Volume 24 Issue 15
Originally issued as G3

Global Journal of human-social science: G
Linguistics & Education
Volume 24 Issue 3 Version 1.0 Year 2024
Type: Double Blind Peer Reviewed International Research Journal
Publisher: Global Journals
Online ISSN: 2249-460X & Print ISSN: 0975-587X

Ideology, Politics and Axiology: Three Ways and Assumptions for Thinking about Educational Progress in Mozambique

By Rosa Alfredo Mechiço & Rafael Gomes Wazir

Universidade Pedagógica de Maputo

Abstract- This reflection aims to be a simple contribution, in the most significant way possible, to the debate on the ways and assumptions to think about educational progress in Mozambique. It is, therefore, a reflection that, starting from an ideological discourse, and being based on the political perspective, flows into axiological reflection, that is, on the values that, according to Castiano and Ngoenha, are configured as being maximum exponents of education in the Mozambican conjuncture. The idea of educational progress, from a generic point of view, is also scrutinized by several Mozambican thinkers. However, the reading and interpretation given by the thought of the Mozambican philosophers Castiano and Ngoenha finds its possibility of application in the current Mozambican scenario, characterized, to a large extent, by instability and educational crisis.

Keywords: *education; ideology; politics; axiology; progress.*

GJHSS-G Classification: *FOR code: 130202*



Strictly as per the compliance and regulations of:

© 2024. Rosa Alfredo Mechiço & Rafael Gomes Wazir. This research/review article is distributed under the terms of the Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0). You must give appropriate credit to authors and reference this article if parts of the article are reproduced in any manner. Applicable licensing terms are at https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/.

Ideology, Politics and Axiology: Three Ways and Assumptions for Thinking about Educational Progress in Mozambique

Ideologia, Política e Axiologia: Três Vias e Pressupostos Para Pensar o Progresso Educacional em Moçambique

Rosa Alfredo Mechiço [α] & Rafael Gomes Wazir [σ]

Resumo- Esta reflexão pretende ser um singelo contributo, da forma mais significativa possível, para o debate sobre as vias e pressupostos para pensar o progresso educacional em Moçambique. Trata-se, pois, de uma reflexão que, partindo de um discurso ideológico, e firmando-se na perspectiva política, desagua na reflexão axiológica, isto é, sobre os valores que, de acordo com Castiano e Ngoenha, se configuram como sendo expoentes máximos da educação na conjuntura moçambicana. A ideia do progresso educacional, sob o ponto de vista genérico, é igualmente perscrutada por diversos pensadores moçambicanos. Todavia, a leitura e a interpretação dadas pelo pensamento dos filósofos moçambicanos Castiano e Ngoenha encontra a sua possibilidade de aplicação no cenário moçambicano actual caracterizado, em grande medida, por instabilidade e crise educacional. Assim, baseado nas vias e pressupostos ideologia, política e axiologia, enfoques com eco bastante significativo na educação moçambicana, far-se-á uma digressão cujo intuito é demonstrar que moçambique, com discernimento e sabedoria, pode se fazer valer do tripé ou da tríplice ideologia, política e axiologia para transpor a actual situação de crise educacional, operar mudanças substanciais, erguer e manter um sistema de educação em condições de fortalecer as instituições educacionais, moralizar o ensino formal e garantir uma educação robusta e transparente.

Palavras-chave: educação; ideologia; política; axiologia; progresso.

Abstract- This reflection aims to be a simple contribution, in the most significant way possible, to the debate on the ways and assumptions to think about educational progress in Mozambique. It is, therefore, a reflection that, starting from an ideological discourse, and being based on the political perspective, flows into axiological reflection, that is, on the values that, according to Castiano and Ngoenha, are configured as being maximum exponents of education in the Mozambican conjuncture. The idea of educational progress, from a generic point of view, is also scrutinized by several Mozambican thinkers. However, the reading and interpretation given by the thought of the Mozambican philosophers Castiano and Ngoenha finds its possibility of application in the current Mozambican scenario, characterized, to a large extent, by instability and educational crisis. Thus, based on the paths and assumptions of ideology, politics and axiology, approaches with a very significant echo in Mozambican education, a digression will be made with the purpose of demonstrating that Mozambique, with discernment and wisdom, can make use of the tripod or the triple ideology, politics and axiology to overcome the current situation of educational crisis, to bring about substantial changes, to build and maintain an education system capable of strengthening educational institutions, to moralize formal education, and to ensure robust and transparent education.

Keywords: education; ideology; politics; axiology; progress.

Author α: Bacharel em Ciências de Educação (UCM), graduada em Ciências Religiosas (ISMMA), graduada e Mestre em Educação/Ensino de Filosofia e Doutora em Filosofia (UPM). Na Universidade Pedagógica de Maputo leciona as disciplinas de Filosofia da Educação e Didática de Filosofia I, II, III e IV.
e-mail: professorarosamechico@gmail.com
Orcid: 0000-0001-7755-5694.
Author σ: Graduando em Ensino de Filosofia na Universidade Pedagógica de Maputo. e-mail: jwanthu@icould.com
Orcid: 0009-0001-9274-3682.

I. Introdução

A presente pesquisa situa-se na linha educacional e tem em vista a compreensão da essência inerente às três perspectivas convergentes que compõem o ponto de partida do debate filosófico em volta da educação em Moçambique objectivando, de seguida, enquadrar e agrupá-las na linha da frente rumo ao progresso educacional no contexto moçambicano. O tema subordinado à pesquisa parte de um desafio estritamente filosófico colocado por Castiano e, por conseguinte, desdobra-se na filosofia de Ngoenha. Neste desafio, e no âmbito do mesmo plano de reflexão, a pesquisa revela que estes dois filósofos moçambicanos engajados na discussão sobre a educação, no panorama local, mostram-se unânimes em relação a ideia de que o elemento mais determinante, isto é mais decisivo e influente, que separa Moçambique de outros países, na escala estrutural e organizacional, diz respeito ao legado que enfrentamos em muitos anos de dominância colonial portuguesa e de guerra civil e teve efeitos nefastos no sector da educação, de modo especial.

Revela-se oportuno realçar que a justificativa por detrás da pesquisa em curso não se encerra no questionamento sobre o retrocesso proveniente das condições em que o país esteve sujeito ao longo dos anos, mas ancora-se, em grande medida, na

© 2024 Global Journals

emergente necessidade de acentuar e restaurar a possibilidade de uma melhoria no actual sistema de educação a partir de três enfoques que dão início e sentido ao acto educativo em Moçambique. Para o efeito, é importante ressaltar que não se pode ultrapassar os aspectos nefastos próprios do legado colonial e superar os desafios e as problemáticas actuais que o país enfrenta no sector da educação sem, de antemão, reequacionar as componentes ou vias imprescindíveis ao progresso, nomeadamente: ideologia, política e axiologia.

A questão do progresso da educação não constitui uma matéria de discussão tão-somente para especialistas e peritos dessa área, mas extrapola os limites da academia, interessando tanto os que lidam directamente com a educação, na qualidade de gestores e professores, quanto aos cidadãos em geral. Em virtude disso, situando-nos na posição evolucionista, ou seja, daqueles que acreditam em mudanças em prol da sociedade, em suas normas e valores, pretendemos evidenciar que apostar em uma educação baseada no conhecimento ideológico, fortalecida pela dimensão política e guiada pelos valores e princípios inerentes à moçambicanidade, africanidade e globalidade, será possível o progresso da educação em Moçambique. Compreendemos ainda que o progresso da educação, em contextos antagónicos que circundam o país, pode-se realizar de diferentes modalidades, não obstante, todas elas comportem, na sua essência, alguma dimensão ideológica, política ou até mesmo axiológica tanto quanto veremos adiante.

O debate levantado por Castiano e Ngoenha, tal como destacamos anteriormente, em volta da educação, na obra que se intitula *A Longa Marcha duma Educação para Todos em Moçambique* visa, inicialmente, descrever em termos históricos o caminho percorrido pelos moçambicanos com o objectivo de oferecer uma educação básica para todos, depois da independência, tendo como premissa a ideia de que os maiores desafios que se impõe ao Estado moçambicano é fazer com que toda a criança, jovem e adulto tenha a oportunidade de aprender a ler, escrever e contar para melhor se posicionar perante as "fatalidades que a vida nos impõe, ou seja, responder os desafios existenciais". Por outro lado, o debate mostra-se, duma e doutra maneira, como caminho que antecede e acompanha o discurso vinculado à qualidade e as possibilidades de melhoria da educação no país.

Postulado isso, do ponto de vista estrutural, é importante referenciar que a presente pesquisa é constituída por três temáticas, das quais a primeira efectua uma espécie de "radiografia" da primeira perspectiva que suporta o debate sobre a educação moçambicana, isto é, ideologia; a segunda, por sua vez, em harmonia com os respectivos subtítulos que a compõem, aborda sobre a questão da transição do âmbito ideológico para a perspectiva política, dando mais enfâse à reflexão da educação sob ponto de vista político. Na terceira e última temática o nosso discurso situa como centro de reflexão toda a gama de valores que, de acordo com Ngoenha, mas sobretudo Castiano, se configuram como uma ferramenta norteadora da educação moçambicana.

II. A Problemática da Ideologia na Perspectiva do Diálogo Educacional em Moçambique

Nesta temática o ponto de partida engloba uma reflexão em volta da problemática enraizada no conceito de ideologia, e no quadro dessa reflexão apresenta-se a contextualização e conceituação do termo ideologia enquanto perspectiva do debate moçambicano sobre a educação. Importa salientar que, nesta secção, a nossa reflexão não se vai circunscrever exclusivamente no conceito de ideologia na educação moçambicana, mas tratará, igualmente, sobre a urgente necessidade dos sistemas educativos incorporarem com precisão a ideologia da competência no curso dos seus debates e políticas, pois isso, naturalmente, poderá desencadear melhorias "severas" em todos os níveis de ensino, sobretudo se tomar em linha de conta que uma ideologia é uma estrutura intelectual que pretende servir os interesses da sociedade na sua totalidade.

a) Ideologia na educação

A incorporação de ideologia, enquanto elemento imprescindível pertencente ao debate sobre a educação, emergiu num contexto de total aceitação da ideia segundo a qual o sistema de educação, por via do poder estatal, perpetua-se mediante a existência de uma fusão sólida de ideias, crenças, desígnios, princípios, etc., e da convicção de que a forma mais pragmática de estruturar a educação seria através da apropriação e implementação das ideias próximas à nossa realidade. Ou seja, trata-se de um alinhamento entre a nossa produção social e o que se pretende transmitir ao aluno em sala de aula. De forma implícita, a ideologia torna-se uma das poucas componentes que antecede e orienta determinadas práticas e aspirações estabelecidas pelas entidades vinculadas ao ensino, de modo geral. Logo, em virtude disso, pensar sobre a ideologia é propor-se a buscar as condições e ferramentas necessários ao progresso da educação.

