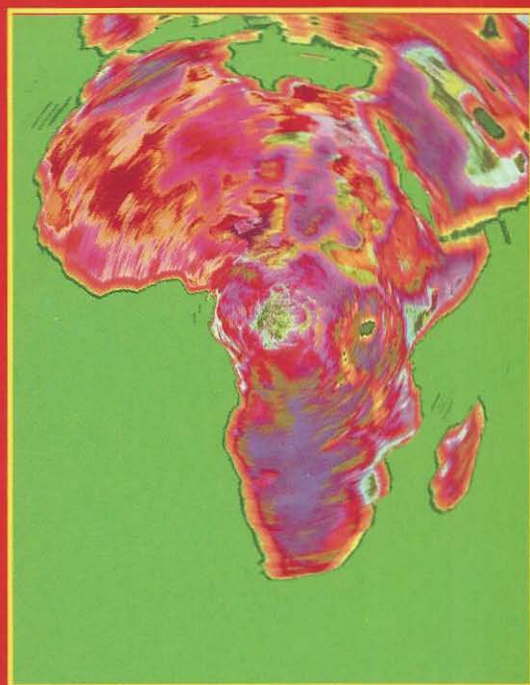


JOSÉ MARÍA HERNÁNDEZ DÍAZ
EUGÉNIE EYEANG (Eds.)

LOS VALORES EN LA EDUCACIÓN DE ÁFRICA. DE AYER A HOY



AQUILA FUENTE
A



Ediciones Universidad
Salamanca

AQUILAFUENTE, 233

©

Ediciones Universidad de Salamanca
y los autores

Motivo de cubierta: Carmen González Martín

1ª edición: octubre, 2017
ISBN: 978-84-9012-806-0
Depósito legal: S. 395-2017

Ediciones Universidad de Salamanca
Plaza San Benito s/n
E-37002 Salamanca (España)
<http://www.eusal.es>
eus@usal.es

Diseño, edición y composición:
Alexia Cachazo Vasallo

Impresión y encuadernación:
Nueva Graficesa S.L.
Teléfono: 923 26 01 11
Salamanca (España)

Impreso en España - Printed in Spain

*Todos los derechos reservados.
Ni la totalidad ni parte de este libro
puede reproducirse ni transmitirse sin permiso escrito de
Ediciones Universidad de Salamanca.*

Ediciones Universidad de Salamanca es miembro de la UNE
Unión de Editoriales Universitarias Españolas
www.une.es



CEP. Servicio de Bibliotecas

Los VALORES en la educación de África de ayer a hoy /
José María Hernández Díaz y Eugénie Eyeang (eds.).
—1a. ed.—Salamanca : Ediciones Universidad de Salamanca, 2017

800 p. —(Colección Aquilafuente ; 233)

Textos en español, portugués y francés

1. Educación en valores—África.
I. Hernández Díez, José María, 1951-, editor. II. Eyeang, Eugénie, editor.
37.01:17(6)

MEMÓRIAS DA VIDA DE PROFESSOR EM MOÇAMBIQUE – (RE)CONSTRUÇÃO DE UMA NARRATIVA

Evangelina BONIFÁCIO

Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Bragança

Correo-e: evangelina@ipb.pt

INTRODUÇÃO

A política educativa colonial em África traduziu-se, de um modo geral, pela tentativa de criar, na população indígena, a consciência da portugalidade pretendendo a «desnaturalização» dos povos africanos. Aparentemente pretendia-se passar a ideia de que havia diferentes territórios, diferentes raças, diferentes culturas e valores e uma «Pátria» comum. Não obstante, a história demonstrou, ao longo dos tempos, que as ações desmentiam as palavras e as intenções exaltadas pelos colonizadores.

Na continuidade destes pressupostos, o texto agora apresentado pretende visitar as memórias vivas, de um ator educativo, enquanto testemunho de uma realidade experienciada na primeira pessoa. Trata-se de um professor que trabalhou em Moçambique, na cidade de João Belo (atual Xai-Xai), na província de Gaza. Aí iniciou funções no tempo colonial e manteve-se até 1975, ou seja, até ao ano que assinala a independência deste território africano. Saliente-se que não se pretende fazer uma abordagem histórica exaustiva deste tempo mas, apenas, referir apontamentos marcantes, de política educativa, para contextualizar as palavras e as memórias deste professor, enquanto sujeito histórico (Marré, 1991), no sentido da (re)construção de uma narrativa que, eventualmente, faculte um outro olhar para a compreensão de processos socio-educativos complexos. Acredita-se que sempre houve homens e mulheres que deram o seu contributo e deixaram a sua marca de cidadania nas gentes e nos

territórios colonizados em que exerceram as suas profissões, embora limitados e aprisionados por políticas ditatoriais, das quais também foram vítimas.

1.- APONTAMENTOS HISTÓRICO-IDEOLÓGICOS DA POLÍTICA EDUCATIVA MOÇAMBICANA NO PERÍODO COLONIAL

Como é sabido a presença portuguesa em Moçambique iniciou-se quando o navegador português, Vasco da Gama, a caminho para a Índia, avistou territórios moçambicanos, no ano de 1498. Tal presença, ao longo de quase cinco séculos, foi uma constante. Todavia, interessa-nos a segunda metade do Século XX, especialmente, o tempo de governo do Estado Novo.

Assim, com a instauração da ditadura, resultante do golpe de estado de 28 de maio de 1926, a igreja católica reforçou, nos territórios colonizados, a vitalidade e influência que tinha sido apanágio de outros tempos. Desde logo, o governo pública legislação para restaurar a sua personalidade jurídica e restituí-lhe o património que havia sido nacionalizado na I^a República. No âmbito da educação ganha uma posição dominante, contribuindo para a desqualificação do ensino e da formação de professores ao adotar um conjunto de ideias cogitadas pela “ditadura no sentido de, através da ignorância e do obscurantismo, impedir a modernização da sociedade portuguesa (...) preservar ao arcaísmos indispensáveis à conservação da hegemonia das classes dirigentes e à defesa dos seus interesses” (Guimarães, 2006, p. 63).

