

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PERÍODO COLONIAL: UM OLHAR SOBRE O RACISMO NA EDIFICAÇÃO DA EDUCAÇÃO MOÇAMBICANA 1917-1930.

Fernando José Siteo¹
UESC

Resumo

Este trabalho, objetiva analisar a formação de professores no contexto de racismo eminente imposto pelo regime colonial para a edificação da educação moçambicana. Tem como suporte metodológico a pesquisa bibliográfica e análise documental, a partir da formação separatista desenvolvida pela potência imperialista no solo pátrio moçambicano, que majoritariamente, vincava a assimilação, como modelo de inserção e propagação da identidade portuguesa, além do estatuto do Indigenato de (1917) e o ato colonial de 1930 que em comum, vão proporcionar a condução gradual da vida selvagem à civilizada, dividindo o ensino indígena em rudimentar, profissional e normal. Portanto, a educação administrada, estava completamente virada a princípios e ideologias da potência colonial portuguesa, objetivando genericamente, a formação de cidadãos moçambicanos para servirem fielmente os interesses da metrópole, abandonando sua cultura e identidade. Nesta direção, para a efetivação deste artigo, apoiei-me ao teórico conceitual referente ao percurso da educação e formação de professores no período colonial em Moçambique, estabelecendo diálogo com estes referenciais teóricos: (Castiano e Ngoenha, 2013; Gasperini, 1989; Silva, 2015; Cashmore, 2000; Saúte, 1995). Assim, podemos assistir por meio dessa formação elitista, a implantação e exaltação de educação de cariz ocidental onde, a cultura e identidade moçambicana são aniquiladas e considerável número de moçambicanos fora ou beneficiando duma educação precária dividindo o artigo em duas seções nomeadamente: a primeira, referente a educação no contexto da invasão colonial; a segunda, referente a análise do estatuto do Indigenato e o ato colonial na educação moçambicana e por último, as considerações finais.

1046

Palavras-chave: Formação de professores. Racismo. Moçambique.

Abstract

This work aims to analyze the teacher's training in the context of the imminent racism imposed by the colonial regime for the development of Mozambican education. Methodologically supported by bibliographical research and documentary analysis, from the separatist education developed by the imperialist power in Mozambican territory, which predominantly emphasized assimilation as insertion model and spread of Portuguese identity. In addition, the Indigenous Status Law of 1917 and the Colonial Act of 1930, in common, gradually led from wild to civilized life, dividing indigenous education into rudimentary, professional, and normal. Therefore, the education administered, was entirely aligned with the principles and ideologies of the Portuguese colonial power, aiming, in general, the formation of Mozambican citizens to serve faithfully metropolis interests and abandoning their culture and identity. In this direction, to carry out this article, I relied on the conceptual theory regarding the education path and teacher training in the colonial period in Mozambique, establishing a dialogue with these theoretical references: (Castiano and Ngoenha, 2013; Gasperini, 1989; Mazula, 1995; Silva,

2015). Thus, through this elitist education, we can witness the implementation and exaltation of Western-style education where Mozambican culture and identity are annihilated, leaving a considerable number of Mozambicans outside or benefiting from a precarious education. The article is divided into two sections, namely: the first, concerning to education in the context of colonial invasion; the second, regarding the analysis of the Indigenous Status Law and the colonial act in Mozambican education, and finally, the concluding remarks.

Keywords: Teacher training. Racism. Mozambique.

1. Introdução

A educação escolar em Moçambique antes da invasão colonial portuguesa em 1498, estava completamente alinhada a práticas culturais e administrada dentro das comunidades por meio das tradições orais. Portanto, com a partilha de África, em finais do século XIX, assistiu-se o desenvolver da ciência da colonização, visando a expansão de missões civilizadoras e procurando resgatar as almas dos africanos onde participaram desta epopeia, empresários e cientistas que, na busca de novos investimentos assentes na exploração de recursos naturais e humanos, foram preenchendo o mapa de África a partir dos seus conhecimentos e dos seus horizontes científicos a ‘sua’ ideia sobre África (Meneses, s/d)

O Ocidente impôs ao mundo a partir de então a sua interpretação do espaço e do tempo, dos valores e das instituições necessárias para gerir esse espaço e esse tempo. Estas interpretações, valores e estruturas aplicadas, transformaram-se gradualmente na versão superior, emergindo a Europa como o apogeu do progresso, devido às suas condições supostamente excepcionais. O racismo crescia a par da expansão imperial, e revelava-se, por isso, quase inseparável do excepcionalismo europeu (Meneses, s/d).

