

A POLITECNIA COMO PRINCÍPIO PEDAGÓGICO EM MOÇAMBIQUE: LIMITES DE UMA EDUCAÇÃO SOCIALISTA (1983-1992)

GONÇALVES, António Cipriano Parafino. –UFMG – ciprix@yahoo.com

GT: Trabalho e Educação / n. 09

Agência Financiadora: CAPES

Introdução

Este trabalho analisa a fundamentação do conceito de politecnia presente no projeto socialista para a educação moçambicana, apresentado pela FRENTE DE LIBERTAÇÃO DE MOÇAMBIQUE (FRELIMO), entre 1983 e 1992¹. A politecnia, em Moçambique, foi concebida como tradução do princípio pedagógico de ligação entre a teoria e a prática, entre a escola e o trabalho produtivo, no processo educativo (MOÇAMBIQUE, 1985, p. 112). Tal princípio deveria permear todo o processo de formação do “Homem Novo”, e visava a propiciar aos alunos bases para compreender a realidade, assimilar o conhecimento científico e transformar a natureza e a sociedade (MOÇAMBIQUE, 1985, p. 21).

Em torno do conceito de politecnia, entretanto, há uma grande polêmica e existem diferentes interpretações sobre ele. No socialismo real, o conceito se consolidou como expressão da síntese do pensamento marxiano sobre a educação escolar. Porém, em Marx, a politecnia ou educação tecnológica constitui uma das três dimensões da sua concepção educacional, que abrange também a educação intelectual (da mente) e a ginástica (Marx e Engels, 2004, pp. 68-69).

Durante a Revolução Soviética, o conceito foi adotado por Lênin e Krupskaja, sem desprezar a dimensão da educação geral, isto é, o conceito de politecnia não sintetizava todas as possibilidades de ligação entre o trabalho e o estudo (Dore Soares, 2000, pp. 345-346). Após a ascensão de Stalin, a politecnia foi se afirmando para designar a educação relacionada ao trabalho industrial, disvinculada da formação geral (Dore Soares, 2000, p. 350).

Não obstante a complexidade do conceito, foi o termo “politecnia” que acabou ficando conhecido no socialismo real como sinônimo de uma concepção socialista de vinculação entre trabalho e ensino. Como o conceito de politecnia chegou a Moçambique?

Quando da independência do país, técnicos oriundos dos ex-países socialistas, no âmbito do internacionalismo proletário, chegaram a Moçambique em apoio à revolução moçambicana. Eles ocuparam funções de “especialistas ou de conselheiros nos gabinetes de

¹ A FRELIMO, refere o discurso oficial, nasceu da unificação de três movimentos nacionalistas moçambicanos em junho de 1962, na capital da Tanzânia – Dar- Es-Salam. São eles, a– Mozambique African National UNION (MANU), do norte do país; a União Nacional Democrática de Moçambique (UDENAMO), centro; e a União Nacional África de Moçambique Independente (UNAMI) –fundada na Província de Tete (centro do país).

estudos, nos departamentos de planificação dos ministérios” (Brito, 1995, p. 11), e alguns daqueles técnicos envolveram-se com o processo da organização da educação escolar moçambicana. Possivelmente, foi desse envolvimento que aqueles técnicos influenciaram a adoção da perspectiva educacional que vigorava em seus respectivos países.

Uma outra explicação relativa à adoção da politecnicidade em Moçambique encontra-se nos documentos do ex-Ministério da Educação e Cultura do país (MEC). Ali é afirmado que “foi do combate pela libertação da terra e dos homens”, nas Zonas libertadas, que foram forjados “os princípios que orientam a nossa sociedade e educação” (MEC, 1980, p. 2)². Naquelas Zonas, o trabalho manual e a produção já “faziam parte da educação, garantindo a unidade entre estudo e o trabalho produtivo, entre o trabalho intelectual e o manual (MEC, 1980, II, p. 1).

Com base nessa explicitação, os organizadores da educação moçambicana sugerem não ter havido influências externas na proposição do princípio pedagógico de ligação entre a escola e o trabalho, entre a teoria e a prática no processo educativo. Mas o que os organizadores da educação moçambicana entendiam por trabalho, teoria e prática no processo educativo?

Essa foi a principal questão da qual partiu o estudo. Da análise sobre a fundamentação do conceito de politecnicidade, é sustentada a tese de que o entendimento desse conceito em Moçambique foi limitado.

Para chegar a essa conclusão, foi realizada uma pesquisa teórica, revisando a bibliografia sobre o conceito de politecnicidade. Também foram consultados documentos oficiais, artigos, livros e resultados de pesquisa sobre a educação “socialista” moçambicana que focassem o propósito de pesquisa. Empiricamente, realizaram-se entrevistas, na cidade de Maputo, com intelectuais que estiveram envolvidos com a educação moçambicana no período recortado (1983-1992).

São expostos, a seguir, os resultados de investigação, apresentando a emergência da politecnicidade na educação moçambicana, situando o contexto histórico em que surgiu essa proposta. Depois, é discutido o surgimento da politecnicidade na história da educação, para, finalmente, ser analisado o entendimento do conceito de politecnicidade na educação moçambicana.

