esse perfil do trabalhador exigido pelo mundo do trabalho contemporâneo?

FINALMENTE A IDEIA DE POLITECNIA?

As novas disciplinas propostas com a reforma da educação moçambicana encontram respaldo na Lei 6/92 de 06 de Maio de 1992. Um dos princípios pedagógicos dessa Lei é a ligação entre escola e trabalho, entre teoria e prática, cuja tradução deve estar no carácter politécnico das várias disciplinas oferecidas. Nessa Lei educacional, a formação politécnica não visa a familiarizar o indivíduo com as questões fundamentais da produção, da oportunidade de experimentar ferramentas simples e de conhecer a importância da aplicação das leis da ciência à produção. O vínculo entre escola e trabalho também não significa a aquisição de conhecimentos científicos, mas tão somente a estreita ligação do trabalho prático à fabricação de artigos socialmente úteis.

Se comparada à definição de Marx sobre o método educativo de união do trabalho com o ensino, o projeto moçambicano de formação politécnica está longe de atender ao preceito marxiano. Além disso, propõe ofícios que fazem parte do período pré-revolução industrial. Marx enfatizou a necessidade de iniciar os jovens no manejo das ferramentas nos diferentes ramos industriais, propiciando-lhes conhecer a tecnologia que marca cada período histórico.

Pretendendo evitar a divisão ontológica do ser humano, Marx foi a favor, na proposição da união do ensino ao trabalho, que as dimensões intelectual e tecnológica da educação permitissem a transmissão dos fundamentos científicos dos processos de produção. No ensino dos ofícios e das disciplinas profissionalizantes, em Moçambique, não existe a preocupação com os fundamentos científicos dos processos de produção, mas, sim, com o suposto saber-fazer.

A inovação curricular moçambicana, com a proposição daquelas duas disciplinas, também de longe responde ao perfil do trabalhador exigido pelo mundo do trabalho na era da “acumulação flexível”. A profissionalização não se completa com a frequência de uma única disciplina profissionalizante, durante todo ensino médio. A realização de cursos de curta duração, conforme consta do documento oficial, é apenas panfletária, pois não existem condições para a efectivação dessa proposta.

Gramsci (2004), na proposição da Escola Unitária, além da formação humanista, ele sustenta a necessidade do equilíbrio entre a capacidade de trabalho manual e a capacidade de trabalho intelectual, para evitar a divisão ontológica do ser humano. O ensino de ofícios e das disciplinas profissionalizantes em Moçambique atende aparentemente à proposição da Escola Unitária, na medida em que sua inclusão poderia estar na direção do equilíbrio entre o trabalho industrial e o trabalho intelectual. O propósito do ensino dessas duas disciplinas, entretanto, não é o de desenvolver no estudante as duas capacidades de trabalho, o industrial e o intelectual. Elas pretendem, em primeiro lugar, desenvolver atitudes positivas em relação ao trabalho – uma preocupação moralista – e, em segundo lugar, preparar o estudante para o mercado de trabalho e para o auto-emprego. O fim último é o mercado e não o ser humano, o qual deveria ser o ponto de partida e de chegada de todo o processo histórico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na década de 1980, o ensino básico e o médio geral moçambicano, propondo o princípio de politecnia por meio de actividades laborais, visavam a combater a fome, a nudez e também o elitismo social.

Hoje, o projeto de ensino da disciplina de ofícios pretende preparar o estudante do ensino básico, mesmo que precocemente, para o mercado de trabalho ou para o auto-emprego. No ensino médio, essa preparação será feita através das ditas disciplinas profissionalizantes. São duas falácias pedagógicas que, em tempos e contextos diferenciados, continuam a mutilar a educação moçambicana, envernizando a escola do trabalho. São dessas duas falácias que a educação moçambicana tem de se libertar, se ela, de facto, desejar tornar-se uma frente cultural para a transformação social e para o estabelecimento da igualdade social. No processo de libertação, o trabalho, sobre o qual se deve unir teoria e prática, precisa constituir o eixo pedagógico organizador das práticas educativas visando à formação do homem completo, que trabalha não apenas com as mãos, mas, consciente do processo que desenvolve, domina-o e não é dominado por ele, numa escola única, igual e para todos até ao ensino médio. É necessária a unificação entre o ensino secundário geral e o técnico-profissional, de modo que o país possa embocar, de facto, a via de construção da escola unitária.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, J. M. L. *A educação como política pública*. São Paulo: Autores Associados, 1997.
- DORE SOARES, R. Escola Nova versus Escola Unitária: contribuições para o debate. *Educação e Sociedade*, Campinas, n. 54, p. 141-15, jan. 1996.
- DORE SOARES, R. Educação, reprodução e luta ideológica: Marx, Lenin, Gramsci e a escola. In: GUIMARÃES, A. et al. (Org.). *Marxismo e ciências humanas*. São Paulo: Xamã, 2003. p. 311-326.
- GONÇALVES, A. C. P. A concepção de politécnia em Moçambique: contradições de um discurso socialista (1983-1992). *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 601-619, set./dez. 2007.
- GRAMSCI, A. *A Concepção Dialética da História*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

