

Camila Ferreira da Silva



Universidade Nova de Lisboa
ferreira.camilasilva@gmail.com

Sebastião Juvêncio Rumbane



Escola de Jornalismo (Moçambique)
rsebastiaojuvencio@gmail.com

ESTADO, SISTEMA EDUCATIVO E GESTÃO ESCOLAR EM MOÇAMBIQUE

RESUMO

O artigo centra-se na análise dos principais avanços no desenho do sistema educativo moçambicano, demarcando as diferentes fases de sua história e as implicações para a gestão escolar. Com uma pesquisa qualitativa e ênfase nas etapas de revisão de literatura e análise documental, retrança o percurso sócio-histórico da constituição e consolidação desse sistema educativo e compreende as três fases que lhe demarcam as principais rupturas de seu modelo educacional: período pré-colonial, colonialismo e pós-independência nacional. Os resultados demonstram um sistema que sofreu diretamente as implicações sociais dos processos da guerra civil e, em função de sua história colonial, é marcado pelas descontinuidades, dependência internacional, tímida presença do Estado e legitimação das parcerias público-privadas com empresas de capital estrangeiro.

Palavras-chave: Sistema educativo. Gestão escolar. Dependência. Moçambique.

STATE, EDUCATIONAL SYSTEM AND SCHOOL MANAGEMENT IN MOZAMBIQUE

ABSTRACT

The article focuses on the analysis of the main advances in the design of the Mozambican educational system, demarcating the different phases of its history and the implications for school management. With a qualitative research and emphasis on the stages of literature review and document analysis, it retraces the socio-historical path of the constitution and consolidation of this educational system and comprises the three phases that demarcate the main ruptures of its educational model: pre-colonial period, colonialism and post-national independence. The results demonstrate a system that directly suffered the social implications of the civil war processes and, due to its colonial history, is marked by discontinuities, international dependence, timid presence of the State and legitimacy of public-private partnerships with companies with foreign capital.

Keywords: Educational system. School management. Dependency. Mozambique.

Submetido em: 06/08/2021

Aceito em: 01/10/2021

Publicado em: 10/06/2022



<https://doi.org/10.28998/2175-6600.2022v14nEsp560-582>



1 INTRODUÇÃO

A literatura especializada tem apontado e debatido os muitos desafios históricos que têm se perpetuado no desenvolvimento do sistema educativo moçambicano, dentre os quais destacamos: uma escola “estrangeira” e os descompassos com a realidade sociocultural do país (DIAS, 2010; HUMBANE, 2017); um processo constante de apagamento dos saberes tradicionais (MANGANA, 2014); e a violência simbólica na imposição de línguas estrangeiras, em detrimento das línguas nativas (NGOENHA; CASTIANO, 2011). Essas questões guardam relação direta com a história colonial de Moçambique, e podem ser observadas em muitos países africanos – e também em outros continentes – em função da contradição entre as concepções educacionais importadas de modelos internacionais e os papéis sociais das instituições escolares, que são sempre locais em primeira instância (MATE, 2013). Na tensão, portanto, entre o local e o transnacional, os países que foram colonizados acabam por materializar essa contradição do seu arcabouço legal sobre a educação ao cotidiano das escolas. Segundo Azevedo (2007, p. 7), “[...] a evolução das políticas educativas nacionais, em qualquer país do mundo, são a expressão de uma construção social contínua, tensa, silenciosa e quase imperceptível, o sistema educativo mundial”.

Na Modernidade, a constituição dos sistemas educativos nacionais interliga-se com o reconhecimento da educação como direito social universal e com seu potencial para o desenvolvimento individual e social. No cenário moçambicano as especificidades do processo de construção de um sistema de educação nos falam de rupturas e continuidades históricas em torno dos períodos pré-colonial, colonial e pós-independência nacional e suas implicações para o campo educacional. Este é, pois, o escopo social de emergência do nosso objeto de pesquisa: as transformações na educação nacional moçambicana e sua relação com a gestão das escolas de educação básica. De uma educação não sistematizada que ocorria de forma natural antes da colonização ao atual modelo de ensino consolidado em Moçambique observamos uma tensão constante entre colonizadores e colonizados, diferentes saberes em processo de hierarquização social e os polos internacional e local na construção de um sistema de educação.

Com o objetivo de analisar os principais avanços no desenho do sistema educativo moçambicano – com vista a demarcar as diferentes fases que marcam sua história e as implicações para a gestão escolar no cenário contemporâneo –, e a partir de um recorte das etapas de revisão de literatura e pesquisa documental de uma investigação de mestrado, este artigo se ocupa de uma reconstrução sócio-histórica que alia os

movimentos que levaram à independência de Moçambique à análise das leis da educação nacional. Os resultados da pesquisa convergem para a compreensão de um sistema educativo que sofreu diretamente as implicações sociais mais amplas dos processos da guerra civil e, em função de sua história colonial, é marcado pelas descontinuidades, dependência internacional, tímida presença do Estado e ainda pela legitimação legal das parcerias público-privadas com empresas de capital estrangeiro.

Para além da introdução e conclusões, o artigo é dividido em três seções, a saber: no primeiro momento ocupamo-nos do cenário pré-colonial, com o intuito de apresentar ao leitor as características da educação antes da colonização portuguesa – a importância de contemplar este momento histórico deve-se à sua relevância para a compreensão das rupturas culturais que o processo de colonização implicaram para a educação moçambicana –; a segunda seção promove uma reflexão exatamente sobre os direcionamentos que Portugal promoveu na educação em sua relação de poder com Moçambique, consolidando uma dependência internacional que ganha corpo até os dias atuais no sistema educativo moçambicano; e, por fim, a independência e as leis do sistema educativo nas últimas décadas do século XX são abordadas como elo para a compreensão da rápida transição entre Socialismo e Capitalismo no país e suas implicações para a gestão escolar.

2 EDUCAÇÃO EM MOÇAMBICANA PRÉ-COLONIAL: BREVE CARACTERIZAÇÃO

Falar de Moçambique antes do processo de colonização portuguesa pode ser demasiado complexo, posto que sua formação data de pelo menos três mil anos com as migrações de comunidades da África central e com as primeiras sociedades sedentárias no território moçambicano. Nesse sentido, interessa-nos aqui compreender as principais características que marcaram a vida das linhagens, clãs e, mais tarde, das cidades nesse contexto. O domínio da agricultura, a vida nas redondezas de fontes permanentes de água para viabilizar esse cultivo de subsistência, o uso do ferro e a criação de gado em pequena escala marcaram as primeiras comunidades ali assentadas, constituindo, pois, as primeiras sociedades moçambicanas. Com uma divisão técnica e social baseada no sexo, as mulheres eram geralmente responsáveis pela agricultura para a família alargada, enquanto os homens ocupavam-se da criação do gado. A terra era considerada patrimônio – e não propriedade –, e as unidades de produção ganhavam corpo a partir

das famílias consanguíneas e no movimento de reprodução social a partir do casamento (BAIA, 2011).