Com efeito, convém, antes mesmo de muita retórica, efectuar uma análise (ou seja, conceituar) sobre o termo ideologia para, em seguida, aplicá-lo no contexto da educação moçambicana. Dentre as várias concepções existentes, verifica-se uma parcial unanimidade entre autores distintos em conceber a

© 2024 Global Journals

ideologia de forma negativista, ou seja, como ferramenta de dominação de classes. Para Marilena Chauí, por exemplo, os dominantes auxiliam-se da ideologia para realizar a dominação, sem que os dominados tenham consciência desse processo, isto é, os dominados não enxergam a ideologia como dominação (CHAUÍ, 1985, p.86). A partir do descrito, concomitantemente, deparamo-nos e nos confrontamos com o primeiro indício do olhar crítico que se tem em relação a presente perspectiva do debate sobre a educação e, paralelamente, do quão problemático, às vezes até mesmo paradoxal tenderá a ser uma abordagem deste alcance e/ou amplitude.

Doravante, a concepção inicial de ideologia como meio de dominação é um prossuposto que nos desafia teoricamente a buscar uma noção antagónica do que se tem popularizado. O reconhecimento da relevância e participação implícita da ideologia nos sistemas de ensino, na qualidade de ferramenta que contribui significativamente na promoção, emancipação e a autonomia do educando, enquanto sujeito social, é um argumento, dentre inúmeros, que podemos usar para fazer face a noção pejorativa do conceito em causa. Por outro lado, a ideia de dominação sistemática enquanto fundamento para justificar a negação da ideologia é, por si mesma, paradoxal, pois implica ter que se assumir que os Homens são, por natureza, seres dominados, e isso, obviamente, contrasta com a própria noção de liberdade humana.

A ideologia, mais do que um fenómeno que se manifesta positivamente no âmbito educacional, é social. Ela é parte da nossa humanidade e, portanto, por situar-se no centro do debate sobre a educação em Moçambique, desempenha um papel vital para o sistema nacional de ensino. Com um sistema ideológico instituído ganhamos a prerrogativa de pensar e reequacionar as diferentes estratégias com vista a dinamizar o ensino em todos os níveis formais.

Sob o ponto de vista prático, a ideologia reaparece com vista a uma determinada transformação substancial, tornando-se, dessa forma, parcialmente compatível ao propósito de Karl Marx de transformar a realidade, e não simplesmente interpretá-la. Nesta ordem de argumentos, a nossa tese baseia-se no princípio de que com uma escola moçambicana fundada no conhecimento ideológico, visando a autonomia e emancipação do educando, é possível consolidar, em grande proporção, a educação em Moçambique.

Isto posto, importa, neste momento, referir que a natureza do sistema de ideias e valores que norteia o ensino no contexto moçambicano, com pretensões não simplesmente de fortalecê-lo, mas, também, de torná-lo genuinamente moçambicano, capaz de formar o educando para inserir-se criticamente no mundo global de hoje, é descrita por Castiano e Ngoenha (e essa questão será retomada na discussão acerca da dimensão axiológica de globalidade, na última temática).

Nos sistemas de ensino, a ideologia pode ser abordada de várias formas. Uma das formas é através da crítica ao conteúdo das disciplinas, e essa crítica resulta na expansão do entendimento sobre o objecto questionado. O contributo que a ideologia agrega no ensino pode ser descrito como revolucionário, na medida em que cria condições para que o ensino caminhe em direcção às mais nobres pretensões do sistema educacional. É fundamental que as entidades incumbidas em manter a vigilância do sistema ideológico no âmbito educacional sintam-se obrigados a preservar o ritmo de cooperação mútua, sendo-lhes negado impor arbitrariamente suas opiniões em face do outro. Desse modo, a cooperação e o consenso entre os órgãos responsáveis em desenhar e produzir os conteúdos escolares constitui condição de validade ideológica.

b) Educação baseada na ideologia com vista a emancipação do educando

Em função do entendimento que se tem da influência da ideologia no ensino, é crucial um engajamento naquilo que Adorno considerou "emancipação", sendo esta uma filosofia libertadora que contribui, de forma significativa, no processo de ensino e aprendizagem, particularmente para a formação de educandos reflexivos e críticos. Por isso, a escola, enquanto meio social difusor do conhecimento e da educação, deve promover, também, um ensino de carácter emancipatório.

De acordo com Santos (1980, p. 7),

> por paradoxal que pareça, se a escola tem o poder de alienar o indivíduo, submetendo-o a uma ideologia, produto da classe dominante, esta mesma educação, através de suas funções dialécticas, poderá transformar-se em fonte geradora de uma contra-ideologia.

A criação de uma contra-ideologia, através da própria educação baseada na ideologia, pressupõe, em grande medida, um sistema de ensino forte o suficiente por forma a que seja capaz de conceber uma posição inversa e confortável para ampliação do ensino. No entanto, o trecho mencionado acima descreve o sentido parcial de uma educação crítica e emancipadora e, coincidentemente, ela permite-nos também cogitar na ideia de que a educação não é um processo que ocorre de forma linear, mas um longo percurso que nos reserva inúmeras surpresas.

A educação como processo social tem que, inicialmente, estar voltada para o interesse comum em coerência com a natureza da estrutura social. Por um lado, significa que a ideologia que circunda o sistema de ensino deve expressar a realidade social e, por outro lado, denota que somente quando houver um alinhamento entre a natureza da produção social e o que se transmite em sala de aula é que haverá espaço

© 2024 Global Journals

para uma fundamentação lógica da ideologia vigente na educação.

Ora, as sociedades, em especial as escolas, sempre estiveram alicerçadas por sistemas ideológicos. As normas, a moral, as políticas entre outros elementos universais que caracterizam as sociedades, sustentam-se na base de um determinado sistema de ideias e valores que guiam tal processo. Relativamente a essa questão, Santos (1980) convida-nos para uma reflexão que nos parece extremamente importante, não tão-somente pela realidade de que se reveste, mas, sobretudo, pela necessidade de se considerar a ideologia como mecanismo de emancipação e transformação do educando colocando-a sob domínio do Estado devido ao poder económico e político que o compõe. Assim, se pode considerar que, de facto,

> não existe nos tempos modernos uma sociedade sem classes, uma vez que o Estado está presente em todas elas, fazendo da educação um dos seus mais importantes aparatos ideológicos. Mesmo nos sistemas socialistas que aí estão, o Estado aparece onipresente, usando da força repressiva como instrumento de coação, e segundo Engels: "o Estado nasceu da necessidade de conter o antagonismo das classes, e como, ao mesmo tempo, nasceu em meio ao conflito delas, é, por regra geral, o Estado da classe mais poderosa, da classe economicamente dominante, classe que, por intermédio dele, se converte também em classe politicamente dominante" (SANTOS, 1980, p. 23).

O ensino emancipatório nos trâmites que abordamos, com vista a construção do sujeito crítico e reflexivo a partir da ideologia, baseia-se na premissa de que abstendo-se do pessimismo, e assumindo que a ideologia nos pode encaminhar para os contornos educacionais que aspiramos, o Estado moçambicano, em cooperação com os seus órgãos subordinados tornam-se, por excelência, entidades que vão assegurar e garantir a excelência desse processo, ao mesmo tempo vigilantes para repreender qualquer atitude semelhante as acções de certos aparelhos de Estado que são repressoras, e adoptar uma postura ideológica estável. Paralelamente a isso, Santos ressalta que Althusser estabelece uma diferenciação evidente entre os aparelhos de Estado e aparelhos ideológicos de Estado, tal distinção a elucida nos seguintes termos:

> Althusser, ao analisar os aparelhos de Estado, o faz classificando-os em aparelhos de natureza repressiva e aparelhos de carácter ideológico, denotando-os, respectivamente, Aparelhos de Estado (propriamente ditos) e Aparelhos ideológicos de Estado. Assim, o autor compreende que os Aparelhos de Estado exercem junto à sociedade uma acção eminentemente repressora. Como exemplo, poderíamos lembrar algumas instituições como: a polícia, a justiça, a burocracia, etc. Já os aparelhos ideológicos de Estado actuam mais no sentido de inculcar nos indivíduos uma ideologia "imposta" pela classe dominante, fazendo com que eles a assimilem naturalmente, isto é, espontaneamente. Podemos dar alguns exemplos de aparelhos ideológicos: Igreja, Escola, Família, Imprensa, etc., (ALTHUSSER *apud* SANTOS, 1980, p. 23).

É interessante observar que o conceito de aparelho de Estado, sob o ponto de vista do teórico citado, diverge do conceito de ideologia de Estado, pois, enquanto o primeiro está cabalmente relacionado às práticas que reprimem os indivíduos, e de certa forma, nublam a sua pretensão de agir livremente, o segundo, por sua vez, está intrinsecamente vinculado às instituições como igreja, escola (educação formal), família, etc. No caso das escolas, em particular, o governo, por intermédio do seu poder político, mas sobretudo económico, estabelece paradigmas educacionais para guiar positivamente a conduta dos educandos. Não se trata, portanto, de uma imposição violenta com a finalidade de dominar os educandos, mas sim de estimular o senso crítico e reflexivo sobre a realidade que nos cerca. Desta forma, a escola, enquanto responsável pela transmissão da educação formal, passa a empenhar-se na reprodução da ideologia viável aos interesses transparentes do governo em relação ao ensino presente e futuro. Portanto, importa salientar que é comummente atribuído ao teórico Althusser o mérito por qualificar, pela primeira vez, a Escola como aparelho ideológico de Estado. Em relação a essa classificação, Santos entende que a Escola se localiza

> (…) no ponto da intersecção da infraestrutura e dos aparelhos repressivos e ideológicos do Estado. Ela assegura que se produza a força de trabalho, transmitindo as qualificações necessárias para o mundo do trabalho (…). Para isso lhes inculca, simultaneamente, as formas de justificação, legitimação e disfarce diante das classes. Actua assim, também ao nível e através da ideologia (SANTOS, 1980, p. 24).