Recorda-se que o que ia acontecendo em Portugal tinha repercussões em todos os territórios por nós colonizados. Nesse sentido, a religião e a educação constituíram-se, desde sempre, como instrumentos “fundamentais de integração e subordinação dos africanos ao modelo social de dominação dos europeus, na óptica da rentabilização máxima da relação colonial” (Guimarães, 2006, p. 10). Outrora, e de novo neste período histórico-ideológico, a igreja reforça a sua relevância e o papel das missões católicas, tornou-se decisivo enquanto gerador de lógicas tradicionais e de políticas de conformação social. Às missões foram confiadas as ações, civilizadora e educativa, tendo como intencionalidade a nacionalização destes povos induzindo-os à aceitação e submissão face à potência colonizadora. Ora, este foi o argumento que justificou que fossem privilegiados os missionários nacionais em “detrimento dos estrangeiros, relativamente aos quais se «receava que desviassem os indígenas do objectivo colonial (...) que se revelassem mais difíceis de manipular ou que viessem mesmo a alimentar focos de agitação secessionista»” (M^aBokolo, 1993, citado por Guimarães, 2006, p. 11). Ora, na sequência das políticas anteriores e mantendo propósitos semelhantes foi publicado o «Estatuto Missionário» através do Decreto-lei n^o 31: 207, de 5 de abril de 1941, afeto ao então apelidado «Ministério das Colónias». Nesse diploma, no art^o 2^o estipulou-se que as missões católicas portuguesas eram organizações eclesiásticas, “reconhecidas pelo

Govêrno¹, nos termos da Concordata e do Acôrdo Missionário. As missões católicas portuguesas são consideradas instituições de utilidade imperial e sentido eminentemente civilizador” (p. 319). Seguidamente no artº 3º era referido que estas poderiam “expandir-se livremente, para exercer as formas de actividade que lhes são próprias, e nomeadamente a de fundar e dirigir escolas para os indígenas e europeus, colégios masculinos e femininos, institutos de ensino elementar, secundário e profissional, seminários, catecumenatos, ambulâncias e hospitais, nos termos do presente diploma” (p. 319). Igualmente ficou estabelecido que o ensino destinado aos indígenas deveria “ser inteiramente confiado ao pessoal missionário e aos auxiliares” (artº 66º, p. 324). Além do mais, era referido que esse ensino deveria ser essencialmente «nacionalista e prático» e era considerado oficial pelo que se regulava por programas e planos que teriam como finalidade a “perfeita nacionalização e moralização dos indígenas e a aquisição e aptidões de trabalho (...) compreendendo na moralização o abandono da ociosidade e a preparação de futuros trabalhadores rurais e artífices que produzam o suficiente para as suas necessidades e encargos sociais” (artº 68º, p. 324). Ao longo deste normativo é evidente a importância atribuída às missões católicas portuguesas, o seu âmbito de influência e as regalias que lhes eram concedidas. Como exemplo destacam-se: abonos de despesas de viagem dentro e fora das colónias (artº 27º); viagens para os sacerdotes em 1ª classe (artº 28º); tratamentos gratuitos nos hospitais públicos (artº 30º); proibição de questionamento, aos eclesiásticos, por magistrados ou outras autoridades sobre factos conhecidos no âmbito do seu «sagrado ministério» (artº 34º); concessão gratuita de terrenos e demarcação definitiva (artº 52º); transportes gratuitos nos caminhos-de-ferro do Estado (artº 64º), entre outros.

De registar que, neste diploma, se defendia claramente o ensino e o uso da língua portuguesa, embora no caso da religião pudesse ser usada a “língua indígena” (artº 69º, p. 324). Relativamente à preparação do pessoal docente indígena (professores, regentes, mestres monitores e outros agentes) deveria ser realizada em colégios missionários e de acordo com os governadores provinciais. Acrescenta-se que o pessoal destes Colégios teria que ser “todo de nacionalidade portuguesa. Somente serão admitidos à aludida preparação candidatos que dêem garantias em relação aos objectivos morais e nacionais do ensino” (art.º 70º, p. 324).

Apesar dos acordos estabelecidos, entre a igreja e o governo, e deste reconhecer, formalmente, a primordial importância da sua intervenção diária, na melhoria das condições de vida das populações, o governo é pressionado no quadro das

alterações políticas e económicas operadas internacionalmente depois da II Guerra Mundial (com destaque para a difusão da consciência de universalização do direito à

1 - Neste texto será respeitada a ortografia da época

autodeterminação de todos os povos oprimidos – que os conduziria à conquista da independência – e para a procura acrescida e consequente inflação dos preços dos produtos coloniais), das necessidades de desenvolvimento do capitalismo português (no sentido da industrialização crescente e da pressão resultante da deflagração, em 1961, das guerras de libertação nacional, o Estado Novo ver-se-ia obrigado «a tomar um novo rumo na política colonial, no sentido de um desenvolvimento acelerado da economia (sobretudo da mão-de-obra) nas colónias e de uma política de assimilação mais intensa» (Guimarães, 2006, p. 87).

