REVISTA CORDIS

A EDUCAÇÃO COLONIAL COMO INSTRUMENTO DE DOMINAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL EM MOÇAMBIQUE: UMA ANÁLISE HISTÓRICA DO PERÍODO DE 1930 A 1974

COLONIAL EDUCATION AS A TOOL OF DOMINATION AND SOCIAL TRANSFORMATION IN MOZAMBIQUE: A HISTORICAL ANALYSIS OF THE PERIOD FROM 1930 TO 1974

Hugo Martin Lourenço Nogueira Da Silva[1]
Gilmar Fernando Dias da Conceição[2]

RESUMO: O presente artigo analisa o sistema educativo colonial português em Moçambique entre 1930 e 1974, examinando a educação enquanto instrumento de dominação política, económica e cultural, bem como os seus efeitos paradoxais na transformação social das populações africanas. Através de uma abordagem histórico-crítica, investiga-se a arquitectura institucional do ensino colonial, o papel das missões religiosas, o Estatuto do Indigenato, a política de assimilação e as reformas tardias do período marcelista. Argumenta-se que o sistema educativo colonial foi concebido para perpetuar a subordinação das populações africanas, mas produziu, involuntariamente, as condições para a emergência de uma consciência nacionalista que culminaria na luta de libertação. A análise fundamenta-se em fontes documentais, legislação colonial e bibliografia especializada, contribuindo para a compreensão das dinâmicas de poder inscritas nas práticas pedagógicas coloniais.

[1] Mestrando em Economia (UPM). Universidade Pedagógica de Maputo. Orcid: https://orcid.org/0009-0006-3691-9301 E-mail: hugo758450@gmail.com
[2] Doutor em Economia pela Universidade do Minho, Portugal. Orcid: https://orcid.org/0000-0001-8155-8177 E-mail: gconceicao@gmail.com

CC

PALAVRAS-CHAVE: Educação colonial; Moçambique; dominação; transformação social.

ABSTRACT: This article analyses the Portuguese colonial education system in Mozambique between 1930 and 1974, examining education as an instrument of political, economic and cultural domination, as well as its paradoxical effects on the social transformation of African populations. Using a historical-critical approach, the article investigates the institutional architecture of colonial education, the role of religious missions, the Indigenous People's Statute, the policy of assimilation and the belated reforms of the Marcelist period. It is argued that the colonial education system was designed to perpetuate the subordination of African populations, but inadvertently created the conditions for the emergence of a nationalist consciousness that would culminate in the struggle for liberation. The analysis is based on documentary sources, colonial legislation and specialist literature, contributing to an understanding of the power dynamics embedded in colonial educational practices.

KEYWORDS: Colonial education; Mozambique; domination; social transformation.

10.23925/2176-4174.39.2026e77769

Recebido em: 15/08/2026.

Aprovado em: 30/08/2026.

Publicado em: 08/09/2026.

Introdução

A educação constitui, em qualquer formação social, um dos mecanismos mais poderosos de reprodução das estruturas de poder e de modelação das subjectividades. Como demonstraram Bourdieu e Passeron (1970), o sistema educativo funciona como instância de reprodução das relações de dominação, convertendo a violência simbólica em hierarquia escolar aparentemente legítima. No contexto colonial, esta dimensão adquire uma acuidade particular, na medida em que o sistema educativo é chamado a desempenhar uma função dupla e aparentemente contraditória: por um lado,

legitimar e perpetuar a dominação metropolitana sobre os povos colonizados; por outro, formar a mão-de-obra mínima indispensável ao funcionamento da economia colonial (Vail & White, 1991). Em Moçambique, sob administração portuguesa, esta contradição estrutural manifestou-se com particular intensidade ao longo de mais de quatro décadas, entre a consolidação do Estado Novo e a Revolução dos Cravos.

O período compreendido entre 1930 e 1974 representa, na história da educação em Moçambique, um arco temporal de extraordinária significação. Inicia-se com a promulgação do Acto Colonial de 1930, que institucionalizou a subordinação das colónias à metrópole sob a égide do regime salazarista (Castelo, 1998), e encerra-se com a Revolução de 25 de Abril de 1974, que abriu caminho para a independência moçambicana, proclamada a 25 de Junho de 1975. Neste intervalo de quatro décadas e meia, o sistema educativo colonial conheceu configurações distintas, oscilando entre a rigidez doutrinária do Estado Novo e as tímidas reformas do marcelismo, sem jamais abandonar a sua matriz essencialmente discriminatória e instrumental (Ferreira, 1993). Como assinala Ngoenha (1993, p. 47), "a escola colonial em Moçambique não foi um espaço de libertação, mas uma fábrica de submissão, onde o africano aprendia a negar-se a si mesmo para melhor servir o colonizador".

