



UNIVERSIDADE FEDERAL DA
BAHIA FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TOMÉ MIRANDA MALOA

**EDUCAÇÃO E CULTURA POPULAR EM MOÇAMBIQUE: UM ESTUDO
SOBRE NYAGO**

SALVADOR
2021

TOMÉ MIRANDA MALOA

EDUCAÇÃO E CULTURA POPULAR EM
MOÇAMBIQUE: UM ESTUDO SOBRE NYAGO

Tese apresentado ao Programa de Pós- Graduação em Educação, (Doutorado) da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal da Bahia (UFBA), na Linha de Pesquisa Educação, Educação e Diversidade, sob a orientação do Prof. Dr. Pedro Rodolpho Junger Abib, como requisito parcial à obtenção do grau de Doutora em Educação.

SALVADOR

2021

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Maloa, Tomé Miranda.

Educação e cultura popular em Moçambique : um estudo sobre Nyago /
Tomé Miranda Maloa. -2021.

263 f. : il.

Orientador: Prof. Dr. Pedro Rodolpho Jungers Abib.

Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia.
Faculdade de Educação, Salvador, 2021.

1. Educação - Niassa (Moçambique : Província). 2. Cultura popular -
Niassa (Moçambique : Província). 3. Nyago - Niassa (Moçambique :
Província). 4. Cultura e educação. I. Abib, Pedro Rodolpho Jungers. II.
Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 370.115 - 23. ed.



Universidade Federal da Bahia

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCEDUCAÇÃO
(PGEDU)**

ATA Nº 1

Ata da sessão pública do Colegiado do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PGEDU), realizada em 2/10/2021 para procedimento de defesa da Tese de DOUTORADO EM EDUCAÇÃO no. 01, área de concentração Educação, Sociedade e Práxis Pedagógica, do candidato TOMÉ MIRANDA MALOA, de matrícula 217126666, intitulada EDUCAÇÃO E CULTURA POPULAR EM MOÇAMBIQUE: UM ESTUDO SOBRE NYAGO. Às 10:00 do citado dia, Plataforma google meet, foi aberta a sessão pelo presidente da banca examinadora Prof. Dr. PEDRO RODOLPHO JUNGERS ABIB que apresentou os outros membros da banca: Prof^ª. Dra. KARINA MOREIRA MENEZES, Prof^ª. Dra. THAIS REGINA MANTOVANELLI DA

SILVA, Prof. Dr. Carlos Subuahana, Prof. Dr. André Victorino Mindoso e Prof. Dr. FRANCISCO ANTONIO NUNES NETO. Em seguida foram esclarecidos os procedimentos pelo presidente que passou a palavra ao examinado para apresentação do trabalho de Doutorado. Ao final da apresentação, passou-se à arguição por parte da banca, a qual, em seguida, reuniu-se para a elaboração do parecer. No seu retorno, foi lido o parecer final a respeito do trabalho apresentado pelo candidato, tendo a banca examinadora aprovado o trabalho apresentado, sendo esta aprovação um requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor. Em seguida, nada mais havendo a tratar, foi encerrada a sessão pelo(a) presidente da banca, tendo sido, logo a seguir, lavrada a presente ata, abaixo assinada por todos os membros da banca.

Dra. THAIS REGINA MANTOVANELLI DA SILVA, UFSCAR

Examinadora Externa à Instituição

Dr. CARLOS SUBUAHANA, UNILAB

Examinador Externo à Instituição

Dr. ANDRÉ VICTORINO MINDOSO, UNIROVUMA

Examinador Externo à Instituição



Dra. KARINA MOREIRA MENEZES, UFBA

Examinadora Externa ao Programa



Dr. PEDRO RODOLPHO JUNGERS ABIB, UFBA

Presidente

Tomé Miranda Malo

TOMÉ MIRANDA MALOA

Doutorando(a)



Universidade Federal da Bahia

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PGEDU)

FOLHA DE CORREÇÕES

Autor(a): TOMÉ MIRANDA MALOA

Título: EDUCAÇÃO E CULTURA POPULAR EM MOÇAMBIQUE: UM ESTUDO SOBRE NYAGO

Banca examinadora:

- Profa. Thais Regina Mantovanelli Da Silva Examinadora Externa à Instituição
- Prof. Carlos Subuahana Examinador Externo à Instituição
- Prof. André Victorino Mindoso Examinador Externo à Instituição
- Profa. Karina Moreira Menezes Examinadora Externa ao Programa
- Profa. Pedro Rodolpho Jungers Abib Presidente

Os itens abaixo deverão ser modificados, conforme sugestão da banca

-
1. INTRODUÇÃO
[
 2. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA
[
 3. METODOLOGIA
[
 4. [RESULTADOS OBTIDOS
 5. [CONCLUSÕES

COMENTÁRIOS GERAIS:

Declaro, para fins de homologação, que as modificações, sugeridas pela banca examinadora, acima mencionada, foram cumpridas integralmente.

Prof(a). PEDRO RODOLPHO JUNGERS ABIB

Orientador(a)

À memória dos meus pais, Miranda Cinquenta Maloa e Carolina Buge

AGRADECIMENTOS

Vou mencionar aqui explicitamente um conjunto de instituições e pessoas aos quais devo um agradecimento às realizações desta tese, por ter contribuído com muitas relações de afecto. De todos não vou lembrar por ser uma tarefa difícil para a memória, por isso começo por pedir desculpas a todos os; professores, colegas parentes, amigos, outras pessoas, que fizeram parte desta construção da tese, que não serão identificados pelos nomes neste agradecimento. Mas espero que sintam a minha gratidão, por terem participado de uma forma directa ou indirecta nas salas por onde passei, nas horas de leituras, dias em bibliotecas, nas rodas de conversa e em outros espaços, que aqui não são mencionados. Com colegas, amigos, familiares, professores e especialistas de várias áreas das Ciências Humanas e outras de conhecimentos, meu muito obrigado.

Destes encontros de aprendizagem, foram-se acumulando experiências académicas que gravitam sobre a tese, os que gostaria de agradecer à pessoa do meu orientador Prof. Dr. Pedro Rodolpho Junger Abib. Por quem, recebi comentários detalhados sobre a pesquisa, uma referência intelectual, parceiro de inquietação e, sobretudo, um amigo, a quem vai meu obrigado especial por encarar este desafio de orientar de forma árdua, com várias contribuições no grupo, Culturas Populares, Ancestralidade Africana e Educação (GRIÔ), onde tive contribuições dos colegas em forma de debates, aulas, conversas em que foram, importantes para a realização do trabalho. Deixo meu muito obrigado a todos os membros do grupo.

Meu obrigado vai a Prof. Dra. Maria Helena Bonilla, por quem tenho carinho e consideração enorme académica, de quem tive muita ajuda e conhecimentos no início do projecto. Meu muito obrigado por toda paciência e competência com que me recebeu e me acompanhou no doutorado. Meu muito obriga ao grupo, Educação, Comunicação e Tecnologias (GEC), onde tive muitos contributos nos debates para a melhoria do estudo, onde deixo meu muito obrigado a todos os membros dos grupos.

Meu obrigado se estende ao Prof. Dr. Nelson de Lucas Pretto, que me acolheu no início desse doutorado, possibilitando meu amadurecimento

intelectual e crescimento teórico, que aguçou ainda mais meu olhar. Ao Prof. Dr. Jonei Cerqueira Barbosa, que me recebeu na sua gestão, com muita paciência e conselhos sobre como viver e aprender na UFBA. À Prof^a. Dra. Maria Cecília de Paula, agradeço pela ajuda acadêmica e compartilhamento das suas posições e conhecimentos nas aulas e debates inspiradores na sua gestão da pós, com a generosidade que sempre demonstrou nas relações quotidianas, que muito apoiou a minha formação.

Ao Prof. Dr. Miguel Bordas, pelos estímulos à potencialidade da tese e suas contribuições, meu muito obrigado. Ao Prof. Dr. Roberto Sidnei Macedo, que me estimulou o rigor científico e a flexibilidade tão necessária para o desenvolvimento da minha pesquisa, meu muito obrigado. À Prof^a. Dra. Alessandra Santana Soares e Barros, pelas indicações de leituras preciosas e pelo olhar criterioso na leitura dos textos iniciais, meu obrigado. A todos os professores da UFBA e outras instituições, por se dispuseram a me receber, de princípio na faculdade de Educação, e com eles tive muitas aprendizagens, tenho uma imensa gratidão.