Entretanto, o sistema escolar colonial de acordo com Gasperini (1989, pp.12-13),

Nasceu baseada numa educação através do não-trabalho, separada da sociedade e da produção, com vista à reprodução da classe dominante. O projeto colonial pedia a homogeneidade e a coesão ideológica dos seus protagonistas, que tinham uma proveniência sócio-económica e cultural bastante heterogénea. A divisão social do trabalho encarnou-se na divisão entre raças, contrapôs colonizados e colonizadores e fez com que o desenvolvimento de uns se transformasse na negação do desenvolvimento de outros.

Pode se entender a partir da explanação acima, a desvalorização do povo colonizado e apagamento total da cultura e identidade das colônias portuguesas, ou seja, inicia a formatação da memória dos indígenas para acomodar a instrução colonial.

Na mesma direção, Castiano e Ngoenha (2013, p.25) apontam que,

Em 1913 são criadas as missões civilizadoras e promulgada uma legislação que prioriza uma formação literária, mas completada por uma aprendizagem profissional, para evitar que a escolaridade transformasse os nativos em desadaptados sociais,

incapazes de desenvolverem as suas comunidades e de satisfazerem as suas exigências imediatas. É também neste período, mais precisamente em 1921, que é banido o uso das línguas africanas nas escolas. Porém, o efeito mais importante foi a tentativa de organizar a administração da educação com a criação de diversas estruturas de coordenação. Em 1917 é criado o Conselho Inspector da Instrução Pública que, em 1920, é substituído pela Inspeção Escolar e, mais tarde, em 1921, pela Direção Geral do Ensino. São as primeiras tentativas de índole administrativa para responder às necessidades de organização do sector educativo.

Nesta sequência, registrou-se também em 1917 de acordo com Castiano e Ngoenha (2013, p.29),

a promulgação da Lei do Indigenato visando a rápida assimilação que, no seu art.1º, define como “indígena” o “indivíduo da raça negra ou dela descendente que pela sua ilustração e costumes não se distingue do comum daquela raça”. Os requisitos para deixar de ser indígena e passar a ser considerado por lei como “assimilado” são fixados no art. 2º onde segundo o mesmo artigo, o “assimilado” é o indígena que (1) abandonou os usos e costumes pretos, (2) que fala, lê e escreve português, (3) é monógamo e (4) com profissão que garanta o seu sustento e dos que dele dependem. Para passar a ser considerado assimilado, o indígena deve apresentar documentos comprovativos, tais como um atestado passado pelo administrador onde este confirma todos os requisitos formulados anteriormente, uma certidão de instrução primária de primeiro grau, uma certidão de casamento civil ou de compromisso futuro para a monogamia. Esta lei estabelece que o “mulato” de pai branco é considerado (automaticamente) um “assimilado”.

Percebe-se por meio das condições propostas segundo Mondlane (1976, pp.47- 48)

uma certa tendência racista, visto que, para ter as tais qualificações o homem tem de ser mais civilizado do que muita população branca que automaticamente goza da cidadania: 40% da população de Portugal são analfabetos e muitos têm meios de vida insuficientes. Essa tendência racista não desaparece, de fato, logo que um africano adquire oficialmente a condição de assimilado. Outro fato que invalida a afirmação de que os assimilados podem atingir uma aquisição de paridade com os brancos é que, a fim de gozar algum privilégio, o assimilado tem de trazer sempre consigo o bilhete de identidade e ao um branco não se fazem perguntas; tem posição privilegiada em virtude da sua aparência.

1048

Entretanto, a lei do Indigenato, sucede a construção da historicidade educacional no período colonial conforme aponta Pedro (2012), caracterizada por três etapas: a etapa de total silêncio (desde o início da colonização até o século XIX); a etapa das primeiras manifestações de educação (que inicia nos anos 1930 com revoluções decorrentes no mundo ocidental até os anos de 1960 e que coincide com as independências de África) e a etapa da estruturação de educação (de acordo as orientações das Nações unidas nos anos 60 e coincide com o início da luta contra o colonialismo português).