A relevância deste estudo reside na necessidade de compreender como as estruturas educativas coloniais condicionaram, de forma duradoura, o desenvolvimento social, económico e cultural de Moçambique. A educação colonial não foi apenas um aparato de transmissão de conhecimentos rudimentares; foi, fundamentalmente, um dispositivo de poder que operava através da negação, da selecção e da imposição de modelos culturais alienígenas. Como assinalou Ngugi wa Thiong'o (1986, p. 16), "a colonização da mente constitui a forma mais perene de dominação, e o sistema educativo é o seu veículo privilegiado". De modo convergente, Fanon (1952) demonstrou que a imposição da língua e da cultura do colonizador gera uma alienação profunda no colonizado, produzindo o que designou como "complexo de inferioridade

CC BY

colonial" — a interiorização da ideia de que a própria identidade é inferior e deve ser abandonada.

1. QUADRO POLÍTICO-IDEOLÓGICO: O ESTADO NOVO E A QUESTÃO COLONIAL

1.1. O Acto Colonial de 1930 e a Consolidação da doutrina imperial

A chegada ao poder de António de Oliveira Salazar e a institucionalização do Estado Novo a partir de 1930 representaram uma inflexão decisiva na política colonial portuguesa. O Acto Colonial, promulgado pelo Decreto n.º 18.570, de 8 de Julho de 1930, estabeleceu os princípios fundamentais da administração colonial, consagrando a subordinação das colónias à metrópole e a sua função instrumental no projecto de grandeza nacional. O artigo 2.º do Acto Colonial definia as colónias como "parte integrante do território nacional" sujeitas a um regime especial, mas a sua administração efectiva estava orientada para os interesses metropolitanos (Castelo, 1998).

No domínio educativo, o Acto Colonial estabeleceu que o ensino nas colónias deveria orientar-se pelos "interesses da soberania nacional" e pela "missão civilizadora" de Portugal, invocando uma retórica paternalista que ocultava a realidade da exploração económica. A educação não era concebida como um direito das populações colonizadas, mas como uma concessão graciosa da metrópole, calibrada em função das necessidades do sistema colonial (Mata, 2004).

2.2. A Ideologia do Lusotropicalismo e a missão civilizadora

A partir da década de 1950, o regime salazarista adoptou progressivamente a doutrina do lusotropicalismo, formulada pelo sociólogo brasileiro Gilberto Freyre, como justificação ideológica da presença colonial portuguesa. Segundo esta doutrina, Portugal possuiria uma vocação especial para a miscigenação e para a criação de sociedades multirraciais harmónicas, o que distinguiria o colonialismo português dos demais imperialismos europeus (Freyre, 1957).

CC

Esta ideologia teve repercussões directas na política educativa colonial. Se, por um lado, legitimava a presença portuguesa como "missão civilizadora", por outro, criava uma aparência de abertura que mascarava a realidade da discriminação racial e da exclusão educativa. A retórica da assimilação e da integração substituiu parcialmente o discurso abertamente racista das décadas anteriores, mas as estruturas de dominação permaneceram essencialmente inalteradas (Alexandre, 2000).

2.3. A Constituição de 1933 e o Enquadramento Jurídico da Educação Colonial

A Constituição de 1933 e o Estatuto Político-Administrativo das Colónias consolidaram o enquadramento jurídico da educação colonial. O ensino nas colónias ficou sob a alçada do Ministério das Colónias (posteriormente Ministério do Ultramar), com uma tutela directa que limitava a autonomia das administrações coloniais. A centralização administrativa impedia que as especificidades locais fossem consideradas na concepção das políticas educativas, reforçando o carácter imposto e alienígena do ensino (Ferreira, 1993).

A centralização administrativa impedia que as especificidades locais fossem consideradas na concepção das políticas educativas, reforçando o carácter imposto e alienígena do ensino. Os currículos eram elaborados em Lisboa por técnicos da Direcção-Geral do Ensino Colonial que, na sua esmagadora maioria, jamais haviam visitado os territórios ultramarinos. Os manuais escolares adoptados nas colónias eram os mesmos utilizados nas escolas metropolitanas: as crianças moçambicanas aprendiam a geografia de Portugal, a história dos reis portugueses e a literatura lusitana, sem qualquer referência à realidade africana que as rodeava. Como assinala Ngoenha (1993, p. 52), "o aluno africano em Moçambique sabia de cor os afluentes do Tejo e os nomes dos descobridores portugueses, mas desconhecia a história dos seus próprios antepassados, a geografia da sua própria terra e as línguas dos seus próprios pais".