Meu agradecimento vai à Prof^a. Dra. Thais Regina Matovanelli que, de forma simples, foi fundamental em minha trajetória, por estar presente nesta caminhada, passando pela qualificação e a defesa da tese, pelas suas reverberações em minha vida, meu obrigado. Prof^a. Dra. Karina Moreira Menezes, por ter feito parte da composição da banca de qualificação, deixando-me com muito entusiasmo a respeito dos desafios que eu deveria e devo enfrentar, fica meu obrigado. Ao Prof. Dr. Roberto Freitas Parente que, além de amigos, fez-me aprender e por aceitar fazer parte da composição da banca de qualificação, deixando muitas contribuições para esta tese, a respeito da forma de elaboração dos conteúdos abordados, meu muito obrigado. Na defesa da tese ao Prof. Dr. Carlos Subuahana, docente na UNILAB, irmão moçambicano, com quem tive muito prazer de conhecer a cultura moçambicana, a partir de muito dos seus aprendizados, nas suas palestras e registro escritos, autor de vários artigos que falam de Moçambique, meu muito obrigado.

Deixo o meu reconhecimento ao meu irmão, Prof. Dr. Joaquim Miranda Maloa, que em muitas referências nos estudos sobre Moçambique foi parceiro de inquietação na tese e, sobretudo, como um amigo com quem tive muitos

conhecimentos de Moçambique, meu obrigado por tudo. Agradeço, em especial, a toda a família, que me deu coragem de superar esta fase tão importante na minha vida, em especial minhas irmãs; Alina, Delfina e Pascoa, aos sobrinhos Rivaldo, Argentina, Marcelinho, Cabinda, Dilma e Delfina. Meu muito obrigado por aceitarem a minha ausência durante o tempo no exterior.

Mas uma lembrança vai para A Mestre Josiane Climaco, minha colega do doutorado, professora, bailarina e cantora, que merece ser lembrada nesta tese pelos seus sábios compartilhamentos de ideias da vida académica e social, que marcam a minha pessoa na Bahia, meu obrigado. Prof^a. Dra. Carla Borges de Andrade, minha colega e amiga, muito obrigado, por ser uma pessoa que me deu muitas contribuições, além de aceitar fazer a revisão das primeiras páginas da tese, fica meu muito obrigado. Prof^a. Dra. Maria Nazaré Mota de Lima meu obrigado por aceitar fazer a revisão do texto, junto com Professor Jadson Bomfin, fizeram parte da organização da leitura final do texto aqui apresentado, vão meus extensos agradecimentos.

Vera Silva Alves Avelar, meu muito obrigado, minha amiga confiante, que muita força me trouxe nos momentos mais difíceis que fui atravessando durante a elaboração da tese. Agradeço à amizade da Suel Ribeiro, que muito me fez conhecer a cultura baiana, recebeu-me em sua casa, para me falar da cultura no geral, com os seus sábios conhecimentos. Mariângela Mayer, gratidão pelas conversas sobre a cultura que possibilitam para que este trabalho fosse realizado sem entraves. Ravena Leite, obrigado pela partilha de muitos conhecimentos que foram importantes para a tese. Mestre Emanuel Correia Ima, Mestre Eliane Boa Morte e Mestre Eliseu Couto, Elvira Victorino, Eumília Nice Almeida e Cátia Varjão, Yuri Bastos Wanderley obrigado pela força nesta caminhada para que a tese fosse uma realidade. Obrigado a todos mais uma vez.

RESUMO

Esta tese analisa a relação entre a Educação e a cultura popular olhando para suas relações e contradições no contexto sócio cultural e sua implicação na prática pedagógica. Esta tese procura compreender o *Nyago*, praticada por povo *Yaawo* ou *Yao*, do Norte de Moçambique, na província do Niassa, como um rito de iniciação ou de passagem para a fase adulta dos jovens ou adolescentes. Estudou-se essa realidade sob uma perspectiva da pesquisa bibliográfica, documental e de observação em campo no Distrito de Sanga, onde foram entrevistadas com profundidade 12 responsáveis das escolas e 45 jovens ou adolescentes, no sentido de abarcar várias percepções e observar diferenças ou similaridades na forma como eles pensam sobre a relação possível entre a Educação formal, produzida nas escolas e a cultura popular – *Nyago*. Os resultados desta tese indicam que ocorre uma incompatível entre a Educação formal, produzida nas escolas e a produzida no *Nyago*, contribuindo assim para uma produção social da marginalização da cultura popular – *Nyago* nos discursos oficiais e processo de educação formal.