Portanto, a missão dos portugueses, era tornar a sociedade moçambicana servil, onde, introduziram o ensino indígena que tinha por finalidade “conduzi-lo gradualmente da vida selvagem para a vida civilizada, formando-lhe a consciência de cidadão português e prepará-lo para a luta da vida, tornando-o mais útil à sociedade e a si próprio” (Castiano e Ngoenha, 2013, p.29).

No entanto, o ensino indígena estava dividido em três tipos:

ensino primário rudimentar destinado a “civilizar e nacionalizar os indígenas da Colônia, difundindo entre eles a língua e os costumes portugueses” (art.7.º). Ele compreende três classes e é dirigido para crianças dos sete aos doze anos de idade. O ensino profissional tinha por fim “preparar os indígenas de um e outro sexo, maiores de 10 anos, para adquirirem honestamente os meios de manter a vida civilizada e contribuir mais eficazmente para o progresso da Colônia” (art.16.º). Era realizado nas Escolas de Artes e Ofícios para rapazes e nas Escolas Profissionais para as raparigas “indígenas” (Castiano e Ngoenha, 2013, p.29-30).

Por sua vez, o ensino normal, tinha por finalidade habilitar professores indígenas para as escolas rudimentares. Três pontos importantes são de fixar nesta lei: os “indígenas” só podem frequentar três anos na Escola Rudimentar. Depois vão para uma Escola de Artes e Ofícios (no caso dos rapazes) e para uma escola profissional (no caso das raparigas). O segundo ponto diz respeito à formação de professores para estas escolas: fazem-no nas escolas especiais com uma formação dirigida para um sistema discriminatório para o negro. No terceiro ponto é notória a intenção de capacitar os indígenas exclusivamente para as profissões ligadas a trabalhos manuais, isto é, viradas para permanecerem no seu meio, e evitar que os indígenas fossem educados e formados para as profissões do espírito (Castiano e Ngoenha, 2013).

O objetivo do Ensino Primário Rudimentar era de “colocar a criança indígena em condições de aprendizagem civilizatória por meio do conhecimento da língua portuguesa, educação rudimentar das suas faculdades e adoção dos costumes de civilização” segundo reza o art.1.º do Regulamento do Ensino Primário Rudimentar de 17 de janeiro de 1934 (ibid, p.30).

Portanto, era considerado perigoso fornecer aos moçambicanos, qualificações que os colocassem em concorrência com os europeus. Nesse sentido, considerável número de moçambicanos, fornecia trabalho manual a baixo custo nas minas dos países vizinhos. A exploração agrícola do país e à construção de infraestruturas necessárias ao projeto colonial, vinculados ao trabalho forçado e às culturas obrigatórias e excluídos da escola, continuaram a viver o processo educativo nas modalidades tradicionais (Gasperini, 1989).

Assim, implantaram uma educação escolar classista, em que por um lado havia para os africanos, a educação realizada pela Igreja Católica e enquadrada no processo de conversão dos gentios e, por outro lado, uma educação para os portugueses, garantida tanto pela igreja, como por professores particulares, escolas regimentais e, mais tarde, pela escola pública (Humbane, 2017).

A educação classista em causa,

tinha por função principal “modelar o homem servil, despersonalizado e alienado das realidades do seu povo, devendo favorecer a formação de um homem tão estranho ao seu próprio povo que pudesse vir a ser, instrumento de poder para a dominação dos seus irmãos” (Gómez, 1999, apud Silva e Rumbane, 2022, p. 7).

Entretanto, a educação ocorria condicionalmente por meio da assimilação, que era um processo de alienação cultural e forma de encobrir o racismo, ou seja, forma cultural de dividir mais os indígenas, e que consistia no reconhecimento oficial da entrada de um indígena à comunidade Lusíada (Marcelo Caetano citado por Mazula,1995).

Para Mondlane (1976, p.46) a assimilação, “é o reconhecimento oficial da entrada de um homem na comunidade lusíada: depois, pode ele legalmente beneficiar de todas as facilidades brancas, e supostamente ter as mesmas oportunidades educacionais e de progresso”.