A linhagem, ou família alargada, tinha um chefe com poderes políticos, jurídicos e religiosos, para além de um conselho de anciãos. Era o conjunto desses chefes e anciões que constituía a classe dominante da sociedade, a aristocracia, abaixo da qual estava a camada dos homens livres e suas linhagens (BAIA, 2011, p. 10).

A heterogeneidade que marcou esses grupos deve-se não somente a essa estrutura de poder local, mas também às influências árabes e persas, que desembocaram na diversificação de núcleos linguísticos, religiosos e culturais e no processo de urbanização pré-colonial. E, do ponto de vista do funcionamento dessas sociedades, a educação, enquanto mecanismo integrador dos indivíduos (DURKHEIM, 2007), desempenha em África, e em Moçambique mais especificamente, uma função que correspondia às necessidades sociais dos diferentes grupos que foram se consolidando nesse território, a socialização dos saberes relevantes para os modos de vida, produção e papéis sociais que lhes eram próprios.

Humbane (2017), o período pré-colonial em Moçambique é marcado por uma pedagogia de iniciação, técnico profissional e ético-social que se baseava em determinados princípios, a saber: transmissão de valores, convenções e conhecimentos em forma de linguagem verbal ou atos que permitissem um aprendizado de geração em geração; divisão por sexo; unidade entre educar e ensinar; pluralismo do papel docente (todos podem ensinar); e relevância social do conteúdo. Tratava-se de uma educação com caráter coletivo e social, que era exercida não só pela família, mas pela aldeia inteira. “Efetivamente, a educação tradicional era ocupação de todos; era a cada adulto que lhe dizia respeito” (GOLIAS, 1993, p. 13). As crianças eram educadas por qualquer pessoa sem restrições e dessa forma contribuíam na modelagem do cidadão útil à sociedade. A criança educada devia revelar valores: como é o caso de respeito na relação com os mais velhos, demonstrar responsabilidade nos atos individuais e grupais, ser solidária para com os necessitados, dar amparo aos doentes, entre outros. E por conseguinte, também eram educados a ser produtivos, conforme o plasmado na lei 4/83 de 23 de Março: “na sociedade tradicional, a educação transmitia conhecimentos e técnicas acumuladas na prática produtiva, inculcava o seu código de valores políticos, morais, culturais e sociais e dava uma visão idealista do mundo e dos fenômenos da natureza” (MOÇAMBIQUE, 1983, p. 13).

Os jovens na adolescência (por volta de 15 anos), sob orientação de adultos e longe da família, eram também sujeitos aos ritos de iniciação, uma fase incontornável, reservada à educação orientada com base em uma divisão sexual dos papéis sociais. Nesse momento deveria se aprender a ser homem ou mulher e saído dessa fase esperava-se certa diferença nos pensamentos e nos atos. Esses ritos de iniciação ocorriam fora do ambiente familiar, isto é, os abrangidos eram “recrutados”, levados para um campo bem longe e lá eram instruídos a si tornarem membros produtivos e a desempenharem funções de acordo com o sexo. Golias (1993, p. 16) afirma que “a educação tradicional dá ao jovem um conjunto de conhecimentos utilitários muito diversos que lhe permitem enfrentar, com eficácia e sem frustrações as dificuldades da vida futura”. Portanto, a educação tradicional, para além de estar concentrada na fase da adolescência através da instrução que era dada nos ritos de iniciação, também todos os membros da comunidade local, ou seja, da aldeia, podiam contribuir na educação de qualquer criança e jovem sem restrições ou barreiras de fazer ou não parte da mesma família. Esse caráter mais comunal da educação estava pautado em uma concepção informal de educação, ou seja, no seu sentido mais lato, mais abrangente, de formação humana e social no cotidiano da vida.

Destaca-se nesse período a heterogeneidade de concepções de sociedade e de educação, expressas pelos distintos grupos étnicos. Correia (2020) aponta, por exemplo, que no período pré-colonial o protagonismo das mulheres nas lideranças de determinados grupos étnicos era elemento comum em muitos países africanos, cenário que passou a ser modificado com a colonização europeia nesses países. Este elemento é crucial para compreendermos a ruptura que a colonização opera no caráter coletivo da educação moçambicana, uma vez que de modo geral, apesar de os papéis sociais estarem atrelados ao sexo, a responsabilidade pela socialização das crianças e jovens não era determinada por uma hierarquização entre homens e mulheres¹.

A lenta urbanização, a paulatina fixação de diferentes grupos nas cidades – que somente viria a se massificar no século XIX –, a influência islâmica na política, na religião e também no comércio são exemplos de marcadores de rupturas importantes para a compreensão das transformações sociais que estão na base da transição para o período colonial. O início do século XVI, já com a instalação da administração colonial portuguesa, representou mudanças profundas na organização hierárquica do espaço urbano, que

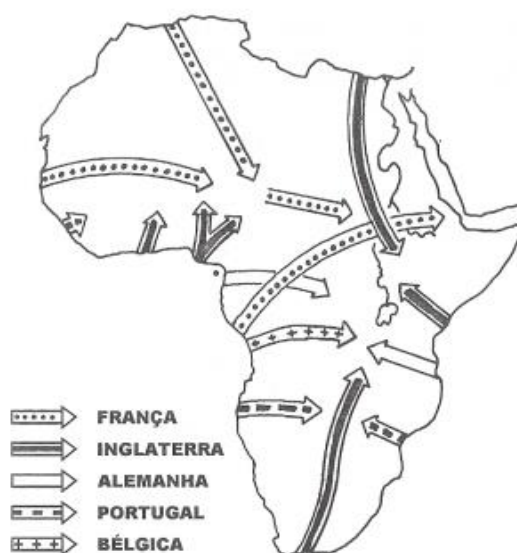
¹ Correia (2020) assevera que já no século XX as mulheres africanas combatem os traços coloniais em seus territórios, resgatando saberes rejeitados pela Europa, educando seus filhos para respeitarem as mulheres e lutando ainda pela própria emancipação dessas mulheres.

tomava anteriormente como base as estruturas familiares, e que a partir de então passa a integrar habitantes que imigravam para esse território. Dedicamo-nos, pois, a tratar do período colonial no próximo tópico, com o objetivo de compreender as rupturas que a chegada dos portugueses operou na sociedade e na educação moçambicana.

3 COLONIALISMO PORTUGUÊS E IMPACTOS NA EDUCAÇÃO MOÇAMBICANA

Quando tratamos do colonialismo no continente africano estamos a dialogar sobre um processo que se estendeu por pelo menos cinco séculos, marcado por avanços e recuos, por novas formas de colonização que atravessaram o neocolonialismo e se estendem até os nossos dias em função das relações de dependência internacional que se consolidaram ao longo do tempo. Antes de adentrarmos nas especificidades do caso moçambicano, faz-se mister observar as diferentes nações que foram colonizando a África, de modo a percebermos a confluência e os trânsitos que se efetivaram a partir do apoderamento europeu do território africano.

Figura 1: Penetração colonial no continente africano



Fonte: Serra (2000).