Palavras-chave: Educação; "cultura popular"; *Nyago*; Moçambique; Niassa.

ABSTRACT

This reality was studied from the perspective of bibliographical, documentary and field observation research in the District of Sanga, where 12 school officials and 45 young people or adolescents were interviewed in depth, in order to cover several occurrences and observe differences or similarities in the way they think about the possible relationship between formal education, produced in schools and popular culture – Nyago. The results of this thesis indicate that there is an incompatibility between formal education, produced in schools and produced in Nyago, hopefully this way for a social production of marginalization of popular culture – Nyago in official discourses and formal education process.

Keywords: Education; "popular culture"; Nyago; Mozambique; Niassa.

LISTA DE MAPAS, FIGURAS E QUADROS

Mapa 1	Localização de Moçambique.....	25
Mapa 2	Província do Niassa.....	28
Figura 1	Povo Yao dançando na aldeia de Chiconono Niassa Moçambique	64
Figura 2	Yaos dançando na festa do Nyago.....	64
Figura 3	Escola Rudimentar para Indígena, Ribáuè, Nampula, segundoquartel do século XX.....	70
Figura 4	Escola Primária Oficial “Filiados da Mocidade Portuguesa”, Marrupa, Niassa, 10.6.1973	78
Figura 5	Reunião das famílias dos alunos da Escola de Unango, Niassa, segundo quartel do século XX.....	81
Figura 6	Adolescente Jauas (WaYao), mascarados de 9 a 10 anos de idade participam na circuncisão e ritos de iniciação.....	120
Figura 7	Estrutura curricular do subsistema de educação geral.....	133
Figura 8	Crianças numa sala aberta em Niassa.....	171
Quadro 1	Estrutura do ensino indígena	72
Quadro 2	Recenseamento geral da população de Moçambique nos anos 1950, 1960 e 1970	76
Quadro 3	Extensão da rede escolar e aumento de número de ingresso em 1955-1972.....	82
Quadro 4	Quadro da distribuição das disciplinas por classe do ESG2.....	147
Quadro 5	Quadro da distribuição das disciplinas por classe do ESG2.....	148
Quadro 6	Plano de Estudo do ESG2	149

Quadro 7	Área de formação no Ensino Superior	150
-----------------	-------------------------------------	-----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEA -	Alfabetização e Educação de Adultos
ADE -	Apoio Direto às Escolas
ASE -	Análise do sector da Educação
AMETRAMO -	Associação dos Médicos Tradicionais de Moçambique
BM -	Banco Mundial
CEA -	Centro de Estudos Africanos
CFPP -	Centros de Formação de Professores Primários
CEI -	Casa dos Estudantes do Império
CALE -	Comissão de Avaliação do Livro Escolar
CMC -	Centros Multimídia Comunitários
CPRD -	Centros Provinciais de Recursos Digitais
CTA -	Confederação das Associações Económicas de Moçambique
DPEC -	Direção Provincial de Educação e Cultura
EP1 -	Ensino Primário do 1º Grau
EP2 -	Ensino Primário do 2º Grau
ESG1 -	Ensino Secundário Geral do 1º Grau
ESG2 -	Ensino Secundário Geral do 2º Grau
EP -	Ensino Primário
ESG -	Ensino Secundário Geral
ETPV -	Ensino Técnico Profissional e Vocacional
EPT -	Educação Para Todos
EAD -	Educação Aberta e à Distância
EFA -	Educação Para Todos
EFA-FTI -	Iniciativa Acelerada de Educação Para Todos
EFEP -	Escolas de Formação e Educação de Professores