O início do progresso da educação em Moçambique, na nossa perspectiva, não se pode essencialmente classificar como simplesmente uma tendência eficiente característica ao próprio ensino. Trata-se sim, em grande medida, da expressão inerente à eficiência ideológica instalada na educação, e a missão do professor, neste panorama, consiste em encaminhar o educando a assimilar os conteúdos e questioná-los, e o resultado disso será um entendimento mais acentuado sobre a matéria em consideração. Ou seja, a partir do momento em que houver um engajamento por parte da escola, professor e educando, tomando a causa de ideologia emancipadora como propriamente sua, será possível contemplar-se tendências de mudanças na comunidade escolar. Portanto, neste contexto, de acordo com Tomo,

> os sistemas educativos, sobretudo os currículos, devem conter a liberdade como valor supremo e basear-se no pressuposto da perfectibilidade e educabilidade do homem. Desta forma, o homem estará habilitado para

© 2024 Global Journals

orientar positivamente a sua vida e a dos outros (TOMO, 2020, pp. 12-13).

c) *O contributo da ideologia da competência para a restauração da educação em crise no contexto moçambicano*

A abordagem em volta da ideologia da competência basear-se-á em três pontos fundamentais, a saber: (i) a definição da ideologia enquanto produto da prática social; (ii) estabelecer uma aproximação conceitual entre a ideologia da competência e a realidade educacional do país e, por último, (iii) derrubar a suposição pejorativa de que a ideologia é um conjunto encadeado de ideias históricas que ocultam a realidade, e que esse ocultamento é uma forma de assegurar e manter a desigualdade social e a dominação política e, posteriormente, demonstrar em linhas gerais a génese da concepção pejorativa da palavra ideologia.

De facto, a ideologia resulta da prática social, da actividade social dos homens no momento em que estes representam para si mesmos essa actividade. Não é um processo subjectivo, mas um fenómeno objectivo produzido pelas condições objectivas da existência social dos indivíduos. Marilena Chauí conceitua a palavra ideologia de forma extremamente simplificada, que se pode compreender nos seguintes termos:

> A ideologia é um conjunto lógico, sistemático e coerente de representações (ideias e valores) e de normas ou regras (de conduta) que indicam e prescrevem aos membros da sociedade o que devem pensar e como devem pensar, o que devem valorizar e como devem valorizar, o que devem sentir e como devem sentir, o que devem fazer e como devem fazer. Ela é, portanto, um corpo explicativo (representações) e prático (normas, regras, preceitos) de carácter prescritivo, normativo, regulador, cuja função é dar aos membros de uma sociedade dividida em classes uma explicação racional para as diferenças sociais, políticas e culturais, sem jamais atribuir tais diferenças à divisão da sociedade em classes a partir das divisões na esfera da produção (CHAUÍ, 2008, p. 109).

Como se pode compreender através da citação, contrariamente a função depreciativa que se tem comummente atribuído a ideologia, após um exaustivo percurso de estudo do termo em questão, Chauí assevera que ela tem, na verdade, uma função intrinsecamente didáctica e moral na medida em que busca

> apagar as diferenças como de classes e fornecer aos membros da sociedade o sentimento da identidade social, encontrando certos referenciais identificadores de todos e para todos, como, por exemplo, a Humanidade, a Liberdade, a Igualdade, a Nação, ou o Estado (Id.).

Nessa mesma senda, Chauí esclarece rapidamente que o sentido pejorativo da palavra "ideologia" veio de uma declaração de Napoleão que, num discurso do Conselho de Estado em 1812, declarou que:

> Todas as desgraças que afligem nossa bela França devem ser atribuídas à ideologia, essa tenebrosa metafísica que, buscando com sutileza as causas primeiras, quer fundar sobre suas bases a legislação dos povos, em vez de adaptar as leis ao conhecimento do coração humano e às lições da história.

Decerto, esse anúncio não reflete a autenticidade da ideologia nos moldes em que abordamos. Portanto, analisando cuidadosamente esta ordem de ideias, pode-se deduzir que, de forma implícita, a ideologia da competência no sistema da educação formal moçambicana, em particular, nada mais buscará senão promover a igualdade, o patriotismo, o humanismo, entre outros valores que possibilitam uma estudantil vida digna e aceitável aos padrões globais.

Após a definição e o esclarecimento da perspectiva ideológica, Chauí avança enfatizando um pormenor que nos parece relevante pela realidade de que reveste. Para a autora, os produtores de ideologias que norteiam a estrutura social, ou seja, os ideólogos

> (…) são aqueles membros da classe dominante ou da classe média (aliada natural da classe média) que, em decorrência da divisão social do trabalho em trabalho material e espiritual, constituem a camada dos pensadores ou dos intelectuais. Estão encarregados, por meio da sistematização dos ideais, de transformar as ilusões da classe dominante (isto é, a visão que a classe dominante tem em si mesma na sociedade) em representações colectivas ou universais. Assim, a classe dominante (e sua aliada, a classe média) divide-se em pensadores e não-pensadores, ou em produtores activos de ideias e consumidores passivos de ideias (CHAUÍ, 2008, p. 87).

Ao examinarmos a citação acima, de maneira segmentada, podemos inicialmente afirmar que, contextualizando-a no âmbito da educação formal em Moçambique, aos ideólogos refere-se aos peritos em educação que compõem o Ministério da Educação e Cultura (MEC). Pois, é o braço do governo responsável pela elaboração e execução da Política Nacional de Educação (PNE). Portanto, o MEC define as políticas e as diretrizes educacionais, as quais devem ser seguidas pelas instituições de ensino públicas e privadas, desde o Ensino Básico até ao Superior. Logo, pode-se inferir que o Ministério da Educação e Cultura produz ideologias que, de seguida, serão implementadas em todos os níveis de ensino no país (básico, médio e superior; técnico e profissional).

Desse modo, em harmonia com a lógica da autora, os agentes envolvidos na elaboração e discussão de todas as questões relativas às políticas nacionais de educação denominam-se "pensadores", ou até mesmo "produtores activos de ideias." Partindo dessa linha de raciocínio, é plausível afirmar que existe

© 2024 Global Journals

uma hierarquia no aparato educacional, qua vai desde o MEC (produtor activo de ideias a serem implementadas em todos os graus de ensino a nível nacional) e desagua na sala de aula, onde essas ideologias são transmitidas aos educandos em forma de matérias, por intermédio do professor. Naturalmente, até esse ponto os educandos são meramente consumidores passivos devido à estrutura educacional.

Há aqui a necessidade de evidenciar que, em meio a vários opcções iniciais, a legitimidade do ensino parte essencialmente do momento em que o professor, consciente da necessidade de promover uma educação competente, por exemplo, torna-se habilitado para transformar os conteúdos em premissas sólidas com o intuito de estimular o desenvolvimento do senso crítico e reflexivo dos educandos.

A ideologia da competência é doptado de um carácter legislador, ético e pedagógico e, simultaneamente, constitui um mecanismo pragmático que auxilia de forma significativa o poder estatal na adopção de políticas e medidas para acelerar e fortalecer a viabilidade dos conteúdos escolares para, posteriormente, em função disso, fortificar o processo de ensino e aprendizagem, visto tratar-se de uma prioridade a nível nacional. As implicações de uma educação em crise exigem uma resposta viável e de longo prazo, sujeita a uma constante revisão e análise, tal como ocorre com o dissenso.

Chauí estabelece uma analogia que nos parece fundamental para entender o contexto da diferenciação entre a ideologia tradicional e a ideologia em vigor na actualidade. Tal esclarecimento está ancorado nas seguintes argumentações:

> (…) a ideologia burguesa era um pensamento e um discurso de carácter legislador, ético e pedagógico, que definia para toda a sociedade o verdadeiro e o falso, o bom e o mau, o lícito e o ilícito, o justo e o injusto, o normal e o patológico, o belo e o feio, a civilização e a barbárie. Punha ordem no mundo, afirmando o valor positivo e universal de algumas instituições como a família, a pátria, a empresa, a escola e o Estado, e, com isso, designava os detentores legítimos do poder e da autoridade: o pai, o patrão, o professor, o cientista, o governante. Ao passo que a ideologia da competência "é aquela que ensina a cada um de nós, enquanto sujeitos sociais, como nos relacionarmos com o mundo e com os outros" (CHAUÍ, 2008, pp, 103, 106).

Por intermédio dos argumentos acima apresentados, entende-se que há uma distinção, embora não exaustiva, entre a leitura que se faz da ideologia do ponto de vista tradicional e a ideologia nos trâmites modernos nos sistemas de ensino. Outrora, a ideologia adoptava um carácter totalmente normativo, prescrevia a moral a ser praticada numa determinada sociedade, particularmente na comunidade escolar, com pretensões de garantir a ordem e o progresso das comunidades. Nesse sentido, competia ao Estado, detentor legítimo do poder e da autoridade, providenciar a ideologia. Diferentemente do período tradicional, no qual a noção da ideologia mostrava-se inteligível aos olhos da sociedade, na contemporaneidade, pelo contrário, observa-se um modelo ideológico parcialmente distinto, a partir do qual os educandos, conscientes da sua existência, anuem pacificamente a sua moralidade, os saberes teóricos e práticos que dela advém.

A educação alicerçada por ideologia no Moçambique contemporâneo baseia-se, sobretudo, na ideia do progresso da educação na sua totalidade. Para o efeito, é determinante que haja um envolvimento notório por parte de todos os envolvidos no sector da educação. Assim, para garantir um ambiente de ensino saudável, é preciso que a escola, enquanto palco que por excelência difunde a educação fundamentada na ideologia, comprometa-se também em identificar e desmistificar qualquer forma de dominação do professor perante o educando, e opte por enveredar pelo caminho verdadeiramente pedagógico para o progresso gradual, porém integral da educação.