A concepção de educação politécnica: das zonas libertadas à Maputo

² As Zonas Libertadas, situadas no interior das províncias de Niassa e Cabo Delgado, no norte de Moçambique, são as áreas que passaram para o controlo da FRELIMO no decurso da luta armada.

O conceito de politecnia na educação escolar moçambicana, segundo documentos oficiais, surgiu da experiência educacional havida nas Zonas Libertadas, no decurso da Luta de Libertação de Moçambique do domínio português. De objetivos independentistas e nacionalistas, a luta armada passou a ter um caráter revolucionário, propondo uma radical transformação das relações sociais em Moçambique (FRELIMO, 1977, A). A Frente pretendia construir uma nova sociedade, livre de exploração do homem pelo homem, permitindo que “as condições materiais de vida do povo melhorem continuamente e (...) suas necessidades sociais sejam satisfeitas” (FRELIMO, 1983 A, p. 31).

Após a independência, a FRELIMO buscou efetivar o projeto de Estado e de Sociedade gestado durante a luta de libertação, estendendo a todo o país o processo de destruição da velha sociedade. Nesse âmbito, o extinto MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA (MEC), elaborou uma proposta educacional para dar início à reorganização da educação escolar moçambicana. Chamada de *Linhas Gerais do Sistema Nacional de Educação*, a proposta foi apresentada pelo MEC à ex-Assembleia Popular em 1981, tendo sido aprovada sob forma de Lei com denominação de SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (SNE) - (Lei 4/83, de 23 de março de 1983).

O objetivo central atribuído ao SNE era o de formar o Homem Novo revolucionário, “um homem livre do obscurantismo, da superstição e da mentalidade burguesa e colonial, um homem que assume os valores da sociedade socialista” (MOÇAMBIQUE, 1985, p. 113). Além da experiência educacional havida nas Zonas Libertadas, constituíam os fundamentos da nova educação a Constituição da República (1975 e 1978), o Programa do Partido FRELIMO, e os princípios universais do marxismo-leninismo, particularmente os que se referem à pedagogia socialista (MOÇAMBIQUE, 1985, p. 17).

O Estado moçambicano também decretou a nacionalização da educação escolar³, com base no argumento de que pretendia democratizar o acesso à mesma, sem discriminação de “origem econômica e racial”, por que a “educação colonial impôs a existência de dois sistemas de ensino perfeitamente distintos e discriminados” (MOÇAMBIQUE, 1985, p. 11).

Com a nacionalização da educação, os dirigentes da Frente pretendiam formar o Homem Novo, ele que era a garantia da irreversibilidade do processo revolucionário em Moçambique (Machel, 1978 A, p. 37). De acordo com Samora Machel, é na educação escolar

³ A Lei de nacionalização dos serviços de Saúde, Educação e Habitação foi promulgada em 24 de julho de 1975.

“onde se forma o homem. O segredo está aí (...) um homem novo? Uma sociedade nova? Não, é na escola, na educação, onde está o germe, o segredo” (Machel, 1978 A, p. 35)⁴.

Formar o Homem Novo era formar uma nova mentalidade, pois não é somente ensinando “a falar e escrever bem que conseguiríamos formar um outro homem” (Machel, 1978, A, p. 35). Com uma nova mentalidade, vão germinar novas idéias, que lutam “permanentemente contra as idéias velhas, contra os hábitos velhos (...) surge o combate para dinamizar e revigorar o novo. Novo com conteúdo revolucionário” (Machel, 1979 A, p.2).

Os dirigentes e intelectuais moçambicanos, portanto, admitiam que a formação do Homem Novo era um problema cultural. No entendimento de Sérgio Vieira, a difusão, a propagação, a promoção e o desenvolvimento de nova cultura são as mais importantes dimensões na criação do Homem Novo (Vieira, 1977, p. 32). Para Samora Machel, “a questão cultural é central para a revolução” (Machel, 1979 B, p. 6).

A crítica dos dirigentes e intelectuais moçambicanos era direcionada contra a educação tradicional e a colonial. Aqueles dirigentes sustentavam que na educação tradicional, a superstição, temo da ciência e integrou “a juventude nas velhas idéias das gerações passadas” (CENTRO DE ESTUDOS AFRICANOS (CEA), s/d, p. 3)⁵, levou à “destituição da iniciativa intelectual e à paralisia da sociedade” (CEA, s/d, p. 3). Então, contra a destituição da iniciativa intelectual e a paralisia social, a educação revolucionária deveria “eliminar a superstição, criar uma nova sociedade, forte, sã, próspera, livre da exploração, e “ensinar às crianças a pensarem cientificamente (CEA, s/d, p. 3, 4).

O ensino colonial, para os intelectuais moçambicanos, sendo elitista, desprezou o trabalho manual e separou a teoria da prática (MOÇAMBIQUE, 1985, p. 12). Por isso, a nova educação deveria se orientar pelo princípio pedagógico de ligação entre a teoria e a prática, entre a escola e o trabalho produtivo, adquirindo, desse modo, um caráter politécnico. Seria através do princípio de politecnia, segundo a experiência educacional havida nas Zonas Libertadas, que se poderia formar o Homem Novo Revolucionário, que transforma a natureza e a sociedade (MOÇAMBIQUE, 1985, p. 21).