GRAMSCI, A. *Cadernos do Cárcere*. Volume 2. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

GRAMSCI, A. *Cadernos do Cárcere*. Volume 3. Maquiavel. Notas sobre Estado e Política. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

HIVERY, D. *Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. São Paulo: Loyola, 2000

MACHEL, G. *Discurso de abertura da terceira reunião do Ministério da Educação e Cultura*. Maputo, 1979, mimeo.

MACHEL, S. *Impermeabilizemo-nos contra as manobras subversivas, intensificando a ofensiva ideológica e organizacional no seio dos combatentes e massas*. Maputo: Frelimo/Departamento do trabalho ideológico, 1975.

MACHEL, S. À juventude compete assumir a gloriosa história da nossa libertação. *Revista Tempo*, Maputo, n. 375, p. 21-31, jan. 1977.

MACHEL, S. *Declaramos guerra ao inimigo interno*. São Paulo: Editora Quilombo, 1980.

MANACORDA, M. A. *Marx e a pedagogia moderna*. São Paulo: Cortez, 2000.

MARX, K.; ENGELS, F. *Textos sobre a educação e o ensino*. São Paulo: Centauro, 2004.

MAZULA, B. *Educação, ideologia e cultura em Moçambique: 1975-1985*. Porto: Afrontamentos, 1995.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA (MEC). *Linhas gerais do Sistema Nacional de Educação*. Maputo, julho de 1980. Disponível no Centro de Estudos Africanos da Universidade Eduardo Mondlane, pasta 67.9, 6/LK.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA (MEC). Parecer do Ministério da Educação sobre as propostas em relação ao Projecto de Lei do Sistema Nacional de Educação. *Assembleia Popular*. Maputo. Mimeo. 16 de maio de 1983.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA (MEC). *Educação, uma conquista popular*. Semana da Educação. Maputo: Centro de Estudos Africanos (CEA), 1985.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MINED). *Orientações e tarefas escolares obrigatórias para os anos letivos de 1988/89*. Maputo: Imprensa Nacional, 1988/9.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MINED). *Plano curricular do ensino básico*. Maputo: INDE, 2003.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MINED). *Plano curricular do ensino secundário geral*. Maputo: INDE, 2007.

MOÇAMBIQUE, R. P. *Sistema Nacional de Educação. Linhas Gerais e Lei nº 4/83*. Maputo: Minerva Central, 1985.

MOÇAMBIQUE, R. *Constituição, lei eleitoral e legislação complementar*. Lisboa: Edições 70, 1994.

MOÇAMBIQUE, R. Lei nº 6, de 1992. Altera o Sistema Nacional da Educação, reajustando as disposições nela contidas. *Imprensa Nacional*, Maputo, 06 maio 1992.

NOTAS

1. O ensino básico no país é de sete séries, o chamado Ensino Primário Completo.
2. A propósito dessa discussão, ver Dore Soares (1996).
3. O encaminhamento era feito através da política de afectações e não da livre escolha de cada um sobre a modalidade de ensino a seguir.
4. A reforma do Ensino Técnico-Profissional foi expressa pelo Programa Integrado de Reforma do Ensino Técnico-Profissional (Pirep).
5. Ensino Secundário Geral do Primeiro Ciclo (ESG1) e Ensino Secundário Geral do Segundo Ciclo (ESG2).
6. Ver Paulo Samuel Macamo, *Jornal Notícias* de 23/08/2013; Eduardo Chimela, no *jornal africa21 digital* de 27/03/2014 e Sérgio Vieira, no *Jornal Domingo* de 17/02/2013.

Recebido em 10 de agosto de 2014.

Aprovado em 10 de novembro de 2014.