EUA –	Estados Unidos da América
FRAIN - Nacional	Frente Revolucionária Africana para a Independência Nacional
FRELIMO -	Frente de Libertação de Moçambique
FASE -	Fundo de Apoio ao Setor de Educação
FUNDEC -	Fundo de Desenvolvimento de Competências
FMI –	Fundo Monetário Internacional
GTZ -	Sociedade Alemã para Cooperação Técnica
HIV -	Vírus de Imunodeficiência Humana
IDH -	Índice de Desenvolvimento Humano
IDS -	Inquérito Demográfico de Saúde
IFP -	Instituição de Formação de Professores
IFP -	Instituto de Formação de Professores
IMAP -	Instituto do Magistério Primário
IAET -	Iniciativa Acelerada de Educação para Todos
IMAP -	Institutos dos Magistérios Primários
ISP -	Instituto Superior Pedagógico
JDDA -	Junta da Defesa dos Direitos da África
MEC -	Ministério da Educação e Cultura
MESCT -	Ministério do Ensino Superior, Ciência e Tecnologia
MF -	Ministério das Finanças
MINTRAB -	Ministério do Trabalho
MLNCP –	Movimento de Libertação Nacional das Colónias Portuguesas
MAC -	Movimento Anticolonialista
MANU -	Mozambique African National Union
MPLA -	Movimento Popular de Libertação de Angola

MINEDH - Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano

MCTESTP - Ministério da Ciência e Tecnologia, Ensino Superior e Técnico-Profissional

MGCAS - Ministério do Gênero, Criança e Ação Social

MISAU - Ministério da Saúde

MASA - Ministério da Agricultura e Segurança Alimentar

MITESS - Ministério do Trabalho, Emprego e Segurança Social

MJD - Ministério da Juventude e Desportos

MICULT - Ministério da Cultura e Turismo

MAEFP - Ministério da Administração Estatal e Função Pública

MEF - Ministério da Economia e Finanças

NESAM - Núcleo dos Estudantes Secundários Africanos de Moçambique

NAACP - Associação Nacional pelo Avanço da Gente de Cor

ONU - Organização das Nações Unidas

ODM - Objetivos de Desenvolvimento do Milênio

OUA - Organização da Unidade Africana

ONG - Organizações Não Governamentais

OCDE - Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico

OTAN - Organização do Tratado do Atlântico Norte

ONP - Organização Nacional de Professores

OMC - Organização Mundial de Comércio

PARPA - Plano de Ação para a Redução da Pobreza Absoluta

PCESG - Plano Curricular do Ensino Secundário Geral

PEEC - Plano Estratégico da Educação e Cultura

PIREP -	Programa Integrado da Reforma do Ensino Técnico e Profissional
PAIG -	Plano de Ação para a Integração de Género
PEEDH -	Plano Estratégico da Educação e Desenvolvimento Humano
PCEB -	Plano Curricular do Ensino Básico
PCESG -	Plano Curricular do Ensino Secundário Geral
PARPA -	Plano de Ação para a Redução da Pobreza Absoluta
PEE -	Plano Estratégico da Educação
PQG -	Programa Quinquenal do Governo
PAI -	Partido Africano da Independência
PAIGC -	Partido Africano da Independência da Guiné e Cabo Verde
PIB -	Produto Interno Bruto
RM -	Rádio Moçambique
SADC -	Comunidade de Desenvolvimento da África Austral
SIDA -	Síndrome de Imunodeficiência Adquirida
SDEJT -	Serviços Distritais de Educação, Juventude e Tecnologia
SNE -	Sistema Nacional de Educação
SSEG -	Subsistema de Educação Geral
SSETP -	Subsistema de Educação Técnico-Profissional
SSFP -	Subsistema de Formação de Professores
SSES -	Subsistema de Educação Superior
TIC -	Tecnologias de Informação e Comunicação
TVM -	Televisão de Moçambique
UEM -	Universidade Eduardo Mondlane
UP -	Universidade Pedagógica
UNAMI -	União Nacional Africana de Moçambique Independente
UDENAMO -	União Democrática Nacional de Moçambique
UNAIDS -	Programa Conjunto das Nações Unidas para o SIDA

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação Ciência
e Cultura

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

USD – United States Dollar (Dólar dos Estados Unidos da
América)