Nestas circunstâncias, a política educativa reclamava mudanças profundas considerando que o trabalho e o monopólio educativo das missões católicas portuguesas revelava-se um fracasso. A preocupação central era ensinar, pouco mais, do que as virtudes morais e o catecismo tornando-os «bons cristãos». No terreno, constatava-se a presença de outras missões estrangeiras, economicamente mais fortes, estruturalmente melhor organizadas e que apresentavam resultados socioeducativos de maior qualidade (Guimarães, 2006). Face a estas constatações, foi promulgada a intitulada «reforma do ensino primário elementar, a ministrar nas províncias ultramarinas», através do Decreto-lei 45 908, de 10 de Setembro de 1964. Supostamente, a mudança ia no sentido de criar um ensino de base mais igual, comum a todos os portugueses e para os diferentes territórios. Este foi apelidado de ensino primário elementar, constituindo o 1.º ciclo da instrução obrigatória a que se seguiria um 2.º ciclo. O ensino primário elementar compreenderia seis anos de escolaridade e era obrigatório e gratuito, para as crianças entre os 6 e os 12 anos de idade (artº 9º). Estas mudanças resultaram da pressão de organismos internacionais que conheciam os elevados índices de analfabetismo, bem como o baixo nível cultural do país, acentuando-se, negativamente, tais condições nos territórios colonizados. Nesse sentido, preconizava-se que o “ensino primário elementar a ministrar nas províncias ultramarinas é o que se encontra em vigor na metrópole, adaptado ao condicionalismo local, como se determina nos respectivos programas, e conforme o disposto no presente diploma” (artº 1º, p. 1099). Evidencia-se, por exemplo, a criação de uma «classe pré-primária», em que se apelava ao ensino oral visando, sobretudo, a aquisição da língua portuguesa, através de atividades lúdicas, enquanto preparação para o ensino escolar (artº 2º). Por outro lado, permanece clara a influência da igreja como se percebe ao longo do texto legislativo e, em especial, quando é explicitado que “as autoridades missionárias terão plena liberdade de acção catequística, em todos os postos escolares e escolas primárias, sem prejuízo dos horários escolares” (artº 7º, ponto 4º, p. 1100) ou “as missões desenvolverão os seus esforços de criação de estabelecimentos de ensino de preferência no âmbito do esquema de ocupação escolar oficialmente aprovado” (artº 7º, ponto 2, p. 1100) e, ainda, “os agentes de ensino diplomados pelas escolas mencionadas (...) serão preferentemente colocados nos postos escolares do âmbito das missões católicas portuguesas donde provêm, segundo a indicação dos respectivos prelados” (artº 29º, ponto 3º, p. 1102).

Em consequência, deste diploma legislativo, emerge a exigência de criação de mais escolas o que, paralelamente, implicava a formação de novos professores. De referir que esse aspeto se encontrava previsto no texto apontando para a necessidade de promover a criação de escolas de “habilitação de professores” nas diferentes províncias. Porém, em contrapartida, já se assumia a diferença entre o ensino de meio urbano e meio rural. Apesar das boas intenções, no preâmbulo deste documento são explicitadas algumas ideias reveladoras da intencionalidade de manter os “condicionalismos locais” e as disponibilidades orçamentais de cada província (art^o 95^o). Relativamente à formação de professores deixava transparecer que permaneceria rudimentar, privilegiando a instrução e doutrinação (religioso e político), bem como a separação de sexos, quer no ensino quer na formação docente. Não parecia ser prioridade formar professores qualificados academicamente. Relativamente aos diplomados, para este ciclo de ensino, referia-se simplesmente que “são professores de ensino primário elementar os diplomados pelas escolas do magistério primário” (art^o 16^o, p. 1101) evidenciando, de modo breve, que estas tinham legislação própria.

Importa destacar que paralelamente às técnicas do «mister docente»² teriam que adquirir as que os qualificam-se “para o impulso do desenvolvimento económico e social, nos aspectos dominantes da saúde e higiene, agricultura e pecuária, trabalhos rurais, relações e acção cívica” (p. 1099). Por outro lado, há neste documento uma focalização clara para a formação de pessoal docente, no que concerne aos professores e monitores de postos escolares, porventura agentes a quem estavam confiadas tarefas que iam para além da função educativa. A este propósito poder ler-se no art^o 3^o

Os postos escolares e as escolas primárias estarão estreitamente vinculados aos ambientes onde se situarem, intervindo nas actividades neles dominantes especialmente por:

- 1.^o Reuniões quinzenais dos professores com as famílias e, em especial, das professoras com as mulheres do povo;
- 2.^o Visitas a fazendas agrícolas, tanques banheiros, instalações fabris e outros motivos de interesse para a vida local;
- 3.^o Jogos sociais, aos sábados e domingos à tarde, convido que neles participem as famílias dos alunos (p. 1100).

Ressalva-se que estas atividades poderiam ser mais espaçadas no tempo se articuladas com o pessoal missionário, mediante parecer da inspeção escolar e autorização dos governadores de distrito ou província. Além do mais, no que toca à formação de professores existiam diversas questões que faziam ante-aver dificuldades continuando a permitir o acesso à profissão de gente pouco qualificada como se pode constatar na leitura do texto (art^o 12^o, ponto 1; art^o 20^o, ponto 2; entre outros). Relativamente à nova formação de professores,

2 Conforme preâmbulo do Decreto-lei 45 908, de 10 de setembro de 1964

explicitada no capítulo III, dedicada à habilitação de professores de posto escolar preceitua-se uma «formação prática e nacionalista», recomendando que as escolas de formação deveriam ser dotadas de “terrenos e instalações imprescindíveis à prática das actividades que interessam à vida rural, constante do respectivo programa” (art^o 33^o, p. 1102). De salientar que os saberes que se privilegiavam eram:

Língua Nacional; História Pátria; Ciências Geográfico-Naturais; Matemática; Moral e Religião (...). Têm provas orais: Actividades Sociais; Formação Portuguesa. Têm provas práticas, com justificação oral: Práticas de Agricultura e Pecuária e Trabalhos Rurais ou Formação Feminina; Higiene Geral e Rural, Saúde Pública e Socorrismo ou Higiene Geral e Rural, Puericultura e Socorrismo (art^o 44^o, p. 1103)³.

