

HT-108



UNIVERSIDADE EDUARDO MONDLANE

FACULDADE DE LETRAS

DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA

**AS RELAÇÕES DE GÉNERO E EDUCAÇÃO NA ESCOLA SECUNDÁRIA DA
FRELIMO EM BAGAMOYO, 1970-1974**

**Dissertação apresentada em cumprimento parcial dos requisitos para a
obtenção do grau de licenciatura em História da Universidade Eduardo C.
Mondlane**

CAROLINA DANIEL

Maputo, MAIO 2002

HT108

UNIVERSIDADE EDUARDO MONDLANE
FACULDADE DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA

AS RELAÇÕES DE GÊNERO E EDUCAÇÃO NA ESCOLA SECUNDÁRIA DA
FRELIMO EM BAGAMOYO, 1970-1974

Dissertação apresentada em cumprimento parcial dos requisitos exigidos para a
obtenção do grau de Licenciatura em História da Universidade Eduardo C.
Mondlane

Supervisora: Doutora Isabel Maria Cortesão Casimiro

Maputo, Maio 2002

Classificação CATORZE (14) Valores

O Presidente

A Supervisora

O Oponente

Data

[Signature]

Isabel Maria Cortesão Casimiro

[Signature]

17/06/02

F. LETRAS U.E.M. 06
R. E. 29184
DATA 15/ outubro/ 02
ADMISSÃO [Signature]
COTA HT-108

396: 37 (679)
D 184 R

DECLARAÇÃO

Declaro que esta dissertação nunca foi apresentada para a obtenção de qualquer grau, e que ela constitui o resultado da minha investigação pessoal.

DEDICATÓRIA

À memória do meu pai Daniel Lucas Guamba

À minha mãe Elisa Nambatita Bié

À memória do meu tio-avô Elias Nambatita Bié

A meus irmãos, cunhadas e sobrinhos.

A Francisco Silva Cruz pela amizade de longa data

À memória do meu colega Sérgio Eduardo Nhapossa

AGRADECIMENTO

A realização e conclusão desta tese tornou-se possível mercê da colaboração contínua facultada pelos docentes do Departamento de História durante a minha formação académica, bem como do apoio literário indispensável concedido pelas diversas Bibliotecas, nomeadamente, Programa Mulher (Departamento de Género do Centro de Estudos Africanos), Arquivo Histórico de Moçambique (principalmente o arquivo sonoro), Centro de Estudos Africanos e Comité Central (em especial o sr. Elija).

Não encontro palavras adequadas para expressar a minha gratidão à Dr^a Isabel Maria Cortesão Casimiro, minha supervisora mais do que ninguém não só soube transmitir a sua sapiência, como também alguns ensinamentos sobre a convivência diária; pelo que tenho uma dívida enorme para com ela.

Aos professores Doutores David Hedges e Joel das Neves Tembe pelo encorajamento e apoio moral para a elaboração deste trabalho.

Ao professor Doutor Gerhard Liesegang pelo apoio em termos de localização geográfica do local em estudo.

Ao Dr. Alexandre Mathe por me ter mostrado o caminho para a localização das fontes orais.

Ao falecido Dr. Edmundo Enoque Libombo, dr. Salvador André Zawangoni e o sr. Hilário Dyuty que por várias vezes mostraram a sua disponibilidade em prestar qualquer tipo de apoio em termos de informação oral, e a todos quanto prestaram o seu depoimento.

Aos meus colegas de carteira e amigos pelo apoio académico prestado nomeadamente dr. Marlino Mubai, dr. Jorge Mahumane, Pércida Langa, Manuel Guissemo, particularmente a Didí (Denise Malauene) por ter sabido consolar-me nos momentos mais difíceis da minha vida e outros que aqui não foram mencionados.

Aos doutores Sérgio Maungue e Simão Jaime pelo apoio em termos de ideias e sugestões para a conclusão deste trabalho.

Aos docentes e funcionários da Faculdade de Letras pelo ensinamento e paciência demonstrados.

À memória do meu pai, à minha mãe que sempre aconselharam-me a não descansar antes de alcançar a luz.

Aos meus irmãos, Tomás Daniel, Lucas Daniel e Isabel Daniel; aos meus sobrinhos, Albino, Danny, Joaninha, Danito, Célia, Elsa, Mãe, Elsinha, Joaquim, Hermengildo, Tomazito e Carola.

Resumo

A Fundação da Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO) a 25 de Junho de 1962 inicia um processo de viragem na vida da maioria do povo moçambicano que esteve privada do acesso à sabedoria através do domínio da ciência e da técnica. Esta oportunidade era vedada pelo regime colonial português que pretendia explorar a mão-de-obra moçambicana de forma compulsiva.

Uma das estratégias da Frente foi a edificação de um projecto para o ensino traçado no I Congresso da FRELIMO e consolidado no II que numa primeira fase visava a formação de quadros que posteriormente seriam engajados na luta, e principalmente incentivar a mulher a tomar parte neste processo. A prioridade dada à mulher era uma forma de fazer triunfar a revolução porque segundo os princípios frelimistas, o triunfo da revolução passava necessariamente pela emancipação da mulher. Para responder a esta demanda educacional, foram estabelecidas nas Zonas Libertadas no interior do país os Centros Pilotos que, face à ausência de condições de segurança, só podiam ministrar o ensino primário que ia da 1ª à 4ª classe.

Por seu turno, o casal Mondlane funda um projecto de carácter privado pretendendo dar apoio à área do ensino. Assim, a partir de financiamento proveniente de várias organizações internacionais e humanitárias apoiantes da causa da luta, edificou-se o Instituto Moçambicano em Dar-Es-Salaam que ministrava o ensino primário e secundário. Esta escola recebia alunos provenientes de diversos pontos das Zonas Libertadas no interior do país. Todavia, o Instituto Moçambicano acabou por ser encerrado como resultado da implantação no seio da FRELIMO de duas correntes políticas antagónicas, uma revolucionária e a outra reaccionária. Esta guerra ideológica culminou com o assassinato do então primeiro presidente da FRELIMO, Eduardo Chivambo Mondlane. Esta crise não só deixou um grande vazio no seio do movimento mas também na área do ensino secundário por se tratar da única instituição de ensino de carácter secundário.

A Escola Secundária da FRELIMO em Bagamoyo (objecto desta tese) que abre as suas portas a 25 de Outubro de 1970 surge no contexto dessa crise. Inspirada no projecto do Instituto Moçambicano pôde dar continuidade ao ensino. O primeiro efectivo de alunos foi de cinquenta e dois (52) dos quais apenas quatro (4) eram raparigas. O seu programa de ensino era para uma escola secundária geral e de carácter intensivo sendo os manuais elaborados pelos respectivos docentes. A ligação entre a teoria e a prática de ensino eram dois elementos indissociáveis na medida em que se complementavam.

Até à transferência da Escola de Bagamoyo (Tanzania) para Ribáuè (na província de Nampula) em 1974 como resultado da queda do regime fascista de Salazar, contava com mais de trezentos (300) alunos dos quais apenas vinte e dois (22) alunos e zero (0) alunas saíram com o nível de 8ª classe correspondente à 10ª classe.

Os alunos que estudaram na Escola Secundária da FRELIMO em Bagamoyo eram provenientes de etnia, cultura e religião diversa. Este cruzamento cultural resultou na troca de experiência entre ambos, e conseqüentemente na eliminação de certos hábitos considerados tradicionais e a sua transformação em Homem Novo. Todavia, apesar desta convivência harmoniosa ou de camaradagem entre raparigas e rapazes da escola, também houve momentos conflituosos. Se por um lado, os alunos tinham os seus conflitos, por outro lado, a escola introduziu um regulamento muito rígido

típico de um quartel general (os alunos eram também considerados militares a única diferença é que estavam ali para estudar) onde se devia obediência apenas. O regulamento proibia o namoro. Todavia, algumas raparigas foram retiradas forçosamente da escola para irem se casarem com alguns comandantes da FRELIMO. Face a esta situação, as raparigas e rapazes adoptaram uma forma de sobrevivência clandestina como forma de satisfazer as suas relações afectivas. O impacto de tais atitudes reflectiu-se nas gravidezes e expulsão dos culpados.

Apesar das tensões e conflitos que caracterizaram o curto período de existência da Escola Secundária da FRELIMO em Bagamoyo, e do baixo número de estudantes do sexo feminino, a sua experiência constituiu um laboratório importante em termos de educação e de aprendizagem acerca das relações de género.

ABREVIATURAS

- AHM-** Arquivo Histórico de Moçambique
CC- Comité Central
CEA- Centro de Estudos Africanos
DF- Destacamento Feminino
FO- Fonte Oral
FRELIMO- Frente de Libertação de Moçambique
KIEC- Kurasini International Education Centre
LALN- Luta Armada de Libertação Nacional
MINED- Ministério da Educação
OMM- Organização da Mulher Moçambicana
RM- Rádio Moçambique

SUMÁRIO

DECLARAÇÃO	i
DEDICATÓRIA	ii
AGRADECIMENTOS	iii
RESUMO	iv
ABREVIATURAS	vi
INTRODUÇÃO	1
1. MOTIVOS QUE JUSTIFICAM O TEMA	2
2. -PERÍODO DE ESTUDO	2
3. PROBLEMATIZAÇÃO	2
4. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	3
5. PERGUNTA DE PARTIDA	4
6. HIPÓTESES	5
7. METODOLOGIA	5
7.1 DIFICULDADES NA PESQUISA ORAL E DOCUMENTAL	6
CAPÍTULO I. A EDUCAÇÃO EM MOÇAMBIQUE	8
1.1. A EDUCAÇÃO NO PERÍODO COLONIAL, 1960-1974	9
CAPÍTULO II. A FRELIMO E O PROJECTO PARA O ENSINO	17
CAPÍTULO III. A ESCOLA SECUNDÁRIA DA FRELIMO EM BAGAMOYO	24
3.1. O INSTITUTO MOÇAMBICANO	24
3.2. BAGAMOYO	29
CAPÍTULO IV. RELAÇÕES DE GÉNERO	36
4.1. RELAÇÕES ENTRE RAPAZES E RAPARIGAS NA ESCOLA	38
4.2. EMANCIPAÇÃO DA MULHER	55
4.3. CURRÍCULO ESCOLAR	63
CONCLUSÕES	71
FONTES	
FONTES ORAIS	
ENTREVISTAS REALIZADAS	75
ARQUIVO SONORO	77
FONTES SECUNDÁRIAS	

TESES NÃO PUBLICADAS-----	78
TESES PUBLICADAS-----	79
ARTIGOS, PERIÓDICOS E MONOGRAFIAS-----	79
BIBLIOGRAFIA GERAL E OBRAS DE REFERÊNCIA-----	81
ANEXOS	
ANEXOS I OS OBJECTIVOS DA EDUCAÇÃO-----	86
ANEXOS II. ANÁLISE DE GÉNERO E DESENVOLVIMENTO-----	88
ANEXO III. PROGRAMA DE ENSINO NA ESCOLA SECUNDÁRIA DA FRELIMO EM BAGAMOYO-----	91
ANEXO IV. MAPA-----	95

Introdução

A presente Tese cujo título é "*As Relações de Género e a Educação na Escola Secundária da FRELIMO em Bagamoyo durante a Luta Armada de Libertação Nacional, 1970-1974*", constitui o trabalho final elaborado para a obtenção do grau de licenciatura em História na Universidade Eduardo Mondlane.

O principal enfoque desta dissertação é problematizar as relações de género durante a Luta de Libertação de Moçambique nos estudantes da Escola Secundária de Bagamoyo.

O pressuposto para esta problematização é o discurso da FRELIMO sobre a defesa e igualdade entre mulheres e homens, através de um projecto da emancipação da mulher.

Até que ponto este discurso se reflectiu nas relações entre raparigas e rapazes na Escola Secundária de Bagamoyo?

Paralelamente a este enfoque procuramos contextualizar o surgimento da educação nas Zonas Libertadas. Extensivamente analisamos o impacto da FRELIMO no processo da formação da rapariga com recurso aos objectivos de ensino propostos pela FRELIMO durante o I Congresso realizado de 23 à 28 de Setembro de 1962.

A ausência de pesquisa sobre o tema em referência constituiu um dos incentivos que impulsionaram a autora a fazer um estudo como forma de compreender o processo de ensino durante a Luta Armada de Libertação Nacional (LALN) e, ao mesmo tempo preencher o grande vazio existente na compreensão das relações de género durante esse período.

A dissertação comporta quatro capítulos. O primeiro trata da educação em Moçambique desde a implantação do regime colonial português cerca do Século XIX até à queda do

fascismo em Portugal. O segundo aborda o advento da FRELIMO e o seu projecto para o ensino. O terceiro debruça-se sobre a Escola Secundária da FRELIMO em Bagamoyo e o Instituto Moçambicano. Finalmente, o quarto aborda a problemática de género na escola supra referenciada.

1. Motivos que justificam o tema

Contribuir para preencher o grande vazio existente na compreensão do processo de ensino e das relações de género durante a LALN; e

Compreender até que ponto a experiência educacional da Escola Secundária de Bagamoyo terá influenciado o sistema do ensino no período pós independência em Moçambique.

2. Período de Estudo

Foi no período de 1970-1974 que existiu e funcionou a Escola Secundária de Bagamoyo, razão porque se escolheu esta baliza cronológica. Segundo Site¹, a Escola Secundária da FRELIMO em Bagamoyo assim como o Instituto Moçambicano em Dar-Es-Salaam, foram centros acolhedores de refugiados moçambicanos que aderiam à FRELIMO.

3. Problematização

A Escola Secundária da FRELIMO em Bagamoyo foi a primeira e única instituição de ensino da FRELIMO com a dimensão de escola secundária. Esta escola surge num

contexto de ausência de um local que pudesse receber alunos para dar prosseguimento ao ensino secundário.

O fundamental na pesquisa do tema é entender até que ponto o ensino na Escola Secundária da FRELIMO em Bagamoyo correspondeu às expectativas de formação de quadros necessários para serem engajados na luta, tendo como componente central a participação e a emancipação da mulher.

Para a compreensão da problematização procedemos a diversas leituras exploratórias de obras que abordam de forma geral e específica o assunto em análise. A análise que se segue é de obras específicas.

4. Revisão bibliográfica

GOMEZ, (1995), no capítulo II da sua tese, analisa a educação moçambicana no processo da Luta de Libertação Nacional no período compreendido entre 1964 e 1974. Para além disso, aborda a origem, a concepção e o desenvolvimento da educação moçambicana como processo intimamente ligado ao da Luta de Libertação Nacional. Refere ainda que a educação moçambicana surgiu no interior desse mesmo processo, tentando-se demarcar, desde o começo, dos parâmetros sócio-políticos e culturais da educação colonial.

Numa primeira fase é enfatizado o carácter nacional da educação, *consolidação da unidade nacional*, cabendo-lhe ao mesmo tempo responder às necessidades concretas de formação e ensino que a guerra de libertação impunha. Esta educação emerge das

¹ SITOÉ, *Ensino da História no 1º Grau da escola primária em Moçambique: o caso de Maputo cidade*,

exigências de um povo a precisar de aprofundar a sua consciência nacional e equipar-se de meios adequados para levar à frente a luta pela independência.

SITOE, (2000) no capítulo II da sua tese, centra-se na análise, compreensão e interpretação da génese do sistema de educação colonial durante a LALN, a sua implementação nas Zonas Libertadas pela FRELIMO, em particular o papel do ensino da História na escola primária. Analisa ainda o impacto do contexto político e militar no ensino da História.

De muito interesse para esta dissertação Siteo aborda o “sistema” de educação da FRELIMO implementado nas Zonas Libertadas durante a LALN entre 1967 e 1974 e a sua perspectiva futura para um Moçambique independente; na terceira parte, analisa o ensino da História nas Zonas Libertadas e a sua contribuição na formação dos valores patrióticos e cívicos na escola primária, entre 1968 e 1974; e, finalmente, na quarta parte analisa o processo de formação de professores primários e seu impacto na prática didáctica e pedagógica dos docentes nesta disciplina, entre 1968 e 1974.

ZAWANGONI, (1999) no segundo capítulo da sua tese debruça-se sobre a emergência da Escola Secundária de Bagamoyo. À semelhança dos autores acima referenciados, Zawangoni sublinha a relação do sistema de educação com o sector militar que aliás era característico de todos os sectores da FRELIMO.

5. Perguntas de partida

Quais foram as relações de género na Escola Secundária de Bagamoyo durante a LALN?

1975- 1995. Maputo, 2000:17.

Até que ponto as normas e os valores da sociedade moçambicana influenciavam a presença feminina no ensino na Escola Secundária de Bagamoyo?

6. Hipóteses

Avançamos algumas hipóteses: (a) o ingresso no ensino era de carácter voluntário; (b) a participação da mulher no Destacamento Feminino (DF) era vista, não só como uma necessidade da luta mas também de quebra da divisão tradicional das tarefas entre rapazes e raparigas, libertando a sua inteligência e iniciativa²; (c) a fraca presença feminina no ensino estava relacionada com a desconfiança dos pais³; (d) o machismo; (e) havia falta de respeito por parte dos homens; (f) a participação da rapariga na luta havia criado condições para o desmantelamento do sistema de exploração que afectava não só as mulheres mas todo o povo moçambicano nas Zonas Libertadas.

7. Metodologia

Numa primeira fase da pesquisa, procedemos à revisão bibliográfica e documental realizada entre os meses de Novembro e Dezembro de 2000 nas seguintes instituições:

Biblioteca do Comité Central do Partido Frelimo, Biblioteca do Arquivo Histórico de

² CASIMIRO, *Transformação nas Relações Homem \ Mulher em Moçambique, 1960- 74*. Maputo, 1986:131.

³ Segundo o testemunho de um antigo combatente, as mães das raparigas mostravam-se reticentes em deixar as filhas irem para as escolas já que desconfiavam que os centros internato eram um local de propagação da prostituição e, para além disso, não viam importância nenhuma em as filhas frequentarem o ensino: "*que beneficio trará este estudo para a minha filha se depois dos 14 anos de idade ela terá que se casar para ficar em casa e passará a cuidar do marido e dos filhos?*". CASIMIRO, op. Cit. P. 125, comunga a mesma ideia referindo que, a transformação da mulher em fonte de prazer sexual para os guerrilheiros sob a direcção dos "chairmen" (secretários de localidade), criou contradições no relacionamento povo/ guerrilheiro. Face a esta situação os familiares começaram a impedir a participação

Moçambique (AHM), Biblioteca da Faculdade de Letras e Biblioteca do Centro dos Estudos Africanos (CEA).

A fase seguinte correspondeu ao trabalho de campo que se efectuou entre os meses de Janeiro a Dezembro de 2001. Este trabalho consistiu principalmente em entrevistas semi estruturadas, com maior relevância à biografia. Também elaboramos um inquérito a mulheres e homens, estudantes e professores que passaram pela Escola Secundária da FRELIMO em Bagamoyo.

Após a análise comparativa da informação oral e documental procedemos à compilação da tese. Todavia, durante a pesquisa documental e oral deparámo-nos com certas dificuldades a destacar:

7.1. Dificuldades na Pesquisa Oral e documental

O factor inexperiência e o ser jovem e/ou a natureza do tema, contribuiu muito para que me confrontasse com duas realidades-vitória e derrota. Esta aproximação através de entrevistas facultou uma nova aprendizagem e aquisição de experiência que é e sempre será útil em qualquer trabalho de pesquisa oral.

Alguns entrevistados se interrogaram sobre a principal motivação na escolha deste tema relacionado com os antigos combatentes quando existem temas mais apaixonantes do que estar a perder tempo com as peripécias da luta armada.

Por ignorância da importância e, provavelmente supeitas, desta pesquisa muitos e muitas potenciais informantes não colaboraram. Outro aspecto que terá concorrido para a fraca

das suas filhas. Havia mulheres que reagiam também porque sentiam que estes comportamentos

colaboração, segundo umas das fontes, é que houve problemas muito graves com as meninas na escola, ou seja, as meninas foram muito violentadas na escola, e por essa razão têm receio em se abrirem talvez por temerem represálias ou por uma questão de preservação da sua imagem.

Estas dificuldades reduziram significativamente o número de alunas entrevistadas de acordo com o que se pretendia.

Nestas condições, foi necessário usar outra estratégia admitindo a condição de anonimato. Porém, este recurso resultou muito pouco, e provavelmente as razões residem nos episódios sofridos por estas alunas.

No que toca às fontes primárias, foi a inacessibilidade dos Arquivos da FRELIMO. Lamenta-se o facto de não ter sido possível consultar essa documentação.

contrariavam a política da FRELIMO de igualdade entre homens e mulheres.

Capítulo I. A Educação em Moçambique

A educação formal durante o período colonial foi palco de um desenvolvimento muito lento. A partir do Século XV (época marcada pelo início da presença portuguesa em solo moçambicano) até 1845 (aquando da promulgação do Decreto ministerial do Estado da Marinha e do Ultramar), o interesse português pela educação formal estava a cargo das missões católicas e protestantes.

A ascensão da I República de Portugal em 1910 que aparentemente era liberal não trouxe alterações significativas em torno da política colonial com relação ao ensino nas colónias. Isto foi notório nas leis de 20.4.1911 que separavam a Igreja do Estado, e o Decreto de 22.11.1913 que criou as Missões Laicas. A uma dada altura, as Missões protestantes pareciam ser mais influentes que as católicas. As missões religiosas continuaram a ser consideradas,

"desde que submetessem os programas do seu ensino e da sua acção civilizadora na respectiva autoridade, sendo-lhes concedidas determinadas vantagens como um subsídio pecuniário por cada aluno aprovado no exame do ensino primário" (Azevedo, 1958:127-128).

Deste modo

"esta situação de "desespero" foi apenas esporádica porque a partir de 1919, o Governo, consciente por um lado, do perigo que representava a completa independência de que desfrutavam as missões estrangeiras, promulgou as primeiras medidas legislativas tendentes a fiscalizá-las e, por outro, promulgou medidas que melhoraram a situação das Missões Católicas portuguesas" (Saúte, 1995:17).