III. Transição da Perspectiva Ideológica Para a Perspectiva Política do Debate Sobre a Educação em Moçambique

A nossa pretensão, nesta temática, consiste em sistematizar a passagem da perspectiva relativa à ideologia para uma reflexão sobre a educação moçambicana na dimensão política. Para a fundamentação dos argumentos que serão trazidos à superfície, faremos uma breve retrospectiva sobre o papel da política na reconstrução da educação moçambicana no período após a eliciação colonial e, de seguida, apresentar-se-ão os elementos determinantes do contributo da fusão entre ideologia e política no prisma do progresso educacional.

a) A emergência do pensamento político educacional

Em termos práticos e teóricos, demonstra-se consensual o entendimento segundo o qual o esboço de qualquer sistema de educação está estreitamente vinculado com a forma como o Estado está organizado, e essa organização é cabalmente condicionada pela ideologia vigente dentro da estrutura social. Deste modo, a reflexão em volta da educação na dimensão política, enquanto dever primordial do Estado, inspirada nos princípios de liberdade, solidariedade e dignidade humana, se pode asseverar que no contexto moçambicano é de uma longa tradição, e o interesse em propagar debates dessa competência tornou-se e tem se tornado, para além de prioritário, notável desde os primórdios da independência de Moçambique até a actualidade. Nessa ordem de ideias, Castiano & Ngoenha afirmam:

> Ao longo da História de Moçambique existiram propostas diferentes em relação aos contornos e rumos que a

© 2024 Global Journals

> educação deveria tomar no Moçambique independente. Os diferentes posicionamentos foram evidentemente acompanhados pela adopção de políticas educativas e pelas suas respectivas estratégias de implementação. No entretanto, ao sistematizar as propostas e ideias para a transformação educacional pudemos constatar a existência de três níveis diferentes de propostas: no primeiro nível propõem-se transformações de carácter organizacional do sistema de educação; no segundo encontramos propostas em termos de opções e o terceiro corresponde ao nível de transformações paradigmáticas (CASTIANO & NGOENHA, 2013, pp. 12-13).

O segundo nível, em particular, corresponde ao campo político, onde operam as instituições políticas que estabelecem as leis e os regulamentos para a actividade educativa. Uma transformação política tem, necessariamente, consequências no funcionamento da educação. De forma similar, as propostas no campo político abrangem, todavia, o sector educativo, a planificação, etc., (CASTIANO & NGOENHA, 2013, pp. 13-14).

As considerações acima registadas evidenciam, parcialmente, o vestígio que deu início a aproximação e o envolvimento da política na esfera educacional moçambicana, como também estão em sintonia com a ideia de que a educação é um acto político. E assim pode ser compreendida porque ela implica sempre a pressuposição de um modelo societário a ser seguido, bem como um paradigma humano a ser formado. Em virtude disso, assume-se que as políticas educacionais moçambicanas devem ser idóneas e em condições de transformar a escola em um autêntico lugar de ensino e aprendizagem. Um lugar em que a convivência permita estar continuamente se superando, porque a escola é, no geral, o espaço privilegiado para a aquisição de toda a sorte de recursos (conhecimentos, aptidões, competências, habilidades e outros) necessários para uma melhor convivência na sociedade e inserção no mundo.

A análise do debate sobre a educação moçambicana na perspectiva política caracteriza-se exclusivamente pela apresentação de alternativas estratégicas relativamente às mudanças e dinâmicas da sociedade e visam, de uma maneira geral, a adequação do sistema educativo a um determinado paradigma implícito ou explícito, ou seja, a um sistema ideológico instituído. Por outro lado, identificamos, nas leituras de Castiano e Ngoenha, uma particularidade basilar no que concerne a questão em causa: as propostas apresentadas nos debates políticos educacionais têm o intuito de transformar profundamente a prática educativa e, em simultâneo,

> *iluminar* a prática pedagógica, *revolucionar* os seus métodos, assim como repensar os valores que se encontram no substracto do acto educativo. Geralmente, dessas propostas nascem novas escolas/teorias pedagógicas (Ibid., p. 14).

Além dos fundamentos epistemológicos da educação, a emergência do pensar politicamente o acto educativo procura debater os valores fundamentais da sociedade em que estamos inseridos para, posteriormente, torná-los explicitamente parte dos debates nas escolas. Castiano e Ngoenha são unânimes na ideia de que para o caso de Moçambique, e muitos países africanos, as propostas de políticas de educação não se confinam aos actores políticos nacionais. Pois, desde a independência, houve sempre a participação e intervenção de actores estrangeiros.

> Aliás, a profundidade com que o fazem tem vindo a acentuar-se nos últimos anos. (…) Mesmo hoje, as políticas educativas nacionais são cada vez mais adoptadas tomando em conta as políticas do exterior e, consequentemente, as prioridades e capacidades de financiamento estabelecidas pelos organismos internacionais tais como o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI), a *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO), entre outros (CASTIANO & NGOENHA, 2013, p. 14.).

Observe-se que, até o momento presente, para o caso particular de Moçambique, há escassez de uma concepção explícita do paradigma educacional adaptado às condições locais, ao mesmo tempo que constitui um desafio a ser ultrapassado, isso se pode justificar pela excessiva incorporação das políticas educativas oriundas do exterior. Ou seja, a escola moçambicana carece ainda de um autêntico discurso paradigmático. Provavelmente, não haverá um modelo educacional susceptível de ser incorporado em todos os contextos onde realiza-se, formalmente, o processo de ensino e aprendizagem. De acordo com Castiano e Ngoenha, trata-se de um problema que não se limita ao contexto moçambicano, e muito menos africano, isto porque:

> (…) a questão da busca do sentido filosófico da educação na História contemporânea não é só uma missão da África. A Europa vive uma crise que, no dizer do filósofo francês Jean-François Raux (1996, p. 11), se caracteriza pelo "fim das certezas" sobre o progresso e pelo "fim dos determinismos". (…) Ao mesmo tempo, é o fim da ilusão de que o progresso económico levaria automaticamente ao desenvolvimento social de todas as camadas sociais porque, mesmo nos países da Europa considerados como sendo muito ricos, encontramos focos preocupantes de pobreza. Por fim, acabaram os determinismos no sentido de que chegou ao fim a pretensão de uma determinada escola de pensamento fornecer explicações casuais válidas para todos os contextos culturais (Ibid., p. 15).

Analisando a citação acima de maneira fragmentada, pode-se inferir que tal como Moçambique, o percurso educacional que a Europa está a tomar, especificamente no que diz respeito à (re) definição de novos fundamentos epistemológicos adequados à pós-modernidade, comporta contornos ténues e inconsistentes. Neste sentido, "a Europa deixa de ser o modelo fixo que devemos seguir para repensar

© 2024 Global Journals

a educação" no contexto moçambicano (Ibid., p, 16). Possivelmente, a diferença ínfima na desorientação educativa entre a Europa e a África reside no facto de que enquanto a primeira desenvolveu naturalmente o seu sistema educativo baseado no projecto iluminista, ao continente africano, de modo particular Moçambique, foi imposto um modelo educacional do exterior. Paradoxalmente, tendo consciência dessa realidade, muito pouco se têm feito com o intuito não tão-somente de reverter essa situação, como também de repensar a educação a partir de fundamentos epistemológicos locais.

Os filósofos moçambicanos Castiano e Ngoenha reconhecem, portanto, que embora de forma superficial, há, na História da África pós-independência, tentativas de repensar o acto educativo recorrendo a ciência e epistemologia africana. Blyden e Nyerere estão entre os africanos que tentaram transformar a educação dos seus respectivos países a partir dos substractos culturais. Não obstante:

> (…) muitas delas sejam somente ideias e propostas que circunscrevem ao campo de transformações organizacionais e políticas, podemos *ler* nestes esforços marcas paradigmáticas. (…) No entanto, todas estas propostas e ideias que visam encontrar paradigmas alternativos aos sistemas educacionais herdados do colonialismo, permanecem ainda em forma de experiências particulares ou projectos-piloto limitados que tiveram ou não o seu sucesso em diferentes regiões onde foram implementados (CASTIANO & NGOENHA, 2013, p. 17).

De facto, o grande desafio não se limita em criticar a situação na qual a África, em particular Moçambique, encontra-se, pois, para além dos benéficos e feitos alcançados mediante a educação colonial, o problema reside, necessariamente, no nosso posicionamento, na nossa postura a partir do momento em que nos tornámos conscientes dessa realidade. Relativamente a essa questão uma perspectiva de solução seria o cultivo de uma atitude revolucionária que consiste, em primeiro plano, no aproveitamento dos elementos positivos e mais determinantes da educação colonial e, doravante, desenvolvê-los de modo a constituírem uma ideologia educacional com fundamentos que tenham em conta a realidade comum e diversa dos moçambicanos. Por outro lado, com a emergência do pensamento político educacional, fica patente que se ganha a prerrogativa de cogitar, questionar e problematizar, em função de debates e escrita, as condições de legitimidade e validade dos elementos a serem concebidos como parte do sistema nacional de educação.

O carácter ideológico e político que as considerações acima fazem alusão, sem abster-se dos efeitos práticos que tal processo implica, pretende tornar-nos conscientes de que se a educação continuar no actual aparelho ideológico e político débil, corre-se o risco de seguir acontecendo o que testemunhamos no país, onde os que detém o poder de tomar grandes decisões que redundem em mudanças no sector da educação, no que toca às melhorias, participam das acções que fragilizam o sistema, consequentemente, isso poderá agravar a crise que se instalou na educação. Portanto, a ausência de uma atitude reversa, para fazer face a actual crise poderá atingir o ponto de maior intensidade, provavelmente, não somente impactando negativamente o destino da educação, como também descredibilizar o ensino perante a pós-modernidade que atravessamos. Para desvincular-se desse perigo é crucial que a possibilidade de pensar politicamente o acto educativo em Moçambique, consolidado por uma ideologia sólida, permita uma abertura que não se limita em denunciar a decomposição gradual do sistema vigente, mas sobretudo em produzir perspectivas de soluções pragmáticas para reverter a situação.

b) Educação nos primórdios da independência versus actualidade

Logo após a proclamação da independência de Moçambique, em 1975, de forma progressiva, houve um trabalho árduo de reconstrução da nação moçambicana, e esse trabalho significou, em grande medida, transformar a estrutura e o funcionamento do Estado moçambicano. As mudanças que ocorreram ao longo dos anos foram deixando vestígios notórios no que concerne as maiores aspirações de um país em reconstrução, ou seja, daquilo que se pretendia alcançar. Um dos sectores cujo impacto refletiu-se mais, foi o campo da educação. De acordo com Castiano e Ngoenha (2013, p. 46), por exemplo, "O período de dois anos, logo a seguir à proclamação da Independência de Moçambique, é marcado por muitas transformações em todas as esferas da sociedade. Uma das mais afectadas pelas transformações é a administração do Estado, incluindo a da Educação." Muitas transformações sucedidas no sector da educação, tais como as mudanças curriculares, os procedimentos administrativos nas escolas, o novo paradigma educacional, etc., estão vinculados ao partido FRELIMO (Frente de Libertação de Moçambique). Consequentemente, o debate relativo à matéria da educação passa a ser trazido à superfície com veemência e precisão desde a fundação da Frelimo, em 1962, por Eduardo Mondlane. Diante dessas colocações, os autores supracitados asseveram que "os objectivos da chamada frente da educação viriam a ser precisados pelo presidente do movimento, Samora Machel, durante a *IIª Conferência do Departamento para a Educação e Cultura* realizada em Setembro de 1970. Nesta altura, Samora Machel discursou que:

> A aprendizagem deve ser considerada como uma actividade estreitamente ligada à produção e à luta armada. A principal tarefa da educação, do ensino, do material

© 2024 Global Journals

> escolar e da planificação das aulas é a de providenciar a cada um de nós uma ideologia cientificamente avançada, objectivadora e colectivista que possibilite o progresso revolucionário (MACHEL, 1977 *apud* CASTIANO & NGOENHA, 2013, p. 46).