A assimilação de acordo com Cashmore (2000), é uma mudança étnica pela qual as pessoas se tornam parecidas, e contrastada pela diferenciação por meio da qual grupos ressaltam as suas diferenças, ao observar, por exemplo, os tabus de comida ou apresentar símbolos e sinais distintos. Entretanto, esta assimilação resume-se em adoção e adequação das práticas do grupo, mistura de raças, cultural e estrutural onde, a minoria assemelha-se a maioria.²

Enfim, Cabaço (2007, p.37) conclui no seu estudo que,

a radical alteridade cultural que caracterizou o pensamento europeu, associada a urgência da racionalização de meios na empresa expansionista, determinou um crescente processo de polarização, na relação com as colônias e com os povos colonizados, que se traduziu num desequilíbrio econômico geograficamente definido e na transposição dessa situação dual para o interior dos territórios em África: a ordem implantada no continente vai ser a da existência, em paralelo, de duas sociedades diferenciadas, a dominadora e a dominada, a cuja relação político-econômica se sobrepõe a distinção “racial”.

Ainda Cabaço (2007, p.164) salienta que,

o objetivo dos colonos sempre foi o de criar por meio de assimilação uma pequena elite de africanos que servisse e não competisse. Esses africanos não indígenas deveriam, em troca de alguns pequenos privilégios, constituir-se como como intermediários entre dominador e dominado, se possível, colaboradores reconhecidos.

Portanto, “a passividade, a preguiça, a incapacidade de raciocínio científico e abstrato e a incapacidade de autogoverno eram, pelo contrário, as características atribuídas aos africanos, legitimavam a sua submissão” (Gasperini, 1989, p.13).

2. Impacto do imperialismo português na formação da sociedade moçambicana no período colonial

Tal como se referiu atrás, o sistema educativo colonial em Moçambique conforme aponta Gasperini (1989) nasceu entre finais do séc. XIX e as primeiras décadas do séc. XX para preparar os colonos à direção política e econômica do país na sequência das resoluções da conferência de Berlim que, em 1884-85, reconhecia as possessões das potências europeias só dos territórios efetivamente ocupados.

² Cashmore, Ellis. Dicionário de relações étnicas raciais/Ellis Cashmore com Michael Banton...[et al.]; [tradução: Dinah Kleve]. São Paulo: Sumus, 2000

Segundo Saúte (1995, pp.11-25),

O Governo colonial na tentativa de estruturar um sistema de educação capaz de se aplicar na estrutura capitalista que emergia em Moçambique organizou a partir de 1926 um sistema de ensino destinado aos indígenas. Assim, a criação das Escolas de Habilitação de Professores Indígenas (EHPI) pela portaria número 312 de 1926 e a consequente abertura em 1930, era a concretização da finalidade da formação de alguns elementos da população moçambicana que agiria como intermediário entre Estado colonial e as massas e inculcasse uma atitude de servilismo no moçambicano educado. O objetivo da Escola de Habilitação de Professores era, formar professores indígenas destinados a ministrar a população aborígine o ensino da língua portuguesa e um conjunto de noções úteis e difusão dos processos civilizatórios.

Por outro lado, a imposição da hegemonia cultural da “metrópole” era vista como um complemento indispensável da intervenção estatal onde a escola para os moçambicanos, destinava-se mais à submissão ideológica e cultural da mão-de-obra do que à sua formação técnica e profissional. O ensino da leitura, escrita e rudimentos de uma profissão tornavam-se veículo de uma cultura de submissão, que ensinava o desprezo pelas tradições locais e a aceitação acrítica de tudo o que viesse da metrópole (Gasperini, 1989, p.13).

Na mesma direção, elenca Gasperini (1989) que dentro da divisão do ensino a escola para o homo sapiens era branca, urbana, laica, cultivava o pensamento, as ciências, o “saber dizer” em prejuízo do “saber fazer”. A escola para o homo faber, preto, trabalhador manual, rural, era religiosa e prática. Ambas mutilavam a personalidade dos seus alunos privando-os de um desenvolvimento completo que integrasse pensamento e ação, “saber pensar” e “saber fazer”, “saber dizer” e “saber ser”, ciência e técnica.

Neste caso, a “educação como instituição educativa, nasceu em função da necessidade de formação de uma elite, num contexto caracterizado pela oposição entre o trabalho manual e intelectual” (Quimuenhe, 2018, p. 5).