"Um Decreto de Março de 1919, assinado pelo comandante Carlos de Maia, obriga aquelas missões (estrangeiras) a submeter à aprovação dos governos dos nossos territórios ultramarinos e administrativos o ensino na língua indígena ou em Português (...). Dois Decretos respectivamente de Janeiro de 1920 e Agosto de 1922, ambos devidos ao Dr. Rodrigues Gaspar⁴, deram satisfação a alguma das aspirações das

⁴ Dr. Rodrigues Gaspar foi um Língua ou intérprete que acompanhou Afonso Albuquerque na Índia e lhe serviu sempre nas grandes e melindrosas entrevistas com os monarcas locais, especialmente com o rei de Ormuz, de maneira dedicada e leal. In: *Grande Enciclopédia Portuguesa e Brasileira*. Lisboa/ Rio de Janeiro: Editorial Enciclopédia, Limitada, vol. XXV, 1945, p. 925.



Missões católicas, que passaram a viver mais desafogadamente e a ser consideradas oficialmente como Missões Laicas criadas em 1913 (Belchior, 1964-65:18).

Ora, foi também durante a I República que emergiram as primeiras tentativas de uniformização do ensino da província com o da Metrópole, como resultado das reivindicações das populações europeias ultramarinas que muitas das vezes mereceram pouca atenção do governo central e dos governos provinciais.

"A uniformização do ensino da província com o da Metrópole apenas beneficiou as crianças europeias e assimiladas. A instrução dos "indígenas" continuou a cargo das missões religiosas civilizadoras, (católicas e protestantes)" (Augusto, 1958:21)⁵.

1.1. A Educação no período colonial, 1960-1974

As actividades educacionais nos diversos territórios que correspondiam às antigas colónias portuguesas em África iniciaram em alturas e condições diferentes. Daí que havia certas variações locais para cada província do Ultramar. Entretanto, para o caso geral de todas as colónias portuguesas em África, o ensino era uniformizado.

O primeiro passo para a definição da política de ensino nas colónias portuguesas foi o Decreto de 14 de Agosto de 1845 elaborado por Joaquim José Falcão, Ministro de Estado da Marinha e do Ultramar. O decreto em causa estabelecia escolas nas colónias em dois graus, onde o primeiro devia ser ministrado nas escolas elementares que seriam estabelecidas onde fosse necessário e o segundo ministrado nas escolas principais apenas nas grandes cidades⁶.

⁵ A República foi proclamada em Portugal em 1910. Três anos mais tarde, foi promulgada uma lei que separava a Igreja e o Estado e substituiu as missões religiosas por missões laicas ou missões civilizadoras (Ferreira, 1977:65).

⁶ O ensino elementar ou do primeiro grau compreendia, Leitura, Caligrafia, Aritmética, Doutrina Cristã e História de Portugal, e o segundo grau estabelecido apenas nas capitais de Moçambique, Angola, São

Apesar dessas modificações levadas a cabo nas escolas oficiais esta lei somente surtiu resultados positivos em Luanda que tinha apenas 30 alunos e cedo deixou de existir.

Na política de ensino colonial em Moçambique antes de 1930, a educação seguiu as linhas do desenvolvimento económico colonial, onde se adoptava abertamente um sistema racista, no qual a educação para os negros era restringida à formação de trabalhadores manuais por forma a apoiar o desenvolvimento capitalista da colónia como demonstrado em 1896, na asserção de Mouzinho de Albuquerque,

"O que melhor temos a fazer para educar e civilizar o indigena é desenvolver praticamente as suas aptidões do trabalho manual e aproveitá-la para a exploração da provincia", citado por Hedges (1985:8).

Mesmo assim, a educação em Moçambique não seguiu nenhum modelo planificado que resultava de,

"(a) predominância inicial das missões protestantes não portuguesas na envagelização e educação, consubstanciado com a falta de recursos da Igreja Católica; (b) indecisão na separação entre a igreja e o Estado português; e (c) falta de investimento estatal na construção estatal" (Hedges, 1985:7-8).

As colónias e o Estado Novo

O Estado Novo saído do golpe de Estado de Maio de 1926, tinha a função de criar condições para a consolidação da burguesia portuguesa e acelerar a acumulação do capital por meio de repressão dos trabalhadores e intensificação da exploração colonial. Assim, Moçambique e Angola eram colónias que constituíram fonte de recursos humanos e materiais para a exploração sistemática, reserva para o estabelecimento de

Tomé e Cabo Verde, compreendia Português, Desenho, Geografia, Escrituração, Economia da Colónia e Física Aplicada à Indústria e Comércio (Ávida de Azevedo, *Política...* Cit. pp. 124-125).

famílias portuguesas e regulador do movimento dos trabalhadores Africanos, incluindo a disciplina e a protecção dos trabalhadores emigrantes.

Para concretizar estes objectivos,

"O Estado Novo acabou com a autonomia formal da provincia de Moçambique, concretizou os poderes legislativo e financeiro nas mãos do Ministro das Colónias e criou um sistema de educação destinado ao "indígena"⁷, (esta legislação foi expressa no Acto Colonial e na Carta Orgânica do Império colonial português de 1930)" (Saúte, 1995:22-23).

Mediante a limitação de acesso ao ensino por parte do "indígena" como resultado da política colonial portuguesa nos finais dos anos 20 e limiar dos anos 30, as actividades missionárias viram-se forçadas a encontrar formas alternativas para fazer face a essa nova legislação. Em 1930, a Missão Suíça introduziu em Moçambique novos métodos de trabalho com as comunidades cristãs e criou um sistema de educação não formal sobretudo para camadas mais jovens.

"Embora a educação para rapazes e raparigas se baseasse em princípios similares a perspectiva de género inerente às metodologias e práticas de trabalho da Missão Suíça contribuiu para que a orientação da educação para as raparigas reforçasse a concepção conservadora do papel subalterno jogado pela mulher na sociedade" (Cruz e Silva, 1995:115).

Apartir de 1933, criaram-se os primeiros grupos de raparigas e rapazes designados por "mintlawá" (palavra Tsonga que significa grupos),

"Nestes "mintlawá", a educação para raparigas e rapazes assentava em princípios comuns, embora as actividades fossem diferenciadas por sexos e, conseqüentemente assim orientadas. Portanto, os rapazes para além de serem instruídos a realizar actividades domésticas usualmente atribuídas às raparigas (transporte de água e lenha, cozinhar) eram também orientados para tarefas de "domínio masculino",

⁷ De acordo com o artigo 2º do Estatuto dos indígenas portugueses das províncias da Guiné, Angola e Moçambique, aprovado pelo Decreto-Lei 39666, de Maio de 1954, lê-se: "São indígenas, nas respectivas províncias, os indivíduos de raça negra que, nelas tendo nascido ou vivendo habitualmente, ainda não possuem a cultura e os hábitos individuais e sociais exigidos pela integral aplicação do direito público e privado dos cidadãos portugueses(...) consideravam-se igualmente indígenas os indivíduos nascidos de pai e de mãe indígenas em diferente local destas províncias, para onde, provisoriamente, se tenham deslocado os pais" (Mazula, 1995:100).

tais como artesanato e agricultura. As raparigas por sua vez, aprendiam a culinária, a costura, o crochet, o tricôt e outras actividades domésticas“ (Cruz e Silva, 1995:119-120).

“Dando prosseguimento às medidas introduzidas na década de 20, em 1930, o governo definiu os principais objectivos da educação para o “indígena” que veio a nortear as políticas das décadas seguintes. A sua orientação fundamental assentava na promoção da população nativa do seu estado de “primitivos” para o estatuto de “civilizado”. Um dos instrumentos fundamentais da política de assimilação era a educação rudimentar” (Cruz e Silva, 1995:117).

Para Hedges (1985), o termo

“assimilação” era usado para justificar a política colonial portuguesa para com as massas. Termo esse que foi perdendo o seu significado consoante as mudanças da época. Assim, antes de 1885, o termo representava uma teoria geral entre os mais idealistas dos colonialistas portugueses segundo o qual os Africanos deviam ser governados pela mesma lei em vigor na Metrópole. Depois de 1885, com o desenvolvimento económico capitalista e, principalmente, a necessidade de criar uma força de trabalho paga a ‘salário de fome’ e submetida a um controle rigoroso instituiu-se em 1891 a lei de passe para todo o trabalhador Africano”⁸.

Como resultado da política de dominação colonial de não promoção da educação efectiva para todos, *“até à altura da proclamação da independência de Moçambique existia em Moçambique cerca de 93 %⁹ de analfabetos em Moçambique”* (Siliya, 1996:52).

Concordata com a Santa Sé

“A progressiva colaboração activa da Igreja Católica na nacionalização da obra missionária para a acção colonizadora portuguesa foi institucionalizada pela Concordata e o Acordo Missionário entre o governo de Salazar e o Vaticano em 1940 e concretizado pelo Estatuto Missionário de 1941, colectivamente conhecidos como acordos missionários” (Ferreira, 1977:73; Hedges, 1985:10; Saúte, 1995:24; Cruz e Silva, 1995:117).

De referir que o estatuto Missionário em causa correspondia a um regimento interno de um acordo internacional que se encarregava pelo problema do ensino “indígena”.

⁸ Em linguagem simples ser ‘assimilado’ significava ser considerado como pertencente à população ‘civilizada’, restringindo-se originalmente este critério aos brancos (Ferreira, E. 1977:141).

⁹ No tocante à taxa de analfabetismo, alguns autores são de opinião segundo a qual na década sessenta a taxa de analfabetismo em Moçambique era de 98% (PELISSIER, R. *História de Moçambique: Formação e oposição (1854-1918)*, Lisboa: Edições 70, vol I,II,1987, pp. 49-54, citado por Mazula, *Educação, ... cit.*, p.91; ZAWANGONI, *A Educação ... cit.*, p.16; SITOIE, *Ensino ... cit.* P.8).

Assim, a Igreja Católica foi seduzida e funcionava como um instrumento ideológico fundamental de preservação do domínio colonial. Saúte (1995:25) afirma que,

"Era ela que "civilizava", "cristianizava", "nacionalizava" e "habilitava" o "indígena" para o seu papel de trabalhador barato na economia nacional portuguesa. A Igreja católica não só serviu para ajudar o Estado Novo a pôr em prática a sua política colonial, como também lhe conferiu um argumento de legitimação da sua presença em Moçambique. Foi precisamente esta atitude da Igreja Católica que levou Salazar a apoiá-la, a confiar-lhe a educação dos "indígenas" e a garantir-lhe uma expansão e desenvolvimento ilimitado na colónia".

As alterações políticas e económicas operadas na Europa Ocidental após a Segunda Guerra Mundial associadas ao próprio desenvolvimento do capitalismo português e à pressão exercida pelos movimentos de libertação, obrigaram Portugal a tomar um novo rumo na política colonial, que teve reflexos também na educação, com o acréscimo de nativos no estabelecimento de ensino.

"Isto corresponde em parte ao desenvolvimento do capitalismo nesses países, mas também e fundamentalmente à posição hegemónica adquirida pelos Estados Unidos da América durante a guerra e consolidada no período pós guerra, durante a reconstrução da Europa"¹⁰.

A partir dos anos 60 e 70, Portugal optou por uma tática que foi eficaz a curto prazo para enganar a comunidade internacional daí que esses anos,

"foram de enormes transformações porque quando começou a Luta de Libertação, o governo português pressionado pelas Nações Unidas, e por seus aliados da NATO, ele tinha de fazer rapidamente uma mudança na vida da população moçambicana"¹¹.

As mudanças que se operaram naquela época eram estratégicas porque à medida que o número de negros nas escolas ia incrementando, o número de quadros qualificados também ia aumentando. Daí que foi-se dando espaço para a formação de uma pequena burguesia Africana que mais tarde iria ser manipulada para travar o avanço dos

Movimentos de Libertação Nacional. Todas essas manobras do governo português, não conseguiram todavia impedir que os movimentos de libertação ganhassem espaço, por estes últimos estarem a par das verdadeiras intenções do colono. É preciso lembrar que os decretos ora promulgados como resultado das pressões internacionais não entravam logo em vigor. Neste caso as entidades coloniais “fingiam” estar a agir de acordo com as mudanças quando na verdade nada havia sido alterado. Um dos exemplos está relacionado com as colónias. Quando estes se sentiram pressionados transformaram-nas em províncias ultramarinas que no fundo significava a mesma coisa, porque o sistema de exploração se manteve nos mesmos moldes.

Neste período, começou-se a impor uma política mais rigorosa na educação, devido aos resultados incompatíveis com a dinâmica colonial conseguidos pelo sistema não planificado de educação, dos Africanos. Esta política foi acompanhada pela institucionalização de um sistema para a Igreja Católica Romana, apoiado por subsídios do Estado, para limitar a influência das missões protestantes.

“No sistema de ensino existiam duas categorias, nomeadamente as Missões Católicas Romanas cuja principal função era ministrar aos Africanos a instrução primária, e o sistema escolar oficial, mais sofisticado e destinado aos brancos, asiáticos e assimilados” (Mondlane, 1975:61).

Para os ‘*indigenas*’, este sistema comportava escolas de ensino primário rudimentar que se desdobrava em escolas profissionais para ‘*indigenas*’ do sexo masculino, com a duração de três anos, que conferia habilitações para o ingresso e exame do curso primário rudimentar; escolas profissionais para ‘*indigenas*’ do sexo feminino, que

¹⁰ Negrão, J. et al (s.d.) *Da Formação da FRELIMO à Luta Armada*, p.4.

¹¹ Entrevista a Elisabeth Sequira, 4.6.2001, Maputo.

conferiam as mesmas qualificações às do ensino masculino; e as escolas para o ensino primário elementar para 'indígenas' que davam direito a frequentar as escolas de habilitação de professores 'indígenas', com a duração de três anos para a habilitação para o ingresso do exame do 2º ano do ensino primário.

Do outro lado, existia o ensino comum a toda a população em idade escolar, de quatro classes de frequência com o exame final ou do 1º grau no fim de 3ª classe e exame do 2º grau, que podia ser por curso nocturno para adultos e classes infantis para brancos e assimilados dos 4 aos 7 anos. Este ensino dava acesso ao liceu e ao curso comercial. O liceu era de 5 anos dividido em duas secções de curso complementares de Ciências e Letras que permitia o acesso às universidades, escolas superiores e outros cursos superiores da Metrópole; o curso comercial, tinha a duração de 4 anos, projectando-se a sua substituição por escola técnica com acesso às habilitações de curso comercial, curso de construções, curso de exploração dos caminhos de ferro, curso de técnicos de telégrafo postal e curso de máquinas (Belchior, 1964; Mondlane, 1975).

É preciso frisar que as reformas introduzidas nas colónias abrangiam também o sector feminino como resultado das pressões vindas das esposas dos dirigentes coloniais,

"Os anos 60, devido às independências em África, ao surgimento de movimentos de libertação nacional nas antigas colónias portuguesas e às críticas no Fórum Internacional, governos e organizações internacionais, como as Nações Unidas e as suas agências especializadas, entidades religiosas(...) vão trazer algumas modificações para Moçambique, que se reflectiram também na vida das mulheres" (Casimiro, 1986:43).

Falar do ensino na África portuguesa é falar da sua uniformização. Há a distinguir três períodos distintos. (i) dos descobrimentos até 1834 aquando da extinção das Ordens religiosas principais suportes da administração do ensino no Ultramar; (ii) de 1834 a

1926, neste último ano se assiste à extinção das missões laicas chamadas missões civilizadoras e, simultaneamente a entrada em acção das missões católicas pelo Decreto de 13 de Outubro; (iii) de 1926 a 1974 período de colaboração conjunta entre a Igreja e o Estado na administração de todos os graus e tipos de ensino. O ensino indígena é confiado às Missões católicas.

Capítulo II. A FRELIMO e o Projecto para o Ensino

Quando a FRELIMO vê a luz do dia a 25 de Junho de 1962 tinha como principais objectivos, libertar Moçambique da dominação colonial portuguesa, erradicar o analfabetismo, a fome e a miséria e abrir perspectivas para a reconstrução e desenvolvimento do país, esforços esses que seriam benéficos para todos os cidadãos moçambicanos do Rovuma ao Maputo¹².

Para fazer valer os seus ideais, a FRELIMO, deu prioridade à educação que tinha como objectivos dentre outros,

1º preparar quadros para o estabelecimento de uma estrutura política e administrativa no país; 2º preparar quadros para a luta armada, para a reconstrução sócio-económica e cultural das Zonas Libertadas e do país pós-independência e para se garantir a manutenção das missões e relações diplomáticas com os países e povos que apoiam a luta contra o colonialismo português; 3º criar uma sociedade nova assente numa mentalidade nova e revolucionária; 4º contribuir para a destruição da mentalidade velha dominada pelo conservadorismo e tradicionalismo; 5º formar o Homem Novo com uma personalidade dotada de uma consciência nacional, patriótica, revolucionária e internacionalista¹³ (citado por Siteo 2000: 13) e 6º “Criar uma nova atitude na mulher, emancipá-la na sua consciência e comportamento e (...) no homem um novo comportamento e mentalidade em relação à mulher” (Machel, 1970:4)¹⁴.

O projecto de educação preconizava ainda como objectivos, criar uma consciência de responsabilidade colectiva livre do individualismo e corrupção; criar (nos alunos) uma personalidade moçambicana que, soubesse assimilar criticamente os ideais e experiências de outros povos sem subserviência alguma assumindo a sua realidade sócio-cultural, em contacto com o mundo exterior; e transmitindo-lhes também o fruto

¹² Entrevista a Salvador André Zawangoni, 9.10.2000, Maputo.

¹³ Arquivo Histórico de Moçambique (AHM), Fundo da Educação da FRELIMO, Cx.2. MONDLANE, Eduardo, Presidente da FRELIMO. Departamento da Educação e Cultura (DEC). Discurso de abertura da reunião em Tunduru (20.12.1968), p. 4.

¹⁴ Com este tipo de educação combate-se todas as formas de discriminação social. Promove-se a emancipação da mulher moçambicana, combatendo todas as ideias e atitudes que visavam perpetuar a

da nossa reflexão e prática e desenvolver a unidade do povo moçambicano. A longo prazo a educação tinha como objectivo final liquidar o analfabetismo, dando a cada cidadão moçambicano um mínimo de educação de base ¹⁵ (citado por Siteo 2000:14).

Com relação à mulher, o projecto da educação e sociedade da Frente introduziu elementos novos que serviriam de pilares para a sua libertação,

“Criar uma atitude de solidariedade entre os homens capaz de fazer desenvolver o trabalho colectivo, pressupõe a eliminação do individualismo. Desenvolver uma moral sã e revolucionária que promova a libertação da mulher, a criação de gerações com um sentido de responsabilidade” (Machel, 1971:35).

Estes objectivos educacionais eram por sua vez regidos por princípios orientadores na execução das tarefas. A educação devia responder às tarefas e necessidades imediatas de todos os militantes activos com a finalidade de elevar o nível técnico, cultural e político a todos os militantes e crianças de forma permanente envolvendo-os na produção. O sistema de ensino devia ser único e os Centros Pilotos aptos a aliarem a teoria à prática da educação ¹⁶ (citado por Siteo 2000:14-16).

Ainda dentro do que eram os objectivos de ensino, o I Congresso da FRELIMO realizado de 23-28 de Setembro de 1962, determinou vários objectivos que podem ser enquadrados no quadro da actividade educacional. Na resolução nº 6, compromete-se a promover por todos os métodos o desenvolvimento social e cultural da mulher moçambicana (Reis & Muiauanane, 1975:20).

propriedade tradicional da mulher na sociedade (Mazula, B (1995), *Educação, Cultura e Ideologia em Moçambique: 1975-1985*. Porto: Afrontamento/ Fundo Bibliográfico, p.110).

¹⁵ AHM, Fundo da Educação da FRELIMO, Cx.2. MONDLANE, Eduardo, Presidente da FRELIMO. Departamento da Educação e Cultura (DEC), Discurso de abertura da reunião em Tunduru (20.12.1968), p.4.

¹⁶ AHM. Fundo da Educação da FRELIMO, Cx.2. FRELIMO. Definição duma política de Educação nacional, 1967. pp.7-8.

A educação segundo os princípios da FRELIMO, era prioritária para todo o cidadão moçambicano. Este facto pode ser atestado na sua complexa documentação. Samora Machel analisando provavelmente em 1974 as principais resoluções deste Congresso sublinha que,

"(...) tendo em conta o carácter obscurantista do colonialismo português impõe-se a necessidade da rápida elevação do nível de conhecimento científico: a educação científica e literária como uma prioridade, uma necessidade para o desenvolvimento posterior da luta armada e da reconstrução nacional" (Machel, 1980a:32).

*"Estudar é uma tarefa difícil. Estudar para poder servir o povo, utilizar o seu conhecimento em benefício do nosso povo, em benefício da revolução para reconstruirmos Moçambique"*¹⁷.

Machel, S. (1974:31) convidou a todo o cidadão moçambicano a ser agente activo no combate à ignorância ao enfatizar que,

"Há companheiros que desprezam o estudo, porque ignoram o seu valor. O estudo é como uma lanterna à noite, mostra-nos o caminho. Trabalhar sem estudar, é andar às escuras, pode-se avançar, é certo, mas grandes são os riscos de tropeçarmos, de nos enganarmos no caminho".

As resoluções do I Congresso revelam que a FRELIMO sempre esteve ciente das grandes lacunas existentes na área da educação, mas também, por outro, se precaveu dos grandes e complexos desafios por enfrentar, visando libertar o país e o povo da dominação colonial portuguesa. No decurso da luta este movimento foi reformulando os princípios educacionais e para que isso se tornasse realidade era preciso que os guerrilheiros tivessem noção básica do manejo das armas mas passando primeiro pelo ensino. De acordo com¹⁸,

¹⁷Visita presidencial à Escola Secundária da FRELIMO em Bagamoyo em 1974. AHM-Arquivo Sonoro F.O. Cassete nº 911, MP-C354.

¹⁸Entrevista a Valeriano Ferrão, 12.6.2001, Maputo.