Neste contexto, a constituição do júri do exame final, que sublinhe-se era nomeado pelo governador da província, sobre proposta da inspecção provincial de educação, demonstrava-se paradigmática desta orientação e era prescrita no art^o 42^o da seguinte forma:

O curso de professores de posto escolar termina com exame perante júri oficial constituído por:

- Um elemento da inspecção, que será o presidente;
- O director da escola, que coadjuvará o presidente;
- Um médico ou, na absoluta falta deste, um enfermeiro diplomado;
- Um professor adjunto do ensino técnico profissional;
- Um professor do ensino primário;
- Uma educadora social;
- Um regente ou prático agrícola ou agente rural;
- Professor de didácticas da escola, que servirá de secretário (p. 1103).

Com efeito, o rumo das políticas educativas traduziu-se, ao longo do tempo, por práticas obscurantistas e a preocupação central era a difusão da língua portuguesa, entendida como instrumento fundamental da soberania colonial e, além do mais, as reformas “continuavam a privilegiar a inoculação dos valores portugueses” (Guimarães, 2006, p. 99) tentando a aculturação dos alunos africanos para que estes desenvolvessem um espírito de identificação nacional e atitudes de conformação social, independentemente da geografia dos seus territórios.

2.- A VIDA DE UM PROFESSOR PORTUGUÊS NO CONTEXTO DO MOÇAMBIQUE COLONIAL

Partiremos da narrativa de vida de um professor português que, no contexto histórico-ideológico referido partiu para Moçambique onde exerceu a sua

3 Estes saberes eram diferentes para alunos e alunas, sendo que para eles eram os relacionados com os trabalhos rurais e para elas com os sociais, nomeadamente formação feminina, puericultura e socorrismo.

profissão, juntamente com a sua esposa também ela professora. Estas vidas singulares são um exemplo de uma realidade mais vasta e que nos permite refletir sobre as ideologias subjacentes à política educativa e identificar os valores sociológicos que norteavam a própria práxis educativa. Importa salientar que esta narrativa emergiu a partir de uma entrevista semiestruturada, alicerçada numa metodologia de cariz qualitativo-interpretativo. Utilizámos o inquérito por entrevista pelo facto de “permitir ao investigador conceber uma ideia de como os sujeitos interpretam a realidade” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 134) e ser um ótimo instrumento para captar a diversidade de descrições. A entrevista considerada uma interação verbal, é definida por Michel (2005) como o “encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informação a respeito de determinado assunto, mediante uma conversa de natureza profissional” (p. 42).

Tentámos assim aceder à realidade sociológica a partir das realidades individuais, isto é, considerando que estas comportam valores, crenças, ideologias e determinada condição social. Os relatos do entrevistado permitiram-nos (re)construir a sua trajetória de vida contribuindo assim para a aplicação do Método Biográfico. Trata-se de um método que de acordo com Marré (1991) é constituído pelas modalidades «história de vida, trajetória de vida e narrativas» e que no seu desenvolver dinâmico, traz a possibilidade concreta de reconstrução do passado a partir de relatos, levando em conta a descontinuidade e as ruturas ocorridas tanto a nível da vida individual como coletiva. O Método Biográfico permite-nos a partir de relações individuais aceder à complexidade do todo social.

A história individual cruza-se com a história coletiva, e apesar desta não ser meramente um somatório de uma diversidade da primeira é certamente uma síntese dialógica daquela com as demais vidas individuais condicionadas pelas teias da mundividência social.

Assim, optamos por (re)construir a trajetória de vida apenas de um professor, considerando que foi uma pessoa reconhecida pela sua profissionalidade e representativa de um grupo social (os professores) e de uma mundividência específica. O professor a que nos referimos é Luís Carlos Samões, nascido a 24 de dezembro de 1939, natural de Calvelhe, concelho de Bragança. Casou em 25 de julho de 1964, com Impéria da Ressureição Vicente Russo e é pai de quatro filhos.

Diplomou-se como professor primário, pela Escola do Magistério Primário de Bragança em 1962, com dezasseis valores. Iniciou funções como professor nas escolas de aplicação, anexas à Escola do Magistério Primário de Bragança, no ano letivo de 1962-63. Por razões socioprofissionais, decidiu concorrer para Moçambique onde foi colocado em 1966, na cidade de João Belo (atual Xai-Xai, província de Gaza). A opção por trabalhar como docente em Moçambique prenderam-se, como ele próprio afirma, com a procura de estabilidade profissional:

Difícilmente, nos próximos cinco ou seis anos conseguiríamos colocação na mesma localidade. Já tinha dois filhos e dado que a minha mulher era professora Por exemplo quando a Impíria estava a trabalhar em Calvelhe (mais ou menos 35Km) e na Moimenta (mais ou menos 60Km) apenas nos víamos nas férias. Eu quando fui já tinha colocação assegurada através de concurso e sabia que a minha mulher ao chegar seria, em breve, colocada na mesma escola, porque a legislação previa essas situações. Foi o que aconteceu fomos em 1 novembro de 1966 e em fevereiro de 1967 ela foi colocada na mesma escola.

Igualmente ressalta razões económicas expressando que *“o vencimento era mais do triplo. Aqui ganhava 1.500 escudos e lá 4.800 escudos”*.

Já em Moçambique exerceu como professor primário, na Escola Mouzinho de Albuquerque, durante cinco anos assumindo, simultaneamente, a direção da instituição.

Em 1971 foi convidado para a inspeção escolar, integrando o Quadro Comum do Ultramar. Entretanto candidata-se ao concurso de subinspetor e em resultado foi colocado, no ano de 1972, em Porto Amélia (atual cidade de Pemba). Pouco tempo depois, embora em substituição, assume funções de inspetor, nas quais se manteve até abril de 1975.