A mirada para este mapa nos permite compreender um movimento importante na relação entre Portugal e Moçambique e entre Portugal e as potências imperialistas, posto que Portugal acabou figurando como país intermediário dessas potências (Inglaterra,

França e Alemanha), as quais investiam seus capitais em colônias como Moçambique com o objetivo de (BAIA, 2011) de usufruir de sua produção de matérias-primas agrícolas em plantações. Segundo Santos (2017, para 1),

Os portugueses chegaram a Moçambique em 1498 e a administração colonial foi instalada três anos mais tarde, ficando o território dependente do Estado da Índia até 1752. Em 1569, Moçambique foi elevada à condição de capitania-geral, englobando a região de Sofala e a do Monomotapa. A ocupação de Moçambique se iniciou em 1507, contudo, segundo o historiador Luiz Felipe de Alencastro, a penetração portuguesa em Moçambique foi muito frágil, sobretudo se comparada à conquista e à ocupação de Angola, na costa ocidental da África.

Exatamente pelas dificuldades que Portugal encontrou no sentido de uma ocupação mais contundente em Moçambique é que a literatura especializada reconhece que os primeiros movimentos de colonização focalizaram: direitos aduaneiros, comércio do ouro e do marfim, bem como relações comerciais estreitadas com a Índia (séculos XVI e VII); intermediação para as grandes potências imperialistas, com exportação da produção agrícola e tráfico de escravos, com captura, transporte, comercialização e exportação de negros que seriam escravizados nas colônias das Américas (apogeu nos séculos XVIII e XIX). Não sem oposições do campesinato, esses movimentos formaram as bases para a introdução da lógica capitalista em Moçambique, por meio da introdução de impostos sobre o trabalho e novas normas laborais que favoreciam as Companhias em detrimento da produção familiar (BAIA, 2011).

Evidencia-se, assim, que o objetivo central da administração colonial em Moçambique consistia no “[...] controle da terra, da mão de obra dos nativos, do comércio e da subjugação financeira de Moçambique. Para o alcance deste desiderato colonialista, os portugueses apostaram forte na educação” (HUMBANE, 2017, p. 12). A educação, segundo Zamparoni (2002), é reconhecida como um poderoso instrumento “colonizador”. Destaca-se, no entanto, que a metrópole não tinha interesse em constituir um sistema de ensino ou mesmo um conjunto de instituições escolares avulsas para a escolarização dos indígenas, tratava-se inicialmente de consolidar os princípios e valores dominadores, civilizacionais com vista a alienação do povo Moçambicano. “A educação tinha por função modelar o homem servil, despersonalizado e alienado das realidades do seu povo, devia favorecer a formação de um homem tão estranho ao seu próprio povo que pudesse vir a ser, instrumento do poder para a dominação dos seus irmãos” (GÓMEZ, 1999, p. 19). Nesse sentido, o povo Moçambicano devia ser educado a obedecer aos brancos “civilizados” de modo a deixar de ser “selvagem”. É somente no início do século XX que se registram reivindicações mais sistemáticas dos nativos em torno da escolarização e

ações da administração colonial no sentido da organização do que viria a ser o sistema de ensino colonial.

Zamparoni (2002) assevera que, diante do total descaso do Estado colonial com a educação formal, os poucos mulatos e negros com alguma instrução passaram a lutar pela instalação de escolas em toda a colônia. Uma evidência dessa reivindicação reside na publicação, em 1908, da primeira edição do jornal “O Africano”, porta-voz desse grupo, em que se anunciava que o seu objetivo era lutar pela educação dos indígenas. Em 1909 o grupo em questão avançava do jornal para a prática, fundando o Grêmio Africano e inaugurando a escola António Ennes em um bairro popular.

Dar à escola o nome de António Ennes, que tinha sido ao mesmo tempo jornalista e líder, na condição de Comissário Régio, na ocupação militar portuguesa no Sul de Moçambique, era um indicativo de que os membros desta pequena burguesia filha da terra não questionavam a presença colonial, da qual eram frutos, e a qual, apesar de suas mazelas, era vista como a portadora do progresso” (ZAMPARONI, 2002, p. 463).

Os estudos de Golias (1993, p. 31) revelam-nos que: “O governo Português procurou implementar nas suas colônias o sistema de assimilação. Este consistia em europeizar os povos dominados, desnaturalizando-se quer pela escola quer através de outros meios de difusão e propaganda do seu aparelho ideológico [...]”. As escolas Moçambicanas deviam possuir a parte religiosa obrigatória para todos os alunos, portanto, a escola era local para aprendizagem de valores que permitissem, na ótica do colonizador, tornar ao povo moçambicano “civilizado”, isto é, dotado de competência e habilidades de saber estar e ser “bom servo” dos brancos. As condições para desnaturalizar-se eram negar-se a si mesmo e aceitar ser o outro, neste caso o “branco” e deste modo viver de forma civilizada. “No tecido social, no comportamento das pessoas podem encontrar-se, ainda, os traumas da escravatura, do trabalho forçado, da repressão colonial” (GÓMEZ, 1999, p. 16-17).

A educação no tempo colonial era efetivamente auxiliada pelas instituições filantrópicas, isto é, para além de conteúdos discriminatórios que se faziam compreender nos textos da disciplina da língua portuguesa, também no calendário letivo devia ser reservado um tempo para orientação religiosa (catequização), que em suma consistia na transmissão de princípios que consciencializasse aos negros “indígenas” para plena obediência aos brancos. “Os missionários, na sua qualidade de auxiliares da colonização foram, na fase ativa de ocupação colonial os braços espirituais do governador, do Administrador e do Chefe de Posto” (GOLIAS, 1993, p. 39).

O sistema do ensino em Moçambique (província ultramarina) obedecia aos planos de ensino nacional de Portugal. Assim, ocorria um ensino sem observância da diversidade cultural, ou seja, do contexto local do aluno moçambicano. Gómez (1999, p. 59) revela-nos que “em 1930, existiam em Moçambique dois sistemas educacionais, um para os africanos – o ensino rudimentar - dirigido pelas missões católicas e um outro - o ensino oficial – para europeus e assimilados, que dependia diretamente das estruturas governamentais”.

- ✓ **Ensino rudimentar para “Indígenas”:** não tinha objetivo efetivamente formativo, mas sim de “domesticação”, o moçambicano deveria deixar a vida de selvajaria e aprender uma vida civilizada, tratava-se apenas de ensinar-lhes a saber ler e escrever, bem como dotá-los de princípios que pudessem permitir ser obedientes e preencher funções sociais (trabalhos manuais) na sociedade. A finalidade da educação deveria ser a de contribuir para preparação de futuros trabalhadores rurais e artífices capazes de produzir para seu autossustento e contribuir para encargos sociais.
- ✓ **O ensino oficial para “elite”:** este ensino destinava-se ao colonizador e ao assimilado, como forma de transmitir valores e padrões aristocráticos, é para estes que deveria garantir-se a continuidade da classe burguesa para exercer o capitalismo selvagem, exploração de homem negro pelo branco, e a respectiva desnaturalização dos nativos que marcou o tempo colonial moçambicano.