Sendo assim, quais teriam sido as contribuições da educação moçambicana, norteada pelo conceito de politecnia para uma concepção socialista de educação? Para se compreenderem as possíveis contribuições da educação moçambicana, é focalizado o

⁴ Samora Machel assumiu a presidência da FRELIMO após a morte de Mondlane (1969), e foi o primeiro presidente de Moçambique. Morreu em acidente de aviação em outubro de 1986.

⁵ Doravante passaremos a usar a sigla CEA para nos referirmos ao CENTRO DE ESTUDOS AFRICANOS.

aparecimento da idéia de politecnia na história da educação e os rumos que a politecnia tomou no socialismo real.

A emergência da politecnia

As mudanças científicas ocorridas em meados do século XIX, que marcaram a passagem do artesanato à grande indústria, acarretaram alterações no processo de produtivo. A realização do trabalho passou não mais a depender do conhecimento específico que o trabalhador possuía sobre o mesmo, porque a automação do processo de produção, com a incorporação das funções manuais à máquina, simplificou o trabalho humano. Este passou a ser organizado de acordo com os “princípios científicos, simples e gerais” (Saviani, 2000, p. 163). O trabalho perdeu o seu caráter de especialização, tornou-se acessível a qualquer pessoa e, para a realização do mesmo, era exigido ao trabalhador a aquisição de habilidades conhecimentos gerais e técnicos (Dore Soares, 2000, p. 337)⁶.

De modo a inserir-se adequadamente no novo contexto técnico, científico e econômico, o trabalhador deveria dominar os novos códigos científicos, o que implicou a disseminação dos códigos formais da escrita (Saviani, 2000, p. 156), possível somente numa instituição escolar.

Entretanto, a escola “popular, que se restringia ao ensino de leitura, escrita e princípios de religião, não estava preparada para treinar profissionalmente os trabalhadores para a grande indústria. Assim, foi da busca de soluções educacionais para o problema decorrente de mudanças tecnológicas e de impactos que elas provocaram sobre a modalidade de aprendizagem artesanal, que emergiu um novo método de educativo, baseado no ensino teórico – “os princípios gerais e científicos de todo o processo de produção” (Marx e Engels, 2004, p. 68) - unido ao prático – iniciar as crianças e adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais (Marx e Engels, 2004, p. 68).

A novidade apresentada pelo novo método em relação ao ensino artesanal foi a inclusão do trabalho na educação escolar, como princípio educativo, constituindo-se num avanço para a formação dos trabalhadores em face do tipo de preparação até então existente. Os ofícios deixaram de ser um mistério acessível apenas ao mestre. Eles foram universalizados através da qualificação profissional desespecializada, possibilitando que o trabalhador se adaptasse à diversidade dos trabalhos. Nascia assim a politecnia, no sentido de aprendizagem de várias técnicas.

⁶ O trabalho, nesse trecho, é usado no sentido de profissão ou ofício

Assim, a universalização dos ofícios criou a possibilidade de os trabalhadores mudarem de profissão com maior agilidade, graças ao método de ensino que, em lugar de ensinar apenas um ofício, iniciava os trabalhadores no manejo de vários instrumentos de produção.

Marx, inicialmente, criticou esse método de ensino, afirmando que ele constituía um empreendimento burguês que apenas visava a adestrar os “trabalhadores no maior número possíveis de ramos” da atividade industrial (Dore Soares, 1996, p. 148). Entretanto, Marx tinha uma análise dialética da realidade e percebeu que aquele método educativo, se tinha aspectos negativos, também oferecia importantes elementos para a formação dos trabalhadores (Dore Soares, 2000, p. 341). Tratava-se do princípio do trabalho que se expressava através do ensino prático. Este, unido ao ensino teórico e à ginástica, contribuiria para produzir seres humanos plenamente desenvolvidos - a omlateralidade (Marx e Engels, 2004, p. 74), e preservaria as crianças e adolescentes da “ignorância, brutalização e degradação física e espiritual” (Marx e Engels, 2004, p. 75).

Por isso, o método de ensino da politecnicidade, fundado no princípio do trabalho, sem desprezar a formação intelectual de caráter geral, no entendimento de Marx, tendo rompido com a unilateralidade da escola artesanal, da escola popular e da tradicional, continha em germe a educação para o futuro (Marx e Engels, 2004, p. 73). Assim, refere Marx, quando for conquistado de um modo inevitável “o poder político pela classe trabalhadora, terá a adoção do ensino tecnológico, teórico e prático nas escolas dos trabalhadores (Marx e Engels, 2004, p. 78).

Os trabalhadores conquistaram o poder político, através da Revolução, num país, à época, o mais pobre da Europa e com características feudais ainda: a Rússia. Os dirigentes russos começaram a afrontar o problema de consolidar a tomada do poder e desenvolver o país através da industrialização, num contexto de grandes adversidades, entre as quais a I Guerra Mundial (1914-1918) e a demora da Revolução proletária em outros países da Europa, como esperava o movimento operário.