O seu percurso profissional em Moçambique permite-nos perceber que havendo muito por fazer na área da educação as competências exercidas pelo professor eram múltiplas, como ele próprio expressa:

Comecei por ser professor e fui, simultaneamente, diretor dessa escola quase cinco anos... era uma escola com 14 lugares. Nos restantes cinco anos exerci funções de inspeção, com a responsabilidade de orientar e formar monitores escolares para as escolas fora do perímetro urbano. Acumulei com outras funções ... fui professor no ensino técnico, na escola comercial, nos cursos noturnos ... convidado, por vezes, para outras funções mais temporárias (correção de exames, formador ...)

O professor Luís Carlos Samões descreveu-nos a escola moçambicana como uma realidade aberta, solidária, como uma verdadeira comunidade em que todos (professores, contínuos e famílias dos alunos) deixavam para trás discriminações étnicas e elitismos. Realidade distinta da que se vivia em Portugal, pois o próprio foi vítima de «segregação social», em episódios como este que descreveu na entrevista:

As distâncias sociais eram menos marcantes ... lembro-me que tinha chegado a Moçambique e um domingo de manhã entrei num café para ler o jornal e vi que havia um grupo de pessoas que logo me identificaram como recém-chegado ... um deles dirigiu-se a mim e aí iniciamos uma conversa que me abriu a possibilidade de não mais ter estado sozinho e, com o decorrer do tempo, passei a fazer parte desse grupo. Mais tarde percebi que havia pessoas com diferentes profissões em convívio ... coisa que não acontecia na época em Bragança. Lembro-me que no café Chave d'Ouro apenas entravam pessoas com elevado estatuto social. Era um café de elite ... médicos, advogados,

doutores ... Recordo-me de ir lá para falar com o médico (Doutor Artur) com quem tinha laços familiares e de amizade ... era um homem da cidade ... influente ... eu era olhado de ladonunca me sentei ...

Nesta contextualização, Moçambique representou uma abertura para uma sociedade «em construção», mas as amarras da ditadura portuguesa estiveram sempre presentes. O professor relatou-nos que na altura do seu embarque (de barco e que durou 16 dias), a polícia política (PIDE) ao verificar os passaportes deixou passar a sua mulher, enquanto que ele foi levado e interrogado numa sala contígua a esse espaço: *“fui questionado sobre uma viagem que eu tinha feito a Coimbra, uns anos antes ... Respondi ao que me perguntaram ... O inspetor disse-me: vai lá para Moçambique ensinar os pretinhos e não te metas em confusões”*.

Apesar de como ele próprio afirma não ter, à época, uma «consciência política crítica» do estado da educação e das razões subjacentes defendeu que a identidade curricular e as práticas escolares eram idênticas às portuguesas. Realçou que as prioridades educativas estavam marcadas pela perpetuação da ideologia “subalternizante” e o culto de espíritos acríticos. Na verdade, a educação não era um fim em si mesma, mas um meio da ideologia política portuguesa se perpetuar, nas palavras do nosso professor:

Lá como cá havia muito para fazer e a educação não era uma prioridade ... Lá a prioridade era engajar as pessoas para que não aderissem aos movimentos de libertação, movimentos emancipatórios ... doutrinar dizendo que era tudo território português ... Um país pluricontinental, multirracial e multicultural ... Portugal era a mãe-pátria ... mas eles sabiam o que se passava nos países vizinhos como a África do Sul e comparavam as formas de vida percebendo que os outros estavam mais avançados (...).

A presença do poder político fazia-se sentir, direta ou indiretamente, muitas vezes através dos rituais de «culto» prestados aos colonizadores, nas palavras do nosso professor:

Em termos de legislação era semelhante ... embora reconheça que os governadores de distrito tinham influência. Existiam algumas instruções internas ... Na Escola Mouzinho de Albuquerque ... Todos os anos tínhamos que dedicar um dia a esse colonizador (que era o patrono) e realizavam-se atividades em torno dos seus feitos.

Não obstante, havia semelhanças nos programas, nos manuais e nos valores sociais e morais a transmitir, sendo que a educação colonial centrava-se no estudo de temas e valores culturais portugueses destacando-se exemplos como o ensino da geografia e, sobretudo, da história que se limitava ao estudo dos factos portugueses ignorando as raízes moçambicanas. Assinala que não conhecia o sistema de ensino nem o que o esperava e que a ideologização que encontrou na escola moçambicana *“era a do Estado Novo ... Os valores Deus, Pátria e Família. Eu não tinha um conhecimento político crítico... Fazia o meu trabalho com profissionalismo ...”*.

Materialmente as escolas moçambicanas, no meio urbano, eram construções recentes, com boas condições, amplas e arejadas, com espaços exteriores para recreio. No caso desta escola tinha, ainda, um campo de minibasquete e a capacidade de comportar cerca de 500 alunos, referindo a propósito dos espaços escolares:

Eram edifícios recentes, com boa construção, salas amplas e bem iluminadas (—) Eram melhores que as escolas onde trabalhei em Bragança ... Escola das Beatas e Escola da Estacada pois estas não estavam adaptadas ao nosso clima.

Recordo que a Escola das Beatas ... era uma construção recente mas a primeira vez que veio um vento forte ... o forro do telhado, como era de esferovite, desabou ... depois a escola não era murada ... junto de uma estrada e naquele lugar tornava-se perigoso ... Contudo, em Moçambique, enquanto inspetor, encontrei situações muito diferentes ... Em meio rural a Escola eram «postos escolares» (...).



Fotografia 1 – Escola Mouzinho de Albuquerque na cidade de João Belo - 1967⁴

Tal como confirma o professor, no meio rural as condições eram muito rudimentares, apenas havia postos escolares, com ensino até à 3^a classe

“Enquanto inspetor deslocava-me a várias escolas ... pude constatar que eram quatro paredes e pouco mais... Os professores eram, em grande número, monitores escolares ou «professores idóneos»⁵ ... No Norte, em Cabo Delgado, cheguei a encontrar escolas com 100 alunos (ou mais) sentados no chão ou mesmo a aula a decorrer ao ar livre”.