Em Moçambique o sistema educativo durante o tempo colonial funcionou de forma segregada e caracterizava-se por uma grave discriminação, que se notabilizou no estabelecimento dos dois tipos de educação, sendo rudimentar ou oficial. A educação rudimentar caracterizava-se por ser memorística e autoritarista associada aos castigos corporais, positivista (sem crítica), marcada por desprezo cultural e racial, alienatória e baseada na legitimação do estigma para com os negros, ou seja, os nativos moçambicanos. E por conseguinte, sentia-se a superioridade dos portugueses perante os moçambicanos em todos os aspectos (cultural, racial e científico), posto que os nativos deveriam obedecê-los para serem adoptados à categoria de assimilados, ou seja, civilizados e assim poderem gozar de certas regalias que os brancos usufruíam em Moçambique. “A posição do indivíduo na hierarquia racial da Colônia determinava quem estaria apto a qual nível escolar, e o conteúdo a ser ensinado em cada um deles deveria estar adequado ao que se julgava se rem as aptidões mentais inatas dos alunos, consoante suas raças” (ZAMPARONI, 2002, p. 478).

Essa dualidade educacional perdurou por bastante tempo em Moçambique, figurando oficialmente no sistema de ensino colonial até 1961. O hiato que se instala entre a década de 1960 e a independência moçambicana, em 1975, acaba por registrar uma continuidade da educação dualista no país, que expressa implicações até os dias atuais no âmbito da heterogeneidade da educação destinada às diferentes classes sociais em Moçambique. Contudo, as lutas pela independência e o período que se sucede a 1975 trazem transformações rápidas e profundas para a sociedade e para a educação moçambicana, observemos tais transformações a partir de agora.

4 O SISTEMA EDUCATIVO MOÇAMBICANO APÓS INDEPENDÊNCIA NACIONAL (1975 – 2018): IMPLICAÇÕES NA GESTÃO ESCOLAR

As reformas pelas quais a educação moçambicana passou a partir de 1975 somente foram possíveis a partir da luta anticolonial travada pela Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO). Convém, contudo, destacar que os anos de luta contra o colonialismo português foram marcados por resistências inclusive no âmbito da escolarização dos moçambicanos. Segundo Quimuenhe (2018), nesse período foram criadas escolas primárias nas zonas libertadas, muitas vezes funcionando por baixo de árvores em condições precárias em função da situação de guerra, uma vez que a construção de prédios fixos poderia representar alvos fáceis para os portugueses atingirem. Desse modo, com falta de professores e material escolar, qualquer cidadão com alguma formação era incumbido de ensinar aos mais jovens, e é dessas experiências em meio à guerra que se consolidam os objetivos da educação pós-independência: uma educação para um novo homem e uma nova mulher.

A gestão e administração do sistema nacional de educação moçambicano deve ser visto como “[...] um processo de coordenação dos recursos disponíveis visando atingir os objetivos socioeconômicos definidos no contexto da política vigente” (GOLIAS, 1993, p. 89). Portanto, para concretização dos objetivos educacionais em Moçambique depois da independência nacional, proclamada aos 25 de Junho de 1975, foi concebido o Plano Prospectivo Indicativo (PPP) no III congresso da FRELIMO em 1977. Tratou-se de um documento orientador e ambicioso com o objetivo de vencer o subdesenvolvimento (a miséria, a fome, o analfabetismo e o desequilíbrio regional) em dez anos. O Plano Prospectivo Indicativo foi revisto em 1983, tendo culminado na concepção da lei 4/83 de 23 de Março, que cria o Sistema Nacional de Educação, este “[...] se propõe resolver os

problemas estruturais do sistema herdado, tendo como objetivo central a liquidação do analfabetismo e a formação de quadros, política, científica e tecnicamente preparados para garantir o desenvolvimento da sociedade socialista” (GÓMEZ, 1999, p. 301).

Ao avaliar o percurso histórico, político e administrativo do período de 1975 até 1982, portanto antes da implementação da lei 4/83, Domingos (2015, p. 234-235), afirma que:

O sistema educativo moçambicano funcionava quase na base de programas de “improvisação normativa”. Isto é, o sistema ficou refém durante longos períodos sem a Lei de Base do Sistema Educativo, desde 1975. Só em 1983 chegou-se a um documento orientador da ação educativa, uma reforma de “plano ambicioso de desenvolvimento e bem consolidado da educação”.

Com a concepção da lei 4/83, esperava-se um Moçambique melhor em todos os aspectos: político, social, econômico-financeiro, valorização da cultura e línguas moçambicanas – embora tivesse declarada na respectiva Constituição da República de 1975 o português como língua oficial do país. A escolha da língua portuguesa, justifica-se pela necessidade de usá-la como vínculo para estabelecimento da unidade nacional para todos os moçambicanos, tendo em conta que o país possui muita diversidade linguística e a escolha de uma dentre as nativas teria resultado em conflito.

Moçambique após o alcance da independência adoptou um sistema socialista com base no marxismo-leninismo, que tinha como base de fundo “a formação do homem novo, livre de obscurantismo, da superstição e da mentalidade burguesa e colonial” (MOÇAMBIQUE, 1983, p. 14) e pautava-se nos seguintes objetivos: “a erradicação do analfabetismo; a introdução da escolaridade obrigatória; e a formação de quadros para as necessidades do desenvolvimento econômico e social e da investigação científica, tecnológica e cultural” (MOÇAMBIQUE, 1983, p. 13). Segundo Gómes (1999), a educação passou a ser tomada como um espaço e instrumento privilegiado para a criação e desenvolvimento dessa nova mentalidade.

Mesmo perante o sistema socialista nem tudo andava bem devido a várias limitações, como o é caso de falta de pessoal qualificado para assegurar a administração de um sistema centralizado que Moçambique adoptara logo depois da independência. “Um dos maiores desafios da política educacional da FRELIMO nesta fase, no entanto, deu-se ao nível da competência técnica. Existia uma contradição entre o que se pretendia fazer e a capacidade da sua materialização” (GÓMEZ, 1999, p. 165), sem, no entanto, deixar de fora o descontentamento na liderança do partido, na altura como partido único.

Esses impasses resultaram no surgimento da Resistência Nacional Moçambicana (RENAMO), um partido revolucionário que estabeleceu um confronto que resultou na guerra civil com a FRELIMO, tendo durado 16 anos. Importa aqui salientar que nessa guerra houve um pouco mais de 1 milhão mortos moçambicanos e destruição de muitas infraestruturas sociais (estradas, pontes, linha férreas, escolas, hospitais, entre outras). “Na educação, os efeitos dessa guerra comprometeram em grande parte os objetivos do Sistema, aumentando o número de crianças fora da escola: mais de 45% das escolas primárias foram destruídas e muitos professores e alunos assassinados ou raptados” (GÓMEZ, 1999, p. 17).