"O ponto aqui é o seguinte, estes alunos iam estudar, não iam estudar para serem senhores doutores, serem quadros superiores de formação, etc., era para poderem manejar armas avançadas que requeriam conhecimentos de Física, de Matemática, Geografia (...) a actividade principal na FRELIMO era a guerra de libertação (...) algumas armas precisavam de conhecimentos de Matemática que não era a 4ª classe, era muito mais que isso (...) os alunos quando eram colocados na escola secundária, sabiam perfeitamente e eram mobilizados politicamente nesse sentido de que iam obter conhecimentos para entrarem na luta com mais conhecimentos, manejo de armas mais sofisticadas".

Na verdade, este postulado foi defendido por Samora Machel chamando a atenção para a necessidade de capacitar todos os militares¹⁹ em três tarefas fundamentais nomeadamente, o estudo, a produção e o combate²⁰. Ou seja, pelo Estudo Político Científico e Técnico se adquiriam os conhecimentos necessários, não somente para o desenvolvimento da guerra, da economia, da cultura, mas também e sobretudo se adquiriam bases indispensáveis à formação duma consciência materialista livre de todas as formas de idealismo e superstição para a análise objectiva do processo revolucionário. Através da produção, satisfaziam-se as necessidades não só materiais mas também a produção de novas ideias, o reforço da consciência da sua origem social para o fortalecimento da unidade nacional. Em suma, o estudo científico não se dissociava do estudo político muito menos no combate à mentalidade velha e também à prática da produção.

O outro aspecto a considerar é o facto de a FRELIMO ter dado prioridade à educação como forma de fazer face à elevada taxa de analfabetismo que chegava a atingir os 98%. Este fenómeno ocorre numa altura em que o colonialismo português vedava quase na totalidade o acesso do negro à escola. Na verdade, após a criação da FRELIMO,

¹⁹ Para Machel cada cidadão moçambicano era militar seja ele aluno ou enfermeiro daí que todos deviam tomar parte nas três tarefas.

principalmente a partir de 1965, as crianças na sua maioria com idades compreendidas entre os 11 e 12 puderam ter acesso às escolas da FRELIMO. Localizavam-se tanto no interior de Moçambique (Zonas Libertadas) assim como por terras tanzanianas. De acordo com um dos entrevistados²¹,

"Eu entrei na escola quando tinha 11 anos de idade. Entrei pela primeira vez na escola em 1966 (...). A escola para mim, foi por iniciativa própria porque quando fomos para Tanzania, o governo tanzaniano levou-nos para o campo de refugiados de Rutamba (...) porque logo que cheguei, vi colegas pequeninos como eu a estudar debaixo das mangueiras (...). A minha mãe estava interessada que eu estudasse, deu-me força. É ela que muitas vezes sacrificava-se (...) a minha mãe sacrificava-se muitas vezes para comprar cadernos daftar (caderno em Swahili). Portanto, foi por iniciativa da minha mãe e interesse meu também particular em estudar".

Como resultado dessas limitações de acesso ao ensino colonial, verificaram-se casos de alguns negros que frequentaram as escolas oficiais mas para tal foi necessário firmarem-se como católicos, e também não estarem envolvidos em actividades clandestinas ligadas à FRELIMO. Caso se comprovasse o seu envolvimento nesses movimentos eram presos pela PIDE. Um dos entrevistados narra um caso em que foi forçado a abandonar a catequese e fugir para o mato para não ser preso e, mais tarde essa igreja acabou sendo encerrada.

"E catequese era condição para se matricular na 1ª classe, sem catequese não podia se matricular"²².

Em minha opinião, a frequência na catequese como condição primordial para o acesso à escola mostra claramente que os poucos alunos negros que frequentaram as escolas

²⁰ Machel, Samora (s.d.) *O processo da revolução democrática popular em Moçambique*. Lourenço Marques, p.41.

²¹ Entrevista a Hilário Dyuty, 5.1.2001, Maputo.

²² Entrevista a Miguel Mkaima, 25.9.2001, Maputo.

oficiais eram católicos convictos e/ou tiveram que simular como tal para terem acesso ao ensino.

Nesta ordem de ideias, *Siliya* (1996) argumentou que somente uma parte ínfima da população se beneficiou do ensino, principalmente os assimilados e os oprimidos. A outra camada social só teve oportunidade graças à acção das Igrejas Missionárias em Moçambique.

De acordo com Graça Machel na entrevista conduzida por Nadja Manghezi a 16.6.97,

"A FRELIMO nunca foi um movimento de intelectuais. Agora talvez seja. Está a intelectualizar-se um pouco, mas durante a luta e nos primeiros anos, nunca foi um movimento de intelectuais..." (Manghezi, 1999:335).

Ora, os moçambicanos estavam sedentos de conhecimentos mas faltava-lhes oportunidade e condições. Logo que estas foram criadas pela FRELIMO mesmo debaixo de frondosas mangueiras escrevendo na ardósia e/ou no chão aceitaram o difícil desafio, ao invés de continuar sendo espezinhados pelo colonialismo português. Por esta razão, *Mondlane* (1975:137), mostrou quão importante era o "casamento" entre a educação e a política ideológica para o sucesso da luta:

"O problema do treino não envolvia apenas o aspecto militar. As deficiências do sistema educacional português significavam que o nosso movimento tinha uma enorme falta de quadros em todos os campos. Podíamos compreender que o bom resultado da futura acção armada criaria a necessidade de gente com qualificações técnicas e certo nível de educação básica. Acima de tudo, o estado de ignorância no qual quase toda a população tinha sido mantida dificultava o desenvolvimento da consciência política e ainda mais o desenvolvimento do nosso país depois da independência. Tínhamos, e temos, a tarefa de recuperar anos de diligente negligência sob domínio português. E, assim, foram concebidos lado a lado um programa militar e um programa educacional, como aspectos essenciais da nossa luta".

Especificamente, a educação dentro da FRELIMO seguia linhas e orientações traçadas pelo Comité Central (CC) em Outubro de 1966 cujo objectivo central visava a formação

de quadros para a tarefa da acção política e armada e para as tarefas da construção da sociedade no interior²³. Razão pela qual se decidiu criar uma escola de formação política, de alfabetização de adultos, incentivar a criação das escolas primárias e fazer do Instituto Moçambicano um centro educacional capaz de formar quadros que pudessem ser directamente afectos à prática, pois constatava-se por parte dos alunos do exterior, um afastamento em relação à realidade e às exigências da luta de libertação nacional.

Em suma, a FRELIMO é fundada na sequência da ausência de um meio visível de diálogo entre o governo português e a população moçambicana. Este movimento também ciente da existência de uma elevada taxa de analfabetismo incluiu no seu projecto como aspecto prioritário a educação para todos sem excluir contudo a necessidade de se dar uma especial atenção à mulher. Nos dizeres de Samora Machel, a revolução somente triunfaria se todos fossem instruídos e a mulher fosse emancipada.

²³ Negrão, *Da formação...* op. Cit. P.50.

Capítulo III. A Escola Secundária da FRELIMO em Bagamoyo

3.1. Instituto Moçambicano

Depois do I Congresso, esforços foram feitos no sentido de dar início à luta armada. O esforço de guerra era importante mas aliado à formação de quadros para a governação do país pós independência. Foi neste contexto que o casal Mondlane (Eduardo e Janet) entendeu conceber um projecto de formação de quadros. Assim, surge o Instituto Moçambicano como um empreendimento privado, financiado pelos países que acreditavam na família Mondlane²⁴.

O Instituto Moçambicano foi uma instituição de ensino estabelecido pelo casal Mondlane visando fazer face à inexistência de uma escola secundária que pudesse abarcar estudantes moçambicanos que pretendessem dar continuidade aos seus estudos. Numa primeira fase, o Instituto promoveu um curso de enfermagem que sob a orientação de Janet Mondlane foi sendo ministrado por Hélder Martins e sua esposa. Os quadros saídos desse curso eram distribuídos pelas Zonas Libertadas localizadas no interior do país. Estes não só socorriam os guerrilheiros da FRELIMO que fossem feridos em combate como também prestavam os primeiros socorros aos que padecessem de qualquer enfermidade.

Esta instituição destinava-se a dar instrução secundária aos que Chissano²⁵ (Discurso proferido pelo Presidente Alberto Joaquim Chissano a 25.6.2001 no bairro de Bagamoyo-Maputo) diz terem sido erradamente designados por refugiados

²⁴ Entrevista a Salvador André Zawangoni, 9.10.2000, Maputo.

moçambicanos. De facto, *Mondlane* (1975:138) parece discordar com esse ponto de vista ao afirmar que o Instituto Moçambicano fundado em 1963 em Dar-Es-Salaam (capital tanzaniana) visava educar crianças moçambicanas que já tinham saído de Moçambique, enquanto ao mesmo tempo providenciava no sentido de canalizar bolsas de estudos para institutos estrangeiros de altos estudos, destinados àqueles refugiados que possuíam qualificações adequadas.

Em seguida, em resposta à demanda de quadros letrados da FRELIMO o casal achou primordial introduzir um curso de alfabetização de adultos e um ensino secundário para os que tivessem a 4ª classe feita. Isto foi possível com apoio prestado pelo Instituto Afro-Americano dirigido por voluntários provenientes da Universidade de Harvard, nos E.U.A.

"Mondlane já tinha pensado no problema de quadros, por isso mesmo ele criou o Instituto e pensou muito bem, quanto a mim. Ele estava a pensar no futuro para que hoje não tivéssemos problemas de quadros"
26

Em conversa informal tida com o sr. Rock Chooly²⁷ na sua residência a 10.8.2001 em Maputo este afirmou que,

"O Instituto para além de ser escola era também uma rectaguarda em material de todo o sistema de ensino nas zonas libertadas. Os professores eram formados lá (ministrei dois cursos neste local). O Instituto era também um centro de educação de adultos".

²⁵ Os moçambicanos que durante o processo da luta armada de libertação estiveram alocados no território tanzaniano não eram refugiados uma vez que a sua presença neste local mostrava o seu repúdio ao sistema perpetuado pelo colonialismo português em Moçambique.

²⁶ Entrevista feita pelo Jornal Domingo a Raimundo Pachinuapa, 28.11.1993, Maputo.

²⁷ Rock Chooly ex-professor da Escola Primária de Bagamoyo antes de ser transformada em escola secundária.

Para além disso Zawangoni²⁸, comunga a mesma ideia ao afirmar que o Instituto Moçambicano era uma escola que formava quadros nas suas diversas áreas (saúde, educação, administração) que iniciam em 1964 ano da abertura desta instituição até 1968.

Portanto, o primeiro leque constituído por 50 estudantes moçambicanos foi alojado no Centro Internacional de Educação de Kurasini (KIEC) instalado pelo Instituto Afro-Americano em Dar-Es-Salaam em Setembro de 1962.

“O financiamento era canalizado pela USAID, para os estudantes secundários da África Austral. Os critérios de selecção e de avaliação foram elaborados por Janet Mondlane de modo a que os estudantes pudessem ser correctamente avaliados e começarem o nível apropriado. Os alunos de uma forma geral apresentavam lacunas graves na assimilação dos conteúdos de ensino. Se por um lado, a dificuldade residia no desconhecimento da língua inglesa, por outro lado, o baixo rendimento se deveu ao retrógrado sistema de educação colonial português que tinham seguido. Para ultrapassar essa situação, foram abertos cursos nocturnos com diferentes assuntos de cultura geral que possibilitassem os estudantes a ultrapassar as suas dificuldades” (Manghezi, 1999:237).

“Os conteúdos de educação, os sumários, e os professores que, não só ensinavam mas também escreviam os novos livros escolares e os novos programas, eram decididos pelo secretário para a Educação da FRELIMO. Por outro lado, havia o Deão dos Estudantes que era o director e o conselho dos estudantes. Particularmente, no princípio, muitas pessoas com um determinado nível de educação tornaram-se professores por períodos mais curtos ou mais compridos enquanto esperavam por uma tarefa na FRELIMO” (Manghezi, 1999:239).

Objectivos do projecto

O projecto de educação elaborado por Eduardo Mondlane e Janet visava:

*atrair jovens moçambicanos com vontade e capacidade de prosseguir os estudos;
assegurar a mobilização de bolsas de estudo para os que tinham o ensino secundário feito no sentido de prosseguir seus estudos no estrangeiro”.*

²⁸ Entrevista, Salvador André Zawangoni, 9.10.2000, Maputo.

A crise de 1968

O Instituto Moçambicano constituía uma ameaça para os inimigos da independência de Moçambique. Surgiram pessoas que se aproveitaram dos conflitos internos (que envolvia os dirigentes da FRELIMO e os estudantes) para criar instabilidade o que favoreceu na negativa a continuação do Instituto.

O ponto da discórdia residia no facto de alguns pensarem que os estudantes não deveriam realizar outras tarefas da luta se não estudar porque eram futuros dirigentes de Moçambique independente.

“Era fundamental que os alunos e professores recebessem treino político militar para defenderem os seus centros de formação e alfabetização, deviam defender-se contra ataques durante os programas de transporte de material de guerra e de abastecimento de artigos e comida para os combatentes e deviam participar nos combates sempre que possível” (Siliya, 1996:107).

Em torno das razões que conduziram à crise de 1968, Gideon Ndobe e Hélder Martins partilham a ideia segundo a qual duas causas estiveram na origem da crise. Se para o primeiro

“tratou-se de um conflito de natureza ideológica opondo a direcção da FRELIMO constituída por protestantes (Mondlane e Simango) à Igreja Católica desejosa de manter o seu estatuto privilegiado no relacionamento com o poder que viesse a ser constituído no pós independência”;

para o segundo,

“o encerramento foi programado por forças inimigas e facilitado por certas dificuldades de compreensão no seio das fileiras da organização” (FRELIMO, 1969:9; Zawangoni, 1999:20).

A divergência ideológica no seio da FRELIMO fez triunfar as manobras do inimigo, vulgo reaccionários, favorecida pela falta de esclarecimento mais aprofundado sobre a

sua principal linha ideológica, ou seja o sucesso de uma campanha de mobilização e organização do povo, o trabalho político no seio do exército, a produção, a educação, a saúde e noutros sectores, que careciam de pessoal dirigente treinado político e militarmente para executar essas tarefas. Estas divergências serviram de ponte para atizar a ira dos estudantes.

"Vocês se lembram da crise de 1968? Primeiro começou com o tribalismo. Vocês dividiram-se entre vocês próprios. Começaram a fazer exigências para a FRELIMO modificar a sua política (...). Começaram assim no Instituto Moçambicano e começou a haver então exigências pessoais, individualismo, egoísmo, ambição e exigiram depois que vocês fossem considerados elite, especiais para governar Moçambique. Não participar na guerra senão vocês morrem. E se vocês morrem agora quem é que vai ser ministro aqui? Mais tarde desencadearam a luta contra moçambicanos brancos, e o resultado foi a divisão ... aniquilados e desapareceram"²⁹.

De facto quando a direcção da FRELIMO no início deu prioridade à formação de quadros não visava ainda preparar o futuro governo pós independência. Essa iniciativa surge como forma de estancar a grande lacuna que existia no seio da população na sua maioria analfabeta. Portanto, o privilégio dado aos jovens para aquisição de mais conhecimentos visava ver com mais clareza os objectivos da luta e o que fazer para derrubar o colonizador.

"A crise de 1968 tinha como objectivo acabar com a FRELIMO para que o colonizador continuasse a colonizar Moçambique"³⁰.

Aquando do encerramento do Instituto Moçambicano, os alunos foram enviados para os Centros Pilotos de Tunduru e Rutamba. Aos mais velhos coube a missão de receberem

²⁹Machel S. (1974) *Visita Presidencial à Escola Secundária de Bagamoyo*. Tanzania, AHM. F:O. Cassete nº 911, MP-C354.

³⁰ Entrevista feita pelo jornal Domingo a Raimundo Pachinuapa, 28.11.1993, Maputo.

treinos militares e os que reunissem todos os requisitos necessários para a sua selecção, foram enviados à Escola Secundária da FRELIMO em Bagamoyo.

Em síntese, o Instituto Moçambicano corresponde a um empreendimento de carácter privado concebido pelo casal Mondlane para responder às demandas existentes na área de educação principalmente para o Africano. Esta instituição funcionou como centro de formação de professores e ensino geral. A incompreensão do objectivo desta escola conduziu à formação de duas alas controversas, e também contribuiu para a crise de 1968 que resultou no encerramento temporário da escola.

3.2. Bagamoyo

A Escola Secundária da FRELIMO em Bagamoyo abre as suas portas para acolher estudantes moçambicanos de nível secundário a partir de 25 de Outubro de 1970. O primeiro lote de estudantes era composto por 52 alunos dos quais somente 4 eram raparigas. Este número de estudantes iria subdividir-se em duas turmas de 26 alunos cada. A abertura desta instituição de nível secundário objectivava em primeira instância dar oportunidade aos inúmeros jovens moçambicanos que haviam feito a 4ª classe sem oportunidade de prosseguir com os seus estudos devido ao encerramento do Instituto Moçambicano. Apesar de ter-se inspirado no Instituto Moçambicano em Dar-Es-Salaam, Bagamoyo era uma escola nova e dirigida pela FRELIMO.

"Bagamoyo surge numa altura de mudança no seio da FRELIMO onde o discurso oficial da Frente está radicalizada na positiva, falando-se do projecto do Homem Novo que sobressaía livre de preconceitos coloniais, servidor da causa da revolução com mentalidade aberta"³¹.

A Escola Secundária da FRELIMO em Bagamoyo surge como centro de formação de quadros necessários para a continuação da guerra e também dos futuros quadros do pós independência.

Para Zawangoni (1999:55),

“Dos 52 constituintes do primeiro grupo, 22 alunos concluíram a 8ª classe em 1974. Os outros 30 não chegaram ao fim ou por terem sido chamados para cumprir outras tarefas da luta ou por violação dos princípios que regulavam a relação homem e mulher ou por motivo de saúde ou ainda por outras razões disciplinares. Contudo, a principal causa do elevado índice de desperdício foi a severidade da direção da escola na apreciação e tomada de medidas punitivas sobre questões afectivas dos alunos”.

Localização

Várias abordagens debruçam-se sobre a localização de Bagamoyo. Portanto, analisemos cada uma delas:

“Bagamoyo, aquele Bagamoyo do Tanganyika ou da Tanzania ali junto ao mar, ali junto ao Oceano Índico (...). A escola ficava mesmo assim à beira do mar. Era uma pequena aldeia dos pescadores. Era dali onde partiam os escravos”³².

Segundo Zawangoni, (1999:36), Bagamoyo é uma localidade que pertence ao distrito com o mesmo nome e integra a província costeira que inclui, entre outros, a cidade de Dar-Es-Salaam³³. Quanto à sua localização cósmica, Bagamoyo situa-se a 6º e 26' de altitude Sul e a 38 e 55' de longitude Este (c.f. Bartholomeu & Son & Times, 1967-1974), localizando-se a 80 kms da capital tanzaniana³⁴.

O Adido Cultural citado por Zawangoni (1999:36), argumenta que

“Bagamoyo é uma localidade que pertence ao distrito com o mesmo nome e integra a província costeira que inclui entre outros, a cidade de Dar-Es-Salaam”.

³¹ Entrevista a Salvador André Zawangoni, 9.10.2000, Maputo.

³² Discurso proferido pelo Presidente Joaquim Alberto Chissano, 25.6.2001, bairro de Bagamoyo-Maputo; entrevista a Sérgio Martins, 23.8.2001, Maputo; entrevista a Miguel Mkaima, 25.8.2001, Maputo.

³³ Adido Cultural da Embaixada da República da Tanzania em Maputo (1.9.1999).

³⁴ Entrevista a Valeriano Ferrão, 12.6.2001, Maputo.

Contextualização Histórica

De acordo com alguns dados a que tive acesso, Bagamoyo tem um significado histórico que data do tempo da escravatura, significado esse consolidado ao longo dos tempos, principalmente a partir do limiar dos anos 60 marcado pelo início da LALN.

"(...) Bagamoyo como forma de perpetuar a luta para o bem estar do povo moçambicano porque aquela luta que começou lá em Bagamoyo, na Tanzania tinha esse objectivo, o bem estar do povo moçambicano, a liberdade, a dignidade (...) mas Bagamoyo tem maior significado do que nós pensamos. Não é apenas aquele lugar onde tínhamos uma escola secundária, tem uma história mais profunda, Bagamoyo. O que que significa Bagamoyo. Em changana ou Ronga podemos um pouco tentar traduzir que significa "ku tsoveka mibilu", é "ter coração quebrado", e por quê coração quebrado? É que Bagamoyo é o lugar onde eram presos ou eram concentrados os escravos que vinham do interior da Tanzania (...) e os escravos eram, então levados daquele lugar para os barcos e atravessavam os oceanos para as Américas, para as Maurícias (...). Bagamoyo foi um lugar que nos foi concedido pelo governo do Tanganyica porque naquela altura era Tanganyica (...) hoje é Tanzania (...). Esse lugar Bagamoyo foi-nos fornecido para recebermos aquilo que então eram chamados erradamente os refugiados, não eram refugiados, eram pessoas que tinham decidido juntar-se ao movimento de libertação para se prepararem para a independência, prepararem-se sobre todas as formas e uma das formas era a forma militar"³⁵.

De acordo com Gomez (1995:75),

"Bagamoyo nome Swahili de uma cidade tanzaniana significa "coração despedaçado". Este nome tem sua origem no tempo do tráfico de escravos quando era um dos principais pontos de partida para os portos escravagistas de África Oriental. Mais tarde viria a ser a capital do imperialismo alemão na África Oriental. Para a FRELIMO - diria Mondlane - tem um significado muito diferente, porque lá foram dados os primeiros passos para o esmagamento da servidão de Moçambique" (c.f. Mondlane, 1975:139).