CC BY

> O Estatuto Político-Administrativo das Colónias, aprovado pelo Decreto n.º 23.229, de 15 de Novembro de 1933, e revisto em 1940 (Decreto n.º 30.615, de 25 de Julho) e novamente em 1954 (Decreto n.º 39.667, de 20 de Junho), detalhava as competências do Governador-Geral em matéria educativa. O artigo 68.º atribuía ao Governador-Geral a "superintendência e fiscalização dos serviços de instrução pública" na colónia, mas o artigo 72.º ressalvava expressamente que esta competência se exercia "nos termos da legislação geral do Estado e das instruções do Ministro das Colónias" (Portugal, 1933). Na prática, o Governador-Geral funcionava como mero executor das directrizes metropolitanas, sem capacidade para adaptar o ensino às necessidades específicas da população moçambicana. Qualquer tentativa de inovação pedagógica, de introdução de línguas locais no currículo ou de criação de escolas comunitárias era imediatamente vetada por Lisboa sob o argumento de que poderia "comprometer a unidade nacional" ou "desvirtuar a missão civilizadora" (Castelo, 1998)

3. A ARQUITECTURA INSTITUCIONAL DO ENSINO COLONIAL EM MOÇAMBIQUE

3.1. A Estrutura hierárquica e discriminatória do sistema educativo

O sistema educativo colonial em Moçambique organizava-se segundo uma hierarquia rigidamente estratificada que reflectia e reproduzia as desigualdades raciais da sociedade colonial. Na base da pirâmide encontrava-se o chamado "ensino rudimentar" ou "ensino de adaptação", destinado à esmagadora maioria da população africana. No topo, o ensino liceal e superior, reservado quase exclusivamente à população branca e a uma ínfima minoria de africanos "assimilados" (Vail & White, 1991).

O ensino rudimentar, regulamentado pelo Decreto n.º 35.143, de 1945, e legislação subsequente, limitava-se a transmitir noções elementares de leitura, escrita e cálculo em português, complementadas por formação moral "cristã e portuguesa" e noções práticas de agricultura e artesanato. A duração era de três a quatro anos, e o currículo era deliberadamente pobre, concebido para não ultrapassar o horizonte funcional do trabalho manual subordinado (Ngoenha, 1993).

> O ensino de adaptação, introduzido pela Reforma Educativa de 1961 (Decreto n.º 43.525, de 1 de Março de 1961), substituiu formalmente o ensino rudimentar, mas manteve a mesma lógica de contenção. O currículo foi ligeiramente ampliado, mas continuou orientado para a formação de mão-de-obra semiqualificada ao serviço da economia colonial. A língua portuguesa era imposta como única língua de

CC BY

> instrução, num acto de violência simbólica que negava a existência e a legitimidade das línguas bantu faladas pela totalidade da população africana (Gonçalves, 2000).

3.2. O Ensino Primário, secundário e Superior

O ensino primário "oficial" ou "elementar", destinado à população branca e aos poucos africanos que conseguiam aceder a este nível, seguia um currículo idêntico ao da metrópole, sem qualquer adaptação à realidade moçambicana. O ensino liceal, concentrado nas cidades de Lourenço Marques (actual Maputo), Beira e Nampula, constituía um privilégio reservado a uma minoria ínfima. Em 1960, menos de 2% da população africana em idade escolar frequentava qualquer forma de ensino, e o número de africanos no ensino liceal contava-se em poucas centenas (Unesco, 1972).

> O ensino superior foi uma realidade praticamente inexistente em Moçambique até à década de 1960. Os Estudos Gerais Universitários de Moçambique, criados em 1962 e transformados em Universidade de Lourenço Marques em 1968, representaram uma abertura tardia e limitada, motivada mais pela necessidade de formar quadros para a administração colonial e para o esforço de guerra do que por qualquer genuíno compromisso com a educação das populações locais (Machava, 2011).