Porém, antes mesmo da Revolução russa, Lênin, o dirigente dessa Revolução, juntamente com Krupskaja, havia retomado as reflexões de Marx sobre a educação. Lênin buscava conceber uma escola que preparasse os trabalhadores para os desafios da conquista do poder político e construir o socialismo. Para isso, propuseram a instrução politécnica juntamente com a formação geral de base humanista, em substituição da idéia de ensino geral e profissional (Dore Soares, 2000, p.345).

A educação politécnica se inseria, portanto, num contexto de ruptura com as reminiscências de uma educação de tipo artesanal, baseada nas particularidades da profissão. A grande indústria trazia a universalização dos ofícios e é para esse aspecto que Krupskaja chama a atenção quando defende que a educação politécnica, promovendo uma formação técnica com características universais, visava a proporcionar aos trabalhadores uma qualificação profissional segundo as exigências técnicas e científicas da produção. A esse respeito, Krupskaja observou que a instrução politécnica contribuía para a formação de jovens “bons trabalhadores para a diversidade de trabalhos, conscientes da conexão lógica desse trabalho, ligando-o de modo bastante estreito à aquisição de conceitos e de competência” (Krupskaja *apud*: Dore Soares, 2000, p. 367).

Na proposição de Krupskaja, contudo, a instrução politécnica não estava destituída da formação geral. Esta última, de base humanista, visava a formar jovens com competência política para serem dirigentes da sociedade. Assim, através da formação politécnica, complementada com a geral, seria possível consolidar a revolução socialista e industrializar o país.

A proposta educacional de Lênin e Krupskaja, no entanto, atravessou percalços no seio do movimento operário. Shulgin, por exemplo, admitia que seria necessário preparar os trabalhadores para o mundo produtivo e que a melhor estratégia para isso seria a educação realizada na própria fábrica. Essa proposição resultou na defesa da extinção da escola (Jonhston, 1989, p. 155). Na fábrica, os trabalhadores estariam livres da intromissão da cultura burguesa, ministrada através do ensino geral-humanista, e ganhariam a “cultura” proletária (Blonsky *apud*: Dore Soares, 2000, p. 355). Com Stalin, que assumiu a direção do movimento operário russo após a morte de Lênin, predominou a tendência profissionalizante na educação escolar russa, em função das exigências “desenvolvimentistas” (Dore Soares, 2000, p. 352 e Jonhston, p. 155).

Desse modo, no seio do movimento operário russo, a instrução politécnica foi reduzida à simples preparação para o trabalho, segundo a exigência da industrialização do país. Ademais, o próprio conceito de politecnia perdeu o seu significado originário, isto é, a desespecialização ou polivalência, passando a ser entendido como profissionalização, justificando que ela se faz sobre a base da união entre a teoria e a prática, entre o trabalho manual e intelectual.

A despeito dos impasses que a proposta educativa de Lênin e Krupskaja teve dentro do movimento operário russo, nela está latente o que há de fundamental do princípio de

politecnia: a necessidade de formação de homens e mulheres conscientes do trabalho que desenvolvem no processo de transformação social, sintetizando o que eles compreenderam como unidade entre teoria e prática.

As reflexões de Marx em torno do conceito de trabalho como atividade do homem de transformação da natureza e de si mesmo são elucidativas para fundamentar a afirmação segundo a qual, o processo educativo fundado na união entre a teoria e a prática, sob a base do trabalho tem um alcance político e não apenas profissionalizante.

Com efeito, quando os trabalhadores enfrentavam os desafios concretos da Revolução Industrial – miséria generalizada, condições degradantes da fábrica, o ambíguo sistema de contratação de menores– Marx defendeu o sentido profissionalizante da incorporação do trabalho na escola. Para Marx, tratava-se de preservar as crianças das condições fabris em que trabalhavam, “sem aprender qualquer trabalho que os torne úteis mais tarde” (Marx e Engels, 2004, p. 74), porque quando essas crianças fossem consideradas velhas para o trabalho que exerciam, afirma Marx, “seriam despedidas da tipografia, indo aumentar as fileiras do crime” (Marx e Engels, 2004, p. 75).

Porém, ao afirmar que o novo método educativo de união entre o trabalho e o ensino, proposto pelas escolas politécnicas e agrônômicas, contribuía para elevar a produção, Marx via no conceito produção uma dimensão política: era a produção da própria realidade social, através do trabalho humano, no sentido de atividade vital e transformadora, conforme escreve no *Capital* (Marx, 1988, p. 142).

É pelo trabalho, no sentido de atividade, que o homem transforma-se a si mesmo e a natureza. Assim, o trabalho é a práxis humana, constitui a mediação e a síntese da relação entre a teoria e a prática. Se é pela atividade humana que o homem se transforma a si mesmo e a natureza na produção da realidade, seja social, política e econômica, para isso é necessário que o homem compreenda o processo que desenvolve e que seja consciente do mesmo.