Objectivos

"Em Bagamoyo começamos a fazer treinos só munidos de paus, paus simples para aprendermos a disciplina militar, para aprendermos as tácticas militares (...). Em Bagamoyo vimos também que tínhamos que criar um instrumento principal para a nossa independência, para a conquista da nossa independência e para a reconstrução do país após a independência que havia de nos permitir reorganizar o nosso trabalho em função da nossa situação que íamos criar, a independência de Moçambique, era preciso formar pessoas na educação. Por isso, começamos por criar alfabetização em Bagamoyo depois da alfabetização, a 1ª escola primária que mais tarde foi transformada em escola secundária. A escola nasceu depois de se transferir o campo militar para um outro sitio mais longe porque já o número das pessoas a formar era maior e utilizavam já armas verdadeiras e já não podiam fazer treinos perto dum

³⁵ Discurso proferido pelo presidente Alberto Joaquim Chissano, 25.6.2001, bairro de Bagamoyo-Maputo.

*lugar povoado. Fomos para Kongwa, no centro do país no centro de Tanganyica na provincia de Dodoma e depois, dai é que fomos para Nachingwea, mas Bagamoyo continuou a ser um lugar importante porque ali estávamos a preparar as gerações que iriam apoiar o inicio do desenvolvimento na época da independência nacional*³⁶.

Bagamoyo foi o primeiro campo de treino da FRELIMO que a partir de 1966 deixa de ter essa função e se transfere para Kongwa (campo de treino pertencente à O.U.A. criado em 1964 para acolher combatentes da SWAPO (Namíbia) e do ANC da África do Sul)³⁷.

Comparação do ensino em Bagamoyo e nas Zonas Libertadas

De acordo com alguns dos entrevistados, não é possível estabelecer uma comparação possível do ensino dentro e fora de Bagamoyo pelo simples facto de este sector educacional ter seguido a mesma linha de ensino. A diferença reside somente nos níveis leccionados na medida em que os centros educacionais localizados no interior do país ensinavam da 1ª à 4ª classes e em Bagamoyo da 5ª à 8ª classes. Isto se deveu à ausência de condições de segurança no interior do país devido à intensa guerra movida pelo colonialismo português contra o povo moçambicano.

Assim, fazendo uma análise da conversa mantida por Samora Machel e os estudantes da Escola Secundária da FRELIMO em Bagamoyo me remete a ideia segundo a qual não houve diferença no tocante ao programa de ensino nas escolas da FRELIMO. Machel afirmou ,

*"Estar em Tunduru, estar em Bagamoyo, estar em Mtwara, é no interior, é dentro da FRELIMO é mesma vida, mesma regra, mesmo principio"*³⁸.

³⁶ Discurso proferido pelo presidente Joaquim Alberto Chissano, 25.6.2001, bairro de Bagamoyo-Maputo.

³⁷ Negrão, J. et al. *Da Formação...* op. Cit. P.25.

³⁸ Visita presidencial à Escola Secundária de Bagamoyo, 1974, AHM. F:O. Cassete nº 911, TT.

O Dia-a-Dia de Bagamoyo

A Escola Secundária da FRELIMO em Bagamoyo em termos práticos se assemelhava a um “autêntico quartel general”. Os alunos e professores andavam fardados e armados. Todo o aluno devia estar preparado para cumprir qualquer que fosse a ordem. Em caso de emergência, em plena madrugada podiam ser acordados por um apito e toda a gente devia estar na formatura para se informar. Portanto, a vida diária de Bagamoyo era constituída por actividades múltiplas.

O dia começava muito cedo. Cerca das 5 horas da manhã, toda a gente devia fazer o aquecimento matinal (ginástica) para uma hora mais tarde fazer a limpeza corporal (banho). Em seguida, por volta das 6:30 ou 7 horas tomava-se o pequeno almoço e às 7 horas dava-se início às aulas³⁹.

Bagamoyo em termos de organização de actividades a serem desenvolvidas ao longo do dia e/ou durante a semana era excepcional.

*“A vida na Escola da FRELIMO era altamente organizada. Hummm, e uma dessas vezes estive a conversar com um dos (...) ex-professores da Escola Secundária da FRELIMO⁴⁰, então em tom anedótico eu disse o seguinte: ‘eu acho que o nosso grande problema foi termos chegado a um mini-socialismo na nossa escola sem acompanharmos o passo do resto do país. É por causa disso que depois a escola ficou digamos assim, isolada e um pouco perdida porque não foi capaz de acompanhar o passo do país’. Isto é, os estudantes sabiam a partir do tempo em que acordam, sabiam exactamente quais são as actividades que vão desenvolver ao longo de todo o dia até ao dia seguinte (...) através das escalas regulares, as turmas sabiam que depois da aula aquela turma ou a turma B, a turma C a turma A vai à cozinha (...) e a turma D sabia que depois da aula, depois do almoço vai limpar as casas de banho porque havia uma escala regular em que as turmas já sabiam que depois daquilo normalmente essa coisa vai acontecer num ciclo para variar o tipo de actividades, e olhe que era muito salutar porque de facto, o tempo era muito bem utilizado, integralmente utilizado (...). Portanto, essa noção de programação constante antecipado é o que facultava que as pessoas soubessem o que fazer, e quando vão fazer, e como fazer, naturalmente”*⁴¹

³⁹ Machel, S. (1974) *Reunião na Escola de Bagamoyo com professores e alunos*. Tanzania. AHM-F.O. Cassete nº 589, SM0019 (Projecto Arquivo Sonoro).

⁴⁰ Escola Secundária da FRELIMO é o mesmo que Escola Secundária da FRELIMO em Bagamoyo.

Debruçando-se sobre as diferenças Zawangoni (entrevista, 20.1.2001, Maputo) afirmou que,

“Eu penso que de facto a Escola Secundária da FRELIMO em Bagamoyo tinha condições que a maioria das escolas não possuía naquela altura (...) tinha um corpo docente, o melhor corpo docente da época quando comparado com os corpos docentes existentes noutras escolas.(...) a maior parte dos professores de Bagamoyo eram professores com formação universitária (...) tínhamos um laboratório moderno bem equipado onde realizávamos as experiências de Química e Física e também de Biologia.(...) é na FRELIMO onde se inicia o processo de sintetização da nossa experiência de ensino. Essa capacidade só existia aqui e não existia noutras escolas porque tinha essas condições de trabalho”.

O conceito ‘férias’ em Bagamoyo perdeu o seu verdadeiro sentido porque quando os alunos entrassem nas férias iam para as Zonas Libertadas desempenhar outras funções que na verdade faziam parte de uma aprendizagem prática. O que se fazia era ir ao terreno para confirmar os dados colhidos durante as aulas. Todos os entrevistados fazem sempre menção ao conceito de férias ser uma mudança de tarefa onde se fazia uma permuta da tarefa de estudar para a tarefa de combate, alfabetização entre outras. De acordo com Mkaima⁴²,

“Hummm, a partir mesmo de 1970, o ano lectivo de 70/71, começa a se introduzir novas regras, e os alunos iam cumprir várias missões durante as férias. Eu me lembro que as primeiras férias foram passadas em Tunduru. Portanto, um grupo de alunos foi passar em Tunduru, outro grupo foi à Dar-Es-Salaam, outro grupo ainda foi ao hospital de Mtwara fazer trabalho. No ano seguinte no segundo ano aperfeiçoou-se muito mais actividades de férias ou de um tempo de preparação. (...). Tivemos durante um bom tempo de preparação nas férias, e isto consistiu na definição do tema das férias. Portanto, o tema foi alfabetização, então produziu-se manuais de alfabetização, primeiro manual de alfabetização que existiu na FRELIMO foi em 1972 produzido pela escola e tivemos aulas de preparação. (...) me lembro fui à Tete, fui fazer, fui dar o curso de formação de alfabetizadores no Centro Piloto de Tete (...) por dois meses (...) E dizia-se que, dizia-se e era esse conceito que férias são mudança de tarefas. Esquece um pouco a tarefa de estudar e vai-se fazer uma outra tarefa mas todas elas úteis no processo da luta de libertação”.

A Escola Secundária da FRELIMO em Bagamoyo surge para dar continuidade ao ensino Secundário geral iniciado pelo Instituto Moçambicano que por razões de crise conduziu

⁴¹ Entrevista a Marcelino Liphola, 28.12.2001, Maputo.

ao encerramento desta. Esta escola que abriu as suas portas a 25 de Outubro de 1970 teve a duração de quatro (4) anos, e durante esse período formou alunos que saíram com um nível equivalente à 10ª classe do ensino secundário geral.

⁴² Entrevista a Miguel Khaima, 25.9.2001, Maputo.

Capítulo IV. Relações de Género

A história do pensamento feminista é uma história de recusa da construção hierárquica da relação entre masculino e feminino; nos seus contextos específicos é uma tentativa de transformar as relações desiguais entre mulheres e homens e os seus fundamentos. As preocupações teóricas relativas ao género como categoria de análise apareceram em meados do século XX. Algumas dessas teorias construíram a sua lógica sob analogias acerca da oposição masculino / feminino. O termo género faz parte das tentativas das feministas contemporâneas para reivindicar um campo científico, para insistir sobre o carácter inadequado das teorias existentes em explicar as desigualdades persistentes entre mulheres e homens (Rosaldo, 1980: 400). Em outros casos, essa evolução toma a forma de debate teórico entre aqueles que afirmam a transparência dos factos e aqueles que defendem e colocam em questão a ideia que o 'homem' é o senhor racional do seu próprio destino.

Actualmente, o termo género tem causado muita polémica sobre o seu verdadeiro sentido. Há quem diga que este conceito se refere única e exclusivamente à mulher quando na verdade trata da interacção de ambos (homem e mulher) no seu meio social, ou seja, de relações sociais e de poder entre mulheres e homens, características de contextos espaciais e temporais específicos.

A partir dos anos 90 as feministas começaram a fazer uso do termo supracitado como uma maneira de referir-se à organização social da relação entre sexos. Gramaticalmente género é compreendido como um meio de classificar fenómenos, um sistema de distinções socialmente acordado mais do que uma descrição objectiva de traços

inerentes. No seu uso mais corrente, o termo parece ter aparecido primeiro entre as feministas de língua inglesa que queriam insistir no carácter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo (Scott, 1989:1).

Vejamos como esta problemática é abordada por diversos autores. Scott (1989:1), define o género como sendo uma forma de referir-se às origens exclusivamente sociais das identidades subjectivas dos homens e mulheres. Para Menna⁴³ citado por Lucas (1999:3), o conceito género refere-se a papéis socialmente construídos e culturalmente variáveis, que as mulheres e os homens têm na sua vida diária. Para Scott⁴⁴ o género são todas as características, papéis e actividades sociais relacionadas ao facto de se ser uma mulher ou um homem numa determinada sociedade. Bourdieu⁴⁵ citado por Loforte (1996: 38) insiste que género é um campo primordial dentro do qual ou por meio do qual o poder é articulado. Na visão Marxista, o género é uma classificação social que só adquire contornos implícitos de hierarquia após uma profunda modificação na estrutura social. Este conceito foi desenvolvido por Leacock⁴⁶.

Em resumo, o conceito de género (*gender* em língua inglesa) parece ter aparecido primeiro entre feministas de língua inglesa que insistiram no carácter fundamentalmente social, relacional e de poder das distinções baseadas no sexo, rejeitando o determinismo biológico implícito no uso de termos como 'sexo' ou 'diferença sexual'. Género é um

⁴³ Menna, R. (1992) *Gender in Southern African: Conceptual and theoretical issue*. Hararc: Sapes Book.

⁴⁴ Scott, Klock-Jensen (1992), "Análise do debate parlamentar e da nova lei de terras para Moçambique". Maputo: Land Tenure/Núcleo de Estudos da Terra e Desenvolvimento.

⁴⁵ Bourdieu, P. (1980), *Le Sens Pratique*. Paris, Les Editions de Minuit.

⁴⁶ Leacock, E. (1977, 1986) "Women and Authority". Dube, Leacock & Ardener (ed.) *Visibility and Power*. Delhi: Oxford Univerty Press.

elemento constitutivo das relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos e uma forma primeira de significar as relações de poder⁴⁷.

No caso bem particular de Moçambique a relação homem-mulher encontra-se viciada pela sociedade tradicional-feudal e colonial-capitalista. Desta feita, as escolas da FRELIMO foram os locais encarregues de fazer um combate compulsivo contra estas relações sociais através da aprendizagem de novos elementos transmitidos nas aulas e nas orientações dos professores.

De certa forma, relativamente ao ensino da rapariga, a FRELIMO desempenhou um papel de importância capital para inverter a situação em relação ao ostracismo a que estavam reservadas as raparigas. Daí que na primeira década do início da luta armada o termo emancipação da mulher começa a entrar em voga.

Neste sentido falar de género é falar das relações entre mulheres e homens, entre mulheres e, entre homens; relações que se reproduzem através do processo de socialização dos indivíduos; são relações características de realidades temporais e espaciais diversas que mudam mas também resistem à mudança.

Como categoria de análise da realidade social ajuda-nos a entender a construção e a reprodução das relações sociais entre mulheres e homens em seres concretos. Por isso se optou por usá-lo neste trabalho sobre a Escola Secundária da FRELIMO em Bagamoyo.

4.1. Relações entre rapazes e raparigas na escola

“Quando camaradas solteiras ficam grávidas consideramos isso escandaloso, quando na realidade não é a gravidez, simplesmente consequência biológica, que é escandalosa. O verdadeiro escândalo é o não

⁴⁷ Scott, J. *Género...* pp. 1-14.

termos sabido educar as nossas camaradas, não lhes termos feito assumir o verdadeiro sentido do amor e como a própria relação sexual se interliga dentro do amor e dentro da vida”(FRELIMO,1974: 15).

A concepção da emancipação da mulher na escola foi apenas desenvolvida nas escolas da FRELIMO por se tratar do único estabelecimento de ensino com escolas mistas para ambos os sexos. Todavia, género como conceito nunca foi desenvolvido pela FRELIMO.

Assim, no caso do ensino colonial, as relações sociais de género existentes nas escolas eram de professor para aluna e/ou professora para aluno e eram muito limitadas com escolas para raparigas e para rapazes.

De acordo com as directrizes da política de ensino colonial português instituiu-se a separação dos alunos de acordo com os sexos. Esta lei foi em cumprimento ao regulamento do ensino primário fixado por Rebelo Silva. *“As primeiras escolas femininas de ensino primário foram criadas em Moçambique (Lourenço Marques) em 1940.”* (Belchior, 1965:645).

A Escola Secundária da FRELIMO em Bagamoyo era uma instituição de ensino secundário mas com características específicas relacionadas com a situação da miséria vivida pela maioria dos moçambicanos e a luta pela independência que fazia com que Bagamoyo articulasse a educação com a luta armada e também com a produção. Esta articulação era necessária para o avanço da luta: carecia-se de ensino onde o combatente aprenderia as tácticas de combate e esse mesmo combatente devia produzir para a sua sobrevivência.

Tem sido frequente em qualquer comunidade estudantil a existência de um relacionamento que se pode caracterizar por harmonioso ou conflituoso entre raparigas e rapazes. Neste caso específico, Bagamoyo não podia ser uma excepção. Entretanto, é preciso lembrar que Bagamoyo não era apenas uma escola secundária, mas também um centro internato e, por causa deste último aspecto a convivência era complexa: tratava-se de alunas e alunos adolescentes e adultos que residiam neste local por um determinado tempo. Sendo assim, professores e professoras deviam desempenhar o papel de educadoras (mães) e os professores também desempenhavam a função de educadores (pais) para as raparigas e os rapazes estudantes. O outro aspecto interessante foi ter-se estado perante duas situações antagónicas. Se por um lado, estes alunos na sua maioria estavam na idade de risco, isto é, idade activa do ponto de vista sexual (16-20 anos de idade), por outro, estava-se perante um fenómeno de cruzamento cultural. Com relação à componente cultural havia a distinguir mundos diversos (rural e urbano), e também realidades étnicas e socializações diferentes. Ora, o cruzamento das componentes em referência resultou na troca de experiências entre ambos e/ou a recusa em assimilar certos hábitos considerados arcaicos. Numa primeira fase essa convivência não foi fácil mas quando concretizada se traduziu num elemento duradouro que segundo narram alguns estudantes ainda permanece activa entre os estudantes de Bagamoyo. Sempre que se encontram param para recordar o passado com muita saudade porque é um aspecto inexistente nas gerações de hoje.

A Escola Secundária de Bagamoyo apesar das dificuldades características da época seguia uma linha de conduta harmoniosa e/ou conflituosa. Tratando-se de uma escola era

preciso obedecer a certas normas regulamentadas pela instituição. Kumangwelo⁴⁸ afirma ter havido um relacionamento razoável mas antes porém, significava respeito às normas bem rígidas estipuladas pela direcção da escola.

Fazia parte do leque dessa disciplina de ferro, a proibição do namoro (controle rigoroso do comportamento de cada aluno), acordar quase de madrugada (cerca das 4:30 horas) para fazer exercícios matinais, limpeza da escola e arrumação dos quartos. Estas regras eram tão sufocantes que se assemelhavam a uma disciplina militar de um quartel general. Por esta razão, Bagamoyo em termos de regras correspondia ao prolongamento de Nachingwea. Na verdade, os alunos de Bagamoyo eram militares por excelência porque em caso de necessidade deviam tomar a postura militar e ir ao campo de batalha. Geralmente, para este grupo, as acções combativas tomavam parte durante as férias, quando eram enviados para as zonas libertadas. O contacto directo com a realidade aliado à contínua realização colectiva de tarefas moldava o aluno a ter um espírito colectivo, arma fundamental para derrubar o inimigo. A imoralidade era resultado da ausência de um espírito colectivo. Daí que se impôs regras rígidas para a erradicação desse mal. Samora Machel em conversa com os alunos de Bagamoyo afirmou: "*Os pintainhos que fogem da mãe são derrubados pelo milhafre*"⁴⁹. Era de importância capital que os passeios e as actividades extra-escolares fossem realizadas colectivamente para impedir a infiltração do inimigo. Os que se isolavam seriam facilmente corrompidos.

⁴⁸ Entrevista a Guilhermina Kumangwelo, 19.4.2001, no Ministério da Agricultura e Desenvolvimento Rural em Maputo.

⁴⁹ Visita presidencial à Escola Secundária de Bagamoyo em 1974. AHM-Arquivo Sonoro. Cassete nº 911, MP-C354.

O Namoro

Este aspecto constituiu um autêntico “calcanhar de Aquiles” não somente para a direcção da escola mas também para os próprios alunos. Estando estes alunos em idade jovem a convivência existente entre ambos acabaria resultando em namoro, algo que constituía um tabú.

Numa das declarações proferidas por Samora Machel chama-se a atenção em relação à problemática do namoro, interpretando-o como sendo um acto de indisciplina daí que todos os infractores deviam ser severamente punidos. O castigo era aplicado tanto para as que engravidavam como para os que submetiam à direcção da escola um pedido formal para namorar uma jovem. Machel, considerava o namoro um acto precipitado. Era necessário que os jovens concentrassem os seus esforços no melhoramento do seu nível académico que futuramente lhes possibilitaria arranjar meios de sustento para si e para a sua família⁵⁰.

Não é menos verdade que os alunos que para ali foram enviados tinham uma missão por cumprir: estudar para melhor combater o inimigo havendo toda a necessidade de maximizar o tempo mas era preciso tomar em consideração a outra parte do ser humano, uma vez que Bagamoyo lidava com jovens. Há questões a que dificilmente se podia fugir a paixão, por exemplo. Como poderiam lidar com isto? Mkaima⁵¹ fez uma reflexão em torno desta problemática,

“Olha, eu posso-te dizer com toda a minha sinceridade que este foi um elemento mais complicado que eu vi, mais sensível. Primeiro, cada um dos alunos vinha da sua terra (...). Portanto, cada qual vinha da sua zona, da sua vivência e encontrámo-nos lá pela primeira vez, nós pessoas dessas vivências diversificadas

⁵⁰ Machel, S. 1974. *Reunião na Escola de Bagamoyo com os professores e os alunos*. AHM. F.O. Cassete nº589. SM009 (Projecto Arquivo Sonoro)).

⁵¹ Entrevista a Miguel Mkhaima, 25.9.2001, Maputo.

(...). Bom, havia regras a cumprir (...) e uma das regras muito forte era essa de se proibir namorar (...). Custava entender porquê que um jovem não pode namorar uma outra ou o contrário? Mas com o tempo fomos percebendo que se proíbe namorar precisamente para se evitar o desvio da atenção relativamente às questões mais importantes (...) o combate ao colonialismo português. Mas o namoro é uma coisa que nasce por vezes assim espontaneamente, uma coisa que se cultiva por si própria e as pessoas então, descobrem que afinal de contas há algo que lhes mexe (...). Então, essas situações começaram a acontecer na escola e eram reprimidas e eram castigadas, eram censuradas. As consequências (...) as pessoas amavam-se mas depois não podiam revelar esse amor (...) e em muitos casos esses namoros (...) eram reveladas através da gravidez que acontecia, quer dizer, viamos uma dada aluna grávida, o quê é que foi, bom afinal o autor de gravidez foi fulano”.

Dyuty⁵² comunga a mesma opinião de Mkaima ao confessar ter havido problemas na escola de Bagamoyo razão pela qual algumas colegas acabaram engravidando e sendo enviadas para Nachingwea como punição⁵³.

Mkaima⁵⁴ (25.9.2001) considera ainda que esta forma de atitude revelava uma falta de abertura,

“Esta forma de abordagem (...) tem muito a ver com a educação (...) tivemos em Bagamoyo a falta de abertura necessária sobre as relações que devem ser cultivadas entre rapazes de ambos sexos⁵⁵ (...) também os próprios nossos responsáveis tinham limitações nesse sentido. Diziam que sim é proibido namorar e pronto, quando uma dada alguma ficasse grávida, era considerada indisciplinada e era expulsa da escola e acabou (...) Este é o ponto para mim que acho que vale a pena na abordagem desta problemática na Escola Secundária da FRELIMO em Bagamoyo (...) um bom estudo para se compreender melhor mas sobretudo esse relacionamento que existe entre a proibição de namoro na Escola Secundária da FRELIMO e as limitações na nossa sociedade na abordagem da matéria sobre o namoro (...) o que tem muito a ver com as nossas tradições com a educação tradicional, com a nossa cultura, hein”.