Este pronunciamento possibilita-nos o entendimento de que, inicialmente, o discurso proferido por Samora Machel caracteriza rigorosamente a educação como um instrumento determinante para a multiplicação, isto é, o aumento da produção agrícola e um meio para melhor posicionar-se na luta contra o colonialismo português. No entanto, o acto educativo colocava no centro das suas atenções a criação de um instrumento que pudesse responder as aspirações revolucionárias da nação. Por outro lado, a parte final da citação sugere que a escola devia transformar-se em uma espécie de "reprodução de ideologias" que tornassem possível o progresso da revolução almejada pelo povo moçambicano.

Na actualidade global, pelo contrário, várias fontes são unânimes ao afirmar que a principal tarefa da educação é proporcionar o desenvolvimento integral dos indivíduos, promovendo aquisição de conhecimentos, aptidões, competências, habilidades e valores necessários para a vida pessoal e cidadã. Embora em contextos antagónicos, a ideia de incutir no Homem saberes teóricos e práticos sempre se evidenciou como elemento preponderante e essencial no acto educativo. Logo, a função da educação, nos primórdios do Moçambique em reedificação, pretendia ser a de prover ideologias e técnicas para o progresso da produção agrícola e continuidade da luta armada.

Especificamente para o âmbito de ensino, com a pretensão de permitir que os educandos do nível primário tivessem a prerrogativa de prosseguir os seus estudos, é fundada em Bagamoyo, no ano de 1970, uma escola secundária. A Escola de Bagamoyo desempenhou, durante a luta armada, o papel de incentivar, controlar e coordenar o alargamento de outras escolas. Nesta escola, a formação é orientada para os conteúdos de carácter geral com uma imensa carga política, e as escolas da Frelimo constituem uma espécie de "laboratório" para a formação de futuros dirigentes do país e quadros para o aparelho do Estado, uma vez independente (CASTIANO & NGOENHA, 2013, p. 48).

Um dos primeiros passos conspícuos e sistemáticos rumo à introdução de novos conteúdos nos programas do ensino foi dado, de acordo com os filósofos moçambicanos Castiano e Ngoenha, durante o *Iº Seminário Internacional de Educação* realizado de 25 de Janeiro a 2 de Março de 1973. Neste seminário foram fixados o que se considerou serem as "linhas gerais" para cada disciplina curricular. Assim, para a disciplina de língua portuguesa, em particular, foi estabelecido que os educandos devem ser capacitados para "pensar e expressar-se" correcta e fluentemente. No que se refere as metodologias, uma das principais recomendações foi que os professores devessem usar com maior frequência possível o método relativo ao trabalho em grupo.

Pode-se afirmar, embora sem base suficientemente credível, que a tendência à moçambicanizar a educação e o ensino emergiu no contexto da decisão de se manter o português como única língua de ensino para todas as classes e escolas. Esta decisão justifica-se na fervorosa necessidade de garantir e preservar a "unidade nacional" e "combater" as possíveis propensões para o tribalismo, racismo e regionalismo no seio dos moçambicanos. Doravante, a língua portuguesa passa a ser a *arma fundamental da Unidade Nacional*. Foi neste contexto que

> (…), por sua vez, é recomendado que se faça o máximo de esforços para que os conteúdos se aproximem à realidade moçambicana e se baseiem em actividades práticas. Com o termo "actividades práticas" na Matemática e na Física tem-se, entre outras coisas, o conteúdo de balística que, pensava-se, seriam úteis para a luta armada. No caso da disciplina de História toma-se uma decisão singular: devido ao facto de haver pouco conhecimento básico da História Geral de Moçambique, é decidido que se inicie um programa de pesquisa no concernente a novos conteúdos desta disciplina, particularmente cingindo-se à pesquisa da História de Resistência contra a penetração e dominação colonial. (…). (CASTIANO & NGOENHA, 2013, pp. 49-50,53).

Após a luta armada registaram-se, no sector da educação, significativos esforços com o intuito de moçambicanizar o ensino, ou seja, introduzir os saberes locais nas instituições engajadas com a educação na dimensão formal. É neste contexto que podemos enquadrar o contributo do filósofo Castiano. O fio vermelho do seu pensamento situa-se na ideia de que em todas as comunidades existem sujeitos pensantes que são auto-reflexivos e críticos em relação ao seu próprio meio e aos valores adjacentes às próprias tradições; também se supõe que estes sujeitos críticos desenvolvem, entre si, uma certa prática de diálogo argumentativo e intersubjectivo no qual apresentam alternativas de compreensão à realidade social, natural e metafisica que se lhes apresenta.

De acordo com o autor, para o caso do continente africano, existe uma prática discursiva filosófica formal e profissional, maioritariamente nas universidades e nas escolas secundárias, que considera o saber indígena como sendo tradicional e periférico, portanto, sem legitimidade para poder circular, com igual direito, nas instituições formais de ensino. No caso particular de Moçambique, este saber foi erradamente chamado de "empírico" por leigos do campo do saber filosófico (CASTIANO, 2013, pp. 6-8).

Actualmente, embora o discurso politicamente correcto reconheça a necessidade de integrar, articular ou até mesmo considerar os saberes locais nos

© 2024 Global Journals

sistemas formais de ensino e de formação, Castiano compreende que se verifica uma "atitude e predisposição de rejeição desses saberes, atitude esta inspirada pela ainda viva antropologia colonial" (CASTIANO, 2013, p. 9) O filósofo garante-nos que uma das razões principais para a permanência desta atitude de tradição antropológica colonial,

> prende-se ao facto de ainda haver a necessidade de se fundamentar as condições e as possibilidades epistemológicas de legitimação desses saberes para a sua "integração" e "valorização" no contexto do ensino e formação científica. Neste sentido, por "condições de legitimação se entende o conjunto de elementos estruturais que podem, em maior ou menor escala, influenciar o curso do debate e as atitudes resultantes ao esforço de integração dos saberes locais no contexto institucional formal na academia (Ibid., pp. 9-10).

Perante essas constatações, para engajar-se com notoriedade na moçambicanização e, sobretudo, na integração e na valorização dos saberes próprios dos moçambicanos nas instituições de ensino formal é necessário, de antemão, considerar-se que moçambicanizar o ensino pressupõe, essencialmente, integrar e incluir os saberes locais nas instituições de ensino formal.

Em breves palavras, na leitura do pensamento de Lyotard, o autor prescreve que o problema da legitimação surgiu num recente debate ético a respeito do uso de células tronco embrionárias pela ciência. Lyotard articula o seu conceito de legitimação ao afirmar que se trata de:

> (…) um processo pelo qual um legislador é autorizado a promulgar esta lei como norma. Aqui, o legislador ao tratar do discurso científico é autorizado a prescrever as condições estabelecidas, para que um enunciado faça parte deste discurso e possa ser levado em consideração pela comunidade científica (LYOTARD, 2002, p. 13).

Sendo assim, é importante reafirmar que a legitimação dos saberes locais na educação, na nossa compreensão, não se refere a uma incorporação integral do conhecimento local enquanto substância única para debates e resolução de problemas provenientes da nossa realidade. O que se pretende é que se faça o máximo de esforço para que os conteúdos de ensino se aproximem à realidade moçambicana e se tornem matéria de debate no contexto institucional de produção e disseminação do conhecimento considerado como científico.

c) *Conquistas e problemas na educação no período logo após a independência*

O que se pode considerar o apogeu das principais conquistas e dos problemas referentes à educação moçambicana na fase posterior à proclamação da independência nacional foi enfatizado, como nunca antes, com precisão e radicalidade por Castiano e Ngoenha (2013). O ponto de partida de suas constatações é que o acesso a educação e a formação, sobretudo no campo, é extremamente lastimável. Dados indicam que a desigualdade estrutural aliada à escassez de professores nas zonas rurais era tão alarmante que em alguns casos, as escolas primárias funcionavam com uma só classe. Pelo inverso, nas cidades, as escolas eram modernas e frequentadas maioritariamente pelos filhos da população branca e dos assimilados.

Portanto, o balanço feito indica que o acesso à educação não só privilegiava certa minoria populacional residente nas zonas urbanas, como também se tornava visivelmente escasso para a camada da população situada nas periferias. Em razão disso, os filósofos Castiano e Ngoenha descrevem que a situação dos professores é considerada catastrófica, devido à renúncia dos professores brancos às instituições de ensino após a independência. Esse abandono impactou negativamente, em particular, as escolas secundárias e as escolas de formação profissional, onde não resta um professor sequer. Com efeito, face a essa realidade que perpassou tempo significativo até a sua gradual superação, principalmente, Castiano e Ngoenha (2013) asseguram que

> a primeira medida que o Governo de Moçambique toma, no campo de ensino, constitui a "nacionalização" (alguns preferem o termo "estatização") das escolas e outros estabelecimentos de ensino (…). Segundo o discurso do então Presidente da República, Samora Machel, a nacionalização abrange as escolas privadas, principalmente as escolas missionárias e católicas. O objectivo adiantado é o de rapidamente integrar aquelas escolas no sistema nacional do ensino assim como de "adequar o seu funcionamento à linha política da FRELIMO". Neste acto também foi abolida simbolicamente a utilização dos livros coloniais nas escolas (CASTIANO & NGOENHA, 2013, p. 55).

Em função do trecho citado, nos parece razoável afirmar que a nacionalização das instituições engajadas com a educação pública e privada no período pós-independência significou, na fase primária, o processo através do qual pretendia-se transferir a administração e controle dos sistemas educacionais para o governo central do país, com o objectivo de padronizar e garantir a qualidade da educação. E o efeito parcial desse processo foi uma maior equidade no acesso ao ensino formal e a promoção de valores e identidade nacional. Face a essas colocações, Castiano e Ngoenha (2013) afirmam que dentre os vários desafios situados na esfera da educação os que mais se evidenciaram são

> os desafios que se colocam como urgentes são a restruturação da administração da educação, a construção de estabelecimentos para o Ensino Técnico-Profissional, a formação e a contratação de novos professores, a extensão das oportunidades educativas para os adultos e trabalhadores que até então haviam sido excluídos do sistema, o desenvolvimento dos novos programas de

© 2024 Global Journals

ensino, assim como de novos materiais educacionais (CASTIANO & NGOENHA, 2013, p. 57).