Segundo Silva (2015, p.3),

havia necessidade de educar não apenas os nativos, mas também os colonizadores portugueses para a dita obra colonizadora do império português, a fim de torná-los capazes de preservar e dar andamento às conquistas e à “missão civilizatória” já iniciada pelos seus antepassados, conforme se ensinava nas aulas de História. Na base de uma tal educação, estava a ideia de que o colonizador deveria receber uma educação diferenciada por pertencer a uma raça superior. E, de acordo com as orientações dos doutrinadores do sistema colonial, deveriam estudar os usos e costumes cotidianos dos nativos das colônias, características dos seus espaços geográficos, aspectos religiosos, grupos aliados e inimigos, e, principalmente conhecer alguma coisa de suas línguas nativas, enquanto se preparava as bases da língua portuguesa entre eles.

Portanto, a educação para as massas indígenas, dentro das propostas pelos missionários, teóricos e administradores da colonização portuguesa, alertava para os seus limites de uma formação pautada numa concepção religiosa de base cristã, no sentido da pacificação e, principalmente, para seus usos no trabalho. O ato de civilizar para o colonizador, representava

o mesmo que preparar para lidar com o trabalho imposto pelas empresas e produtos coloniais e não com o tipo de educação dispensada aos europeus, consideradas dispensáveis para os indígenas africanos (Silva, 2015).

A partir do contexto acima, se percebe uma forte tendência de expandir nas colônias uma educação completamente europeizada corroborando com Castiano e Ngoenha (2013, p.16) ao elucidarem que,

a diferença básica na desorientação educativa entre a Europa e a África reside no fato de que enquanto a primeira desenvolveu naturalmente o seu sistema educativo baseado no projeto iluminista, ao continente africano foi imposto um paradigma educacional do exterior. O pior é que não só foi imposto, mas também, paradoxalmente, desenhado de forma a excluir dele a maioria das pessoas. Assim, os sistemas de educação em África encontram-se perante uma aporia demasiado estranha: devendo se repensar a educação a partir de fundamentos que nos são historicamente exteriores e, por outro lado, a partir de bases epistemológicas locais que nos são desconhecidas devido à educação elitista.

O conteúdo acima, retirado do texto de Castiano e Ngoenha, intitulado A longa marcha duma educação para todos em Moçambique (2013), elucida a trajetória da educação diaspórica e separatista imposta pelo regime colonial português, na tentativa de expandir hegemonicamente, um projeto colonial que se resume em civilizar, cristianizar e desencadear ações que possibilitam o desenvolvimento das comunidades africanas vistas na altura como selvagens.

1052

Não obstante, o empenho dedicado pelo governo colonial à destruição da cultura local era ratificado juridicamente através da instituição da figura do “assimilado”, ou seja, aquele que mostrava ter cortado com a tradição e seguido a língua e cultura portuguesas. Ele poderia aceder a determinados lugares da administração e gozar de alguns direitos civis, ao contrário do resto da população, “os indígenas”, a quem não era reconhecido nenhum direito (Gasperini, 1989).

Na sequência, a partir da década de 1930 como referencia Niuaiia, (2019, p.52),

O Governo de António Salazar, no âmbito do projeto de massificação da instrução primária no seio das populações nativas não assimiladas, levou o governo colonial a espalhar as escolas rurais em todos os distritos da colônia de Moçambique, as Escolas rurais ou Indígenas, que depois vieram a ser conhecidas como Escolas do Posto. A sua expansão, demandou a criação de escolas normais que formassem professores adaptados para o ensino que ali seria ministrado, tendo o processo de institucionalização e consolidação sido realizado por ações conjuntas entre o estado Colonial e a Igreja Católica.

No entanto, é introduzido no contexto da massificação do ensino na mesma década de 1930, a Escola de Habilitação de Professores Indígenas que de acordo com Niuaiia (2019) desencadeou algumas alterações tanto nas finalidades sociais, quanto no próprio funcionamento das Escolas de Habilitação de Professores Indígenas, conforme o quadro jurídico-institucional aplicável ao estatuto social das populações indígenas.