3.3. A Formação profissional e o ensino técnico

Um componente relevante do sistema educativo colonial era o ensino técnico e profissional, orientado para a formação de mão-de-obra qualificada ao serviço das empresas coloniais, das missões e da administração. As escolas de artes e ofícios, as escolas agrícolas e as escolas industriais constituíam o terminal educativo para a maioria dos poucos africanos que ultrapassavam o ensino rudimentar. Esta orientação vocacional precoce funcionava como mecanismo de canalização social, impedindo o acesso ao ensino académico e, consequentemente, à mobilidade social ascendente (Cabaço, 2009).

> O ensino técnico-profissional em Moçambique assumia diversas configurações institucionais, cada uma calibrada para responder a necessidades específicas da economia colonial. As escolas de artes e ofícios, presentes sobretudo nos centros urbanos de Lourenço

CC

> Marques, Beira e Nampula, ministravam formação em carpintaria, alvenaria, serralharia, sapataria, alfaiataria e mecânica elementar. As escolas agrícolas, localizadas junto das grandes zonas de produção — como os perímetros cotonícolas de Nampula e Cabo Delgado, as plantações de chá da Zambézia, os canaviais do vale do Zambeze e os cajueiros de Inhambane —, formavam trabalhadores para as tarefas de cultivo, colheita e primeiro processamento das matérias-primas destinadas à exportação. As escolas industriais, de âmbito mais restrito, preparavam operários semiqualificados para as oficinas, os caminhos-de-ferro e os serviços urbanos. Havia ainda as escolas de formação de catequistas e professores rurais, geridas predominantemente pelas missões católicas, que constituíam a principal via de acesso a uma formação ligeiramente superior ao ensino rudimentar, embora estritamente confinada à reprodução do próprio sistema missionário (Ferreira, 1993).

O currículo destas instituições era deliberadamente estreito. Privilegiava-se a componente prática e manual — o manejo de ferramentas, a execução de tarefas repetitivas, a obediência a instruções —, em detrimento de qualquer formação teórica, científica ou humanística. A língua portuguesa era ensinada ao nível funcional mínimo, suficiente para que o trabalhador compreendesse ordens e instruções do capataz ou do administrador, mas insuficiente para a leitura crítica, a escrita autónoma ou o acesso a conhecimento mais amplo. A formação moral e religiosa, centrada na disciplina, na obediência e na aceção da hierarquia, permeava todos os conteúdos, reforçando a ideia de que o destino natural do africano era o trabalho manual subordinado (Ngoenha, 1993).

No plano institucional, a responsabilidade pelo ensino técnico-profissional repartia-se entre três actores: o Estado colonial, que administrava um número limitado de escolas industriais e agrícolas nos principais centros urbanos; as missões religiosas, católicas e, residualmente, protestantes, que geriam a maioria das escolas de artes e ofícios e de formação de catequistas, financiadas por subsídios estatais ao abrigo do Acordo Missionário de 1940; e as empresas coloniais, como a Companhia de Moçambique, a Sena Sugar Estates ou a Companhia do Niassa, que mantinham programas internos de formação destinados exclusivamente aos seus trabalhadores, sem qualquer

CC BY

certificação oficial ou possibilidade de transferência para outros sectores (Cabaço, 2009).

4. AS MISSÕES RELIGIOSAS E A ADMINISTRAÇÃO EDUCATIVA COLONIAL

4.1. A Concordata e o Acordo Missionário de 1940

A relação entre o Estado colonial e as missões religiosas, particularmente a Igreja Católica, constitui um dos aspectos mais determinantes da história da educação em Moçambique. A Concordata entre Portugal e a Santa Sé, assinada em 7 de Maio de 1940, e o Acordo Missionário, assinado no mesmo dia, estabeleceram o quadro jurídico desta relação. O Acordo Missionário atribuía às missões católicas a responsabilidade principal pela educação das populações africanas, conferindo-lhes um quase monopólio sobre o ensino rudimentar e de adaptação (Ferreira, 1993).

> O artigo 3.º do Acordo Missionário estipulava que as missões deveriam promover a "acção civilizadora" junto das populações indígenas, incluindo a "educação moral e religiosa", o ensino da língua portuguesa e a formação profissional elementar. Em contrapartida, o Estado subsidiava as missões e concedia-lhes amplos poderes de administração escolar. Na prática, isto significava que a educação da maioria da população africana ficava entregue a instituições religiosas cuja prioridade era a evangelização e a formação de uma mentalidade submissa (Ngoenha, 1993).