Decerto, nacionalizar o sistema da educação pressupunha a superação dos desafios acima expostos, pois só assim o Estado moçambicano teria o domínio e a responsabilidade sobre o sistema da educação na sua totalidade. A questão da formação e contratação de novos professores tornou-se de maior envergadura para um Moçambique que almejava recompor-se após a crise desencadeada pela independência nacional, pois, entendia-se que só formando e incorporando novos professores ao sistema de ensino se podia dar um passo significativo em direcção a expansão escolar e cobrir, de certa forma, o vazio que o país foi imposto pelo exílio massivo dos professores coloniais.

Com a nacionalização do ensino, efectivamente, ir à escola deixou de ser uma prerrogativa de uma determinada classe social. A educação formal passou, pela primeira vez, na história de Moçambique independente, a ser um direito e dever de todo moçambicano, permitindo a formação de uma sociedade informada, mais consciente, participativa e responsável. Castiano e Ngoenha (2013, p. 60) compreendem que, "na altura, o Governo divulga que se sente no dever de tomar a escola acessível para todas as crianças, jovens e adultos, operários e camponeses".

No que concerne à fusão de narrativas sobre as conquistas que tiveram maior impacto para a consolidação da educação no Moçambique liberto, Castiano e Ngoenha (2013) destacam

> a *massificação* do acesso à escola (1975-1982), facto que muitos países africanos após a sua independência não tinham conseguido na mesma medida em que Moçambique o fez. Pela primeira vez, na História de Moçambique, a escola estava aberta não só para as crianças em idade escolar, mas também para adultos e a população analfabeta. A expansão relativa da rede escolar tinha aumentado a oportunidade para uma maior participação das crianças vivendo nas zonas rurais e nas cidades, independentemente da camada social da qual provinham (Ibid., p. 75).

A massificação do acesso à escola nada mais fez senão alavancar o sistema da educação para um nível revolucionário, ou seja, acessível a um índice cada vez maior de moçambicanos situados em todas as classes sociais. Este projecto foi alcançado mediante a aplicação de políticas públicas que visam a promoção e a difusão do ensino formal, como a construção de escolas nas cidades e nas zonas periféricas, a criação de programas de educação para adultos e população não alfabetizada (dita e/ou considerada analfabeta), etc. Tal facto se observa até os dias actuais onde o governo, em representação ao Ministério da Educação, constantemente reafirma a necessidade de haver uma maior inclusão e expansão da rede escolar.

Embora irrefutável que a massificação da educação tenha sido um dos expoentes máximos, em termos de conquistas do Estado moçambicano após a independência, não se pode igualmente contestar a ideia de que de tal demanda prossegue sendo um projecto inacabado e desafiador. Está sendo, sem dúvidas, cada vez mais evidente a preocupação do Estado em tornar concreto o projecto que visa a propagação da educação em todo o território nacional. Não obstante, devido à excessiva dependência externa, e os alarmantes índices de corrupção oriundos dos sintomas da má governação, esse projecto manifesta-se distante do ponto que se pretende alcançar. Ou seja, por um lado, há um governo aparentemente engajado em buscar soluções endógenas ao problema relativo à massificação da educação e, pelo ângulo adverso, observamos o mesmo detentor do poder político participando das barbáries que degradam progressivamente o futuro do país, sobretudo o sector da educação.

Face ao dilema acima expresso, certamente a solução será possível se houver um fortalecimento dos mecanismos de transparência e prestação de contas, estímulo a sociedade civil para a fiscalização e implementação de medidas rigorosas para os implicados nesses actos. Além das medidas mencionadas, a promoção de uma cultura da integridade e ética nas instituições educacionais são medidas importantes.

Decerto, a corrupção na educação prejudica, dentre vários factores, o acesso igualitário à educação. Combater a corrupção é essencial para garantir uma educação de qualidade e justiça social. Na mesma senda, a dependência externa é, de certa forma, um perigo, pois pode limitar o desenvolvimento da educação. No entanto, investir na educação pode ajudar a reduzir a ajuda externa, visto que um país educado pode tornar-se mais competitivo e menos dependente de recursos externos.

A jornada que consistia na reconstrução do país no período pós-independência não foi linear, muito menos repleta unicamente de conquistas e glórias. Há também factores desagradáveis que caracterizam o período em causa. Embora o sistema tenha alcançado um aumento considerável do número de ingressos, a pretensão de universalizar a escola e garantir uma boa qualidade, pelo menos a nível básico, ainda estava longe de se realizar. No entanto, Castiano e Ngoenha são unânimes no entendimento de que

> para isso não bastava só aumentar o número de escolas e nem formar mais professores. O facto é que a maioria das crianças em Moçambique vive dispersa nas zonas rurais, situação que torna deveras muito difícil toda e qualquer planificação no sentido de aumentar a rede escolar e de matricular todas as crianças em idade escolar. Para explicar o relativo fracasso da universalização do ensino básico até 1982 deve também olhar-se para o tipo de construções

© 2024 Global Journals

> designadas por "escolas": muitas vezes trata-se de construções precárias, sem o mínimo necessário para a aprendizagem (CASTIANO & NGOENHA, 2013, pp. 75-76).

Sem dúvida, podemos supor que os problemas supracitados denotam, explicitamente, uma incapacidade política, aliada a também incapacidade económica (explícita na subordinação financeira para com os "doadores") que condicionava uma aproximação relativamente aos objectivos pretendidos. Actualmente, o governo moçambicano depara-se, no sector da educação, com problemas ligados às infraestruturas escolares que são, em determinadas regiões do país, precárias. Trata-se de estabelecimentos de ensino que carecem de condições básicas para o decurso normal e adequado da aprendizagem e, por conseguinte, inevitavelmente compromete e/ou afecta a qualidade de ensino, ou seja, prejudica a excelência do ensino e demais componentes educacionais.

Em termos de extensão, o segundo elemento que merece uma breve consideração, e que perdura até ao momento presente nos debates sobre o sucesso escolar, diz respeito as condições sob as quais os educandos confrontavam-se. Trata-se de um pormenor extra-escolar, porém adicional para o progresso da educação. O facto é que

> muitos alunos vão à escola com fome, depois de terem percorrido longas distâncias. Chegam à escola cansados e, realmente, sem os pressupostos básicos para prestar atenção às aulas e ter um aproveitamento razoável (Ibid., p. 76).

E esse, lamentavelmente, tem sido um dos factores determinantes para o insucesso escolar em Moçambique, de modo especial, com maior observância em regiões rurais. Para Martins, por exemplo,

> o insucesso escolar delimita um problema político: liga-se a estratégias educativas (ou deseducativas) que envolvem directamente o aparelho de Estado podendo-se, portanto, dizer que nenhuma situação escolar é independente de uma política de educação (MARTINS, 1978, p. 34).

d) Ideologia e política: conceitos necessários ao sucesso escolar

O debate sobre a ideologia e a política no panorama educacional, conforme o nosso entendimento, está vinculado às crenças, valores e visões que orientam o paradigma estrutural e funcional da educação. Este entrelaçamento conceitual não é ocasional, pois ambos conceitos são complementares ou indissociáveis. Logo, julgamos imprescindível estabelecer uma aproximação conceitual de modo a tornar patente a viabilidade e eficiência dos pressupostos em alusão na perspectiva do sucesso escolar.

Neste ponto de reflexão, a ideia do sucesso escolar pressupõe, primeiro, que os problemas relativos ao ensino, e que retardam o progresso da educação sejam vistos como um caminho no qual devemos todos trilhar e dar o nosso contributo. Trata-se, no geral, de um convite de modo que os problemas sejam assumidos como nossos e possamos resolvê-los valendo-nos do nosso potencial intelectual. Este é, a nosso ver, o sentido de participar na resolução dos problemas inerentes ao país da forma mais conveniente e significativa possível. O vínculo entre a ideologia e a política, no prisma da construção do sucesso escolar, permite-nos a visão de que existe uma relação intrínseca entre a forma como os sujeitos inseridos no ambiente escolar pensam e a forma como a estrutura política está regulamentada.

A construção de um itinerário capaz de possibilitar o sucesso escolar, dentre vários factores que podemos trazer à superfície para uma abordagem mais dinâmica e fulcral, é condicionada por uma educação de qualidade. Ou seja, só pode haver sucesso desde o ponto de vista de obtenção de bom aproveitamento pedagógico, de desempenho satisfatório no processo de aprendizagem, e de participação na resolução dos problemas distintos se predominar um sistema de educação que acarreta consigo uma boa qualidade. Isso porque a educação de qualidade atinge resultados positivos por meio de boas metodologias de ensino, profissionais qualificados e uma cultura escolar saudável. Todavia, embora determinante, para que os educandos tenham sucesso na escola não basta meramente que a educação oferecida seja de qualidade, pois o sucesso não é o único indicador da qualidade da educação, é preciso, no entanto, destacar que a aprendizagem transcende as notas escolares e inclui aspectos como habilidades sociais, emocionais e práticas do cotidiano.

Com o desígnio de preservar a ideologia e a política no grau de componentes preponderantes no curso da viabilidade e do sucesso escolar, conforme analisamos e perspectivamos, é fundamental que, em razão disso, as escolas preparem os educandos para responder aos problemas de diferentes níveis epistemológicos e sociais. Essa pressuposição que deve ser concebida em termos de propósito, mas também de exigência, será a que terá de operar em contramão diante das circunstâncias, dos obstáculos e dos desafios solicitados pela metodologia e pedagogia vigentes no país que, não raras vezes, se predispõe a facultar respostas prontas aos educandos, no lugar de suscitar vigorosamente a compreensão de problemas e, por conseguinte, didáctica e pedagogicamente os educandos se submeterem num exercício racional, lógico, analítico e reflexivo com o intuito de buscar soluções viáveis para as suas inquietações e, em função disso, tornarem o seu aprendizado significativo.

A bem dizer, enquanto a educação basear-se unicamente na transmissão do saber, é improvável incutir nos educandos a dinâmica que todo o

© 2024 Global Journals

conhecimento verdadeiro supõe, ela será limitada e desatualizada. Seguindo essa lógica, é importante que a educação formal, mediada por professores competentes, estimule o pensamento crítico, a criatividade e habilidades socioeconómicas dos educandos.