Depois de tantas negociações entre os dois partidos (FRELIMO e a RENAMO) sem efeitos positivos, com a intervenção da comunidade Santo Egídio logrou-se êxito, tendo sido assinado o acordo geral de paz em Roma no dia 04 de Outubro de 1992, o que constituiu um marco substancial na história moçambicana. Todavia, neste momento o país estava socialmente destruído e não estava em condições de garantir um funcionamento e nem investir nos direitos sociais. Com o sucedido, o Estado Moçambicano cedeu aos condicionamentos das instituições de bretton woods, compostas pelo Banco Mundial (BM) e Fundo Monetário Internacional (FMI), que recomendavam que o país de orientação socialista passasse a ser capitalista. Com o acordo firmado entre o Estado moçambicano, BM e FMI devia-se revogar a lei 4/83 de orientação socialista para implementar-se a lei 6/92 com orientação capitalista. Desse modo, para além do BM e do FMI como garantidores dos serviços sociais em Moçambique, o Estado deveria permitir a participação de outras entidades, incluindo comunitárias, cooperativas, empresariais e privadas no processo educativo (MOÇAMBIQUE, 1992, p. 8). Esta orientação continua revitalizada por meio da atual lei 18/2018 de 28 de dezembro, que torna o sistema educativo moçambicano cada vez menos participativo nas suas obrigações sociais. Golias (1993, p. 10) afirma que,

[...] está afastada hoje, a ideia de monopólio da Educação pelo Estado decretada em 1975, num Moçambique em que o Estado, pela sua situação financeira, não está em condições de assumir a sua responsabilidade exclusiva, tornando-se necessário estimular as instituições privadas a participarem na tarefa de educação e instrução.

E, por sua vez Castiano, Nguenha e Berthoud (2005, p. 139) colocam como uma das aporias o facto de “[...] o sistema educativo exigir mais recursos financeiros e materiais do que aqueles que o Estado moçambicano pode disponibilizar. Este facto torna o sistema vulnerável perante a ajuda externa, tanto em meios financeiros como na

assistência técnica”. O sistema educativo moçambicano está sujeito a permanentes avanços e recuos porque depende das linhas de ação do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional. Estes organismos internacionais influenciam bastante na concepção, implementação, monitoria e avaliação das políticas educativas moçambicanas, fazendo com que as contradições da educação nacional se aprofundem mais uma vez na relação entre as necessidades locais e as diretrizes transnacionais. “As reformas curriculares introduzidas sucessivamente em 1975, 1977 e 1983 pouco impacto produziram na elevação qualitativa do ensino primário, pois os índices de aproveitamento continuam a decrescer” (GOLIAS, 1993, p. 66). As próprias pesquisas realizadas no campo da Educação não têm servido de base para a atuação do Estado moçambicano, que têm desenhado uma governança de instabilidade no âmbito da educação (CASTIANO; NGOENHA; BERTHOUD, 2005, p. 111).

O Estado moçambicano assim procede, prejudicando toda a estrutura que compõe o sistema educativo. As reformas frequentes afetam, pois, os gestores escolares que devem seguir novas orientações que muitas vezes a comunidade escolar resiste a sua implementação, por não terem sido envolvidos na concepção de tais novas políticas educativas, conforme regem os princípios para uma gestão escolar participativa e democrática. Entretanto, Golias (1993, p. 74) afirma que:

A estrutura conceptual do sistema é centralmente controlada. Com efeito, o nosso sistema educativo é dirigido e financiado através de uma hierarquia vertical. As suas deficiências em recursos humanos e materiais e a sua rigidez dificultam o seu aperfeiçoamento, bem como inibe responsabilidades para seu melhoramento.

Isto constitui um paradoxo para membros de direção das escolas, porque estes devem participar em seminários de capacitação que só eles são envolvidos para depois trazer as novas orientações à comunidade escolar, trata-se, portanto, de uma gestão com base em uma estrutura administrativa vertical (top – base), que proporciona muita resistência e conflitos entre os envolvidos. Entretanto, nisso reina o espírito de desconfiança e sentimento de exclusão, por parte dos membros da comunidade escolar que não fazem parte da direção e chefia. “A base reclama de apoio do topo para resolver os problemas, mas os apoios vindos do topo em vez de ajudarem a resolver os problemas complicavam a vida das escolas” (GÓMEZ, 1999, p. 338).

Em contrapartida é notável também a falta de autonomia do Ministério de Educação moçambicano por causa da dependência com relação aos organismos internacionais (BM e FMI) para execução dos seus planos. Estes planos que, com a

disponibilidade orçamentaria própria implementaria no momento ideal, às vezes não o fazem, prejudicando também a gestão escolar, que planifica e concebe planos e programas com base em promessa dos recursos orçamentários que muitas vezes não são disponibilizados pelo órgão competente, o Ministério de Educação, como gestor do sistema educativo Moçambicano. Portanto, conforme Ghilardi (1991), a escola é um conjunto de recursos humanos e materiais, e nesse sentido a sua gestão constitui “[...] uma dimensão e um enfoque que objetiva promover a organização e a articulação de todas as condições materiais e humanas necessárias para garantir o avanço dos processos sócio educacionais dos estabelecimentos de ensino” (LUCK, 2009, p. 24). A promoção e articulação dos recursos humanos, financeiros e materiais para que haja algum avanço no funcionamento das escolas só é possível com um sistema educativo menos dependente, ou seja, que garanta autonomia às instituições escolares. No entanto, o país está perante

Os dilemas de continuidade e de certa estabilidade do sistema, pois os países europeus mudam de políticas, estratégias e mesmo de estruturas para a assistência aos países como Moçambique com uma certa periodicidade. As mudanças operadas na Europa influenciam, o decurso do processo em Moçambique (CASTIANO; NGOENHA; BERTHOUD, 2005, p. 111).

As novas faces do colonialismo se colocam nessa dependência internacional, que incide inclusive sobre o sistema educativo e sobre o papel do Estado para a educação nacional em países de capitalismo periférico como Moçambique. As mudanças frequentes que têm ocorrido por influência dos financiadores externos, constituem um grande retrocesso no sistema educativo moçambicano. Outro aspecto não menos relevante é o facto de as reformas curriculares ocorrerem muitas vezes quando as políticas em vigor tendem a se consolidar, gerando instabilidade e rupturas fulcrais na garantia do direito à educação. No quadro a seguir elucidamos os aspectos diferenciadores de cada uma das leis (4/83, 6/92 e 18/2018 do Sistema Nacional de Educação moçambicano pós-independência.