Do ponto de vista do quotidiano escolar o professor, Luís Carlos Samões, destaca como distinto a flexibilidade dos horários (por razões climáticas) relativamente aos da Escola portuguesa. Quanto à relação entre os atores educativos “era mais aberta (...) havia mais proximidade e interação”.

Na organização do sistema educativo o nosso entrevistado destaca o facto

4 Fonte: As fotografias foram cedidas pelo professor Luís Carlos Samões

5 Neste caso a habilitação mínima era o 2^o ano liceal e eram recrutados pelos diretores escolares.

dos alunos moçambicanos

Antes de entrarem na primária faziam um ano que se chamava de pré-primária ... Eram ensinados por um professor... Na escola onde exercia era interessante verificar como os alunos moçambicanos aprendiam e falavam corretamente em português ... embora com o sotaque ... o que é natural ... Aqui, naquele tempo, havia muitas deturpações da língua e regionalismos ... as crianças chegavam à escola e era difícil alterar essas situações.

Esta centralidade do conhecimento da língua é extremamente interessante, quanto mais se pensarmos que ela constitui o elemento identitário e aglutinador de uma cultura (a portuguesa). Em matéria de formação de professores, também, existiam algumas similitudes. Os professores, a exercer na escola referida, eram diplomados pelas Escolas do Magistério realizando a sua formação ou no continente ou mesmo nas Escolas do Magistério de Moçambique⁶, justificando que:

Quanto aos professores, na sua maioria, professores diplomados pelas escolas do Magistério Primário, uns oriundos da metrópole e outros já formados em Moçambique. Na falta destes, um caso ou outro, eram substituídos pelos chamados «professores idóneos» ... As turmas eram numerosas (40 ou 50 alunos). Quanto aos alunos ... tive alunos portugueses e moçambicanos sendo estes em maior número. Numa turma de 40 ou 50, seriam portugueses.



Fotografia 2 - O professor Luís Carlos Samões e os alunos - ano de 1967

Questionado sobre as memórias do que havia em comum (ou divergente) entre a escola moçambicana e a portuguesa naquele período histórico expressou:

6 As primeiras Escolas do Magistério Primário (em Angola e Moçambique) foram criadas através do Decreto-lei n.º 44 240, de 17 de Março de 1962, art.º 10.º. No caso de Moçambique, foram sediadas nas cidades de Lourenço Marques (atual Maputo) e Beira.

Referindo-me à minha experiência, em meio urbano, diria que em comum: as mesmas disciplinas e professores com a mesma formação académica. Na altura aqui havia os chamados regentes escolares em Moçambique os professores idóneos ... era equivalente (cá apenas tinham a 4ª classe e o exame de admissão ao liceu). Aqui as escolas de meio rural muitas, também, eram postos escolares, nos quais trabalhavam as regentes escolares.

A estes professores dava-se formação no período de férias de Verão. A formação era dada por professores diplomados pelas Escolas do Magistério sob a orientação da Inspeção Escolar, tarefa pela qual fui responsável nos últimos três anos que passei naquele território.

O professor permaneceu em Moçambique até abril de 1975 ressaltando que encontrou dificuldades nos dois cenários educativos, porventura semelhantes como era o caso da falta de liberdade de expressão. Confessou que o regresso não foi fácil e se soubesse o desfecho desta experiência não teria abraçado esse repto. No entanto, sublinha guardar daquele território e daquelas gentes memórias que construíram um tempo marcante na sua vida pessoal e profissional. Assumiu que a sua experiência profissional em Moçambique lhe permitiu um outro olhar sobre a vida e a realidade socioeducativa e conta:

Recordo que quando fui orientador, antes de ir para Moçambique ... a maioria dos professores e professoras que trabalhavam nas escolas de aplicação, na minha situação profissional, tinham mais de 50 anos de idade ... Não era fácil ... Fui em busca de melhores condições familiares e profissionais. Ao regressar tive que começar de novo ... o tempo exercido em Moçambique, naquele ano, não foi contabilizado e vi-me relegado para uma situação de início de carreira a par dos professores que tinham saído profissionalizados nesse ano. Estava determinado a afirmar-me novamente ... Este percurso em Moçambique acabou por influenciar porque me abriu horizontes ... contactei com outras realidades o que me permitiu estar disponível para outros desafios.

De regresso a Portugal foi integrado no «Quadro Geral de Adidos», tal como acontecia com os portugueses que voltavam das antigas colónias. Esteve nesta situação até setembro de 1975, momento em que, voluntariamente, solicitou exoneração considerando que, apenas, lhe era paga metade da sua remuneração anterior. Esta foi a razão pela qual se candidatou ao concurso anual de professores, nas circunstâncias referidas, tendo sido colocado no posto da telescola de Matela, concelho de Vimioso, onde permaneceu até abril de 1976. Entretanto, um amigo de tempos de juventude convida-o a assumir a coordenação de uma estrutura educativa «Gabinete de Serviço Cívico»⁷, em Bragança.

Seguidamente, é convidado para as funções de Delegado Escolar, tornando-se responsável pela coordenação do ensino pré-primário, primário e telescola, do concelho de Bragança (entre 1980-1983). Como reconhecimento da sua dedicação e profissionalismo é indicado, pelos superiores hierárquicos, para as funções de Subdiretor Escolar, na Direção Escolar de Bragança, instituição de grande poder e influência no âmbito da gestão e administração escolar, nos