A assinatura destes dois documentos inseria-se num contexto político preciso. Em 1940, o Estado Novo de Salazar encontrava-se plenamente consolidado, a Europa estava em guerra e o regime português procurava reforçar a sua legitimidade interna e a coesão do império colonial. A aliança com a Igreja Católica — que o regime salazarista considerava pilar da «ordem natural» e da identidade nacional portuguesa — constituía um instrumento estratégico de controlo social tanto na metrópole como nas colónias. A Concordata de 1940, que regulava as relações entre o Estado português e a Santa Sé em termos gerais, e o Acordo Missionário, que especificava a aplicação desses princípios aos territórios ultramarinos, representaram a formalização jurídica de uma

CC BY

simbiose entre poder político e poder religioso que já vinha sendo construída desde a década de 1930 (Castelo, 1998).

4.2. O papel das Ordens religiosas

Diversas ordens religiosas operaram em Moçambique no domínio educativo, com destaque para os Jesuítas, os Salesianos, os Franciscanos, os Dominicanos, os Beneditinos e diversas congregações femininas. Cada missão dispunha de uma rede de escolas rudimentares e, em alguns casos, de escolas de formação profissional e seminários. As missões protestantes, embora presentes, foram progressivamente marginalizadas e sujeitas a restrições crescentes, especialmente a partir da década de 1940, numa manifestação da aliança entre o Estado Novo e a Igreja Católica (Vail & White, 1991).

O currículo missionário centrava-se na catequese, na aprendizagem rudimentar da língua portuguesa e na formação moral orientada para a obediência, a resignação e a aceitação da ordem colonial. As línguas locais eram utilizadas apenas como instrumento auxiliar na fase inicial de evangelização, sendo progressivamente substituídas pelo português. Os conteúdos culturais africanos eram sistematicamente desvalorizados ou apresentados como manifestações de "primitivismo" a serem superadas pela "civilização" cristã e portuguesa (Cabaço, 2009).

Esta diferenciação de género na educação missionária é amplamente documentada por Cruz e Silva (2001), que demonstra como o sistema educativo colonial-missionário reproduzia e reforçava as hierarquias de género. As raparigas africanas eram sistematicamente orientadas para papéis de subordinação doméstica, sendo-lhes negado o acesso a qualquer forma de educação que pudesse conduzir à autonomia económica ou à participação na vida pública. A educação feminina nas missões funcionava, assim, como um duplo mecanismo de dominação: colonial, pela imposição de modelos culturais metropolitanos, e patriarcal, pela reprodução dos papéis de género que confinavam as mulheres ao espaço doméstico e à dependência masculina.

CC

4.3. Os Seminários e a formação de elites clericalizadas

Um aspecto particular do sistema educativo missionário era a formação nos seminários, que constituía uma das poucas vias de acesso a uma educação mais completa para os africanos. Os seminários menores e maiores formavam catequistas, professores e padres, criando uma elite clericalizada que servia de intermediária entre a administração colonial e as populações. Esta formação, embora mais abrangente que o ensino rudimentar, estava orientada para a reprodução da ordem colonial e para a difusão dos valores da cristandade portuguesa (Machava, 2011).

A relação entre a Igreja e o poder colonial também é evidenciada por Aguadero Miguel e Sanchidrián Blanco (2014). Os autores mostram, a partir da experiência da Diocese da Beira, que a educação católica durante o Estado Novo português esteve profundamente relacionada com as estruturas coloniais. Contudo, salientam igualmente que a ação de parte do clero e das instituições educativas acabou por contribuir para a formação de elites africanas com maior consciência política. Assim, a escola e a formação religiosa apresentavam uma característica contraditória: ao mesmo tempo que reproduziam determinados valores da ordem colonial, podiam fornecer conhecimentos e experiências que favoreciam o desenvolvimento de uma consciência crítica.

Cruz e Silva (2001) permite ainda compreender que as instituições religiosas constituíram espaços importantes de sociabilidade, circulação de ideias e formação de lideranças africanas. As diferentes missões cristãs, incluindo as protestantes, criaram redes educativas que ultrapassavam a simples transmissão da doutrina religiosa. Através dessas redes, alguns jovens tiveram acesso a novas formas de organização social, associações estudantis e contactos com outros centros de formação, contribuindo posteriormente para a emergência de novas elites intelectuais e políticas.