Quadro 1: Princípios gerais das leis que regulamentam o Sistema Educativo moçambicano (4/83, 6/92 e 18/2018)

Leis do SNE	Lei 4/83 (Socialismo, monopartidarismo, democracia popular)	Lei 6/92 (capitalismo, multipartidarismo, democracia representativa)	Lei 18/2018 (neoliberalismo, multipartidarismo, democracia representativa)
Princípios gerais por cada lei do SNE	<p>a) A educação é um direito e um dever de todo o cidadão e que se traduz na igualdade de oportunidade de acesso a todos os níveis de ensino e na educação permanente e sistemática do povo;</p> <p>b) A educação reforça o papel dirigente da classe operária e aliança operária camponesa, da técnica e cultura pelas classes trabalhadoras, e constitui um fator impulsionador do desenvolvimento econômico social e cultural do país;</p> <p>c) A educação é o instrumento principal da criação do homem novo, homem liberto de toda a carga ideológica e política de formação colonial e dos valores negativos da formação tradicional capaz de assimilar e utilizar a técnica ao serviço da revolução;</p> <p>d) A educação na RPM baseia nas experiências nacionais, nos princípios universais de marxismo leninismo, e no patrimônio científico, técnico cultural da humanidade;</p> <p>e) A educação é dirigida, planificada e controlada pelo estado que garante a universalidade laicidade no quadro da realização dos objetivos fundamentais e consagrados na constituição.</p>	<p>a) A educação é um direito e dever de todos os cidadãos;</p> <p>b) O estado no quadro da lei, permite a participação de outras entidades, incluindo as comunitárias, cooperativas, empresariais e privadas no processo educativo;</p> <p>c) O estado organiza e promove o ensino como parte integrante de ação educativa, nos termos definidos na Constituição da República;</p> <p>d) O ensino público é laico.</p>	<p>a) Educação, cultura, formação e desenvolvimento humano equilibrado e inclusivo é direito de todos os moçambicanos;</p> <p>b) Educação como direito e dever do Estado;</p> <p>c) promoção da cidadania responsável e democrática, da consciência patriótica e dos valores da paz, diálogo, família e ambiente;</p> <p>d) promoção da democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolar dos cidadãos;</p> <p>e) organização e promoção do ensino, como parte integrante da ação educativa, nos termos definidos na Constituição da República, visando o desenvolvimento sustentável, preparando integralmente o Homem para intervir ativamente na vida política, económica e social, de acordo com os padrões morais e éticos aceites na sociedade, respeitando os direitos humanos, os princípios democráticos, cultivando o espírito de tolerância, solidariedade e respeito ao próximo e às diferenças;</p> <p>f) inclusão, equidade e igualdade de oportunidades no acesso à educação;</p> <p>g) laicidade e o apartidarismo do SNE.</p>

Fonte: adaptado pelos autores, a partir de Moçambique (1983, 1992, 2018).

As três leis apontadas no quadro 1 relevam os princípios que têm norteado as reformas curriculares recentes em Moçambique. A lei 4/83, sempre serve de referência, por ter sido a que concebeu o Sistema Nacional de Educação moçambicano, após a Proclamação da Independência de 1975, sob orientação socialista e gerido de moçambicanos para moçambicanos. Tendo por isso se notado grandes “ambições” quanto a prestação dos serviços sociais no geral e da educação em particular, livre das ideologias discriminatórias e cruéis aplicadas pelo colonialismo português. Já na lei 6/92, nota-se a orientação capitalista nas políticas educativas do sistema educativo, e como mudanças nessa lei destaca-se a orientação para a participação de empresários nacionais e internacionais, família, representantes da comunidade local na gestão escolar. Faz-se mister salientar que a transição entre colonialismo, socialismo e capitalismo em Moçambique, com guerras e transformações profundas nos grupos de poder no interior do país, desemboca nas mais diferentes áreas da vida social nesse país e, no caso da educação, temos contradições latentes especialmente nas relações entre identidade nacional e abertura ao capital estrangeiro, bem como entre modelo moçambicano de educação, reclamado pelos socialistas, e modelo importado implementado logo na esteira da introdução capitalista em Moçambique.

É de destacar o envolvimento do BM e de FMI no financiamento e indicação de diretrizes que constituem base para concepção, execução e avaliação do sistema educativo. Facto que tem dificultado a implementação das políticas educativas moçambicanas, porque tendem a ser um processo “europeizado”, o que contribuiu para marginalização do contexto moçambicano, quando se trata de concepção curricular que possa valorizar o potencial local, isto é, o Ministério da Educação tem agido cegamente perante seu contexto sociocultural, que nem sempre tem merecido relevância perante os financiadores da educação. Portanto, o Estado Moçambicano sujeita-se a aceitá-los em troca de financiamentos. E, por fim, temos a lei 18/2018, que a consideramos neoliberal pelo facto de ter sido concebida no momento em que o país tende a limitar cada vez mais o seu financiamento dos direitos sociais.

Em seguida apresentamos a estrutura do Subsistema de Educação Geral do Sistema Nacional de Educação Moçambicano, quanto aos níveis, classes/anos, ciclos, idade de ingresso e saídas previstas por nível de formação.

Quadro 2: Subsistema de Educação Geral Moçambicano/2018

Subsistema de Educação Geral				
Níveis	Classes/anos	Ciclos	Idade ideal	Saídas
Primário	1ª a 3ª	1º	6, 7, 8	Ensino Técnico Profissional; Ensino Secundário Geral; Alfabetização e Educação de Adultos; Mercado de Trabalho
	4ª a 6ª	2º	9,10,11	
Secundário	7ª a 9ª	1º	12,13,14	Ensino Técnico Profissional; Ensino Secundário Geral; Alfabetização e Educação de Adultos; Mercado de Trabalho; Ensino Superior; Formação. de Professores
	10ª a 12ª	2º	15,16,17	
Subsistema de Educação de Adultos				
Alfabetização	1º, 2º, 3º	-	A partir dos 15 anos	Ensino Técnico Profissional; Ensino Secundário Geral; Alfabetização e Educação de Adultos; Mercado de Trabalho
Subsistema de Ensino Técnico Profissional				
Elementar / Básico	1º, 2º, 3º	-	13, 13, 14	Ensino Técnico Profissional; Ensino Secundário Geral; Alfabetização e Educação de Adultos; Mercado de Trabalho
Médio	1º, 2º, 3º	-	15,16,17	Ens. Superior; Mercado de Trabalho
Subsistema de Ensino Superior				
Licenciaturas	4, 5 ou 6 anos	-	A partir dos 18 anos	Mercado de Trabalho
Mestrados	2 anos	-		
Doutoramentos	3/4 anos	-		

Fonte: Adaptado pelos autores, a partir de Moçambique (2018).

Como podemos notar no quadro 2, todos os subsistemas de ensino têm como objetivo fim o mercado de trabalho. Mas, a questão que se coloca é como formar para o mercado de trabalho, se o ensino em Moçambique “é altamente acadêmico teórico sem, no entanto, privilegiar as habilidades práticas que possam permitir uma fácil inserção do graduado no mercado de trabalho”? (MOÇAMBIQUE, 2007, p. 5). E no Plano Estratégico de Educação e Cultura (MOÇAMBIQUE, 2006, p. 32), consta que, “é frequente a queixa das empresas privadas de que estes graduados precisam de muita formação em serviço para se tornarem minimamente eficientes no seu trabalho”. Muitas escolas que constituem o sistema nacional de educação moçambicano não possuem laboratórios para aulas práticas e nem as bibliotecas estão devidamente apetrechadas para consulta em livros de referência por cada nível do ensino. Portanto, torna-se fundamental que seja aumentado o acervo bibliográfico e sejam construídos laboratórios que permitam o aprofundamento do processo de ensino e aprendizagem.