7 Gabinete em que se realizava, no distrito, o acesso ao ensino superior.

níveis de ensinos já referidos, tendo abrangência geográfica distrital. A partir de 1986, naturalmente, tornou-se Diretor Escolar de Bragança, assumindo a responsabilidade distrital das questões educativas. Desempenhou esse cargo até novembro de 1997, ano em que terminou a sua carreira profissional. Como nota de interesse é importante sublinhar que foi o último Diretor Escolar da Região Norte, considerando que as Direções Escolares foram extintas (Decreto-lei 141/93, artº 22) e substituídas pelos Centros de Área Educativa, (dependentes das Direções Regionais de Educação). Estas instituições pretendiam agrupar numa única estrutura, de nível distrital, a orientação, a coordenação e apoio aos estabelecimentos de educação e ensino não superior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto construído a partir de alguns apontamentos histórico-ideológicos referentes ao período colonial, dos anos 60-70, procurou destacar a narrativa de um professor que viveu e trabalhou, quer em Portugal quer em Moçambique. Este exercício permitiu-nos perceber que a realidade socioeducativa, em contexto urbano, era marcada por pontos comuns. Relativamente às práticas pedagógicas, aos programas e manuais eram alicerçados na trilogia «Deus, Pátria e Família» tendo “origem portuguesa, os poucos materiais existentes destacavam as “bravias” incursões lusitanas, glorificando tudo o que se relacionasse com a metrópole” (Ribeiro, 2015, pp. 33-34). Deste modo, conclui-se que os valores veiculados eram os mesmos nos diferentes territórios cuja soberania era a portuguesa. De um modo geral, a escola, também ela de acesso limitado, aos mais privilegiados socialmente, visava a instrução rudimentar e a construção de uma consciência moral e religiosa. Como é sabido, tal política educativa, não pretendia formar cidadãos livres e críticos, pois a falta de liberdade de expressão, a separação de géneros, utilizando uma educação diferenciada para homens e mulheres e a existência de temas «interditos» limitavam a cidadania e o desenvolvimento cultural dos povos. No entanto, a concretização destes objetivos pressupunha dificuldades acrescidas para a população nativa, do Moçambique colonial, sobretudo, dos que habitavam em meio rural, onde o acesso à educação era escasso, as escolas existentes dotadas de pouco recursos materiais e com professores, não raramente pouco qualificados. Além do mais, há que considerar outras dificuldades como a obrigatoriedade do uso da língua portuguesa no ensino e a forte ação nacionalizadora, cuja lúcida intencionalidade era o fortalecimento da unidade nacional, em torno da lusitanidade. A este propósito Guimarães (2006) afirmou sobre as reformas dos anos sessenta:

(...) a reforma da educação nas colónias levou necessariamente à expansão e generalização da instrução primária (...) um amplo processo de doutrinação e aculturação que, a par de uma aparente africanização dos livros utilizados, intencionalmente orientada para a encenação e para o incentivo de um “harmonioso” convívio entre negros e brancos,

acabava por determinar uma estruturação de programas exclusivamente centrada sobre temas e valores portugueses (...) em resultado só poderiam ser utilizados, no ensino primário e secundário, os livros aprovados pelo Ministério do Ultramar, ao mesmo tempo que era imposta a rejeição das obras que mostrassem «estar em desarmonia com a tradição moral do País ou com os interesses superiores da Nação» (pp. 94-100).

A este propósito, também, Miguel (2011) assegura que a partir de 1964 se unifica o sistema de ensino com o intento de melhorar a economia e as condições de vida da população nativa referindo que “a pesar del aumento de alumnado en la enseñanza primaria e secundaria y de la creación de los Estudios Universitarios en Lourenço Marques en 1963, el fracaso educativo fue patente” (p. 81). Acresce mencionar as condições de vida precárias da maioria da população resultante de políticas autoritárias e discriminatórias, em relação a aspetos e visões raciais (territórios ocupados) e, também, aspetos de ascendência familiar e social, observáveis na sociedade portuguesa que se transformava de forma lenta, alheia aos avanços e recomendações internacionais. Relativamente às memórias sobre as emoções e reações associadas às primeiras vivências em Moçambique o professor Luís Carlos Samões recorda que lá encontrou uma sociedade com pessoas solidárias e mais abertas ao convívio social. No que toca à educação as suas palavras são indicativas de que a realidade socioeducativa, em contextos urbanos, era marcada por traços comuns (*lá como cá havia muito para fazer e a educação não era uma prioridade*).

Reconhecemos, desde logo, que existem diversos estudos políticos, históricos, e socioeconómicos que expõem de modo inequívoco os autênticos objetivos da colonização portuguesa, bem como os seus efeitos para a população colonizada, relativamente às questões educativas. De igual modo, não se pretendeu branquear os efeitos devastadores da colonização portuguesa, no tempo de governação do Estado Novo. Por isso, é importante sublinhar que no que toca à educação e no momento da sua “expansão máxima, o sistema educativo cobria pouco mais de meio milhão de alunos para uma população de dez milhões de habitantes. É por essa razão que na altura da independência a taxa de analfabetismo rondava os 94%” (Gasparini, 1989, p. 12). Ora, estes números são reveladores do fracasso educativo das políticas coloniais.

Ao reconstruirmos a história e a vida profissional de um ator educativo que habitou neste território percebemos que para além da educação, em Moçambique, seguir os cânones da educação portuguesa é notória a assimetria e a desigualdade do investimento educativo que era realizado nos meios rurais. O desinvestimento nas escolas rurais era evidente desde logo pela fragilidade da formação dos professores que aí eram colocados, conforme se pode constatar nas referências legislativas explicitadas (Decreto-lei 45908, de 10 de Setembro) acentuando-se esta circunstância no território moçambicano, conforme as razões que foram sendo expostas. Percebemos assim que havia uma espécie de tratamento discriminatório mas que parece ser transversal a várias culturas e

nações e é, infelizmente, uma realidade que se estende até à atualidade. No seguimento desta ideia Paiva (2008) recorrendo a outros autores afirmou:

O meio rural sempre esteve relacionado com a prática de atividades tradicionais, principalmente a agricultura (...) a polaridade entre rural e urbano, não diminuiu. Aquele continua sendo visto como símbolo do atraso e da ausência de cultura, apesar de cada vez mais inserido no mundo da modernidade, enquanto o urbano representa para muitos o auge civilizatório (...) que conduz à ideia de que há um único caminho cultural cujos pontos de partida e chegada são, respectivamente, as culturas consideradas “primitivas” e a culturas consideradas “civilizadas” (...). Assim, as dicotomias são cada vez mais reforçadas e o rural cada vez mais estigmatizado (pp. 26-27).