5. AS REFORMAS EDUCATIVAS DE 1961-1974

CC BY

5.1. O Contexto das reformas: a guerra colonial e a pressão internacional

O início da guerra colonial em Angola (1961), Guiné-Bissau (1963) e Moçambique (1964), bem como a crescente pressão internacional contra o colonialismo português — expressa em resoluções das Nações Unidas, na condenação do Comité de Descolonização e no isolamento diplomático de Portugal —, forçaram o regime a introduzir reformas na política colonial, incluindo no domínio educativo. A revogação formal do Estatuto do Indigenato em 1961 (Decreto-Lei n.º 43.893, de 6 de Setembro de 1961) e a abolição do trabalho forçado (Estatuto do Trabalho dos Indígenas) foram apresentadas como sinais de abertura, mas as mudanças efectivas foram limitadas e tardias (Cahen, 1994).

> A pressão internacional foi acompanhada pelo crescimento das críticas dirigidas ao sistema colonial português. Nas Nações Unidas, a situação dos territórios sob administração portuguesa passou a ser discutida de forma cada vez mais sistemática, incluindo questões relacionadas com as condições sociais e educativas das populações africanas. Em 1963, Eduardo Mondlane, então representante da Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO), participou nos trabalhos da Quarta Comissão da Assembleia Geral das Nações Unidas, onde chamou atenção para a necessidade de formação de quadros moçambicanos, de concessão de bolsas de estudo e de criação de programas de educação e alfabetização para os refugiados moçambicanos. A sua intervenção também evidenciou as limitações do sistema colonial português e a necessidade de ampliar as oportunidades educativas para os africanos (united nations, 1963).

5.2. A Reforma Educativa de 1961

A Reforma Educativa de 1961, implementada pelo Decreto n.º 43.525, de 1 de Março de 1961, substituiu o ensino rudimentar pelo "ensino de adaptação" e o ensino primário oficial pelo "ensino primário elementar". Formalmente, unificou o sistema educativo, eliminando a distinção jurídica entre ensino para "indígenas" e ensino para "civilizados". Na prática, porém, a dualidade persistiu sob novas designações: o ensino de adaptação continuou a ser o destino da esmagadora maioria das crianças africanas, com um currículo empobrecido e uma duração limitada, enquanto o ensino primário elementar, de

CC BY

quatro anos, permanecia acessível sobretudo à população branca e urbana (Ferreira, 1993).

A reforma introduziu igualmente a obrigatoriedade (teórica) de quatro anos de escolaridade, mas a falta de infraestruturas, de professores e de recursos financeiros tornava esta obrigatoriedade letra morta nas zonas rurais, onde vivia a grande maioria da população africana. Em muitas regiões, a escola mais próxima situava-se a dezenas de quilómetros, e as famílias não podiam dispensar o trabalho das crianças na agricultura de subsistência (Ngoenha, 1993).

Segundo Bavo e Coelho (2022), as mudanças ocorridas depois de 1961 devem ser analisadas criticamente, pois a alteração da legislação não significou automaticamente a superação das estruturas educativas herdadas do período anterior. A escolarização continuou marcada por desigualdades no acesso, na distribuição das instituições e nas possibilidades de progressão escolar. Assim, a igualdade formal estabelecida pela legislação coexistia com diferenças concretas entre as populações africanas e os grupos que já possuíam maior acesso à educação formal.

Cabaço (2009) ajuda a compreender esta contradição através da análise do processo de assimilação. O colonialismo português procurava apresentar-se como uma ordem capaz de integrar progressivamente os africanos na sociedade portuguesa, mas essa integração era selectiva e dependia da aquisição de determinados padrões culturais e comportamentais. A educação constituía um dos principais instrumentos desse processo, pois o domínio da língua portuguesa, a adopção de valores europeus e a familiarização com as instituições coloniais eram considerados elementos importantes para a ascensão dentro da estrutura colonial.

5.3. A Guerra Colonial e a Militarização da edução

A guerra colonial, que em Moçambique se iniciou em Setembro de 1964 com os primeiros ataques da FRELIMO na província de Cabo Delgado, teve um

CC

impacto profundo no sistema educativo. Nas zonas de conflito, as escolas foram encerradas, os professores recrutados ou deslocados, e as infraestruturas destruídas. Simultaneamente, a educação foi instrumentalizada para fins de propaganda e de mobilização para o esforço de guerra. Os conteúdos curriculares foram impregnados de patriotismo colonial, e as organizações juvenis do regime (Mocidade Portuguesa) foram utilizadas para inculcar a ideologia do "Portugal pluricontinental e multirracial" (Cahen, 1994).

Nas zonas controladas pela FRELIMO, a guerra interrompeu completamente o sistema educativo colonial, criando um vazio que o movimento de libertação procurou preencher com a criação de um sistema educativo próprio, orientado para a formação política e a construção da consciência nacional (Machel, 1974).