Apesar das nuances do ato colonial e do estatuto do Indigenato, Niuaiá (2019, p.52) refere que,

as Escolas de Habilitação de Professores Indígenas da Colônia de Moçambique, durante o período do Estado Novo, cumpriam finalidades sociais, que podem ser descritas como “religiosas” e “sociopolíticas”. Por um lado, aquelas escolas normais visavam “formar uma mão de obra barata para alimentar a economia capitalista de Portugal” e, por outro, de “assimilar os africanos na cultura portuguesa de forma a desenvolver neles uma identidade portuguesa e facilitar a sua integração no Império Português” (posteriormente acrescentou-se a esta segunda finalidade a de assimilar gradualmente a doutrina e fé católicas).

A partir do corpo da legislação, pode-se concluir claramente que o africano de Moçambique vivia numa sujeição econômica e política ao branco. As próprias leis promoviam a desigualdade, enquanto a prática ia ainda mais longe, para manter o africano firmemente no papel de um ser de segunda classe cuja função é servir a minoria portuguesa (Mondlane, 1976).

Assim, a Igreja Católica de acordo com Saúte (1995, p.25)

foi seduzida e funcionava como um instrumento ideológico fundamental de preservação do domínio colonial. Era ela que civilizava cristianizava, nacionalizava e habilitava o indígena para o seu papel de trabalhador barato na economia nacional portuguesa. A igreja 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 apoiar-la, a confiar-lhe a educação dos indígenas e garantir-lhe uma expansão e desenvolvimento ilimitado na colônia.

Por outro lado, a forma como estava organizado o Ensino Indígena (Ensino Rudimentar, Ensino Profissional e Ensino Normal), bem como os conteúdos lecionados e as atividades práticas (geralmente a Prática Agrícola) cumpria uma de suas finalidades sociopolíticas, que consistia na necessidade de formar, sem muitos investimentos, pessoal para suportar o sistema capitalista português, ainda emergente (Niuaiá, 2019).

O governo mantinha a formação da classe dominante através da gestão de escolas oficiais, laicas, estatais, concentradas exclusivamente onde a fixação branca o justificasse. Eram escolas urbanas, escolas de “não-trabalho” que tinham pessoal, meios e edifícios bastante melhores do que as escolas rurais destinadas à população preta (Gasperini, 1989).

O curso de habilitação de professores indígenas era de 2 anos, divididos uns 2 semestres letivos, cada tempo letivo tinha a duração de 50 minutos separados por intervalos não inferiores a 10 minutos, exceptuando a aula de trabalhos manuais que durava até 90 minutos. Eram disciplinas do curso nomeadamente: a língua Portuguesa, Aritmética e Sistema Métrico, Geografia e História, Elementos de Ciências de Físico-Químicas e Naturais, Desenho e Trabalhos Manuais, Educação Moral e Cívica, Pedagogia, Educação Física e Música. As disciplinas de Higiene e Agricultura já não faziam parte do novo programa de ensino (Saúte, 1995).

Após uma análise e reflexão sobre as atividades pedagógicas desenvolvidas na Escola de Habilitação de Professores Indígenas, nos três anos de funcionamento, a estrutura de direito constatou que o programa de ensino não habilitava o professor para ser eficaz cooperador na obra de civilizar e nacionalizar os indígenas da colônia, difundindo entre eles a língua e os costumes portugueses (Saúte, 1995).

Nesse contexto, várias reformas foram desencadeadas pois, não era preocupação dos portugueses estabelecer uma educação igualitária e para todos dentro das colônias, daí a necessidade de intervenção de alguns atores internacionais como: Organização das Nações Unidas (ONU) que interveio na política do ensino africano, tendo como uma das preocupações primordiais o cumprimento da Declaração Universal dos Direitos Humanos, aprovada em assembleia-geral, em 1953, que determinava a luta contra a discriminação, incluindo no acesso à escola, como um ideal-comum a atingir por todos os povos e nações (Azevedo, 1958 citado por Zimbico, 2016)

Maior parte dos moçambicanos que frequentava as escolas indígenas não superava os primeiros três ou quatro anos de escolaridade devido a língua portuguesa que era consideravelmente estranha a maioria dos moçambicanos presa nos dialetos.