A problemática de namoro e suas consequências foi algo preocupante desde o tempo de Bagamoyo que permanece sem resolução até aos dias de hoje. Como parte da norma

⁵² Entrevista a Hilário Dyuty, 5.1.2001, Maputo.

⁵³ Entrevista a Frouke Draisma, 4.7.2001, Maputo, em tom de desabafo e amargura, confessou que apesar de todos os professores estrangeiros terem sido excluídos dos problemas internos ligados a questões afectivas dos alunos, tem conhecimento de ter havido problemas graves com as meninas. Crítica severamente a atitude tomada pela direcção da FRELIMO ao reprimir atitudes que demonstrassem um interesse por alguém, opinião de que corroboro plenamente. Tratando-se de jovens era natural que eles se apaixonassem.

⁵⁴ Entrevista a Miguel Mkaima, 25.9.2001, Maputo.

⁵⁵ Mkaima quando faz menção a rapazes de ambos sexos pressuponho que se esteja a referir a rapazes e raparigas.

escolar a menina acabava sempre por sofrer represálias pelo “pecado” cometido. Os dois iam às Zonas Libertadas, sendo o moço integrado no exército e ela afecta na escola primária como educadora⁵⁶.

À medida que o namoro se tornava tabú mais problemas de gravidez surgiam na escola de Bagamoyo. Frouke⁵⁷ rematou,

“Sim porque não pode (...) mas se estão jovens com 18, 19 anos, como é que vamos proibir para apaixonar-se depois se têm lá 10 meninas e têm 50 rapazes, claro um a outro vão namorar, agora dizer que não pode, então vão fazer duma maneira escondida e depois problemas. Era muito melhor (...) aceitar que ok, isto é normal e orientar. Este trabalho não foi feito, ya, isto é, eu penso que falhou (...) eu nunca estava à favor de proibir(...)”.

Um dos entrevistados refuta ter havido uma proibição de namoro mas sim um desencorajamento de tal acção entre os estudantes de Bagamoyo por se tratar de uma forma mais simplificada ou pragmática de resolver o problema, ou seja a direcção da escola como “pai social” e encarregado de educação dos estudantes não estaria à altura de desempenhar essas funções na totalidade. Todavia, este tipo de atitude acabou por agravar a situação cada vez mais, daí o surgimento de gravidezes indesejáveis. Assim, Marcelino Liphola⁵⁸ afirmou o seguinte,

“Ah, hom, eu não sei se houve alguma directiva mas sei que era prática não encorajar que os estudantes namorassem entre eles (...) mas também desencorajavam esse tipo de relacionamento entre estudantes e outras pessoas de fora. Ah, eu penso que isto decorre de duas questões, primeiro uma pragmática, depois a outra talvez mais filosófica que não vou fazer considerações (...). A questão pragmática é essa que vivendo num internato com as condições extremamente limitadas (...) a relação de namoro e sobretudo quando não há acompanhamento muito próprio por parte dos pais que não vivem nos centros com os filhos, não é? (...) a direcção da escola desempenha a função de encarregado de educação mas também desempenha a função de “pai” dos estudantes porque os pais não estão lá e penso que qualquer pai havia de gostar de sugerir ao seu filho, à filha, ‘olha minha filha, eu quero que você namore mas depois de criadas essas condições, etc., etc.’, e como esse pai era a direcção não havia desempenhado a cem por cento as funções de pai biológico, quer dizer, a forma prática de tentar controlar essa relação de namoro é simplesmente dizer, olha, não namore porque é mais simples, não é? (...); em algumas circunstâncias

⁵⁶ Entrevista a Elisabeth Sequeira, 4.7.2001, Maputo.

⁵⁷ Entrevista a Frouke Draisma, 4.7.2001, Maputo.

⁵⁸ Entrevista a Marcelino Liphola, 28.12.2001, na sua residência em Maputo.

porque as relações de namoro não foram bem orientadas acabaram por engravidamento (...). Então, penso que a reacção de que não namorem era a forma mais simples ou simplificada se calhar de tentar controlar esta relação (...). Depois há aspectos de consideração, aspectos mais filosóficos que estão talvez pudessem estar envolvidos mas eu como disse abstenho-me de fazer considerações a este respeito, não?”.

A direcção da FRELIMO pautou pelo velho ditado, “o mal deve ser eliminado pela raiz” para resolver as questões afectivas dos alunos quando devia analisar a questão sob o ponto de vista cultural. Partindo do princípio de a direcção ser constituída por indivíduos que passaram por aquela fase crítica (idade jovem), por que é que não se questionaram:

E eu, como reagi perante a primeira paixão?

Que atitude tomei para aliviar a dor interna?

A falta de debate em torno desta questão repercutiu-se no funcionamento da Escola de Bagamoyo e reflectiu-se nos primeiros anos após a independência de Moçambique, arrastando-se até ao término dos anos 80. Falo de um episódio muito triste por mim presenciado. Numa das belas Escolas Secundárias em Maputo, uma colega minha que se viu na obrigação de apertar a barriga durante todo o período de gestação para não ser expulsa da escola. Mas a verdade é que quando as professoras se aperceberam da situação (alterações do seu organismo) pautaram por reprová-la de classe alegando que não se podia permitir leccionar alunas que competiam com elas no “estatuto” de adulta. Com relação à punição dada aos considerados indisciplinados, uma anónima confessa não ter escapado à regra,

“Os sentimentos biológicos existiram (...) eram alunos já maduros de uns vinte e tal anos. (...) quando surgisse um namoro clandestino podemos dizer assim e surgisse grávida, expulsão. Expulsão naquela escola, imediatamente tinha que ir cumprir um castigo em Nachingwea. Isso falo verdade porque também aconteceu comigo. Eu em 73 fiquei grávida, expulsão com o meu namorado para Nachingwea. Então ele como homem tinha que ficar em Nachingwea a cumprir tudo o que é do militar e pronto não tinha mais direito de estudar e também não tive mais direito de estudar mas fui viver num sítio, viviam senhoras

*casadas cujos os seus maridos lutavam dentro no interior do país enquanto as senhoras com os seus filhos ficavam lá*⁵⁹.

Segundo declarações de Janet Mondlane,

"eu defendi sempre as raparigas (no Instituto Moçambicano). Um dos nossos aspectos errados era quando uma rapariga ficava grávida. Era expulsa da escola, mas o rapaz podia continuar na escola. E penso que o que aconteceu no fim, na escola de Bagamoyo, se ela ficasse grávida eram expulsos os dois. Não podíamos manter a rapariga na escola mas podíamos expulsar também o rapaz" (Manghezi, 1999:338).

Janet salientou ainda que,

"falávamos acerca disso (questões da mulher), e era, de facto, um tópico da FRELIMO. O problema é que há uma porção de piadas sobre a mulher e as suas posições, do género; "o que vocês querem é ver o homem na cozinha, querem que o homem faça isto ou faça aquilo", e por vezes, penso que são subterfúgios intencionais para encobrir questões muito mais importantes que não têm nada a ver com cozinhar nem com a cozinha" (Manghezi: 1999:339).

Analisando as abordagens dos diferentes intervenientes com relação a esta problemática do namoro, chega-se à conclusão que apesar da sua proibição, os alunos namoravam secretamente. A maior prova disso está nas gravidezes que apareciam mais tarde. Se os alunos mostravam-se relutantes em acatar a ordem da FRELIMO, porque não foram educados no sentido de se prevenir? Há informações de ter havido no Instituto Moçambicano um projecto de educação sexual preparado por Hélder Martins a pedido de Eduardo Mondlane. Zawangoni procura explicar a razão que levou à inexistência deste programa em Bagamoyo recorrendo a uma comparação entre a personalidade dos dois líderes (Mondlane e Machel),

⁵⁹ Entrevista a uma Anónima, 20.10.2001, Maputo.

“O objectivo era faz favor, vamos aproveitar ao máximo esse tempo de que dispomos para vos formar para vocês darem a vossa contribuição na luta, quer dizer, também temos que perceber uma coisa, Machel era um militar por excelência e tinha essa mentalidade militar. Eu penso que nele está a marca dum militar, enquanto que Eduardo Chivambo Mondlane era um académico, um intelectual, personalidade aberta, talvez com uma visão mais ampla. Talvez isso possa ajudar a explicar um pouco”.

É bem provável que a forma rígida com que Machel tratou todos os estudantes tivesse a sua origem na crise de 1968 (pretendeu evitar que a história se repetisse). Desta forma a Escola Secundária da FRELIMO em Bagamoyo traduziu-se num prolongamento de Nachingwea⁶⁰ em termos de comportamento e disciplina onde os alunos andavam sempre fardados,

“Nós tínhamos fardamento e éramos militares que só estávamos ali. A única diferença é que a nossa principal tarefa era de estudar (Risos). Estudar que combinava com outras tarefas de combate e produção”⁶¹.

Por seu turno, Edmundo Enoque Libombo⁶² atribui o comportamento militar dos estudantes de Bagamoyo como tendo sido adquirido em Nachingwea,

“Havia um comportamento típico de um indivíduo do exército, embora se tratasse de uma escola. As relações de género construídas na escola, são as relações de disciplina da sociedade em desenvolvimento, quer dizer, Bagamoyo constituía uma experiência daquilo que era a filosofia da Frente de Libertação de Moçambique em relação àquilo que devem ser as mulheres, aquilo que devem ser as relações de homens e mulheres”.

Nachingwea para além de ser um campo de preparação político-militar serviu também como um campo de reeducação “dos fora da lei”,

⁶⁰ Negrão em *Da formação...* op. Cit. P. 85, afirma que Nachingwea passou por duas fases, local de produção e centro de formação político-militar, respectivamente. Nesta última fase funcionou como uma forja da unidade nacional, do pensamento comum, da consciência patriótica e de classe; era um laboratório e a forja do Homem Moçambicano (um militar cheio de ódio e sentimento de revolta contra a opressão saía guerrilheiro com a consciência clara dos objectivos).

⁶¹ Entrevista a Salvador André, 20.1.2001, Maputo.

⁶² Entrevista a Edmundo Enoque Libombo, 19.3.2001, Maputo.

“Nachingwea foi também um campo de “reeducação”. Existia uma prisão onde as pessoas eram encarceradas, realizavam o trabalho forçado, de destroncamento de árvores e faziam todo o tipo de trabalho” (Siliya,1996:148).

Cruzamento Cultural

“A maior parte dos alunos que existiam em Bagamoyo e Tunduru eram filhos dos comandantes. As crianças vinham das escolas primárias do interior do país, por exemplo, Niassa, Cabo Delgado e mais tarde Tete”⁶³.

É comum para qualquer sociedade estar-se perante uma diversidade cultural agrupada em vários “departamentos”, ou seja, em qualquer sociedade encontramos diversos agentes sociais com variada origem étnica e/ou uma miscenização étnica, de origem urbana, rural, religiões diversas, entre outros aspectos.

Ora, estes elementos todos eram notórios na escola em causa. Os alunos enviados para Bagamoyo eram provenientes de etnias e vivências diferentes, regiões diversas e professantes de religiões diferentes, ou seja, Bagamoyo estava perante uma diversidade cultural. Os alunos na sua maioria eram provenientes das províncias nortenhas de Moçambique (com maior índice de analfabetismo) maioritariamente de origem rural como por exemplo, Cabo Delgado, e os restantes vinham da zona sul onde era notória uma coexistência cultural (alunos do mundo urbano e/ou rural). Para além disso, é preciso salientar que se estava também perante alguns filhos de dirigentes transportando consigo uma miscelânea cultural.

No caso específico de Cabo Delgado há um pormenor que deve ser levado em conta, conforme relata Fungulane (1997:8),

⁶³ Entrevista a Hilário Dyuty, 5.1.2001, Maputo.



“O rito masculino e feminino são prática muito antiga entre os Macondes, cujo começo ainda ninguém conhece. A importância desta prática é de tornar adulto um indivíduo e desta forma, ser inserido na sociedade”.

A população Africana viu-se privada de acesso ao ensino por muitos séculos pelo regime colonial, sobretudo as mulheres a quem estava reservado o papel como esposa, mãe, camponesa. Estudar para uma mulher camponesa era um sonho muito distante. A possibilidade criada pela Frelimo de estudar tanto para rapazes como para raparigas, em escolas mistas, provocou um grande abalo em relação às concepções existentes sobre as actividades de mulheres e homens. Vários testemunhos opinam em torno do assunto:

“Há muitos factores. Olha, estudar é uma cultura. Isso não aconteceu apenas durante a guerra de libertação Nacional e mesmo hoje em dia, se tu fores à Nampula, há-de ver que muitas meninas não estudam (...) se for ao planalto de Mueda, também vai encontrar muitas meninas em casa e não estudam. Isto acontece por falta de cultura de estudo, esta é a primeira razão. As pessoas consideram que as meninas podem crescer e ter lar apenas. Agora esta actividade de estudar é para os homens. As meninas devem crescer para os pais terem lobolo, esta é a segunda razão. Esta situação também sentimos em Bagamoyo (...). Em Cabo Delgado por exemplo, muita gente conseguiu estudar graças à FRELIMO (...). Mas hoje em dia, a situação voltou à estaca zero, não existe a preocupação de querer estudar. A mobilização diminuiu (...)”⁶⁴

“Isso é resultado da maneira como os pais concebiam de que as filhas não deviam ser tiradas sem a sua autorização (...) devido à força da tradição que as alunas chegavam numa dada altura já pensavam em casar, porque na tradição delas originária, não é, aos 18 anos, aos 16 anos, já devem ter marido. Então era um desperdício ao nível do ensino primário que já pensavam em construir família mesmo a nível do ensino secundário isso aconteceu”⁶⁵.

Sérgio Martins⁶⁶ argumenta o seguinte,

“São razões culturais. Até nós, as coisas eram assim, no Niassa, Cabo Delgado, Nampula e Zambézia, a participação da rapariga (...) andava à volta de 10% comparado com a cidade de Maputo que tem 50% e são razões culturais e só ali até a percentagem de alunos e alunas era superior àquela que existe nalgumas províncias do Norte, por exemplo porque a FRELIMO (...) fazia discussões sobre a criação da OMM”.

⁶⁴ Entrevista a Hilário Dyuty, 5.1.2001, Maputo.

⁶⁵ Entrevista a Edmundo Enoque Libombo, 19.3.2001, Maputo.

⁶⁶ Entrevista a Sérgio Martins, 22.3.2001, Maputo.

são razões culturais e só ali até a percentagem de alunos e alunas era superior àquela que existe nalgumas províncias do Norte, por exemplo porque a FRELIMO (...) fazia discussões sobre a criação da OMM.

De um modo geral as razões por detrás da fraca representatividade feminina nas escolas é de carácter geral no respeitante ao continente Africano e não da Escola Secundária da FRELIMO, em particular porque nos dias que correm a situação prevalece apesar de algumas alterações. Belchior (1964-5:655) agrupa-as em três secções,

Casamento precoce, a mulher em África casa ainda criança resultando daí que algumas não cheguem a frequentar qualquer escola e outras muito cedo interrompem os seus estudos;

Causas económicas, em África, as mulheres e as raparigas trabalham na agricultura, onde o seu esforço é vital para a sobrevivência do grupo. Além disso, estão encarregadas do trabalho doméstico e dos cuidados a prestar às crianças. Por estes motivos e por outros que não são de natureza económica, qualquer família, ao verificar que não pode dar educação a todas as crianças, sacrificará deliberadamente as raparigas;

Causas sócio-culturais, nas sociedades tradicionais Africanas a mulher tem o estatuto inferior ao do homem, daí que não se confira grande importância à educação da mulher, que se acredita deve ser ministrada mais no lar do que na escola.

Segundo informações recentes, a exclusão da rapariga no processo de ensino-aprendizagem não ocorre somente em África mas também em outras esferas do globo terrestre. Por exemplo, de acordo com a tradição indiana, a rapariga nasce amaldiçoada. Daí que os pais optem por casá-las na fase da puberdade (5, 7 e 10 anos) para que o

valor do dote seja reduzido. Este dote acaba sendo uma fonte de riqueza para muitas famílias que na sua maioria vivem numa situação de pobreza absoluta.

A nova orientação na educação é no sentido de envidar esforços para, por um lado, emancipar a mulher na consciência e na mentalidade, por outro, inculcar no homem uma nova atitude e mentalidade em relação à mulher.

“Fazer assumir por todos a necessidade de servir o povo, de participar na produção, de valorizar o trabalho manual, de libertar a capacidade de iniciativa e desenvolver o sentido de responsabilidade”⁶⁷.

O regionalismo, tribalismo, individualismo e outras práticas eram combatidos no seio dos alunos. Todos eram considerados cidadãos moçambicanos independentemente da sua proveniência. Entretanto, apesar desse combate “compulsivo”, acabava-se descobrindo a proveniência de cada jovem a partir dos elementos culturais que divergiam com os da região sul. Por exemplo, os Macondes um dos grupos populacionais de Moçambique do planalto de Mueda em Cabo Delgado que são consideradas populações possuidoras de uma tradição muito rigorosa que data de há muitos séculos. Um dos aspectos desta tradição é o de a rapariga ser educada desde tenra idade a preparar-se para o casamento que ocorre logo após a aparição do ciclo menstrual (tem sido frequente a partir dos 14 anos de idade). Dentre os ensinamentos elas são educadas a não recusar qualquer que seja o pedido vindo dum homem. Este facto foi constatado por Frieda Draisma Overvest⁶⁸,

“Então, pode imaginar as raparigas são, têm ou alunos, alguns (...) eram das zonas rurais, de origem camponesa, mas entre elas também havia alguns filhos dos responsáveis, dirigentes já com outra origem. Então, e naturalmente isto eu estou a interpretar agora, nós devemos pensar o que fez a educação nos Centros pilotos em primeiro lugar para as meninas? Que várias formações havia nos centros pilotos?”

⁶⁷ Machel, S. *O processo...* op. Cit. P.52.

⁶⁸ Entrevista a Frieda Draisma Overvest, 5.6.2001, Maputo.

Mas naturalmente, uma educação tradicional, qualquer educação como Samora também disse, o inimigo número um é a nossa cabeça porque é difícil mudar uma pessoa o que é. Eu sou de origem holandesa, protestante-calvinista, já? Agora mudar as minhas origens não é muito fácil, muda-se, encorpora-se outras questões mas muitas coisas no fundo ficam da mesma maneira, surgiu a mesma coisa com os alunos ou com os professores que vêm das diferentes zonas. (...) nós muitas vezes tivemos que dizer as meninas têm que assumir, ter que saber dizer "não". Na tradição, é muito difícil uma menina recusar fazer relações sexuais com até certas pessoas quando há uma certa pressão".

É provável que as expulsões que continuaram a acontecer mesmo depois das professoras terem ensinado as raparigas a dizer "não" tenham a sua origem em três aspectos:

- 1º Elas ficavam reticentes em acatar os novos ensinamentos;
- 2º Pressão vinda de alguns dirigentes da escola (estes conhecendo os princípios que regem a tradição maconde obrigavam-nas a ceder);
- 3º Ausência de conselheiros conhecedores da tradição onde elas pudessem saber como agir perante situações novas.

Realmente, afirma-se ter havido "corrupção" na escola e para eliminar esse mal a sua direcção, que a princípio era permanente, foi substituída por uma direcção rotativa. De acordo com alguns entrevistados certos dirigentes e/ou professores abusavam das meninas. Afirmam que talvez haja uma explicação cultural porque mesmo hoje em dia é frequente um professor abusar das raparigas. Portanto, este elemento negativo também esteve patente em Bagamoyo.

Consequentemente, perante este dilema que colocava os alunos "entre dois mundos", sobre se deviam ou não obedecer aos novos ensinamentos do que é um Homem Novo, alguns membros da direcção da escola tiveram a sua quota parte de responsabilidade.

Como se referiu anteriormente, casos houve de dirigentes corruptos⁶⁹ na escola e isso significava um desvio daquilo que eram as normas assinaladas no regulamento. Ora vejamos,

“Uma direcção, particularmente numa escola, educa sobretudo pelo exemplo. Se as palavras de apoio à linha forem contrariadas pelos actos, estar-se-á de facto a ensinar aos alunos a violarem a linha e a serem hipócritas” (FRELIMO, 1974).

Como consequência, a luta iniciada pelos professores de Bagamoyo e/ou em coordenação com a direcção da FRELIMO contribuiu para um combate de certos aspectos negativos da educação tradicional nos alunos e contribuiu para inculcar neles elementos novos.

De um modo geral, a obra iniciada pela FRELIMO a partir dos anos 60 (após a sua fundação) traduziu-se em avanços significativos apesar da permanência de alguns elementos tradicionais em certas regiões do nosso país. Ultimamente tem sido frequente a contínua interrupção das aulas por parte das raparigas com a finalidade de tomarem parte nos ritos de iniciação e, quando isso ocorre elas abandonam o ensino definitivamente. Mas em muitas comunidades de Moçambique os ritos são realizados durante as férias escolares. Um exemplo particular é o das comunidades Macondes residentes em Maputo que realizam os seus rituais no mês de Dezembro. Porque não seguir o exemplo dessas comunidades ou estimular outras alternativas?

O outro elemento invulgar em todo o território moçambicano se não for universal para o continente Africano foi o de ver uma mulher trajada de calças. Sendo Bagamoyo uma

⁶⁹ Corrupto, terminologia utilizada pela FRELIMO para se referir àqueles que se desviassem da sua linha política.

escola da FRELIMO que se confundia com uma academia militar, os alunos sem distinção do sexo tinham a obrigação de trajar o uniforme militar (calças e camisa). Esta nova experiência foi um choque para as meninas sem calcular o drama vivido pelas comunidades. Jan Overvest⁷⁰ comenta,

“O que eu notei é que realmente sempre houve muito menos meninas do que rapazes, razões acho que sabes, não é isso? E em princípio havia igualdade (...) o que já era uma coisa diferente da educação colonial onde havia tendências de ter escolas para meninas, para rapazes e separar (...). Por outro lado, em termos de vestuário, havia também esta tradição desde Bagamoyo para já de utilizar fardamento militar, mas também no centro andar de calças. Então, as meninas não se habituaram (...). De certa maneira deve ter havido também um conflito entre vamos lá dizer, valores tradicionais e hábitos tradicionais, o tipo de vida que eles levavam lá (...) não dava muito espaço para cultivar hábitos tradicionais (...) pode ter sido violento para certas pessoas ter de fazer um corte radical com a educação tradicional em casa”.