Como nota final, sublinha-se que apesar das contingências e vicissitudes inerentes ao momento histórico, político e social, certamente houve, homens e mulheres, que habitaram o território moçambicano e deixaram marcas do seu trabalho, profissionalismo e humanidade como acreditamos ter sido o caso do professor Luís Carlos Samões. Conseguimos aferir da sua narrativa que as memórias sentidas perduram na sua forma de olhar, falar e sentir a educação. Parafraseando Sartre (1962) as pessoas comuns são exemplos singulares da história humana, sublinhando que “todo o projecto, por mais individual que seja tem um valor universal (...) Há universalidade de todo o projecto no sentido de que todo o projecto é compreensível para todo o homem” (p. 217). Ora, se também somos fruto e reflexo do nosso contexto, cremos, igualmente que terá sido um profissional singular e que as marcas deixadas não poderão, com toda a certeza, confundir-se com as imposições legais e políticas a que todos estavam sujeitos, porquanto ser professor também é ter a «arte» de ensinar e aprender nas entre linhas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUADERO MIGUEL, R. (2011). Alfabetización de Mujeres y Promoción Social en Mozambique: La Experiencia en Munhava de la Escuela de Adultos San José. *Historia de la Educación - Revista Interuniversitaria* (pp. 79-90). Salamanca: Ediciones Universidad Salamanca.
- BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- GASPERINI, L. (1989). *Moçambique: Educação e Desenvolvimento Rural*. Roma: Edizioni Lavoro.
- GUIMARÃES, J. M. (2006). *A Política «Educativa» do Colonialismo Português em África*. Porto: Profedições.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, J.M. (2011) Descolonización y educación en África. *Historia de la Educación- Revista Interuniversitaria*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca. 30, 23-31
- MARRÉ, J. L. (1991). História de vida e método biográfico. *Cadernos de Sociologia*, 3, pp. 89-141.
- MICHEL, M. H. (2005). *Metodologia e Pesquisa Científica em Ciências Sociais*. São Paulo: Atlas.
- PAIVA, D. I. (2008). *Crianças de Zona Rural, Alunos de Escola Urbana*. (Dissertação de Mestrado). Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, Brasil.

HERNÁNDEZ DÍAZ, JOSÉ M^a Y EYEANG, EUGÉNIE (EDS.)

LOS VALORES EN LA EDUCACIÓN DE ÁFRICA DE AYER A HOY

RIBEIRO, F. B. (2015). Educação e ensino de história em contextos coloniais e pós-coloniais. *Museu*
– *Revista de Humanidades*, Vol. 16, pp. 27-53.

SARTRE, J. P. (1962). *O Existencialismo é um Humanismo*. Porto: Editorial Presença.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

- Decreto-lei n.º 31:207, de 5 de abril de 1941- Ministério das Colónias – Diário do Governo, n.º 79, I Série (Estatuto missionário).
- Decreto-lei n.º 44 240, de 17 de Março de 1962 - Ministério do Ultramar - Gabinete do Ministro - Diário do Governo n.º 6, I Série (Criação de Escolas do Magistério Primário).
- Decreto-lei 45908, de 10 de Setembro de 1964 - Ministério do Ultramar - Direcção-Geral do Ensino - Diário do Governo n.º 213, I Série (Reforma do ensino primário elementar a ministrar nas províncias ultramarinas).

África ha sido un continente sometido y expoliado por conquistadores portugueses y españoles desde el siglo XV, más tarde por negreros esclavistas durante varios siglos, y por las potencias coloniales occidentales desde el vergonzoso reparto que hicieron del mapa africano en 1885. Inglaterra, Francia, Alemania, Italia, Portugal, Holanda, y tangencialmente España se repartieron aquella tarta africana de manera impune. Pero en el siglo XX y hasta nuestros días, a pesar de los procesos de independencia masivos, alcanzados por los años 1960 a 1975, los pueblos de África sufren una agresión permanente de parte del neocapitalismo occidental y chino, sobre sus recursos y personas, y con frecuencia con el apoyo y anuencia de líderes nacionales hartos de avaricia, abuso de poder y despilfarro de bienes colectivos.

Pero es seguro que lo más doloroso que se viene produciendo en África en estos siglos y décadas de oprobio sea la neocolonización cultural y educativa que conduce a la pérdida de lo más valioso de los pueblos originarios africanos, sus valores profundos, tradiciones, señas de identidad. El salto acelerado de las comunidades rurales precapitalistas a las grandes ciudades donde se impone la era digital y el consumismo voraz está contribuyendo a la progresiva anulación de lo africano y sus valores. La escuela y los nacientes sistemas educativos a veces contribuyen a esa alocada marcha, por negligencia, por sometimiento a modelos foráneos.

Y sin embargo, también en África cabe la esperanza de preservar valores tan autóctonos como la comunidad, la familia extensa, la hospitalidad, la armonía con la naturaleza, así como lograr incorporar y asentar formas de gobierno mucho más democráticas, capaces de ir construyendo una sociedad más equilibrada en lo social y en el reparto de bienes. La educación puede desempeñar una posición constructiva y tiene una responsabilidad en estos procesos de autoestima africana. En esta obra se ofrecen pistas y experiencias educativas para emprender o continuar un camino de justicia que apuesta por África mediante el compromiso por la educación.



UNIVERSIDAD
DE SALAMANCA

CAMPUS DE EXCELENCIA INTERNACIONAL



800 AÑOS

1218 - 2018

ISBN: 978-84-9012-806-0



9 788490 128060