A militarização da educação manifestou-se também através da crescente politização dos conteúdos escolares. A escola colonial passou a desempenhar uma função que ultrapassava a alfabetização e a formação elementar, sendo utilizada para transmitir valores de fidelidade a Portugal e para apresentar a presença portuguesa como elemento de ordem, progresso e civilização. Segundo Mazula (1995), a educação colonial estava integrada numa estrutura ideológica mais ampla, na qual a escola contribuía para a formação de indivíduos segundo os valores políticos e culturais definidos pelo Estado colonial. Durante a guerra, esta função ideológica tornou-se ainda mais importante.

Newitt (1995), demonstra que a guerra alterou profundamente a relação entre o Estado colonial e as populações rurais. A administração portuguesa procurou concentrar e controlar populações através de aldeamentos e de outras formas de reorganização territorial. Essas medidas tiveram consequências directas para a educação, porque alteraram a localização das comunidades e a estrutura tradicional das relações sociais. Em algumas áreas, a concentração da população permitiu ao Estado colonial exercer maior controlo administrativo e, simultaneamente, facilitar a prestação de determinados serviços, incluindo a

CC

educação. Em outras, porém, a deslocação forçada ou a insegurança provocada pelo conflito dificultaram a continuidade da escolarização.

6. Considerações Finais

A análise do sistema educativo colonial em Moçambique entre 1930 e 1974 revela um projecto educativo concebido e implementado como instrumento de dominação política, económica e cultural. A educação colonial não foi um subproduto acidental da presença portuguesa; foi uma componente estrutural do dispositivo colonial, articulada com o trabalho forçado, a expropriação de terras, a discriminação racial e a repressão política. O seu objectivo fundamental não era emancipar, mas subjugar; não era formar cidadãos, mas produzir súbditos; não era desenvolver, mas explorar.

A arquitectura institucional do ensino — com a sua hierarquia rígida entre ensino rudimentar, de adaptação, primário, liceal e superior — reflectia e reproduzia a estratificação racial da sociedade colonial. O Estatuto do Indigenato e a política de assimilação funcionavam como mecanismos de diferenciação e de controlo, concedendo a uma ínfima minoria o acesso a uma educação mais completa em troca da renúncia à identidade cultural africana. As missões religiosas, particularmente católicas, desempenharam um papel central na administração deste sistema, conferindo-lhe uma legitimidade moral e espiritual que reforçava a dominação política e económica.

Todavia, a história da educação colonial não se esgota na narrativa da dominação. Os efeitos paradoxais do sistema educativo — a formação de uma elite letrada que viria a contestar a ordem colonial, o contacto com ideias emancipatórias, a experiência da discriminação que alimentava a consciência nacionalista — demonstram que a educação, mesmo nas condições mais adversas, pode converter-se em espaço de resistência e de libertação. A FRELIMO soube capitalizar estes efeitos paradoxais, construindo um projecto educativo alternativo nas zonas libertadas que antecipava a educação do Moçambique independente.

CC

As consequências do sistema educativo colonial fizeram-se sentir muito para além de 1974. A independência de Moçambique, em 1975, herdou um país com mais de 95% de analfabetismo, uma infra-estrutura escolar destruída pela guerra e uma população traumatizada por décadas de violência simbólica e material.

Referências bibliográficas

ALEXANDRE, Valentim. "O império colonial português". In: MATTOSO, José (dir.). *História de Portugal*. Vol. 7. Lisboa: Editorial Estampa, 2000, pp. 345-380.

ALEXANDRE, Valentim. *Os sentidos do império: questão nacional e questão colonial na crise do Antigo Regime português*. Porto: Afrontamento, 1993.

AGUADERO MIGUEL, Ramón; SANCHIDRIÁN BLANCO, Carmen. *Superando el modelo de balance general de la educación colonial en Mozambique. Una contextualización de la enseñanza misionera durante el Estado Novo a partir de las memorias educativas de la diócesis de Beira*. Espacio, Tiempo y Educación, v. 1, n. 2, p. 39-63, 2014. DOI: 10.14516/ete.2014.001.002.002.

BAVO, N. A. C. N., & COELHO, O. (2022). A educação de populações indígenas em Moçambique: Do período colonial ao início da era pós-independência. *Revista Brasileira de História da Educação, 22*(1), e219. https://doi.org/10.4025/rbhe.v22.2022.e219.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Minuit, 1970.