De facto quando confrontada com uma realidade contrária à que se estava habituada a primeira reacção é de espanto e/ou repúdio e o indivíduo vai-se gradualmente familiarizando com os novos hábitos, apesar de todas as reacções que se foram mantendo. Na realidade actual persistem certos comportamentos na sociedade. As mulheres mais idosas consideram que as raparigas não deveriam andar trajadas dessa maneira porque retirava a personalidade das outras mulheres. As que se opunham a essas regras eram apelidadas de prostitutas. Eu particularmente tenho deparado com este tipo de situações sempre que me desloco a uma zona rural. As mulheres aconselham-me a amarrar capulana. Sendo assim, é provável que este mundo rural não aceite conviver com a nova realidade oferecida pelo mundo urbano, principalmente alguns hábitos do jovem actual.



⁷⁰ Entrevista a Jan Overvest, 1.6.2001, Maputo.

4.2. Emancipação da mulher

"Karl Marx e Friedrich Engels defendem que a emancipação da mulher verificar-se-ia quando ela deixasse de estar excluída do trabalho social produtivo, devendo, deste modo ser também subtraída do trabalho doméstico" (Loforte, 1996:46).

"A libertação da mulher é uma necessidade da Revolução, garantia da sua continuidade, condição do seu triunfo" (Machel, 1973:55).

O conceito de emancipação da mulher nasceu num contexto de busca de solução para a erradicação do sistema de exploração por uma sociedade nova e livre de todo o "veneno" colonial e patriarcal que só visava conduzir a mulher moçambicana na "cegueira". *Marx, Engels e Machel* nos postulados supracitados demonstram a sua preocupação em promover a mulher emancipando-a por considerarem ser através da sua emancipação que os termos oprimido e opressão perderiam expressão. Por exemplo, quando Lenine nas vésperas da revolução russa exorta para a união dos operários de toda a Rússia pretendia derrubar uma sociedade habitada por oprimidos e opressores, e em contrapartida instaurar uma sociedade igualitária sem diferenciação social. Sendo assim, emancipando a mulher libertá-la-ia da dupla opressão (colonial e doméstica), poderia conduzi-la à competição igualitária com os homens.

A problemática da emancipação da mulher foi um dos aspectos inclusos nos princípios esboçados no I Congresso da FRELIMO sob proposta de Eduardo Mondlane então Presidente do movimento. Essa emancipação significava a libertação da mulher da dupla exploração (do homem e da sociedade). No entanto, esta "inovação" em benefício da mulher era encarada como subterfúgio aos verdadeiros deveres da mulher. Como é possível querer-se ir contra os princípios da natureza? Esta inquietação era levantada por

alguns chefes de família que ainda carregavam consigo o peso da tradição. Por esta razão, esta “revolução feminina” criou uma onda de descontentamento no seio das comunidades que consideravam estar a perder o seu verdadeiro campo de manobra em benefício das mulheres. Esta onda de dúvidas e receios sobre a emancipação da mulher remete às seguintes afirmações,

Manghezi (1999:337) analisando as reflexões de Janet Mondlane afirmou,

“a Janet tem grandes dúvidas sobre a implementação da política sobre a Mulher na Frelimo. No tempo de Mondlane havia muito uma atitude e uma política sobre a mulher. E essa política, é claro, foi seguida. Houve a ideia da unidade das mulheres. Foram muito úteis durante a guerra mas, de facto, faziam bastante a tarefa tradicional que era carregar as armas. Elas carregavam. É uma tarefa muito tradicional da mulher. Mas as mulheres, em certo sentido, durante os primeiros tempos da FRELIMO tiveram um papel mais ou menos tradicional. A única diferença era que usavam calças. Não usavam capulana. No verdadeiro Destacamento Feminino elas usavam calças e recebiam treinos em táticas militares. Tinham treino político-militar. Mas é claro que as mulheres estavam integradas nas questões da FRELIMO e nas estruturas da FRELIMO, mas as atitudes culturais que de lá provinham eram praticamente as mesmas. Houve grande discussão sobre as mulheres que engravidavam, sobre as mulheres que recebiam ordens para dormir com os homens, sobre os disfarces que se faziam. O Eduardo era muito progressista, muito à frente do seu tempo como homem africano a respeito da mulher e do trabalho que ela podia fazer mas, ao mesmo tempo ele conhecia a realidade cultural (...)”.

Face à relutância de alguns homens em reconhecer a necessidade de dar oportunidades iguais às mulheres elas não se deixaram ficar.

“Com a sua Constituição de 1962, agrupadas em associações criadas nos países vizinhos as mulheres encontraram na FRELIMO espaço para a sua integração. Já neste período são referenciados grupos de mulheres que por iniciativa própria se organizaram para apoiar a Frente” (Casimiro, 1986).

Na Escola Secundária da FRELIMO em Bagamoyo a emancipação da mulher era prática corrente sendo para tal necessária a participação activa da direcção da escola e dos professores. Sem esta colaboração, seria difícil porque existiam alguns alunos ainda

“contaminados” pela mentalidade tradicional. De acordo com uma entrevista a uma antiga combatente⁷¹,

“Os homens por mais que insistissem que nós devíamos permanecer como mulheres, nós também levantávamos dizíamos que não nós temos que ter os mesmos pensamentos, as nossas ideias também devem ser estudadas e servir (...). Em Bagamoyo (...) lutávamos não queríamos porque eles diziam assim, na lenha tem que ir mulher, essa coisa de limpeza na cozinha, lavar pratos tem que ser mulher e, nós dizíamos que não, não há mulher não há homem, vamos todos”.

A libertação da mulher passa necessariamente pelo derrube dos valores e práticas de alguns elementos tradicionais que a inferiorizam e a relegam para o último plano. Ora, a Escola Secundária da FRELIMO em Bagamoyo através do corpo directivo procurou incluir alunas assim como alunos nas direcções de turma. Esta partilha conjunta de cargos de chefia e realização de actividades visava emancipar a rapariga que durante muito tempo fora tratada como agente passivo. Para Mkhaima⁷²,

“A emancipação da mulher é um tema que começa a ter muita abordagem na altura que eu estava a frequentar a Escola Secundária da FRELIMO (...) daquilo que eu verifiquei é que na escola muitas tarefas eram entregues a alunos de ambos sexos. Eu disse que fui chefe de uma secção e havia também raparigas que eram chefes de secção. Portanto, havia uma procura de entregar também às alunas algumas tarefas de direcção na parte dos alunos e, me lembro que a chefia dos alunos tinha um chefe que era um aluno e uma chefe-adjunta que era uma aluna, e acredito que essa escolha deveu em parte à necessidade de se pôr a mulher também a realizar actividades em pé de igualdade com os homens. Portanto, é um exemplo evidente de medidas com vista à promoção da emancipação da mulher”.

“Entre os objectivos da Luta de Libertação Nacional, encontramos o princípio de promover a igualdade entre homem e mulher. E esse esforço de promoção, de igualdade, de promoção de igualdade entre homem e mulher passa necessariamente pela formação da mulher. A mulher a dominar a ciência, ganha capacidade de se afirmar na sociedade como uma entidade, como uma cidadã responsável, capaz de contribuir para o desenvolvimento da mesma sociedade. Por isso, a presença da aluna na escola era encorajada, era vista como importante para se alcançar esse objectivo”⁷³.

⁷¹ Entrevista a uma antiga combatente, 20.10.2001, Maputo.

⁷² Entrevista a Miguel Mkhaima, 25.9.2001, Maputo.

⁷³ Entrevista a Salvador André Zawangoni, 20.1.2001, Maputo.

Ainda de acordo com Zawangoni⁷⁴ as condições que a escola apresentava impulsionaram para a aplicação e operacionalização do projecto de emancipação da mulher.

"Na década 60-70, a FRELIMO foi talvez, dos poucos movimentos nacionalistas, no continente Africano que defendeu que a emancipação da mulher deveria ocorrer em simultâneo com a luta pela libertação do jugo colonial pois a sua participação era o garante para o avanço da luta e, consequentemente o triunfo da revolução" (Casimiro, 1986).

A emancipação da mulher foi uma experiência inovadora da FRELIMO que a concebia como parte integrante do processo de Libertação da terra, das mulheres e dos homens ao nível de África e posteriormente serviu de modelo para outras lutas de libertação no continente Africano.

Marcelino Liphola⁷⁵, considera que a emancipação da mulher constituía uma preocupação da FRELIMO contida no seu programa. Sendo assim, todas as dificuldades que adviessem da compreensão acerca da emancipação da mulher eram sanadas nos grupos de estudo político. Todavia, esta emancipação se aliava também à da formação do Homem Novo que carecia de uma compreensão conjunta na medida em que o estudante de Bagamoyo era em grande medida de origem camponesa. Daí a necessidade de mostrar em termos práticos que não havia tarefas para mulheres nem para homens, todos deveriam ser integrados sem discriminação de sexo. Esses ensinamentos resultaram em acções concretas benéficas para o desenvolvimento da personalidade da mulher como indivíduo, e também da sociedade como um todo.

⁷⁴ Entrevista a Salvador André Zawangoni, 20.1.2001, Maputo.

⁷⁵ Entrevista a Marcelino Liphola, 28.12.2001. na sua residência em Maputo.

A emancipação da mulher moçambicana conquistou espaço teoricamente porque em termos práticos ainda continua a ser negligenciada. Como referido anteriormente e afirmado por Samora Machel no documento *"A emancipação da mulher é uma necessidade da revolução, garantia da sua continuidade, condição do seu triunfo"*, a mulher sofre uma dupla exploração: a mulher é explorada pelo homem, no quadro duma sociedade que tem o homem como modelo, como ser superior; a mulher é explorada pela sociedade no quadro de relações desiguais e discriminatórias entre mulheres e homens. A manutenção de práticas discriminatórias em relação à mulher é notória no sector público onde a tendência é para as mulheres realizarem actividades nas áreas da saúde, educação, acção social o que reproduz a divisão social de trabalho existente. Luís de Brito, tecendo algumas considerações acerca do Projecto de Investigação "Mulher e Autarquias" editada pelo CEA a Cinco de Novembro de 2001, em tom de provocação, contendo uma certa verdade, terá afirmado que o parlamento moçambicano é um dos mais avançados do mundo em termos de presença feminina, mas na verdade a quantidade de mulheres (30%) não corresponde a uma participação qualitativa, isto é, até que ponto a participação feminina no parlamento corresponde a uma melhoria qualitativa?

Casimiro (1986), comunga a ideia defendida por Luís de Brito ao argumentar o seguinte,

"Sendo dos movimentos de libertação mais ousados em relação à questão da emancipação da mulher, a FRELIMO não conseguiu avançar para além dos quadros teóricos instituídos ao nível do nacionalismo, do marxismo e das teorias de modernização".

Ou seja, a FRELIMO não analisou o processo da transformação das mulheres e homens; a situação dos diferentes grupos de mulheres, especialmente a mulher camponesa, muito

menos o impacto do colonialismo na vida de mulheres e homens. As mulheres continuam a executar as suas tarefas domésticas acrescidas às novas como resultado da sua emancipação e, em contrapartida, os homens continuam a não partilhar com elas as tarefas caseiras.

Após a conquista da independência de Moçambique o papel social desempenhado pela mulher durante o processo da LALN prevaleceu. Ou seja, a mulher entra no sector público sem que haja uma modificação daquilo que outrora ela vinha desenvolvendo. Adiciona ao sector privado as novas tarefas do sector público. Todavia, a emancipação da mulher elemento valorizado pela FRELIMO durante o processo da LALN, finda a luta de libertação, acabou perdendo o seu verdadeiro sentido. Até que ponto essa emancipação então valorizada pela Frente não visava travar as mulheres de exigirem também a sua libertação da opressão de que eram vítimas ou será que é a própria mulher que não luta para que essa emancipação seja realidade? Casimiro (1999:132), fundamenta:

“Esta situação reproduziu-se no período pós-independência, tendo a emancipação da mulher sido entendida, a maior parte das vezes, como algo oferecido pela FRELIMO e não como um direito conquistado durante a Luta Armada, e que foi objecto de influência do movimento feminista internacional e de outros países”.

A emancipação da mulher constituiu uma realidade. Todavia, é urgente que haja uma partilha de tarefas entre ambos os sexos para reduzir a sua sobrecarga de trabalho.

De forma sumária, a emancipação da mulher significa a sua libertação da roupagem velha e o seu enquadramento num mundo novo caracterizado por uma convivência igualitária entre os agentes sociais. Em termos práticos esta emancipação ainda não

alcançou os objectivos desejados, porque na sua maioria todas as actividades de carácter público por ela desenvolvidas continuam a ter um dedo invisível masculino. Isto mostra claramente a falta de um voto de confiança na mulher apesar dos esforços que ela tem vindo a desenvolver no sentido de ganhar credibilidade.

Papel das Mulheres na Luta

Por vários séculos, o papel da mulher ficou relegado ao segundo plano. Este aspecto foi sendo reforçado durante o período da dominação colonial portuguesa e ainda prevalece em muitas comunidades moçambicanas que se mostram relutantes em aceitar a dinâmica das sociedades.

O Destacamento Feminino (DF) é uma organização feminina que se cria em Outubro 1966 depois do início LALN que desenvolvia actividades de carácter social, num movimento guerrilheiro. A decisão para a criação do grupo de mulheres surge por iniciativa das próprias mulheres em 1965.

De acordo com Casimiro (1986),

"O DF constituído por mulheres guerrilheiras nasceu por solicitação das mulheres confrontadas pela necessidade de defesa e mobilização das populações nas zonas libertadas, ou então nas zonas ainda controladas pelo colonialismo. Em 1965, estas solicitam treino militar à direcção do movimento visando defender as populações, à sua responsabilidade. Ao nível do DF o papel da mulher adquiriu características qualitativamente novas e, combatendo foi invadindo paulatinamente o espaço masculino".

A criação do DF foi uma das realizações mais completas e eficientes da mulher moçambicana nas diversas tarefas (mobilização e organização das massas, recrutamento de jovens de ambos os sexos para engajá-los na luta, produção, transporte de material de guerra e protecção militar das populações.

Durante o processo da Luta de libertação Nacional, a mulher esteve sempre no activo desempenhando diversas tarefas (mobilização, apoio moral). Em entrevista, Salvador André Zawangoni⁷⁶ relata um episódio onde a mulher desempenhou um papel excepcional,

"Por isso a mulher guerrilheira acaba por constituir um personagem muito importante para essa luta porque a comunidade estava habituada a ver a mulher como um sexo fraco (...). Eu me lembro por exemplo, isso é uma experiência pessoal. Sabe, a província do Niassa é uma província mais vasta de Moçambique (...) também tem menor número de população (...). E para uma guerra de guerrilha, sabe, é muito importante haver população, quando não há população você vai-se alimentar de quê? (...). Você podia percorrer dois, três dias sem apanhar nem uma aldeia, eu fiz essa distância. (...) Não me lembro muito bem como se chamava, mas parece que se chamava base central de Mussawize e, sabe havia lá guerrilheiras, até parecia uma coisa feita propositadamente (...). Quem era a chefe delas era essa senhora chamada Teresa Amuli, era chefe do DF no Niassa Oriental. Morriam alguns combatentes, outros conseguiam permanecer porque a mulher sempre esteve presente para lhes levantar moral, caso contrário iam sair mesmo".

Por seu turno, Machel (1974), expressou o seu louvor e orgulho pela forma como as mulheres do Niassa participaram na LALN e apesar das dificuldades que esta província apresentava elas puderam superá-las através do espírito revolucionário e determinação indissolúveis defendendo os ideais revolucionários, transportando material, produzindo e alimentando os guerrilheiros. Janet, que sempre foi pela igualdade entre homens e mulheres, considera que:

"A OMM foi uma organização de homens em que os membros eram mulheres, dirigida por homens. Quero dizer, quem é que se preocupa se as mulheres penduram roupa na varanda? Não é a coisa mais importante na vida de uma mulher..."

A Janet faz referência a um dos discursos de Samora no 1º de Maio de 1979 em que ele diz às mulheres para não fazerem isso (Manghezi, 1999:339-340).

⁷⁶ Entrevista a Salvador André Zawangoni, 20.1.2001, Maputo.

Os argumentos de Janet Mondlane têm um certo fundamento. A maior parte das mulheres ainda não conceberam o fenómeno da emancipação por falta de segurança e/ou porque para certas mulheres que nasceram em sociedades onde eram educadas no sentido de se dedicarem apenas à vida caseira, esta inovação em nada mudaria as suas vidas. Quando convidadas a participar no processo de tomada de decisão, consideram que está no direito dos homens dar o parecer final. Esta situação leva a que estes últimos considerem-nas incapazes de exercer tarefas públicas que exijam muita reflexão.

4.3. Currículo Escolar

O currículo da Escola Secundária da FRELIMO em Bagamoyo foi preparado, concebido, elaborado e implementado de acordo com os objectivos do projecto da FRELIMO, reafirmado nas directivas económicas e sociais do II Congresso realizado em 1968. A concepção e concretização desta escola beneficiou da experiência educativa interrompida no Instituto Moçambicano, do saber de alguns quadros da Frente com formação superior completa e incompleta⁷⁷.

O currículo estava estruturado em dois ciclos, onde o primeiro ia da 5ª à 8ª classes como no Instituto Moçambicano correspondente ao ciclo anterior à reforma de 1962, ou seja, do 1º ao 5º ano do liceu mas com menos um ano (ministrado de 1970-1975). O segundo ciclo deveria ser introduzido em 1975, o que não ocorreu devido ao fim da guerra.

⁷⁷ Na Direcção da Educação e Cultura estava o dr. Gideon Ndobe; em Bagamoyo leccionavam vários professores nacionais e estrangeiros com formação superior, por exemplo, o falecido Carlos Lobo, Jan Overvest, Elisabeth Sequeira, Edmundo Enoque Libombo, entre outros.

"A combinação da educação com a produção significa sobretudo a aquisição teórica e prática de conhecimentos a serem postos à disposição da produção, da administração, dos serviços sociais e do combate" (Machel, 1971:39).

Nas páginas precedentes frisou-se que Bagamoyo surge na sequência do encerramento do Instituto Moçambicano e, conseqüentemente o modelo usado por Bagamoyo foi quase que uma extensão dessa instituição em termos de programa pedagógico. O sistema curricular era de ensino geral excluindo todos os elementos que demonstrassem um marco de ensino colonial. Este currículo foi elaborado por professores moçambicanos e estrangeiros afectos em Bagamoyo. O seu produto foi resultado do cruzamento de experiências provenientes da Alemanha do Leste, Reino Unido, Holanda, Brasil, Suécia, Itália, entre outros países solidários com a causa dos movimentos de libertação dos países Africanos.

A importância da introdução de ideologias novas no ensino demonstrava as pretensões da FRELIMO em proceder a um corte radical com o regime colonial. Esta batalha começava no material didáctico,

"A tarefa principal da educação no ensino, nos livros de texto e programa é inculcar em cada um de nós a ideologia avançada, científica, objectiva, que nos permite progredir no processo revolucionário (...). Para a formação de uma sociedade nova era necessário combater a antiga (o colonialismo e seus vestígios) (...) a combinação da educação com a produção significa sobretudo a aquisição teórica de conhecimentos a serem postos à disposição da produção da administração, dos serviços sociais e do combate" (Machel, 1971:36-37; 39).

O projecto de ensino em Bagamoyo era de nível secundário. Sendo assim, ministrou classes compreendidas entre a 5ª e a 8ª e as disciplinas eram as do ensino geral com acréscimo de outras, como por exemplo, Educação Política, Natação e a disciplina de Geografia com as ramificações de aulas agropecuárias e carpintaria.

Entretanto, o Golpe de Estado desencadeado a 25 de Abril de 1974, em Portugal contra o governo fascista de Salazar, acabou por travar o projecto de ensino para a Escola secundária da FRELIMO em Bagamoyo porque o ensino nesta escola foi organizado de forma a em 6 anos habilitar os alunos a ingressarem em qualquer faculdade ou instituto superior. Ou seja, com a 10ª classe os alunos de Bagamoyo poderiam ingressar para o ensino superior. Este postulado é defendido por Marcelino Liphola⁷⁸,

“Bom, a Escola Secundária da FRELIMO era uma escola secundária que tinha os programas temáticos das disciplinas equivalentes a qualquer outra escola secundária no mundo. Portanto, aprendia-se (...) as Ciências Sociais e as Exactas (...) que iam desde a formação técnica profissional mas também Educação Física, hummm, produção manual, produção agrícola, trabalhos manuais. Quer dizer, portanto era uma escola secundária igual ou similar a uma escola secundária qualquer. A única diferença é que os programas eram concebidos para formar o estudante que vinha em primeiro lugar das Zonas Libertadas pela Frente de Libertação de Moçambique, e portanto havia uma dose extremamente forte de moldar a consciência dos jovens a terem essa visão de que estão ali porque têm uma missão muito específica que é estudar (...) a segunda diferença importante que eu referi já no início era que estamos a lidar com estudantes que pela sua história já crescem no movimento que está apostado para a independência do país (...) Havia em termos de equivalências algumas coisas que faziam a Escola Secundária da FRELIMO um pouco diferente das outras escolas em termos de programas específicos das disciplinas. Por exemplo, (...) numa escola da FRELIMO as opções eram que as pessoas que vinham conseguindo uma bolsa para estudarem nas outras escolas do ensino superior, e por causa disso lembro-me que havia na altura em que o nível terminal da escola secundária da FRELIMO era a 8ª classe, isto é, se o nosso estudante ou o estudante da Escola Secundária da FRELIMO tivesse feito a 8ª classe tinha mais ou menos o equivalente à 9ª classe. Ok, ou a 10ª no ensino secundário geral (...). Portanto, os primeiros alunos saíam da Escola Secundária da FRELIMO com a 8ª classe que era o fim do ensino secundário, isto é, dali podiam entrar para qualquer posto do ensino superior. Portanto, havia essa diferença digamos assim essa diferença mas em termos de programa específico de disciplinas, não é verdade?”.