Em consonância com os argumentos arrolados, Paulo Freire propõe uma perspectiva que corrobora com nossos argumentos e, consequentemente, pode ser descrita da seguinte maneira:

> O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. (…) É exactamente neste sentido que ensinar não se esgota no "tratamento" do objecto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes (FREIRE, 1996, pp. 28-29).

De facto, a capacidade crítica é fundamental no processo de ensino e aprendizagem, pois permite os educandos questionar, avaliar e interpretar informações de forma objectiva e filosófica. Isso os prepara, em termos práticos, para enfrentar os desafios do mundo real e tomar decisões fundamentadas e acertadas. A educação, em Moçambique, deve continuar perseverando com determinação para despertar o desenvolvimento da capacidade crítica dos educandos, com base na inclusão de abordagens pedagógicas que incentivam o pensamento crítico, debates e análises de diferentes perspectivas. Por essa razão, Castiano e Ngoenha (2013, p. 270) advertem fortemente que "a educação é chamada a criar uma massa crítica constituída por moçambicanos de ambos os sexos, capazes de analisar, com autonomia, os fenómenos políticos, económicos e sociais, formular juízos de valor e tomar decisões na base da sua consciência". O sucesso escolar, portanto, que poderá resultar da fusão conceitual entre a ideologia e a política, abarca todo esse arcabouço de proposições.

IV. Repensar a Educação Moçambicana na Perspectiva Axiológica

Nesta temática, a nossa abordagem estará virada essencialmente para o discurso axiológico no âmbito educacional, cujo propósito consiste em analisar e sistematizar as ideias dos filósofos moçambicanos Castiano e Ngoenha no que concerne ao tema de estudo e, de igual modo, demonstrar as implicações de um sistema educativo alicerçado em fundamentos valorativos, isto é, axiológicos. Para o efeito, traremos à superfície os três valores que podem ser convocados para confrontar questões ligadas à crise de valores na educação moçambicana, nomeadamente: globalidade, africanidade e moçambicanidade. Embora a discussão sobre os valores na educação remonte aos gregos, porém, foi na modernidade que tal problemática ganhou mais relevo. Nesse contexto, a pergunta *"educar para quê?"*, de Castiano, teve um papel decisivo no cenário educacional moçambicano.

a) Reequacionação do estatuto axiológico da educação moçambicana

Quando o país se tornou independente, em 1975, a palavra de ordem foi massificar a educação e as circunstâncias, naturalmente, não permitiam um questionar sobre a natureza de valores que a educação em Moçambique precisava para engrenar num processo social de desenvolvimento. Por outro lado, o governo moçambicano não dispunha de infraestruturas e professores suficientemente capacitados para assegurar e perpetuar o procedimento que consistia em massificar e nacionalizar a educação. Diante desse desconforto real, porém, mutável, a educação, no período posterior ao da expulsão colonial, testemunhou, sem precedentes históricos plausíveis, o emergir de um cunho axiológico se impondo positivamente em todas os níveis discursivos, com maior observância sobretudo nos espaços engajados na análise da educação sob o ponto de vista de valores. É nesta conjuntura de ideias que julgamos legítima a afirmativa de que além da intrínseca relação existente entre a educação e a axiologia, e variados factores que podem influenciar a consolidação desse vínculo, a axiologia situa-se na categoria dos principais factores que fundamentam, guiam e concedem sentido à prática educativa. Eis a razão parcial pela qual os filósofos conceituam a educação como transmissão de valores.

Aliás, a propósito, Tomo acentua que

> a reflexão educativa é acima de tudo axiológica. Pensar a educação é pensar em valores adequados para a educação do Homem. Com efeito, se não se definir valores para os quais a educação deve assentar será difícil conduzir qualquer processo educativo (TOMO, 2020, p. 46).

De acordo com o autor, os valores apresentam-se como substrato que permite desencadear uma educação de natureza prática, acessível e menos desafiadora. Portanto, a definição transparente de valores torna-se o primeiro passo para um sistema de educação que almeja desenvolver-se em conformidade com fundamentos valorativos.

Na perspectiva de Castiano e Ngoenha,

> há um consenso entre os filósofos da educação que o seu estatuto axiológico abrange, pelo menos, três dimensões. De acordo com a primeira dimensão, educar implica a transmissão daquilo que se considera útil, ou melhor, a transmissão daqueles valores necessários para que a pessoa que "recebe" a educação possa agir e comportar-

© 2024 Global Journals

se segundo os padrões axiológicos mais ou menos aceitáveis na sociedade ou comunidade onde ele vive (CASTIANO & NGOENHA, 2013, p. 271).

Nessa vertente, emerge uma interrogação com características e traços muito bem delimitados, que pode simplificar-se da seguinte maneira: *Hoje, no novo Moçambique, democrático e liberal, quais são os valores necessários à prática educativa?*

Considerado um dos filósofos moçambicanos mais influentes nas últimas décadas, Severino Ngoenha, é o responsável por questionar e indagar a nossa educação sob o ponto de vista axiológico. Com um título reflexivo, isto é, *Estatuto e Axiologia da Educação em Moçambique: o Paradigmático Questionamento da Missão Suíça*, a sua obra traz, ou seja, integra uma abordagem que, na assimilação de Tomo (2020, p. 174), "limita-se ao questionamento dos valores que norteiam a educação moçambicana".

De acordo com Severino Ngoenha (2000, p. 23), o novo Moçambique "está drasticamente à busca de uma educação "à imagem e semelhança" do país real, sem saber se este tem que se parecer com as regiões, com o nacional ou com o global". A partir das últimas décadas até o presente momento, as orientações do sistema de educação aparentam trazer à tona a pertinência de uma reflexão educacional centrada no reequacionar os valores presentes e com uma visão futurista.

A proposta de leitura que a obra de Ngoenha nos faz resume-se nos seguintes termos: É preciso voltar ao fundamental, isto é, discutir o problema dos valores da educação antes de previamente iniciarmos o debate sobre o processo e a estrutura da educação, antes mesmo de fazermos uma revisão curricular e, também, antes de traçarmos estratégias para a *Educação para Todos*. Desta forma, o autor convida-nos a pensar em profundidade para a questão de valores enquanto instrumento que antecede e consubstancia o sistema da educação e, como tal, deve ser constantemente reequacionado. Logo, o substrato basilar da reavaliação dos valores necessários à educação moçambicana parte da narrativa segundo a qual, cada sociedade tenta desenhar, ao máximo possível, diferentes níveis de conhecimento adequado aos interesses sociais, culturais, políticos, e económicos das respectivas sociedades. Ou seja, por intermédio dos valores instituídos no sector da educação poder-se-á, à prior, inferir sobre a dimensão de sociedade e nação que se projecta construir.

b) Dimensões axiológicas necessárias à prática educativa em Moçambique: globalidade, africanidade e moçambicanidade

Uma porção considerável de obras que abordam sobre a educação em Moçambique focaliza-se em denunciar as peripécias desagradáveis que circundam o sistema nacional da educação, os principais actores da educação, a divisão das classes, os problemas e crises que assolam o sistema sem, com efeito, apresentar perspectiva alguma de solução. Por outo lado, ninguém nos diz, em grande porção, o que esses professores têm que transmitir em termos de valores. Provavelmente, essa inexistência de propostas sobre a categoria de valores que tencionam ser transmitidos em salas de aulas advém da ínfima produção de material didáctico por parte dos intelectuais e peritos da educação.

É nesta extensão introdutória de lucubrações que Ngoenha enquadra o questionamento fundamental de todo o processo educativo e, em simultâneo, o paradoxo da educação em Moçambique: *com que valores educar e para que sociedade?* Por sua vez, Castiano indaga sobre a questão de uma forma distinta e distante, que se pode compreender nos seguintes termos: "*educar para quê?*". Ou seja, diante da emergente imensidão de debates sobre aquilo que é e devia ser o desenrolar da educação, Castiano e Ngoenha não se limitam ao questionamento sobre o que de facto deve alicerçar o curso do fenómeno educativo com vista a viabilizar a formação integral do educando, como também propõem uma espécie de "solução de índole filosófica" para fazer frente ao desfalque valorativo no sector da educação.

i. *Globalidade*

Na situação em que Moçambique encontra-se, hoje, nota-se claramente que os seus conteúdos educacionais contêm fortes componentes universais distantes da nossa realidade cultural, local e moçambicana. Pior disso, é que se trata de uma realidade mutável, mas que não conseguimos empreender esforços o suficiente em direcção à metamorfose que, como nação, almejamos com veemência. Consequentemente, com o aparente sentimento de resignação em relação ao presente sistema educativo, no seu livro intitulado *Estatuto e Axiologia da Educação*, Ngoenha levanta a seguinte questão: "*Como garantir que a escola, no futuro, não se afaste culturalmente da comunidade onde está inserida?*". E essa é, evidentemente, uma questão que prescreve e denota cabalmente a preocupação do autor com relação ao futuro da nossa educação.

Em resposta às questões levantadas e discutidas anteriormente, Ngoenha, mas sobretudo Castiano (2005, p. 81), afirma que "hoje, no entanto, o desafio para responder à questão "*educar para quê?*" passa por equacionar três momentos do estatuto axiológico da educação: A Globalidade, a Africanidade e a Moçambicanidade". Em outras palavras, na concepção do autor, o sentido do acto educativo em Moçambique atravessa necessariamente o valor da globalidade, africanidade e moçambicanidade. Nesses termos, não se pode, de modo algum, encaminhar o

© 2024 Global Journals

processo de ensino e aprendizagem formalmente concebido na ausência da componente global, africana e moçambicana. Doravante, a educação moçambicana, sob o ponto de vista global, parte sobretudo do reconhecimento que

> o carácter global que a escola vai assumindo hoje cada vez mais, tem vários efeitos no desenho do sistema de educação moçambicano. Porque ao mesmo tempo em que se globaliza a educação, também se globalizam algumas das estruturas e elementos fundamentais da escola. O impacto da globalização na educação não é só sob o ângulo da harmonização dos próprios sistemas de educação em si (…), mas também e sobretudo em termos da estandardização dos processos internos da educação a nível nacional (CASTIANO, 2005, pp. 81-82).