Por sua vez, os seminários constituíam uma forte atração para os jovens moçambicanos porque representavam para eles a única possibilidade de continuar os estudos depois da escola primária. Ao contrário do sistema escolar laico, onde a discriminação era defendida por lei, eles mostravam-se como um organismo democrático, ainda que paternalista. No seu interior, o filho de um camponês ou de um artesão – se inteligente e capaz, se suficientemente maleável para ser “assimilado” pela estrutura eclesiástica, para sentir o espírito de pertença e a validade dos interesses presentes e futuros do Estado aos quais a Igreja se tinha aliado através da Concordata – podia, teoricamente, continuar os estudos na universidade de Teologia, e chegar a cardeal e até a papa (Gasperini, 1989).

Ainda a mesma autora, salienta que foi exatamente nos seminários que se formou a maior parte dos dirigentes atuais de Moçambique e nasceu o núcleo que nos anos sessenta deu origem à Frente de Libertação de Moçambique - FRELIMO³. A juventude instruída pôde dispor dos instrumentos culturais que lhe permitiu tomar consciência das situações de injustiça e pôr em causa a realidade que a rodeava (Gasperini, 1989).

³ FRELIMO – Frente de Libertação de Moçambique, foi um movimento nacionalista fundado em 25 de Junho de 1962 em Dar-es-Salaam na Tanzânia, com o objetivo de lutar pela independência de Moçambique do domínio colonial português.

Enfim, na sequência da transformação do ensino o ano de 1946 como elenca Saúte (1989) marcou uma viagem no processo de organização, direção e controle do ensino-aprendizagem da Escola de Habilitação de Professores Indígenas. A partir de agora os destinos da escola estavam nas mãos da Igreja Católica enquanto que, o estado apenas ficava com a finalidade de financiar a instituição. Pela primeira vez o programa integrava a disciplina de Moral e Religião Cristã, acabando assim com o preceito de neutralidade religiosa que o estado tentou imprimir no curso entre 1926 – 1940. Era, também o começo da implementação nessa área do princípio de Religião Católica como religião do Estado e do papel dirigente no processo de educação dos indígenas.

Considerações Finais

Ficou claro que a invasão colonial portuguesa destruiu completamente a educação tradicional que espelhava o destino dos moçambicanos, bem como, ensinamentos que agregavam na sua plenitude valores culturais repassados de geração em geração como forma de preservar a identidade e suas respectivas convicções.

Os colonialistas em geral desprezaram e ignoraram a cultura e educação africanas tradicionais. Assaltaram-nas, instituindo uma versão do seu próprio sistema de educação, totalmente fora do contexto, que viria a desenraizar o africano do seu passado e a força-lo a adaptar-se à sociedade colonial. Era necessário que o próprio africano adquirisse desprezo pelos seus próprios antecedentes. Nos territórios portugueses a educação do africano teve duas finalidades: formar um elemento que agiria como intermediário entre o estado colonial e as massas; e inculcar uma atitude de servilismo no africano educado (Mondlane, 1976).

As duas finalidades retromencionadas segundo Mondlane (1976, p.59) foram claramente expostos numa carta pastoral do Cardeal Cerejeira, em 1960 afirmando que:

Tentamos atingir a população nativa em extensão e profundidade para os ensinar a ler, escrever e contar, não para os fazer doutores. [...] Educá-los e instruí-los de modo a fazer deles prisioneiros da terra e protegê-los da atração das cidades, o caminho que os missionários católicos escolheram com devoção e coragem, o caminho do bom senso e da segurança política e social para a província. [...] as escolas são necessárias, sim, mas escolas onde ensinemos ao nativo o caminho da dignidade humana e a grandeza da nação que o protege.

O estatuto do Indigenato e o Ato colonial conforme elenca Saúte (1995) definiram como objetivo do ensino da população indígena com a sua transição de um estado primitivo e selvagem para que o indígena se tornasse português, trabalhasse e fosse útil a sociedade. A igreja católica em colaboração com Estado assumiu o papel de cristianizar e educar para nacionalizar e civilizar as populações indígenas.

Enfim, dos anos trinta até à independência o sistema educativo colonial foi objeto de várias reformas. Porém, nenhuma delas mudou substancialmente a sua natureza discriminatória. A própria abolição legislativa da distinção entre escola para brancos e escola para pretos de 1964, contemporânea a uma série de outras iniciativas destinadas a melhorar a imagem da colonização portuguesa, quer no interior quer no exterior do país, para contrabalançar a influência ideológica dos movimentos de libertação nacional incipientes e as críticas expressas pelas Nações Unidas, era apenas uma mudança de fachada (Gasperini, 1989).