Para além do usual num ensino geral, havia uma disciplina intitulada ‘cultura’ que fazia parte do currículo escolar. Nela desenvolviam-se actividades culturais das diversas regiões de Moçambique. A actual Companhia Nacional de Canto e Dança foi criada após a independência como forma de preservar a nossa cultura e, lá estão conservados

⁷⁸ Entrevista a Marcelino Liphola, 28.12.2001, na sua residência em Maputo.

quase todos os elementos culturais moçambicanos. Com conhecimento de causa

Mkaima⁷⁹ argumenta,

"(...) durante a Luta de Libertação Nacional, a nossa cultura foi muito valorizada, não só na escola de Bagamoyo mas noutros centros educacionais como Tunduru e no interior de Moçambique (...) havia promoção da cultura e, aos Sábados, os Sábados eram conhecidos como dias da cultura em que os alunos na escola juntavam-se a um local e fazia-se um 'concerto' (...) e cantavam-se hinos revolucionários e declamavam-se poesias".

E exemplificou cantando:

*"wajabaa hey, hey
wajabaa hey,
Wajabaa, hey"*

De acordo com mesma fonte 'Wajabaa', 'khonzat' são danças do Niassa, o 'mapiko' e o 'limbondo' de Cabo Delgado. Este tipo de actividades era de carácter obrigatório.

Dyuty⁸⁰ comunga a mesma ideia,

"Nós praticávamos a cultura e a direcção da escola exigia (...). Eu aprendi e conheci 'makwayela' ali em Bagamoyo, makwayela não é do norte, mas nós dançamos (...) dançava 'xingomane' e dançava 'muganda' (...). Nunca mais vai acontecer neste país isto estou a dizer, e nunca mesmo".

Draisma, Frieda⁸¹ disserta sobre a 'cultura',

"Sim, tínhamos muitos programas culturais, o teatro e isso continuou. O grupo cultural de Bagamoyo e mais tarde de Ribáuè. Fez-se programas em várias partes do mundo, mas a ideia isto foi cada turma fazia um programa cultural completo de teatro, danças, poemas, tudo, tudo, tudo. Então, depois havia grupo musical também. Então, todos faziam isto mas com dança, talvez constituísse um grupo cultural na escola mas todos faziam cultura, tudo".

É pena que este tipo de actividades tenha deixado de existir em algumas escolas. As actividades culturais identificam-nos. É lá onde reside a marca da tradição Africana. Eu tive o privilégio de fazer o meu ensino primário num momento em que a componente

⁷⁹ Entrevista a Miguel Mkhaima, 25.9.2001, Maputo.

⁸⁰ Entrevista a Hilário Dyuty, 5.1.2001, Maputo.

cultural ainda era valorizada. Sou obrigada a acreditar num velho ditado que diz” mudam-se os regimes, mudam-se os hábitos”. Estes hábitos culturais foram cultivados durante o tempo de Machel que prezava muito o que é nosso, o orgulho nacional.

A relevância das práticas culturais nas escolas da FRELIMO residia no facto de ser através delas que se via a marca do moçambicano, ou seja, através da cultura era possível indentificar a nossa identidade. Muiambo, D.⁸² citado por Siteo (2000:29-30) argumenta encontrar na cultura um meio didáctico-pedagógico de ensino:

“As actividades culturais, a canção revolucionária, por exemplo sobre colono e colonialismo eram elementos fundamentais para demonstrar as pessoas, para educar às pessoas que de facto são moçambicanas (...) a dança mobilizava a população, fazia entender exctamente e mostrava o sentimento, o ódio contra o colonialismo e uma consciência de que ele deve morrer para libertar o país (...) é por isso que na FRELIMO sempre se deu a grande prioridade à actividade cultural. Quando se chega na actividade cultural é a parte mais alta da FRELIMO. É ali onde a FRELIMO tem mais poder, que se conseguiu unir essas actividades diversas numa só única que hoje saiu a Companhia Nacional de Canto e Dança. Essa é a consciência da identidade cultural”.

De uma forma geral o currículo escolar abrangia três áreas principais,

A área de Matemática e Ciências Naturais que compreendia as disciplinas de Biologia, Física, Matemática e Química;

A área das Ciências Sociais e Humanas, Geografia, História, Português, e Inglês;

*A área da Educação Política*⁸³.

Programa de Ensino

Os conteúdos de cada disciplina interligavam-se aos objectivos traçados pela FRELIMO, ou seja, os conteúdos ministrados tinham que ver com a realidade vivida no campo

⁸¹ Entrevista a Frieda Draisma Overvest, 5.6.2001, Maputo.

⁸² Em entrevista, Muiambo, D. antigo combatente, professor primário e responsável do Centro Piloto de Madjedje, província do Niassa, na sua residência, no dia 22.9.1998.

⁸³ As áreas das Ciências Naturais e Matemática e Ciências Sociais e Humanas eram iniciadas na 5ª classe e a área da Educação Política a partir da 6ª classe (Zawangoni, *A Educação...* cit, p. 42).

militar. Assim, a teoria e a prática eram aspectos comuns que deviam coabitar simultaneamente. Por esta razão muitas vezes a política da FRELIMO se confundia com o próprio ensino. Entretanto, esse corte que a FRELIMO fez em relação aos conteúdos carregados de ideologia colonial, não desviavam o rumo daquilo que é um currículo universal. As aulas continuaram a ser de carácter geral e com o programa totalmente acelerado e sobrecarregado. Era necessário fazer frente a dois elementos chave: a formação de quadros e/ou guerrilheiros. Overvest, F.⁸⁴, salientou,

“A FRELIMO desenvolveu os seus próprios programas, livros e materiais. Isso começou em Bagamoyo e penso que se recorda quando havia o governo de transição, houve uma dada altura uma reunião de educação e que mudaram todos os programas⁸⁵ mas nós tínhamos os nossos programas para todas as actividades e continuamos durante alguns anos mesmo em Ribáuè com programas específicos desenvolvidos para os professores da Escola de Bagamoyo. Então, fazíamos programas e fazíamos textos de apoio, esses antigos livros”.

Tovavia, apesar da eficácia e complexidade destes manuais este modelo não era adequado para as escolas do país não ligadas ao ensino desenvolvido em Bagamoyo. Daí que tenha havido uma necessidade de elaboração de um programa e manuais de ensino específico para as restantes escolas.

Face a esta ruptura com os conteúdos coloniais os professores viram-se na obrigação de elaborar novos manuais e textos de apoio úteis para o processo de ensino-aprendizagem. Para a transformação do projecto em realidade era preciso contar com as suas próprias forças e não só. Era necessário que o pessoal docente tivesse experiência na área de ensino. Confrontada com a carência de professores moçambicanos a direcção da

⁸⁴ Entrevista a Frieda Overvest, 5.6.2001, Maputo.

⁸⁵ É provável que a entrevistada ao afirmar que tinham o seu programa refere-se ao que fora elaborado em Bagamoyo e permaneceu válido após a independência e, em particular para as escolas da FRELIMO.

FRELIMO teve que solicitar apoio aos países solidários para com a causa da luta de Moçambique.

Machel (1971:41) afirmou ,

“Todos estamos conscientes de que para a resolução dos problemas de ensino, a concepção de manuais e programas, se requer um pessoal altamente especializado”.

Os casais Draisma e Overvest de origem holandesa que adquiriam a nacionalidade moçambicana após a independência de Moçambique são um exemplo vivo em termos de quadros especializados. Através da combinação das experiências de ensino do seu país com a experiência das necessidades imediatas dos alunos moçambicanos foi possível elaborar manuais de ensino para a escola de Bagamoyo. Esses manuais continuaram a ser um modelo após a independência.

A formação obtida a partir dos conteúdos ministrados em cada disciplina era de carácter académico e/ou político por uma razão muito simples: o aluno não só de Bagamoyo como também dos centros pilotos localizados nas Zonas Libertadas, devia prestar um treino político-militar, para além de ter uma formação académica. Esta dupla formação era imprescindível nessa altura por se estar a viver um momento de guerra e, para capacitar o aluno a responder positivamente, quer em termos militares quer em termos académicos. Os entrevistados dissertam acerca desse tipo de formação,

“Olha, Samora Machel dizia que combater era tarefa de todos (...) feito de várias maneiras, estudar era combater, produzir era combater. Portanto, produzir por exemplo, produzir na machamba, estudar na escola, mas também o guerrilheiro com arma na mão estar em frente do combate era também combater. Portanto, as actividades tinham que concorrer para a liquidação do sistema colonial em Moçambique. Neste caso havia acções que eram comuns práticas (...) entre todos nós que estívéssemos envolvidos no processo de luta de libertação nacional (...) como é o caso de preparação político- militar⁸⁶ (...) que não

⁸⁶ Todo o aluno devia passar pelo treino militar porque dizia-se, *“todos eram combatentes da luta de libertação e não há tarefas grandes e pequenas, todas as tarefas lá são tarefas de libertação (...) tinham*

era só feito em Nachingwea mas em todos os locais onde as pessoas estavam. De manhã, por exemplo, tínhamos que acordar muito cedo para uma preparação física e, tínhamos que aprender a marchar como também parte da preparação combativa (...) participamos em aulas de Educação Política (...) essas actividades todas faziam parte da nossa participação no processo de Luta de Libertação”⁸⁷.

Overvest, J.⁸⁸ afirmou,

“É preciso ver se a aula tinha um objectivo muito claro que era objectivo imediato, que era ganhar a guerra, e também a reconstrução do país depois da guerra. Mas antes de tudo, era ganhar a guerra. Então, lembro-me que nas férias⁸⁹ iam para as Zonas Libertadas onde tinham que trabalhar para manter a ligação com a realidade do país (...) e ir também participar em combate porque todos os alunos tinham tido também uma preparação militar”.

Por seu turno Overvest, Frieda⁹⁰ partilha a mesma opinião,

“(...) a formação académica era importante mas a ideia era ter conhecimentos para servir o povo. Então, a escola parece que conhece aquele discurso de Samora 'escola para o povo tomar o poder'⁹¹, ter conhecimentos para servir o povo. Então, a formação académica era importante, Ciências Naturais por exemplo, na História não era História como por exemplo, o governo colonial branco (...) mas era história e luta (...) A FRELIMO tinha certos conceitos como dar a história, como dar a Geografia (...)”.

que passar pelos treinos militares para evitar que depois haja uma carreira para liderança para pessoas e depois (...) mandar essas populações, militares, dirigentes” (Entrevista a Frieda Overvest, 5.6.2001, Maputo).

⁸⁷ Entrevista a Miguel Mkaima, 25.8.2001, Maputo.

⁸⁸ Entrevista a Jan Overvest, 1.6.2001, Maputo.

⁸⁹ Na verdade, não eram férias propriamente ditas porque durante este período os alunos iam às zonas libertadas executar outras tarefas (alfabetização, combate). As férias como dizia Samora Machel, correspondiam a uma mudança de tarefa.

⁹⁰ Entrevista a Frieda Overvest, 5.6.2001, Maputo.

⁹¹ Frieda Overvest fazia menção ao discurso de Samora Machel na altura em voga, 'Fazer da Escola uma Base para o Povo tomar o Poder'.

Conclusões

O Século XV inicia com a presença colonial portuguesa em solo moçambicano mas a colonização efectiva apenas se verifica a partir de finais do Século XIX, após a conferência de Berlim. Este período foi marcado pelo privilégio dado às missões Laicas para se encarregarem pelo ensino da população Africana sem interferência do governo colonial. Todavia, este privilégio foi-lhes retirado pela necessidade em centralizar o ensino nas mãos das Missões Católicas.

Assim, a partir dos anos 30 e 40 do Século XX, a política colonial portuguesa, na sua vertente de integração económica apresentou melhorias como resultado das pressões das potências europeias e serviu adequadamente o modelo económico-social do Estado Novo. Em resposta a uma nova conjuntura interna e externa emergente a partir dos anos 50, a política colonial portuguesa foi palco de mudanças.

Todavia, a nova política educacional nas colónias desde o limiar dos anos 60 não procurou fazer progredir a população Africana. A considerável melhoria quantitativa durante o mesmo período somente se verificou no ensino primário. O progresso qualitativo foi menor, em particular para os Africanos e, a discriminação dos mesmos no ensino permaneceu, através de obstáculos sociais e financeiros. O ensino secundário era inacessível, impossibilitando desta feita a participação de Africanos nas actividades científicas das colónias.

Os poucos esforços feitos por Portugal no sentido de ministrar o ensino aos Africanos foram impostos pelas necessidades do desenvolvimento do próprio colonialismo português, pela situação internacional e particularmente pelas manifestações de uma

alternativa que os movimentos de libertação ofereciam à dominação portuguesa. Portugal conseguiu formar uma elite Africana em número reduzido, constituiu uma pequena burguesia e encorajou alguns funcionários e pequenos empresários Africanos a aliarem-se a Portugal.

A prioridade dada pela FRELIMO ao sector da educação surge num contexto de recusa por parte do governo colonial português em dar educação condigna aos Africanos. A FRELIMO como pretendesse iniciar com o processo da LALN não viu outra alternativa que não fosse a abertura de escolas nas Zonas libertadas onde os guerrilheiros e crianças da FRELIMO fossem instruídos. A educação introduzida pela FRELIMO foi concebida como instrumento fundamental para resgatar a dignidade do povo moçambicano, sua cultura e ao mesmo tempo, dar sustentabilidade ao projecto sócio-político da FRELIMO. A participação activa da mulher na luta a partir dos anos 60 contribuiu para a sua ascensão à categoria de agente activo da sociedade moçambicana.

A educação da rapariga era outro elemento fundamental da FRELIMO porque segundo os seus estatutos, para o triunfo da revolução era necessário o envolvimento de todos os moçambicanos sem distinção da raça, cor e sexo. Foi neste contexto que o processo da emancipação da mulher nos vários sectores se tomou fundamental.

As relações de género estabelecidas na Escola Secundária da FRELIMO em Bagamoyo eram caracterizadas por uma relação harmoniosa e conflituosa, ou seja, apesar de se ter vivido um ambiente de camaradagem entre os estudantes de Bagamoyo, houve momentos conflituosos não só por se tratar de uma convivência entre estudantes de origem diversa mas também por ser natural a existência desses conflitos. Todavia, a

relação tida entre alunos e a direcção da escola apesar de ter sido uma relação de 'pai' para 'filho', os primeiros passaram por situações muito críticas. Tratou-se de uma violação das normas de boa conduta por parte de alguns dirigentes na escola que iam desde a violação das raparigas e o envio de rapazes envolvidos em namoros para o trabalho forçado nas Zonas Libertadas.

As condições de ensino nas Zonas Libertadas só permitiam cobrir o ensino primário (1ª a 4ª classe) devido à falta de segurança pois o conflito armado havia iniciado. Deste modo, o Instituto Moçambicano em Dar-Es-Salaam funcionou para receber estudantes provenientes das Zonas Libertadas assim como dos países vizinhos. Este estabelecimento de ensino viu as suas portas encerradas como resultado de divergências ideológicas no seio da FRELIMO. A sua concepção pelo casal Mondlane serviu de modelo para a criação de bases de um sistema de educação para a Frente de Libertação de Moçambique.

A filosofia da Frente foi o motor da organização e funcionamento da Escola Secundária da FRELIMO em Bagamoyo, pois a nova visão sobre a sociedade, o indivíduo e os objectivos a curto, médio e longo prazos incidiram sobremaneira sobre o processo.

Como resultado do 25 de Abril de 1974, o ensino em Bagamoyo teve que sofrer uma interrupção daí que tenha durado apenas quatro (4) anos ministrando da 5ª à 8ª classe. Com relação aos resultados obtidos da pesquisa oral pode-se afirmar ter existido várias formas de ingresso para a Escola Secundária da FRELIMO dentre elas a conclusão da 4ª classe, indentificar-se com a Frente e ter um comportamento exemplar.

A fraca presença feminina no ensino estava ligada à conjuntura Africana onde as comunidades dão prioridade ao rapaz em detrimento da rapariga. Todavia, as que tiveram oportunidade de estudar puderam em certa medida demonstrar ao homem quão importante e necessária era a sua libertação que devia passar necessariamente pela educação.

O encontro entre estudantes moçambicanos de origem étnica diversa resultou na troca de experiências e enraizamento de uma amizade e camaradagem típicas dos alunos de Bagamoyo, ou seja, esta convivência traduziu-se numa familiaridade pois mesmo passados 30 anos após a transferência de Bagamoyo para Ribáuè, estes estudantes recordam com muita saudade os bons momentos da época.

A geração de Bagamoyo contribuiu de forma significativa nas diversas tarefas após a independência. A única dificuldade encontrada foi que os cerca de 30 estudantes não puderam cobrir os vários sectores do país para além de que Bagamoyo era como um laboratório fechado e a realidade de Moçambique era totalmente diferente. Por exemplo, os manuais de ensino elaborados em Bagamoyo não se adequavam para responder à realidade moçambicana por serem muito teóricos (em relação a Moçambique).

Durante o trabalho de campo foi várias vezes referido que a nova geração poderia abraçar com amor e orgulho as tarefas que vem desempenhando, pois é com muita tristeza que os feitos de Mondlane e Samora desapareceram. Por exemplo, a componente cultural não é valorizada pelos jovens de hoje, apelando-se à reintrodução de actividades culturais nas escolas como forma de se recuperar a nossa identidade nacional.

Fontes

Fontes Orais

Entrevistas Realizadas

- **ANÓNIMA** (2001) ex-aluna da Escola Secundária da FRELIMO em Bagamoyo.
- **DRAISMA**, Frouke (2001) ex-professora da Escola Secundária da FRELIMO em Bagamoyo e Ribáuè, Licenciada em Matemática, ex-docente da Universidade Pedagógica na Beira, actualmente docente da Universidade Católica em Nampula.
- **DYUTY**, Hilário (2001) ex-aluno da Escola Secundária da FRELIMO em Bagamoyo, actualmente funcionário do Centro de Estudos Africanos (CEA).
- **FERRÃO**, Valeriano (2001) ex-professor da Escola Secundária da FRELIMO em Bagamoyo; ex-secretário do Conselho de Ministro; ex-secretário geral do Ministério dos Negócios Estrangeiros; ex-Embaixador nos Estados Unidos da América; ex-Inspector do Ministério dos Negócios Estrangeiros; reformado e consultor da União Geral das Cooperativas.
- **KUMANGWELO**, Guilhermina Gaspar (2001), ex-aluna das Escola Secundárias da FRELIMO em Bagamoyo e Ribáuè, Mestrada em Engenharia Florestal, actualmente Chefe do Departamento de Florestas e Fauna Bravia no Ministério da Agricultura e Desenvolvimento Rural.
- **LIBOMBO**, Edmundo Enoque (2001) ex-professor das Escolas Secundárias da FRELIMO em Bagamoyo e Ribáuè; ex-Director da Escola Secundária de Ribáuè; ex- Director das Escolas da FRELIMO; Licenciado em Psicologia Patológica e de Desenvolvimento; actualmente Docente da Universidade Pedagógica.

- **LIPHOLA**, Marcelino (2001), ex-aluno das Escolas Secundária da FRELIMO em Bagamoyo e em Ribáuè, ex-professor de Português e Inglês, Doutorado em Linguística, actualmente Docente de Linguística na Faculdade de Letras da Universidade Eduardo Mondlane.
- **MARTINS**, Sérgio (2001) ex-professor das Escolas Secundárias da FRELIMO em Bagamoyo e Ribáuè; estudante da Faculdade de Veterinária na Universidade Eduardo Mondlane; funcionário do Ministério da Educação (MINED).
- **MKAIMA**, Miguel Costa (2001) ex-aluno da Escola Secundária da FRELIMO em Bagamoyo; ex-funcionário da Inspeção Escolar; ex-Director do Centro de Formação de Professores Primários da Namaacha; ex-Director Provincial da Educação e Cultura de Cabo Delgado; ex-professor da Escola Secundária Sansão Muthemba na Beira; Licenciado em História da Arte; ex-Director do Museu Nacional de Arte; actualmente Ministro da Cultura.
- **OVERVEST**, Frieda Draisma (2001), ex-professora das Escolas Secundárias da FRELIMO em Bagamoyo e Ribáuè, Mestrada em Sociologia, actualmente Coordenadora do Programa Social na Cruz Vermelha de Moçambique (CVM).
- **OVERVEST**, Jan (2001), ex-professor das Escolas Secundárias da FRELIMO em Bagamoyo e Ribáuè, Mestrado em Física, ex-Director da Educação da Cidade de Maputo e da Província da Zambézia, ex-Director da Organização-Não-Governamental PROGRESSO, actualmente funcionário das Telecomunicações de Moçambique (TDM).

- **SEQUEIRA, Elisabeth (2001)** ex-professora das Escolas Secundárias da FRELIMO em Bagamoyo e de Mariri, ex-Directora do INDE e de Relações Internacionais no Ministério da Educação, actualmente presidente da Organização-Não-Governamental PROGRESSO.
- **ZAWANGONI, Salvador André (2000)** Ex-aluno da Escola Secundária da FRELIMO em Bagamoyo, funcionário do MINED; licenciado em História e Geografia pela Universidade Pedagógica; funcionário do MINED.
- **ZAWANGONI, Salvador André (2001)** ex-aluno da Escola Secundária da FRELIMO em Bagamoyo, ex-funcionário do MINED; licenciado em História e Geografia pela Universidade Pedagógica; actualmente Director Nacional no Ministério para os Assuntos dos Antigos Combatentes.

Arquivo Sonoro

- Discurso proferido pelo Presidente Joaquim Alberto Chissano a 25.6.2001 no bairro de Bagamoyo, *RM*
- **MACHEL, S. (1974)** *Reunião na Escola de Bagamoyo com os professores e os alunos*. Tanzania. AHM. F.O. Cassete nº 589, SM0019 (Projecto Arquivo Sonoro).
- Visita presidencial à Escola Secundária da FRELIMO em Bagamoyo em 1974, AHM-Arquivo Sonoro. Cassete nº 911, MP-C354.
- Visita presidencial à Escola Secundária da FRELIMO em Bagamoyo em 1974, AHM-Arquivo Sonoro. Cassete nº 589, SM0019 (Projecto Arquivo Sonoro).