Parafraseando o autor, certos elementos fundamentais da educação intrínsecos ao processo da globalização incluem a responsabilidade do Estado em controlar a escola, a existência de professores que devem ensinar; na passagem de um nível para o outro os alunos recebem uma espécie de certificado que tende a ser o passaporte para os níveis superiores ou para o mercado do trabalho, etc. Portanto, esses processos e características são, no geral, tomados como pressupostos básicos para a escola na era da globalização. Contudo, Castiano assegura que a dimensão axiológica de uma educação global, no contexto moçambicano, tem como principal desafio axiológico formar um homem capaz de inserir-se criticamente no mundo global de hoje, capaz de reconhecer os aspectos positivos e negativos da globalidade. Para o efeito, é essencial que seja feito um desenho de conteúdos curriculares e adoptar uma estratégia pedagógica à altura deste desafio de viver numa aldeia global sem perder, especialmente, a nossa identidade.

ii. *Africanidade*

A segunda dimensão axiológica necessária à prática educativa deverá reequacionar a extensão africana ou africanidade da escola em Moçambique. Castiano chama-nos atenção ao facto de que o seu posicionamento sobre a africanidade não se refere à cor da pele e nem simplesmente às culturas africanas. O autor entende que

> se esta forma de perceber a africanidade foi de certa forma legítima na altura da luta contra a escravatura e o colonialismo, hoje, nas condições da globalidade, urge alargar o seu sentido sem, no entanto, perder a perspectiva de luta pelo reconhecimento de Moçambique como um país digno (CASTIANO, 2005, p. 84).

A africanidade enquanto valor indispensável à educação no contexto actual, na reflexão do autor, subscreve-se necessariamente como uma atitude de solidariedade para com os que nas épocas passadas da História foram submetidos à condição de escravos e oprimidos e, como que numa certa continuidade, hoje são submetidos à condição de existência neocolonial. Porém, esse espírito de solidariedade não pode limitar-se a pessoas com a pigmentação negra. Do ponto de vista pragmático, o autor defende que esta solidariedade "manifesta-se e condiciona as formas de pensamento, de agir, assim como a sua própria autodefinição ontológica (Ibid., p. 85). Em suma, solidariza-se não em volta da raça, mas em volta do sofrimento e da marginalização secular.

Em relação à educação em Moçambique, Castiano posiciona-se notavelmente como apologista da ideia da africanização da escola. Na sua concepção, a educação "deverá tornar-se espaço privilegiado para pôr o universal e o local em debate. A forma mais prática de o fazer, é explorar as potencialidades que o currículo local oferece" (Ibid., p. 86). Deste modo, a ideia de africanizar a educação tem em vista a integração de conteúdos locais na escola para que os educandos possam confrontar-se com as tradições e costumes locais. E essa prática, obviamente, pressupõe a transferência do debate sobre o futuro da África para a escola.

iii. *Moçambicanidade*

Há que sublinhar que o projecto de moçambicanidade como valor emergiu no contexto pós desconstrução dos vícios ou "valores" decadentes da herança colonial, que não mais teriam espaço na *Nova República*. De acordo com Castiano, estes vícios referem-se ao "racismo, o tribalismo, o regionalismo, a despersonalização, a alienação cultural, a ignorância e o analfabetismo, a superstição e obscurantismo, a descriminação religiosa e o desrespeito pela pessoa humana" (CASTIANO, 2005, p.87). São vícios que mediante múltiplos mecanismos faz-se um combate cerrado. Em termos mais elaborados, são "valores" sobre os quais têm-se formulado discursos de desconstrução.

Deixamos assente, por ora, que o valor moçambicanidade não se traduz em um modelo axiológico determinado, mas propõe a tomada de consciência do desafio que consiste em criar e submeter a educação ao projecto da moçambicanidade, para tornar-se substrato axiológico sob o qual se deve basear a edificação de todo o sistema de educação em Moçambique.

O projecto de moçambicanidade, enquanto valor indispensável à prática educativa, fornece-nos utensílios necessários para erradicar as barbáries resultantes do neocolonialismo que tem vindo gradualmente a ganhar expressão na actualidade moçambicana. No âmbito do mesmo fundo axiológico, os programas de ensino devem, igualmente, ser produzidos tendo como ponto de partida a realidade do país e, de seguida, em função da realidade global que nos é imposta. Uma escola verdadeiramente moçambicana deve, portanto, criar condições de florescer da convergência e do equilíbrio entre estas

© 2024 Global Journals

três fontes do estatuto axiológico da educação: a moçambicanidade, africanidade e a globalidade. Pois, dentre vários factores que se podem destacar, a qualidade da educação também será, parcialmente, determinada pela manifestação social dos valores instituídos na educação.

V. Conclusão

Há que reconhecer que a área da educação é um campo bastante debatido em todas as épocas da história da humanidade, porém as reflexões que têm sido feitas relativamente à mesma se apresentam sempre em aberto por conta do dinamismo social a que a educação está sujeita. Não obstante os avanços alcançados ao longo dos tempos, prevalecem países em que o sistema educativo não é sólido o suficiente para reinventar-se e, por conseguinte, fazer frente as metamorfoses e demandas que as sociedades estão sujeitas. Sob o ponto de vista formal, a educação não é um processo que ocorre de forma linear, e quando se trata de um país cujo índice de pobreza e corrupção é notória, isto é, é inequívoca, os mecanismos para conduzir o acto educativo devem, igualmente, tornarem-se consagrados. É nesta vertente que inserido no contexto moçambicano caracterizado, em grande escala, pelo défice educacional, a nossa abordagem encontra a sua pertinência e fundamentalidade.

Os filósofos moçambicanos, Castiano e Ngoenha, apresentam três vias de pensar a educação moçambicana: a ideologia, política e axiologia. A primeira ocupa-se em justificar ideologicamente o acto educativo, pretendendo servir os interesses do sistema educacional no seu todo; a segunda, por sua vez, ocupa-se com a dimensão pragmática, organizacional e estrutural das instituições de ensino; a terceira via de pensar a educação esta virada essencialmente para a criação e implementação dos valores que norteiam o acto educativo, dos quais destacam-se a globalidade, africanidade e a moçambicanidade.

A ideologia, enquanto conjunção de ideias, crenças e princípios lógicos, desempenha um papel extremamente vital no sistema da educação pois, através de um sistema ideológico instituído, ganhamos a prerrogativa de, através de um raciocínio lógico, procriar mecanismos e premissas com vista a dinamizar o ensino em todos os níveis. Sob o ponto de vista prático, a ideologia reaparece com vista a uma determinada transformação, tornando-se, dessa forma, parcialmente compatível ao propósito de Karl Marx que consistia em transformar a realidade, e não simplesmente interpretá-la. Portanto, a partir de um sistema educativo alicerçado por uma ideologia revigorada, é possível que as diferenças religiosas, culturais, sociais, políticas, e económicas não sejam motivo para romper a pretensão do progresso educacional, mas sirvam de base para o surgimento de novas ideias que, quando devidamente capitalizadas, podem contribuir para o desenvolvimento da comunidade escolar e, sobretudo, da sociedade.

Se antes, na discussão sobre a educação em Moçambique explicitava-se, sobremaneira, as perspectivas ideológica e política, com os filósofos Castiano e Ngoenha inaugura-se uma ruptura na qual privilegia-se a dimensão axiológica, que subordina o acto educativo à transmissão de valores. Os valores passam a desempenhar um papel determinante na educação. Educar é, de facto, transmitir valores. Os valores inerentes à educação são instrumentos catalisadores que possibilitam uma clareza na compreensão do mundo e da sociedade onde estamos inseridos. Logo, o sentido da globalidade, da africanidade e da moçambicanidade, enquanto valores imprescindíveis à educação em Moçambique, reside no facto de incorporar, no conteúdo educativo, elementos que nos vão possibilitar situar no mundo global de hoje, em constante mutação, sem necessariamente resignar o que nos foi culturalmente transmitido. Por essa razão, Tomo (2020, p. 213) afirma que "(…) precisamos pensar na educação como um processo de inserir os indivíduos à tradição ou à maneira de ser e de estar da comunidade." É importante destacar que é na base dos valores que um determinado sistema de educação se ergue. Se os valores foram tradicionais, por exemplo, então o próprio sistema será montado de uma forma adequada a estes valores.

Em suma, podemos dizer que, a questão do progresso da educação no contexto moçambicano, poderá efectivar-se através de um engajamento de toda a sociedade moçambicana, com o governo a liderar o processo, num ambiente de paz e de uma real convivência democrática, movida por uma concepção progressista que deverá ter em linha de conta as vias e os pressupostos ideologia, política e axiologia.

Referências Bibliográficas

1. ALTHUSSER, L. *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado.* Lisboa, 1974.
2. BASTOS, Juliano Neto (*org*). *Educação em Moçambique:* Políticas, Concepções e Práticas. Maputo, Educar UP, 2018.
3. CASTIANO, José P. *Os Saberes Locais na Academia:* Condições e Possibilidades da sua Legitimação. Educar/CEMEC, Maputo, 2013.
4. CASTIANO, José P. *Educar Para Quê?* As Transformações no Sistema de Educação em Moçambique. Imprensa Universitária (UEM), Maputo, 2005.
5. CASTIANO, José P. & TOMO, António Xavier. Sebenta: *Lições de Filosofia de Educação.* Maputo-UP, 2008.
6. CHAUÍ, Marilena. *Convite à Filosofia.* Ática. São Paulo, 1994.

© 2024 Global Journals

7. CHAUÍ, Marilena. *O que é ideologia.* 2ªed., São Paulo: Brasiliense, 2008.
8. CHAUÍ, Marilena. *O que é ideologia.* 18ªed. São Paulo: Brasiliense, 1985.
9. FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia:* Saberes Necessários à Prática Educativa. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
10. LYOTARD, J.F. *A Condição Pós-moderna.* 1984.
11. MARTINS, Margarida Alves. *O insucesso escolar e suas implicações:* Crítica de algumas teorias. Lisboa, 1978.
12. NGOENHA, Severino E. & CASTIANO, José P. *A longa marcha duma "Educação para Todos" em Moçambique.* 3ª ed. PubliFix, Maputo, 2013.
13. NGOENHA, Severino Elias. *Estatuto e Axiologia da Educação:* O Paradigmático Questionamento da Missão Suíça. Livraria Universitária – Universidade Eduardo Mondlane, Maputo, 2000.
14. NGOENHA, S. E. & CASTIANO, J. P. *Pensamento engajado:* ensaios sobre filosofia, educação e cultura política. Maputo, 2011.
15. SANTOS, Milton. Por uma outra globalização: *Do pensamento único à consciência universal.* Rio de Janeiro. 1980.
16. TOMO, António Xavier. *A Crise da Autoridade na Educação:* Os Fundamentos, A Problemática e a Reflexão. Maputo, 2017.
17. TOMO, António Xavier. *Os Paradoxos da Identidade Democrática na Educação* – Educar para a Liberdade. Maputo, 2020.

© 2024 Global Journals