No entanto, à sua época, Marx não considerou a escola como importante frente de luta para a transformação social. Mesmo assim, ao refletir sobre o trabalho como atividade vital e transformadora, deixou importantes indicações para o movimento socialista na luta pela transformação social, em que a escola constitui numa das principais frentes culturais dessa luta.

Posto isso, quando os dirigentes moçambicanos afirmaram a originalidade dos princípios pedagógicos que norteavam a educação escolar do país, e que nela estava o segredo da formação do Homem Novo revolucionário, eles estavam perto do entendimento do vínculo

entre o ensino e o trabalho segundo a filosofia de Marx? Responder a essa pergunta implica a análise do entendimento dos conceitos teoria, prática e trabalho na educação moçambicana.

A teoria, a prática, o trabalho na educação moçambicana

Para expressar a vinculação entre a teoria e a prática, entre a escola e o trabalho no processo educativo, os dirigentes e intelectuais moçambicanos, no âmbito da edificação de uma sociedade socialista, interpretaram o princípio de politecnicidade em várias acepções.

A teoria, para aqueles dirigentes, era a linha política do partido: o “marxismo-leninismo”. Além da linha política do partido, a teoria que os dirigentes moçambicanos defendiam na educação escolar, também foi tomada no sentido positivista, qual seja, o conhecimento científico com o qual deveria ser combatida a superstição e o obscurantismo da educação tradicional, que tomou conta da ciência (CEA, s/d, p. 3).

Porém, em relação ao “marxismo-leninismo”, os dirigentes da Frente definiram-no como “síntese teórica das ricas experiências das classes e povos oprimidos de todo o mundo, na sua luta secular contra os exploradores, pela instauração de um novo poder” (FRELIMO, 1977, A, p. 92), e também como ideologia científica da classe trabalhadora (FRELIMO; 1977, A, p.47), de cujas aspirações a FRELIMO era portadora (FRELIMO, 1983 B, p. 120)⁷.

A adoção do “marxismo-leninismo” e a representação das aspirações da classe trabalhadora são apresentadas pela Frente como resultado de um processo “natural”. A Frente destaca que ela, reunida na V sessão do seu Comitê Central (1972), perceberam que havia uma similaridade entre os princípios que a Frente defendia e os do “marxismo-leninismo” (FRELIMO, 1977,A, p.46).

Nessa reunião, em face da “necessidade de aprofundar o conteúdo de classe e ideológico da luta”, os intelectuais da Frente identificaram a FRELIMO “com os interesses das classes trabalhadoras, e a linha política da FRELIMO com a ideologia científica dos trabalhadores (FRELIMO, 1977, A, p. 46-7). Por isso, a FRELIMO deveria guiar-se “pela síntese das experiências da luta revolucionária do povo moçambicano (FRELIMO, 1983 A, p. 6), e pela ideologia científica das classes trabalhadoras: o “marxismo-leninismo”.

Em que pese essa tentativa dos dirigentes da Frente explicarem a originalidade do seu “marxismo-leninismo”, alguns analistas políticos de Moçambique referem que a

⁷ Por razões que ultrapassam esse trabalho, não vai se proceder à discussão sobre o marxismo-leninismo. O leitor interessado poderá encontrar análises profundas na coletânea organizada por HOBBSAWM, Eric. *História do Marxismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982, 1987.

FRELIMO era indefinida e ambígua em relação ao marxismo (Brito, 1995, p.10 e 13), e que ela foi influenciada pelas tendências “maoísta”, e “stalinista soviética” que preponderava no leste-Europeu (Brito, 1995, p.11), além do marxismo iconoclasta do canadense John Saul (Fuvet e Mosse, 2003, p.135)⁸.

A influência maoísta sobre as idéias de alguns dirigentes, como Samora Machel, decorreu da sua convivência com os instrutores chineses que, durante a luta de libertação, “estiveram na base de guerra da FRELIMO em Nachingweia” (Martins, 2003, p. 313). Seguindo a sugestão daqueles instrutores, Machel “*leu a quase totalidade das obras completas de Mao Tsé-tung*” (Martins, 2001, p. 313 – grifo nosso)⁹.

A versão stalinista do marxismo da FRELIMO proveio não apenas da cooperação internacional entre Moçambique e os países do eixo socialista, como também dos jovens estudantes da ex-Universidade de Lourenço Marques¹⁰, filhos da burguesia colonial, que simpatizavam com o discurso marxista da Frente. Eram jovens que detinham as competências técnicas, fundamentais ao funcionamento das instituições estatais nas mãos da FRELIMO, e também eram eles “que manejavam com mais facilidade o discurso marxista” (Brito, 1995, p. 9).

É na aceitação de várias tendências teóricas, mas sem tomar uma posição em relação a nenhuma dessas tendências, que consiste a indefinição e ambiguidade da FRELIMO em relação ao marxismo (Brito,1995, p.13). No entanto, ao admitir a coexistência de diversas tendências marxistas, os dirigentes moçambicanos, segundo Brito, estavam interessados na

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

Foi a partir de uma visão modernizadora “ecclética” e ajudados pelos cooperantes do Leste-europeu que os dirigentes moçambicanos elaboraram o PLANO PROSPECTIVO INDICATIVO (PPI), o qual preconizava a eliminação do subdesenvolvimento do país em 10 anos (1980-1990).