Quanto à estrutura do sistema educativo moçambicano prevalece em muitos aspectos a concebida com base na lei 6/92 e na lei 18/2018, a única diferença resulta no facto de o ensino gratuito ser estendido até 9ª classe do Subsistema do Ensino Geral. E também no facto de o ensino primário e secundário passarem a estar subdivididos em dois ciclos de aprendizagem cada, o que permitiu que haja diminuição de menos uma classe (7ª classe) que fazia parte do ensino primário e que com a lei atual faz parte do

Ensino Secundário Geral. No quadro abaixo, apontamos o que constatamos como avanços e recuos por etapa que o sistema educativo passou, relevamos também alguns aspectos que marcaram o momento anterior à criação do Sistema Nacional de Educação, através da lei 4/83 de 23 de Março.

Quadro 3: Avanços e recuos do sistema educativo Moçambicano

Etapas	Avanços	Recuos
Tempo colonial “capitalismo selvagem” (1930 – 1975)	Sistematização do sistema do ensino.	Educação para minoria, conteúdos para dominação, desvalorização e desprezo racial, educar para civilizar ao povo moçambicano indígena e selvagem. Oposição ao progresso social e estímulo ao desenvolvimento económico que pudesse beneficiar uma pequena elite burguesa quase exclusivamente estrangeira; criação de uma sociedade de classes e de exploração do homem pelo homem. Sistema educativo segregacionista, racista e diferenciador de classes.
Socialismo - após independência nacional, (1975 - 1992)	Criação de Sistema Nacional de Educação moçambicano com orientação socialista; Políticas públicas para todos, educação, cultura e valorização da identidade Moçambicana, formação do homem novo livre do colonialismo português. Tratamento igual, acesso de todos cidadãos aos serviços sociais; nacionalização de escolas, saúde e unidades de produção.	Guerra civil entre duas forças políticas moçambicanas (FRELIMO – RENAMO), que destruiu maior número de infraestruturas sociais (pontes, estradas, linha férrea, escolas, postos de saúde, linhas de transportes e comunicações, entre outras). A retirada forçada da população camponesa que vivia em terras férteis para viver em aldeias comunais e criação de machambas ² estatais e as cooperativas agrícolas. Viver em aglomerado populacionais também contribuiu para o empobrecimento das terras em volta das aldeias e escassez de recursos (água, lenha e outros) e para além de surgimento de doenças endémicas devido a fraca capacidade de saneamento do meio (malária, cólera, sarampo e diarreias). Dificuldade de monitoria e controle das calamidades naturais; deterioração dos termos de trocas comerciais internacionais e adopção de políticas inadequadas agravadas pela ingestão acentuada das instituições públicas. Centralização da administração pública contribuiu para a desaceleração do crescimento económico. Formulação e implementação de políticas públicas guiadas pelos doadores internacionais devido a dependência financeira.
Capitalismo - neoliberalismo (1992 – 2018)	Descentralização dos serviços estatais. Construção de mais escolas nas zonas recônditas.	Privatização dos serviços públicos (educação, saúde, previdência social, transporte, água entre outros) e sucessivamente orientação pelo mercado e redução gradual do papel do Estado, crescente desigualdade, diferenciação e exclusão social para maioria. Parcerias público-privadas na educação, inclusive na gestão escolar. Educação de qualidade para minoria com condições de pagar, limitação de investimento estatal e envolvimento ao empresariado nacional e internacional na formulação e implementação das políticas públicas. Surgimento das escolas para elites (melhores infraestruturas, professores melhores qualificados e bem pagos).

Fonte: Elaborado pelos autores.

² Machambas – termo usado em Moçambique para identificar locais de produção agrícola.

Como pudemos constatar no quadro 3, o sistema educativo moçambicano sempre foi sujeito a vários recuos e menos avanços. No tempo colonial a situação foi pior porque a educação proporcionada nem sequer tinha finalidade formativa, tratava-se de incutir princípios dominadores ao povo Moçambicano. Já na segunda etapa registou-se alguns progressos, sobretudo quanto à implementação das políticas públicas, embora tivesse tido também retrocessos substanciais devido a guerra civil (16 anos) que suscitou em mortes massivas e em uma destruição das infraestruturas sociais. Gómez (1999, p. 374), nos seus estudos relata-nos que, “no período de 1981 a 1 de Outubro de 1987, foram encerradas cerca de 50% de escolas primárias, afetando aproximadamente meio milhão de alunos e 6.750 professores desse nível de ensino, entre assassinados, raptados e mutilados”. E, por fim, na terceira etapa destaca-se a descentralização na administração pública e expansão dos serviços educativos, embora não acompanhada com a qualidade que se pretende de modo a amenizar a dependência externa que tem se enraizado cada vez mais em Moçambique, pressionado ao Estado a diminuir cada vez mais a sua atuação na prestação dos direitos sociais básicos (saúde, transporte, segurança social, educação, água entre outros) e não se regista uma exploração do potencial local devido a dependência externa, que tem se envolvido tanto na concepção e implantação, bem como na monitoria e avaliação das políticas educativas moçambicanas.

Se no período colonial não faz sentido falar de uma gestão escolar propriamente moçambicana, posto que o controle português sobre as escolas e sobre a perspectiva de educação e de ser social a ser formado moldava as instituições e os sujeitos educativos, é a partir da luta anticolonial que observamos emergir uma autonomia relativa para decidir e administrar a educação nacional. Por isso, as diferentes leis da educação que ganharam materialidade anos após a independência são reveladoras, dentre outros aspectos, de diferentes concepções de gestão educacional e escolar. Do Estado às escolas, assistimos, entre o socialismo e o capitalismo moçambicano, a uma paulatina reorientação da educação para o mercado, para as diretrizes dos organismos internacionais e para a consolidação das parcerias público-privadas para garantir o funcionamento das escolas em Moçambique.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante a investigação das transformações sociais e educacionais que tomaram corpo neste artigo, notou-se que em Moçambique a educação antes do colonialismo português era tradicional, materializava-se por meio de transmissão de valores,

conhecimentos, convenções de forma coletiva, isto é, qualquer membro da comunidade poderia contribuir na educação das crianças e jovens. Para além da educação conduzida nesses termos, aos 15 anos de idade os adolescentes eram sujeitos aos ritos de iniciação, momento fundamental para educação orientada de acordo com o sexo de cada criança. Portanto, a educação materializada nesse período permitia que todos envolvidos fossem capazes de suportar as dificuldades ao longo da vida e se posicionar na sociedade de acordo com as necessidades sociais daquele período.

O sistema educativo colonial combateu a cultura, valores, conhecimentos dos moçambicanos, chegando a considerá-los indígenas “selvagem”, compreendendo que precisavam de ser “civilizados”, inculcando de forma obrigatória princípios e regras de conduta com base em legislação e nas normas de conduta portuguesa – movimento comum na relação entre metrópole e colônia no século XV e depois no neocolonialismo dos séculos XIX e XX. O ensino estava segregado, sendo rudimentar para indígenas que deveriam aprender somente a ler, escrever e desenvolver atividades manuais que lhes permitissem participar nas suas obrigações sociais. E ensino oficial para “elite”, que se destinava aos moçambicanos assimilados e aos brancos, transmitindo valores e padrões aristocráticos, com vista a formação de futuros burgueses como garantia da continuidade da elite no país.