CABAÇO, José Luís. *Moçambique: identidades, colonialismo e libertação*. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

CABRAL, Amílcar. *Análise de alguns tipos de resistência*. Lisboa: Seara Nova, 1974.

CAHEN, Michel. *Les bandits: un historien au Mozambique*. Paris: Calmann-Lévy, 1994.

CASTELO, Cláudia. *"O modo português de estar no mundo": o luso-tropicalismo e a ideologia colonial portuguesa (1933-1961)*. Porto: Afrontamento, 1998.

CRUZ E SILVA, Teresa. "Educação e género em Moçambique colonial". *Revista de Estudos Africanos*, n.º 14, pp. 67-89, 2001.

FANON, Frantz. *Peau noire, masques blancs*. Paris: Seuil, 1952.

FERREIRA, António Gomes. *Educação e sociedade nas colónias portuguesas*. Lisboa: Livros Horizonte, 1993.

FREYRE, Gilberto. *Integração portuguesa nos trópicos*. Lisboa: Junta de Investigações do Ultramar, 1957.

GONÇALVES, Perpétua. "A educação colonial em Moçambique: uma análise crítica". *Revista de História da Educação*, n.º 8, pp. 45-72, 2000.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere*. Edição de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975 [1929-1935].

MACHAVA, Benedito. "O ensino superior em Moçambique colonial: a Universidade de Lourenço Marques". *Revista Moçambicana de História*, v. 4, n.º 2, pp. 112-138, 2011.

MACHEL, Samora. *A libertação da mulher é necessidade básica da revolução*. Maputo: Departamento de Trabalho Ideológico da FRELIMO, 1974.

MATA, Inocência. *Literaturas africanas e formulações pós-coloniais*. Maputo: Imprensa Universitária, 2004.

MAZULA, B. (1995). *Educação, cultura e ideologia em Moçambique, 1975–1985: em busca de fundamentos filosófico-antropológicos*. Lisboa/Porto: Fundo Bibliográfico da Língua Portuguesa; Edições Afrontamento. ISBN 972-36-0375-6.

MONDLANE, Eduardo. *The Struggle for Mozambique*. Harmondsworth: Penguin Books, 1969.

NEWITT, Malyn**.** *A History of Mozambique*. Bloomington: Indiana University Press, 1995, p. 473. A obra possui 679 páginas e inclui um capítulo específico sobre a Guerra de Libertação**,** sendo uma referência geral importante para a história de Moçambique.

NGOENHA, Severino Elias. *Filosofia africana: das independências às liberdades*. Maputo: Imprensa Universitária, 1993.

THIONG'O, Ngugi wa. *Decolonising the Mind: The Politics of Language in African Literature*. London: James Currey, 1986.

UNESCO. *Education in Africa: A Statistical Yearbook*. Paris: UNESCO, 1972.

UNITED NATIONS. *General Assembly, 18th session, 4th Committee: 1397th meeting*. New York: United Nations, 1963. Documento A/C.4/SR.1397.

VAIL, Leroy; WHITE, Landeg. *Capitalism and Colonialism in Mozambique: A Study of Quelimane District*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1980.

VAIL, Leroy; WHITE, Landeg. *Power and the Praise Poem: Southern African Voices in History*. Charlottesville: University Press of Virginia, 1991.

Legislação Citada

PORTUGAL. *Acto Colonial* (Decreto n.º 18.570, de 8 de Julho de 1930).

PORTUGAL. *Estatuto dos Indígenas das Colónias Portuguesas de África* (Decreto n.º 16.473, de 6 de Fevereiro de 1929).

PORTUGAL. *Estatuto dos Indígenas das Colónias Portuguesas de África* (Decreto n.º 39.666, de 20 de Junho de 1954).

PORTUGAL. *Concordata entre a República Portuguesa e a Santa Sé* (7 de Maio de 1940).

PORTUGAL. *Acordo Missionário* (7 de Maio de 1940).

PORTUGAL. *Reforma do Ensino nas Colónias* (Decreto n.º 35.143, de 1945).

PORTUGAL. *Reforma Educativa* (Decreto n.º 43.525, de 1 de Março de 1961).

PORTUGAL. *Abolição do Estatuto do Indigenato* (Decreto-Lei n.º 43.893, de 6 de Setembro de 1961).

PORTUGAL. *Lei de Bases do Sistema Educativo* (Lei n.º 5/73, de 25 de Julho de 1973).

CC