Fontes Secundárias

Teses não-publicadas

- CASIMIRO, I. (1986) *Transformação das Relações Homem/Mulher em Moçambique, 1964-74*, Tese de Licenciatura, Maputo: Universidade Eduardo Mondlane.
- CASIMIRO, I. (1999) *Paz na Terra, Guerra em casa: Feminismo e Organizações de Mulheres em Moçambique*, Tese de Mestrado em Sociologia, Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra.
- CRUZ E SILVA, T. (1986) *A Rede Clandestina da FRELIMO em Lourenço Marques (1964-74)*, Tese de Licenciatura, Maputo: Universidade Eduardo Mondlane/Centro dos Estudos Africanos.
- LOFORTE, Ana Maria (1986), *Género e Poder entre os Tsonga de Moçambique* Tese de Doutoramento Lisboa.
- LUCAS, X. A. (1999) *As Relações de género no acesso e controle da terra na localidade de Malaia, de 1942-1992*, Tese de Licenciatura, Maputo.
- SAÚTE, A. R. (1995) *Escola de Habilitação de Professores Indígenas "José Cabral", Manhiça-Alvor: Subsídio para o estudo de Formação da elite instruída em Moçambique (1926-1974)*, Tese de Licenciatura, Maputo.
- SITOIE, A. L. (2000) *Ensino da História no 1º Grau da escola primária em Moçambique: o caso de Maputo cidade, 1975-1995*. Tese de Licenciatura, Maputo, Moçambique.

- ZAWANGONI, S. A. (1999) *A Educação durante a Luta de Libertação Nacional com Especial Ênfase no Ensino Secundário nas Escolas Secundárias da Frente de Libertação de Moçambique, 1964-1974 e 1975-1985*, Tese de Licenciatura, Universidade Pedagógica, Faculdade de Ciências Sociais, Maputo.

Teses Publicadas

- GOMEZ, M. B. (1995) *A Educação Moçambicana: A história de um processo, 1962-1984*, Tese de Doutoramento, Universidade de São Paulo.
- MARSHALL, Judith. (1985) *Literacy, Labour and State Formation. Experiences of Popular Education In Mozambique*. Tese de Doutoramento. Toronto: Department Adult Education\Ontario Institute for Studies in Education.
- MAZULA, B.(1995), *Educação, Cultura e Ideologia em Moçambique: 1975-1985*, Porto: Afrontamento; Fundo Bibliográfico de Língua portuguesa.
- MUNSLOW, Barry. *Frelimo and Mozambique Revolution*, Tese de Doutoramento. Faculty of Economy and Social Studies in the University of Manchester, 1980.

Artigos, Periódicos e Monografias

- AUGUSTO, A. (1957) *O ensino primário em Moçambique*, Coimbra.
- AZEVEDO, A. (1958) *Política de ensino em África*. Lisboa.
- BELCHIOR, M. D. (1964-5) "Evolução Política do ensino em Moçambique", *Moçambique. Curso de Extensão universitária*, Lisboa: Instituto Superior de Ciências e Políticas Ultramarinas, pp. 635-674.

- **CABAÇO, J. L.** A longa estrada da democracia moçambicana. In: Brazão Mazula (ed.) *Moçambique, Eleições, Democracia e Desenvolvimento*. Maputo: InterAfrica Group, 1995, 17-114.
- **CASIMIRO, I& XIMENA, A.** “Construindo uma Teoria de Género em Moçambique”, *Estudos Moçambicanos* CEA/UEM, 11/12 (Novembro 1992), pp.97-110.
- **CRUZ E SILVA, T.** “A Missão Suíça e o Sistema de Educação Não Formal para Raparigas. As experiências de Mause e Chicumbane (1930-1974)”, *Arquivo*, Maputo (Moçambique), 18 (Outubro 1995), pp. 115-128.
- **HEDGES, D.** “Educação, Missões e a Ideologia Política de Assimilação, 1930-1961”, *Cadernos de História*, 1 (1985), pp. 7-18.
- **DOMINGO**, (28.11.1993), entrevista ao então Primeiro secretário da FRELIMO, Raimundo Pachinuapa.
- **FERREIRA, E. S** (1977) *O fim de uma era: o colonialismo português em África*, Lisboa: Sá Costa.
- **FRELIMO** Os Grandes Acontecimentos de 1968 e as divergências ideológicas ao nível da Direcção”, *FRELIMO*, Maputo-Moçambique, (Abril de 1969).
- **FRELIMO**, “Fazer da escola uma base para o povo tomar o poder”, Maputo, *Estudos e Orientações*, 6 (1974), pp.1-16.
- **MOZAMBIQUE REVOLUTION** nº27, Setembro, 1965.
- **NEGRÃO. J. et al** (s.d.) *Da Formação da FRELIMO à Luta Armada*. (sem referência).

Bibliografia geral e obras de referência

- **CENTRO DE ESTUDOS AFRICANOS\ UEM** (1983) *A situação nas antigas Zonas Libertadas de Cabo Delgado*. Maputo: Oficina de História.
- **CHRISTIE, Ian** (1988) *Machel Of Mozambique*. Harare: Zimbabwe Publishing House.
- **ESTATUTO E PROGRAMA** do I Congresso da Frente de Libertação de Moçambique, s/d.
- **ESTATUTO E PROGRAMA** do II Congresso da Frente de Libertação de Moçambique, s/d.
- **FRELIMO** (s/d) *A Educação nas Zonas Libertadas: Dados sobre a história da FRELIMO*, 2º fascículo.
- **FRELIMO** (1966) *Relatório da Sessão do Comité Central da FRELIMO*, Outubro.
- **FRELIMO** (1976) *Documento da 8ª Secção do Comité Central*. Maputo, 11-27 de Fevereiro.
- **FRELIMO** (1977) *A FRELIMO e a Revolução em Moçambique*, 2ª edição.
- **FRELIMO** (1977ª) *Relatório do Comité Central ao 3º Congresso*. Maputo: Departamento de Trabalho Ideológico da FRELIMO.
- **FRELIMO** (1977b) *Documento Sobre a Educação*. (Compilado pelo Ministério da Educação e Cultura). Maputo.
- **FRELIMO** (1980) *O Processo da Revolução Democrática Popular em Moçambique*. Maputo: Departamento de Trabalho Ideológico da FRELIMO.

- **FRELIMO** (1983) *Relatório do Comité Central ao 4º Congresso*. Maputo: Imprensa Nacional.
- **FRELIMO** (1996) *Directivas Económicas e Sociais*. Colecção IV Congresso. Maputo: Departamento de Mobilização e Propaganda.
- **FUNGULANE, A. et al** (1997), *A Educação Tradicional em Moçambique: Estudo do caso dos ritos de iniciação em Cabo Delgado-Pemba: Arquivo do Património Cultural (ARPAC)*.
- **GOLIAS, Manuel** (1993) *Sistema de Ensino em Moçambique*, Maputo: Editora Escolar.
- **JOHNSTON, Anton et al** (1987) *Education and Economic Crisis. The Case of Mozambique and Zambia (Report of SIDA- Mission)*, Stockholm: SIDA.
- **LAN, David** (1985) *Gun and Rain. Guerrillas and Spirit Mediums in Zimbabwe*. London: University of California Press.
- **MACHEL, S. M.** (1970) *Educar o Homem para Vencer a guerra. Criar uma sociedade para desenvolver a pátria*. Mensagem à II Conferência do Departamento da Educação e Cultura, FRELIMO.
- **MACHEL, S. M.** (1971) "Produzir é aprender. Aprender para produzir e lutar melhor". *A Luta Continua*, Porto: Afrontamento, pp.23-54.
- **MACHEL, S. M.** (1973) "A Libertação da mulher é uma necessidade da revolução, garantia da sua continuidade, condição do seu triunfo". *A Luta Continua*, Porto: Afrontamento, pp.55-72.

- MACHEL, S. M. (1974) "A FRELIMO é o povo Moçambicano em Armas". *A Luta Continua*, Porto: Afrontamento, pp.5-14.
- MACHEL, S. M. (1974) "Mensagem lida na cerimónia de tomada de posse do Governo de Transição de Moçambique efectuada em 20 de setembro de 1974".
- MACHEL, S. M. (1975) *Educar o Homem para vencer a guerra, criar uma sociedade nova: Mensagem à II conferência do Departamento de Educação e Cultura. FRELIMO.*
- MACHEL, S. M. (1975) *Discurso de Estado na tomada de posse do Presidente da República Popular de Moçambique.* Lourenço Marques. Maputo.
- MACHEL, S. M. *Façamos do país inteiro uma escola onde todos aprendemos e todos ensinamos: Discurso de abertura da Campanha Nacional de Alfabetização, s/d.*
- MACHEL, Graça (1979) *Discurso de abertura da 3ª Reunião do Ministério da Educação e Cultura, Maputo.*
- MACHEL, S. M. (1980) *O processo da revolução democrática popular em Moçambique.* Lourenço Marques: Edições da FRELIMO.
- MACHEL, S. M. (1985) *Sistema Nacional de Educação: Linhas Gerais e Lei nº4\83.* Maputo: Minerva Central.
- MACHEL, S. M. (1987) *Implantação Territorial do Sistema Nacional de Educação. Documento Preparado para o 13º Conselho Coordenador.* Maputo: Direcção Nacional de Planificação.
- MCLAUGHLIN MM, J. (1996) *On Frontline: Catholic Mission in Zimbabwe's Liberation War.* Harare: Baobab Books.

- **MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E CULTURA (MEC)** (1975) *Organização política e Administrativa das Escolas (OPAE)*. Programas de Desenvolvimento Pedagógico. Maputo: Imprensa Nacional.
- **MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA** *Projecto de Educação da Rapariga*. Documento Apresentado no Seminário Nacional sobre “Importância da Educação da Rapariga”. Maputo, Novembro, 1994.
- **MANGHEZI, N.** (1999) *O meu coração está nas mãos de um negro: uma história de Janet Mondlane*, Maputo: Centro de Estudos Africanos/Livraria universitária.
- **MONDLANE, E.** (1977) *Lutar por Moçambique*. Lisboa: Livraria Sã da Costa; 3ª edição.
- **MONDLANE, E.** (1995) *Lutar por Moçambique*, Colecção “Nosso Chão”, CEA/UEM, Maputo.
- **RANGER, T.** (1985) *Peasants Consciousness and Guerrilla War in Zimbabwe: A Comparative Study*. London: James Curry.
- **REIS, J. & MUIAUNE, A. P.** (1975) *Datas e Documentos da História da Frelimo*. Maputo: Imprensa Nacional, 2ª edição.
- **SILIYA, C. J.** (1996) *Ensaio sobre a cultura em Moçambique*. Maputo.
- **SCOTT, J.** (1989) “Género: Uma Categoria Útil para Análise Histórica”. New York: Columbia University Press.
- **VIEIRA, S.** (1977) *O Homem Novo*. Comunicação à 2ª Reunião Nacional do Ministério da Educação e Cultura. Maputo.

- **WLSA MOZAMBIQUE** (1998) *Familias em Contextos de Mudança em Moçambique*. Departamento de Estudos da Mulher e Género. Centro de Estudos Africanos: Universidade Eduardo Mondlane.
- **YOUNG, K** (1998) "Gender and Development: A relational Approach". Institute of Development Studies (IDS). Sussex university. Great Britain. (Tradução para língua portuguesa realizada no CEA).

Anexos

Anexo I. Os objectivos da educação:

Educação ligada às tarefas da Revolução, que significava que a educação devia responder à tarefas e necessidades impostas pela revolução a cada momento da sua evolução: imediatas e de longo prazo, dando prioridade àquelas ligadas com as primeiras;

Educação permanente, para todos os militantes activos em cada momento, independentemente do seu nível e escalão, deviam ter a possibilidade de elevar o seu nível técnico, cultural ou político;

Prioridades, definia como prioritários para a formação todos os militantes afectos directamente às tarefas político-militares, de produção, etc., assim como a escolarização de crianças;

Educação progressiva, que se devia basear na educação permanente e visava cobrir progressivamente a população que gradualmente ia-se envolvendo nos diferentes sectores da actividade revolucionária, em particular na produção;

Seleção positiva, definia que na escolha de militantes para frequentar estágios ou cursos, devia-se dar preferência às suas capacidades de trabalho e ao seu comportamento cívico e político;

Acelerar a formação de quadros, preconizava a necessidade de estudo e elaboração de programas especiais que permitissem acelerar a formação de quadros necessários às diversas tarefas da revolução, especialmente para a educação de adultos;

Educação de adultos, dava especial atenção à formação de quadros a todos os níveis necessários para as tarefas imediatas, desde a alfabetização até ao aperfeiçoamento técnico, médio e superior;

Implantação do sistema, preconizando que todo o sistema educacional devia, a longo prazo, ser implantado em todo o território de Moçambique;

Escola única, para a qual o sistema educacional devia assegurar um programa que até ao fim do ensino secundário devia ser único. Isto é, devia garantir a aquisição de habilidades e capacidades para a vida prática (administração, produção, comercial, etc.) e à preparação para a continuidade de estudos médios e superiores;

Centros pilotos, orientava a criação de centros pilotos que servissem de laboratórios para se tirarem lições e experiências, corrigir defeitos e melhorar o ensino à escala nacional e, finalmente;

Escola-trabalho, defendia a ligação constante entre a teoria e a prática ou aliança do trabalho escolar ao trabalho produtivo, tanto na educação de crianças como de adultos. Este princípio visava dar resposta às necessidades alimentares ou materiais dos próprios alunos nos centros educacionais, tornando-os assim auto-suficientes⁹² (citado por Siteo 2000:14-16).

Anexo II. Análise de Género e Desenvolvimento

Na perspectiva de Young, (1988) a análise de Género e Desenvolvimento implica:

Enfoque principal, que consiste em estudar as relações de género, que podem ser resultado das construções sociais entre mulheres e homens regidas por normas de uma sociedade. Nestas relações é preciso ter em conta o aspecto cultural de cada uma das partes sem excluir a componente económica. O desenvolvimento dessas relações depende em parte do ambiente social;

A aproximação GAD ('Gender and Development'), afirma que muitas sociedades têm feito uso da diferença biológica entre os sexos para reprimir a mulher mesmo em casos onde algumas mulheres demonstram habilidades iguais e/ou superiores às do homem⁹²;

O seu enfoque holístico, analisar a questão sobre diversas perspectivas tendo em conta a componente económica, social, cultural, política e doméstica para compreender a sua interacção com o meio. Esta acção perspectiva não se limita somente à análise do elemento reprodutivo da mulher (sector privado) mas também encontrar meios de enquadrá-la na esfera privada, política e económica. A ideia chave é a busca de solução para o alívio da dupla exploração de que a mulher tem sido vítima.

Arenas sociais particulares, as relações desenvolvidas no seio do sector doméstico ou familiar têm variado de sociedade para sociedade. Nalgumas as relações entre as partes têm-se caracterizado por uma subordinação e inferiorização da mulher, o mesmo

⁹² AFM, Fundo da Educação da FRELIMO, Cx.2. FRELIMO. Definição duma política de Educação nacional, 1967, pp. 7-8.

⁹³ Nestas circunstâncias, os homens com uma ideia pré-concebida da incapacidade da mulher não demonstram interesse em rever a sua posição.

acontecendo em relação ao casamento que, envolvendo elementos de poder, acaba por reproduzir relações desiguais entre mulheres e homens.

A sua preocupação com as relações, não os papéis, dá maior ênfase à forma como as relações entre as partes se desenvolvem na sociedade e como influenciam os processos económicos sociais e políticos e, como o elemento social influencia positiva ou negativamente na reestruturação, desfazamento ou reforço dessas mesmas relações. As relações entre as partes são caracterizadas por relações de poder.

A divisão sexual do trabalho (SDOL- 'Sexual Division of Labour' em inglês), varia consoante o tempo. A realização de actividades diferentes por parte do homem e da mulher torna-os interdependentes entre si porque enquanto o homem se dedica ao trabalho no sector público, a mulher por seu turno, dedica-se aos assuntos domésticos. Entretanto, quando a mulher tenta experimentar a sensação do sector público acaba esbarrando-se. Ela é rejeitada alegando que no mundo existe apenas um único ser pensante, o homem. O resultado disso é a contínua interdependência entre ambos e o surgimento de um fenómeno novo, a diferenciação cada vez mais notória entre mulheres e homens.

A tensão entre a causação estrutural e a agência individual, devido a diversas influências há homens que aceitam a partilha das actividades domésticas, todavia são confrontados com as percepções e práticas duma sociedade que aceita a rigidez na divisão de tarefas entre homens e mulheres. Por causa desta mal interpretação das sociedades conservadoras, a mulher se vê na obrigação de permanecer pacífica e vítima de trabalhos excessivos. *"o consenso prevalecente na teoria no campo dos estudos sobre*

gênero e poder, até recentemente sugeria a dominação masculina como universal apresentando as mulheres como vítimas passivas dessa dominação” (Loforte 1996:27).

*O significado de desenvolvimento, entendido como um processo de abertura e interiorização de elementos novos, ou seja, acompanhamento da dinâmica das sociedades. Porque segundo a definição de Kate Young em *Gênero e Desenvolvimento*, “é um processo complexo envolvendo a melhoria social, económica e cultural, dos indivíduos e da própria sociedade”.*

Os agentes de desenvolvimento, a priori o gênero devia incluir ambos os sexos, isto é, participação activa das partes no processo de desenvolvimento; mas acaba por se fazer representar somente pela parte masculina. Contudo, devido à exclusão feminina nesse processo motivada pela diferenciação sócio-económica os homens acabam sendo os únicos agentes activos no desenvolvimento do termo.

Anexo III. Programa de Ensino na Escola Secundária da FRELIMO em Bagamoyo

História

Os seus conteúdos eram totalmente novos. Todo o vestígio colonial que nela existia foi substituído por elementos novos, como por exemplo os feitos heróicos de Ngungunhana no seu império de Gaza, a história da fundação da FRELIMO, os seus objectivos, os seus líderes, entre outros elementos.

Este material esboçado no Instituto Moçambicano por Fernando Ganhão pode ser encontrado em dois volumes, nomeadamente, História de Moçambique e História Universal.

Física

Seguindo o sistema de ensino universal, esta disciplina devia ser ministrada a partir da 7ª classe mas mediante a situação supracitada, ela é introduzida a partir da 4ª classe. Os seus conteúdos na sua essência versavam sobre o manuseio da arma. Por isso, já se aprendia os princípios de Pascal, de Torricelli e a Lei de impenetrabilidade. Os seus conteúdos foram enriquecidos por demonstrações laboratoriais.

Matemática

Os conteúdos para esta disciplina eram bastante avançados comparativamente ao que se fazia no período colonial. Já se aprendia teorias de conjunto (mais tarde adoptadas após as reformas). Para além disso, introduziu-se o xadrez (forma de promover o raciocínio lógico). Estes conteúdos eram antecipados na 6ª e 7ª classes (Zawangoni, 1999, p. 43; Zawangoni, 2001).

Português

A Língua Portuguesa deparando com a carência de pessoal docente especializado na área, teve menos desenvolvimento. Os seus conteúdos versavam sobre a morfologia e sintaxe.

Inglês

A língua inglesa foi concebida na Tanzânia não pelo simples facto de se estar em território tanzaniano mas por convicção da Frente. Era fundamental para o domínio da ciência e técnica (Zawangoni, 2001).

Educação Política

Nas aulas políticas os alunos debruçavam-se sobre os discursos políticos mais importantes da liderança da FRELIMO, sobre a saúde, sobre a educação e sobretudo todas as fases da luta de libertação (Overvest, Frieda, 2001). De certa forma era nos debates políticos onde se consolidavam cada vez mais os conhecimentos sobre a emancipação da mulher, Formação do Homem Novo. No tocante às aulas práticas, estas compreendiam experiências laboratoriais (nas disciplinas de Física, Química e Biologia). A ligação entre a teoria e a prática, sobretudo nestas três disciplinas era mais consistente por exemplo, do que existe actualmente nas escolas aqui em Maputo porque a escola de Bagamoyo tinha um laboratório completo oferecido pela ex-RDA, típico dos laboratórios das escolas secundárias alemãs (Entrevista, Edmundo Enoque Libombo, 2001, Maputo).

Geografia

Esta disciplina se subdividia em aulas teóricas e práticas. Nas aulas teóricas se desenvolviam actividades agro-pecuárias e carpintaria⁹⁴.

Em suma, ao falar-se do ensino na Escola Secundária da FRELIMO em Bagamoyo remete-nos a dois elementos interligados, nomeadamente a teoria e a prática. Por exemplo, na área das Ciências Naturais, o ensino e a prática relacionavam-se com a fiacção e tecelagem do algodão e/ou com a aritmética e Física aprendia-se como construir represas e canais de irrigação, noras movidas por água ou animais, moinhos de vento. Estas actividades promoviam a edificação de uma indústria de base artesanal, como a carpintaria, mercenaria, olaria, indústria de sabão, fiacção e tecelagem, construção de formas para a produção de tijolos.

A disciplina de Educação Política foi criada para oferecer aos alunos princípios básicos sobre a Frente, os movimentos de libertação em África e das instituições políticas africanas das independências.

O ensino em Bagamoyo teve a duração de quatro anos ministrando da 5ª à 8ª classe, cujos critérios de ingresso se baseavam no ter concluído a 4ª classe, identificar-se com a Frente, ser moçambicano e ser possuidor de moral que se coadune com a traçada pela FRELIMO.

Os manuais de ensino elaborados em Bagamoyo não se adequavam para responder à realidade de Moçambique no geral por serem muito teóricos daí que tenha havido uma

⁹⁴ Para a carpintaria estava um professor alemão (Kindler) formado nessa área. Nas actividades agro-pecuárias os alunos faziam pequenas machambas (hortas) e havia criação de animais.

necessidade de elaboração de um novo programa de ensino para o país e o programa de Bagamoyo utilizado somente nas escolas da FRELIMO.