Desse modo, a teoria defendida pelos dirigentes moçambicanos na educação escolar era constituída por dois elementos: a linha política do partido e o conhecimento científico – e precisava da prática para formar o Homem Novo revolucionário, construtor do socialismo. A

⁸ John Saul foi professor de “marxismo-leninismo” na Universidade Eduardo Mondlane em Maputo.

⁹ Médico moçambicano, de descendência portuguesa, foi o ministro da saúde na pós-independência. Participou, segundo a sua autobiografia, da Luta Armada de Libertação. Nachingweia foi a base militar da Frente situada na República da Tanzânia.

¹⁰ Atual Universidade Eduardo Mondlane.

prática, para os dirigentes moçambicanos, era o trabalho, a produção (Mazula, 1995, p. 256, nota 40), e também a práxis.

Para aqueles dirigentes, o correspondente da prática era o trabalho, a atividade produtiva (Mazula, 1995, p. 256, nota 40). Nesse sentido, Samora Machel (1976)¹¹ chegou a afirmar que os trabalhadores dos países socialistas “edificam, com o seu trabalho e com sua consciência, a riqueza que permite elevar continuamente as condições de vida” (Machel, 1976, p. 3). Com aqueles trabalhadores “desenvolvendo a produção poderemos criar infra-estruturas que permitam o arranque da nossa economia”, uma vez que é o “trabalho que gera a riqueza” (Machel, 1976, p. 4). O dirigente moçambicano também destacou que o trabalho é “a força motriz da história e da sociedade”, e é “graças ao trabalho do homem que as grandes construções, as máquinas, e os aparelhos complicados, os largos campos agrícolas foram realizados” (Machel, 1976, p. 4).

Assim, na educação escolar, seria através do trabalho, no sentido de produção, isto é, trabalho na horta da escola, que o aluno estabeleceria o vínculo entre teoria e prática, segundo o objetivo das disciplinas de atividades manuais e laborais¹².

Mas a prática, na sua relação com a teoria, também foi entendida no sentido positivista, isto é, como campo de verificação das teorias (Johnston, 1989, p. 155), e a fonte de todo e verdadeiro conhecimento. Referindo-se à experiência educacional das zonas libertadas, Machel afirmou que, naquelas zonas,

o estudo engloba as tarefas de produção, a teoria forja-se na prática e regressa na prática para se enriquecer com as experiências da sua aplicação concreta. Nestes centros, os estudantes demonstraram que a ciência nasce do trabalho e nele se desenvolve e só tem sentido quando a aplicamos no trabalho (FRELIMO, 1977D, p. 16).

Anos antes da Independência do país, em face aos problemas que se verificaram no seio da Frente¹³, Machel lembrou aos militantes e militares da importância da prática como fonte do conhecimento:

[...] Isto é mais importante quando o fenómeno em análise é uma experiência rica, cujo estudo e solução nos permitirão resolver situações idênticas que se verificarão inevitavelmente à escala nacional [...] Fazendo-o, elevamos, pois as lições da prática à categoria de teoria, enriquecemos a nossa teoria revolucionária, instrumento indispensável da revolução (Machel, 1974, pp. 1 e 2).

¹¹ O discurso foi proferido a 1 de Maio de 1976, durante o qual Samora Machel procedeu à mudança de nome da única instituição de ensino superior que havia em Moçambique. De Universidade de Lourenço Marques, a instituição passou a chamar-se Universidade Eduardo Mondlane em homenagem ao primeiro presidente da FRELIMO.

¹² Manual de Atividades laborais (INDE, 1985).

¹³ Samora Machel aponta entre os problemas, o espírito de deixa andar, de vitória fácil, ou seja, havia, no entender de Samora Machel, certo relaxamento no seio dos militantes e militares da Frente.

Dirigindo-se aos professores, estudantes e funcionários da Universidade Eduardo Mondlane, Machel lembrou-lhes que todo conhecimento teórico, por mais que esteja na Universidade, resultou da prática (Machel, 1976, p. 5).

Esses são exemplos significativos para elucidar o uso variado dos conceitos teoria, prática e trabalho na educação moçambicana, os quais também receberam uma forte influência do maoísmo. É Mao Tsé-Tung quem afirma que “o conhecimento começa pela prática, atinge o conhecimento teórico e volta à prática” (Mao Tse-tung, 1982, p. 88).

Os problemas da relação entre teoria e prática no ideário socialista de Moçambique, dado o peso das diversas correntes teóricas que influenciaram a opção socialista ali tomada, torna frágil a afirmação dos dirigentes moçambicanos sobre a originalidade do seu “marxismo-leninismo” e também dos princípios pedagógicos que norteavam a educação moçambicana, na perspectiva da politécnica. De acordo com Luis Felipe,

esse tema da educação politécnica, no sentido como os países socialistas a tinham nunca foi profundamente aprovado aqui, [...] é verdade que o aluno para aprender tinha que aliar a teoria e a prática. Para nós não era pela razão da politécnica, que a gente nem sabia bem o que era, quer dizer, nunca abordamos com propriedade o conceito da politécnica, nós do Ministério da Educação nunca abordamos esse tema [...]¹⁴

Se uma parte dos técnicos moçambicanos não tinha clareza do significado de educação politécnica, prossegue Luiz Felipe, o mesmo se verificou em relação à pedagogia socialista:

[...] é verdade, mas o problema que se fala é o seguinte: nós nunca acreditamos que houvesse uma pedagogia socialista, primeira coisa: [...] Esse conceito são alguns professores dos países socialistas que traziam, diziam da pedagogia socialista [...] (Luis Felipe, Maputo, 2005).