Referência bibliográfica

CASHMORE, Ellis. **Dicionário de relações étnicas raciais**/Ellis Cashmore com Michael Banton...[et al.]; [tradução: Dinah Kleve]. São Paulo: Sumus, 2000

CASTIANO, José P.; NOGOENHA, Severino Elías. **Alonga marcha duma educação para todos em Moçambique**. 3.ed. Maputo/Moçambique:Publifix, 2013.

CABAÇO, José Luís de Oliveira. **Moçambique: identidades, colonialismo e libertação**/ José Luís de Oliveira Cabaço; orientador Kabengele Munanga. Tese (Doutorado – Programa de Antropologia Social) Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – Universidade de São Paulo, 2007

GASPERINI, Lavinia. **Educação e Desenvolvimento Rural**. 1989.

HUMBANE, Eduardo Moises. **Educação e diversidade: o caso de Moçambique**, 2017disponível em: [Periódicos da UFEShttps://periodicos.ufes.br > sinais > article > acesso em 29/02/2024](https://periodicos.ufes.br/sinais/article)

MAZULA, Brazão. **Educação, cultura e ideologia em Moçambique** pdf:1975-1985. Lisboa: edições afrontamento,1995.

MENESES, Maria Paula G. **O ‘indígena’ africano e o colono ‘europeu’: a construção da diferença por processos legais**, CENTRO DE ESTUDOS SOCIAIS, UNIVERSIDADE DE COIMBRA, s/d disponível em: [//efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.ces.uc.pt/myces/Us](https://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.ces.uc.pt/myces/Us) – acesso em 14/12/2023

MONDLANE, Eduardo. **Lutar por Moçambique**, 2ª ed moçambicana. Maputo, 1976.

Niuuaia, Sérgio Vieira. **Escola como campo de batalha: Impressos, Formação de Professores e Psicologia da Educação em Moçambique (1969–2010)**, Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação, 383 f. 2019. Disponível em: www.bdtd.uerj.br acesso em 29/02/2024

PEDRO, António. **História da Educação escolar de adultos em Moçambique**, página do andragogo disponível em: <https://apedroacademico.blogspot.com/2012/04/historia-da-educacao-escolar-de-adultos.html> acesso em 14/12/2013

QUIMUENHE, Ancha. História da educação moçambicana no século XX: Lei 4/83 e 6/92 do Sistema Nacional de Educação. **Revista Científica de Educação**, v. 3, p. 5-14, 2018. Disponível em: <https://seer.facmais.edu.br/rc/index.php/RCE/article/view/31> acesso em 20/01/2024

SILVA, C. Ferreira; RUMBANE, Sebastião. Juvêncio. Estado, Sistema Educativo e Gestão Escolar em Moçambique. **Debates em Educação**, v. 14, n. 1, p. 560-582, 2022. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/361238166>. Acesso em: 26/julh/2023

SPIVAK, G.Chakravorty. **Pode o subalterno falar?**, editora UFMG, Belo Horizonte, 2010 disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=4968097> acesso em: 20/01/2024

UACIQUETE, Adriano Simão. **Modelos de Administração da Educação em Moçambique (1983-2009)**. Dissertação de Mestrado em Ciências de Educação, Universidade de Aveiro:Aveiro, 2010. Disponível em: <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/1086/1/2010001627>. Acesso em 12/jan/2024

LIMA, Matheus Henrique da Silva Lima. **Dos interesses do império português à uma subversão ao colonialismo: a Casa dos Estudantes do Império, a poesia de combate e a relação com o(s) nacionalismo(s) (1944-1965)** / Matheus Henrique da Silva Lima LIMA. - 2021.197 f.

ZIMBICO, Octávio José. **Morre a Tribo e nasce a Nação?** Política, Administração e História do Ensino Primário em Moçambique. 2016. 409 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2016.

Autor 1:



Fernando José Siteo

Mestrando em Educação pela Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC- Ilhéus-Ba. Atualmente é bolsista sob financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia. Membro do Grupo de Pesquisa em Política e História da Educação - GRUPPHED.

Email: sitofaruk@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9563089459749934>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0006-3885-0176>