A independência proclamada em 1975 trouxe um ambiente de muita esperança e um espírito ambicioso no seio do povo moçambicano. Entretanto, este momento revelou que o país precisava de estar mais preparado para celebrar de forma efetiva a liberdade alcançada. O país ressentiu a falta de pessoal qualificado para administração e gestão das instituições estatais, que poderiam concretizar a ambição de desenvolver o país em dez anos, conforme planificado naquele momento. O Estado moçambicano só veio a conceber o Sistema Nacional de Educação através da lei 4/83 de 23 de Março. Mesmo com esse instrumento legal as dificuldades prevalecem, associadas à guerra civil que durou 16 anos entre a FRELIMO e a RENAMO, que resultou em descontentamento de alguns membros do partido FRELIMO que não concordaram com a forma como aquele partido era liderado. Em 1992, em Roma, Itália, foi assinado o acordo geral de paz entre os dois partidos. Com as sequelas da guerra, o país continuava com dificuldades financeiras para implementar até serviços sociais básicos. Fato esse que levou o país a pedir financiamento ao Banco Mundial e ao Fundo Monetário Internacional, o que implicou em abraçar o sistema capitalista que prevalece até hoje em Moçambique e se engendra pelos direitos sociais, como a própria educação.

Neste momento o sistema educativo moçambicano ainda ressenete a falta de todo o tipo de recursos: i) humanos, pessoal qualificado para a gestão a partir da concepção, implementação e a monitoria das políticas educativas de modo que contribuíssem de forma significativa e efetiva, por meio de adopção de estratégias que reflitam e potenciem a realidade local e nacional, perante interferências externas que muitas vezes tornam o sistema educativo mais submisso e vulnerável; ii) financeiros, que consistem na disponibilização de recursos orçamentários que possam suportar os encargos das despesas de funcionamento (aquisição de consumíveis) para o processo de ensino e aprendizagem, bem como para investimento (manutenção e reparação) escolar; iii) materiais, ou seja, patrimoniais, para garantir escolas devidamente apetrechadas e mobiladas por equipamentos que permitam a ocorrência de aulas práticas e outras experiências significativas para os estudantes.

Os planos concebidos ao nível central devem ser antecidos de um diagnóstico de todos os membros que constituem o sistema educativo, de modo a incluir as necessidades reais dos estabelecimentos de ensino, tanto em recursos orçamentários, assim como de outras necessidades funcionais das escolas. Isso permite que na implementação não haja resistência da comunidade escolar por se sentirem parte integrante de tudo que possa acontecer na escola. Faz-se necessário rever o notável distanciamento entre os órgãos e sujeitos que compõem o sistema educativo nacional, do Ministério à comunidade educativa, garantir ampla participação e o envolvimento nesses processos políticos e administrativos pode significar a construção de uma gestão escolar efetivamente democrática em Moçambique, superando heranças coloniais e pós-coloniais ligadas à dependência internacional e à importação de modelos educacionais.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Joaquim. **Sistema educativo mundial**. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2007.

BAIA, Alexandre H. M. Os meandros da urbanização em Moçambique. **GEOUSP - Espaço e Tempo**, São Paulo, n. 29 - Especial, p. 03-30, 2011.

CASTIANO, José; NGOENHA, Severino; BERTHOUD, Gérald. **A longa marcha duma “educação para todos” em Moçambique**. Maputo: Imprensa Universitária, 2005.

CORREIA, Nelsio Gomes. Ativismo feminino em África: dinâmicas e perspectivas. **Revista África e Africanidades**, ano XIII, n. 3, p. 1-14, maio 2020.

DIAS, Hildizina Norberto. Diversidade cultural e educação em Moçambique. **Revista VIRUS**, São Carlos, no 4, pp. 1-15, 2010.

DOMINGOS, Alberto B. A educação e as organizações democráticas em Moçambique: experiências da revolução popular”. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 10, n. 1, p. 227-251, 2015.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. Lisboa: Edições 70, 2007.

GHILARDI, Franco; SPALLAROSSA, Carlo. **Guia para Organização da Escola**. 2. ed. Porto: Edições ASA, 1991.

GOLIAS, Manuel. **Sistema de Ensino em Moçambique**. Maputo: Escolar, 1983.

GÓMEZ, Miguel Buendía. **Educação Moçambicana - História de um processo (1962-1984)**. Maputo: Livraria Universitária UEM, 1999.

HUMBANE, Eduardo Moises. Educação e diversidade: o caso de Moçambique. **Sinais**, Vitória, n. 21, n. 1, p. 7-26, 2017.

LUCK, Heloisa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

MANGANA, Gregório Adélio. Paradigmas socioculturais, educação e desenvolvimento em Moçambique: uma perspectiva epistemológica. **UDZIWI - Revista da Educação**, Maputo, n. 19, p. 5-12, 2014.

MOÇAMBIQUE, República Popular de. **Constituição da República Popular de Moçambique**. Maputo: Assembleia da República, 1975.

MOÇAMBIQUE, República de. Sistema Nacional de Educação. **Lei nº 4/83, de 23 de Março de 1983**. Maputo: Imprensa Nacional, 1983.

MOÇAMBIQUE, República de. Sistema Nacional de Educação. **Lei nº 6/92, de 06 de Maio de 1992**. Maputo: Imprensa Nacional, 1992.

MOÇAMBIQUE, República de. **Plano Estratégico da Educação e Cultura 2006 – 2011**. Maputo: Ministério da Educação e Cultura, 2006.

MOÇAMBIQUE, República de. **Plano Curricular do Ensino Secundário Geral**. Maputo: Instituto Nacional para Desenvolvimento da Educação, 2007.

MOÇAMBIQUE, República de. Sistema Nacional de Educação. **Lei nº 18/2018, de 28 de Dezembro de 2018**. Maputo: Imprensa Nacional, 2018.

NGOENHA, Severino; CASTIANO, José P. **Pensamento Engajado: Ensaio Sobre filosofia africana, Educação e Cultura política**. Maputo: Editora Educar, 2011.

QUIMUENHE, Ancha. História da educação moçambicana no século XX: Lei 4/83 e 6/92 do Sistema Nacional de Educação. **Revista Científica de Educação**, Inhumas, v. 3, p. 1-14, 2018.

SANTOS, Fabiano Villaça dos. **Expansão portuguesa: Moçambique**. Brasília: Arquivo Nacional, 2017. Disponível em http://historiacolonial.arquivonacional.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=3053&Itemid=327. Acesso em 04 jul. 2021.

SERRA, Carlos. (Org.). **História de Moçambique**. Maputo: Livraria Universitária da UEM, 2000.

ZAMPARONI, Valdemir. As 'Escravas Perpétuas' & o 'Ensino Prático': Raça, Gênero e Educação no Moçambique Colonial, 1910-1930. **Estudos Afro-Asiáticos**, ano 24, n. 3, p. 459-482, 2002.