Ademais, contrariamente ao entendimento marxiano e leniniano do conceito de politécnica no sentido de desespecialização, os dirigentes e educadores moçambicanos defenderam que a politécnica era a base da formação do Homem Novo e que se deveria formar especialistas para uma área específica de atividades (FRELIMO, 1977D, p. 7).

Na concepção dos dirigentes de Moçambique, o ensino colonial foi deficiente em relação ao aluno porque “não *o preparava para desenvolver uma atividade especializada num setor de trabalho*, mas para fazê-lo brilhar nos salões luxuosos da burguesia, exibindo aquilo a que pomposamente se chamava sólida cultura” (FRELIMO, 1977 D, p. 7).

¹⁴ Luis Felipe, ex- Chefe do Gabinete do Sistema de Educação no MEC. Entrevista concedida ao autor da pesquisa, em Maputo, a 15 de Janeiro de 2005.

Considerações finais

Os dirigentes e os educadores moçambicano não aprofundaram o conceito de politecnia porque, provavelmente, interessava-lhes a rápida industrialização do país. Por isso, deram grande importância ao ensino-técnico profissional, tendo sido criada uma secretaria de estado específica para esse nível ensino (Mazula, 1995).

Ora, a educação politécnica, de acordo com a Lei 4/83 de 23 de março de 1983, deveria ser oferecida no ensino geral. Porém, o princípio pedagógico de ligação entre a teoria e a prática, entre a escola e o trabalho também era a base de formação no ensino técnico profissional. Por quê?

A necessidade ligação entre a teoria e a prática, entre a escola e o trabalho no processo educativo moçambicano tinha um alcance político. Essa ligação era uma fórmula política adotada pelos dirigentes moçambicanos para fazer com que as maiorias sociais “aderissem, inquestionavelmente, às orientações da Frente, ao sistema político e à classe no poder” (Lopes, 1995, p. 163).

Aos alunos questionadores, defende Samora Machel, “deve-se combater energicamente” (FRELIMO, 1974, p. 11). Assim, os alunos deveriam mostrar na prática e na práxis que estão de acordo com linha política e as orientações da Frente, porque “o ídolo na escola é a nossa linha política. O forte na escola da República Popular de Moçambique é a linha política do Partido, é a nossa orientação que o Ministério da Educação dá. O resto são trapos” (Machel, 1978, VI). Questionar as orientações da FRELIMO era o sinônimo de ser reacionário, o “Xiconhoca”, ou seja, inimigo do Povo (Colaço, 2001, p. 97), propenso a ser enviado para os campos de reeducação onde, através do trabalho, deveria “adquirir” novas idéias para se integrar à nova sociedade (Ncomo, 2005, p. 312).

Dado que a FRELIMO afirmou que era representante da classe trabalhadora, a ligação entre o estudo e o trabalho no processo educativo também visava a formar nos alunos a mentalidade de trabalhadores. Assim, através da prática, que compreendia o trabalho no sentido de produzir no campo da escola, a educação moçambicana visava a levar o “estudante a desenvolver o gosto e o amor pelo trabalho e os trabalhadores (MINED, 1988, p. 57), pela FRELIMO e pelos seus dirigentes, segundo o preconizado no programa de educação política (MEC, 1979, p.1)

A ligação da escola com o trabalho produtivo também deveria ser efetivada levando o aluno a uma unidade de produção (fábrica), quer durante o período letivo quer durante as

férias. Com isso, completava-se a educação para o amor ao trabalho e ao trabalhador, pois alguns alunos, sendo individualistas e elitistas, desprezam as massas trabalhadoras (Machel, 1977, p. 26)

Como os dirigentes moçambicanos pretendiam vencer o subdesenvolvimento em dez anos, o princípio de ligação entre a teoria e a prática também serviu para afirmar a “ditadura” do partido, na seleção educacional. As maiorias sociais, em nome da “concordância” para com os princípios revolucionários, deveriam aceitar passivamente a indicação para a continuidade dos estudos nas escolas técnico-profissionalizantes. Assim, elas estariam cumprindo as tarefas revolucionárias. Enquanto isso, as elites dirigentes reservavam as escolas do Partido e as do ensino geral para si próprias, o que contradiz o discurso da Frente em relação à igualdade sócio-educacional quando da nacionalização da educação.

Assim, embora os dirigentes moçambicanos tenham admitido a importância da educação escolar no processo revolucionário, ao adotarem o conceito de politecnicidade como base do processo educativo, não compreenderam as suas implicações. Apenas repetiram o discurso maoísta e stalinista, sem de fato demarcarem o âmbito dessas tendências marxistas. Com isso, a educação socialista e revolucionária moçambicana, que adotou a noção de politecnicidade para emancipar as maiorias sociais, foi limitada.

Referências Bibliográficas

- BRITO, Luis de “Moçambique independente: o novo espaço político. *Texto de apoio*. Maputo: Universidade Eduardo Mondlane, UFICS, 1995, mimeo”.
- COLAÇO, João Carlos. “Trabalho como política em Moçambique: do período colonial ao regime socialista”. In: FRY, Peter (org.). *Moçambique*. Ensaios. Rio de Janeiro, 2001, p. 91–110.
- CENTRO DE ESTUDOS AFRICANOS-UNIVERSIDADE EDUARDO MONDLANE (CEA). “Educação no Moçambique livre”. Maputo: CEA, s/d, pasta nº 96.7, 6/E
- DORE SOARES, Rosemary. “Escola Nova versus Escola Unitária: contribuições para o debate”. In. *Educação e Sociedade*. Campinas: CEDES, 1996, nº54, jan. p.141-15
- DORE SOARES, Rosemary. *Gramsci, o Estado e a escola*. Ijuí: UnIjuí, 2000
- FRELIMO. *Relatório do Comitê Central ao 3º Congresso*. Maputo. Departamento do trabalho ideológico da FRELIMO, 1977, A.

- FRELIMO. *Estudemos e façamos dos nossos conhecimentos um instrumento de libertação do povo*. Maputo: Departamento do trabalho ideológico da FRELIMO, 1977D. Coleção “Palavras de ordem”, nº 8.
- FRELIMO. *Relatório do Comitê Central ao Quarto Congresso da FRELIMO*. Maputo: Imprensa Nacional, 1983 B.
- HOBSBAWM, Eric J. (org). *História do marxismo*. O marxismo na época da segunda Intenacional. Tradução de Leandro Konder e Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982
- JOHNSTON, Antony. *Study, produce and combat*. Education and Mozambican State: 1962–1984. Stockholm: Institute of International Education. University of Stockholm, 1989.
- LOPES, José de Sousa Miguel. Formação de professores primários e identidade nacional em Moçambique. *Dissertação de mestrado*. Belo Horizonte, FAE-UFMG, 1995.
- MACHEL, Samora. *Fazer da escola uma base para o povo tomar o poder*. FRELIMO. Coleção estudos e orientações, 1974. Caderno nº 6.
- MACHEL, Samora. *A classe trabalhadora deve conquistar e exercer o poder na frente da ciência e da cultura*. Maputo: Universidade Eduardo Mondlane, 1976.
- MACHEL, Samora. *Estudemos e façamos dos nossos conhecimentos um instrumento de libertação do povo*. Maputo: departamento do trabalho ideológico da FRELIMO, 1977D. Coleção “Palavras de ordem”, nº 8
- MACHEL, Samora. A revolução é irreversível”. In: *Revista Tempo*. Maputo, 1978 A, nº 390, 26 de março. Caderno Especial, p.31-37.
- MACHEL, Samora “Venha o inimigo de onde vier, nós o puniremos”. In: *Revista Tempo*. Maputo. 1979 A, nº 448, 13 de maio, p. 26-36
- MAO Tse-tung *Política*. São Paulo: Editora Ática, 1982.
- MARX, Karl. *O capital*. São Paulo: Abril cultural, 1988, vol. I
- MARX, K. ENGELS, F. *Textos sobre educação e ensino* São Paulo: Centauro, 2004.
- MARTINS, Helder. *Porque Sakrani?* Memórias dum médico de uma guerrilha esquecida. Maputo: Edições terceiro milênio, 2001.
- MAZULA, Brazão. *Educação, ideologia e cultura em Moçambique: 1975-1985*. Porto: Afrontamentos, 1995.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA (MEC). *Linhas Gerais do Sistema Nacioanal 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. Diploma ministerial 56/86 que estabelece os Estatutos da Secretaria de Estado do Ensino Técnico-Profissional”. In: *Boletim da República*. 22 de outubro de 1986, p.144.

- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. *Programa de Estudos Políticos*. Maputo: Instituto Nacional do Livro e do Disco, 1979.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MINED). *Orientações e tarefas escolares obrigatórias para os anos letivos de 1988/89*. Maputo: Imprensa Nacional, 1988/9.
- MOÇAMBIQUE, República Popular de. “Constituição da República Popular de Moçambique (1975)”. In: *Principal Legislação publicada na República Popular de Moçambique*. Maputo: Ministério da Justiça, 1977
- MOÇAMBIQUE, República Popuar. *Sistema Nacional de Educação*. Linhas Gerais e Lei nº 4/83. Maputo: Minerva Central, 1985.
- NCOMO, Barnabé Lucas. *Uria Simango. Um homem, uma causa*. 2ª ed. Maputo: Edições Nova África, 2005.
- SAVIANI, Dermerval. “O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias”. In: FERRETTI, Celso et. al (orgs.). *Novas tecnologias, trabalho e educação*. Um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 151–168.