WLSA - Women and Law in Southern Africa Research and
Education Trust

ÍNDICE

1. INTRODUÇÃO: As minhas memórias – Contradições entre cultura popular educação.....	19
2. PROCEDIMENTOS TEÓRICOS- METODOLÓGICO:	36
2.1. A teoria Decolonial e Pós-colonial como lente explicativa da ambivalência entre a "cultura popular" e a educação.....	44
3. Educação e cultura popular no período colonial em moçambique	60
3.1. Estado e a Educação Colonial.....	61
3.2. Essência Dualista da Educação e Cultura no Período Colonial:1930- 1960	69
3.3. A educação colonial versus a inferiorização da cultura local 1960-1975	75
4. EDUCAÇÃO E CULTURA POPULAR NO PERÍODO PÓS-COLONIAL	85
4.1. Estado, Educação e Cultura Popular.....	86
4.2. Nacionalização do Sistema de Educação e o seu Reflexo na Cultura Popular.....	98
4.3. A educação e a contradição “multicultural”	111
5. DESAFIO DA CULTURA POPULAR NO SISTEMA DA EDUCAÇÃO MOÇAMBICANA.....	119
5.1. A cultura Popular e o Sistema de Educação Moçambicana	119
5.1.1. Um projeto de construção de uma grande escola e o lugar da cultura popular.....	125
5.2. Reforma Educacional 1980 - 1990 e o lugar da cultura popular	136
5.2.1. Plano Estratégico da Educação (PEE) 2005-2009 e lugar da cultura.....	146
5.2.2.O Plano Estratégico de Educação e Cultura (2006/2016)	152

5.3. Plano Estratégico da Educação e Desenvolvimento Humano(PEEDH-2020-2029)	166
5.3.1. Desafio da cultura popular no sistema de educação moçambicana.....	175
5.3.2. O esboço da interculturalidade no sistema de educação moçambicana.....	184
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	197
7.REFERÊNCIAS.....	206

1. **INTRODUÇÃO: As minhas memórias – Contradições entre cultura popular educação**

2.

Nós, por cá, continuamos pensando que construindo edifícios escolares (grandes, sem capacidade de manutenção), sem bibliotecas e laboratórios, com professores improvisados ou inadequadamente formados vamos assegurar educação de qualidade para todos. (RNDH, 2008, p. 38)

Começo essa Tese de Doutoramento tecendo algumas memórias da vida relacionado com o problema de estudo, que remete sempre à memória de alguém (ou de um grupo), por vezes vivida no seu mítico, desde os tempos passados até aos atuais. Para que tal não aconteça e possibilite os desencontros de gerações, desafeitos para uma revolução que não consegue renovar as identidades e discursos múltiplos, etc., vão minhas recentes memórias que fazem parte desta história que é minha e de todos que participaram. Falo de um homem que vive num mundo em constante relação com a natureza cultural da humanidade e seus processos educativos. Quase todos, ricos ou pobres, geniais ou medíocres, célebres ou obscuros, gostariam de ter uma vida em que as suas culturas fizessem parte do processo educativo, mas que a reconhecessem nas diferenças culturais do mundo em que vivem. (RICOEUR, 1996)

Neste aspecto, como cidadão moçambicano, nasci numa época de muitas contradições e dificuldades de compreensão do lugar formativo da cultura popular, mesmo lembrando-me de algumas festas populares das quais participei amigos durante a minha formação. Estas contradições e dificuldades de compreensão do lugar formativo da cultura popular fazem parte da situação que o País vivia, da sua recente independência, em 1975. Neste sentido, todos os aspectos culturais da colonização ainda se faziam sentir nas manifestações populares, como nos narra a sua experiência o Prof. Carlos Subuhana (2012).

O então governo de Moçambique, de tendência marxista-leninista (socialismo real) via no culto aos antepassados e na prática de qualquer tradição cultural local um carácter obscurantista, ou seja, um entrave para o desenvolvimento. Nos termos da constituição da

República Popular de Moçambique (1978), um dos objectivos fundamentais do Estado era “a eliminação das estruturas de opressão e exploração coloniais [,] tradicionais e [da] mentalidade que lhes [fosse] subjacente. (...) “tradicionais”, cristãs e islâmicas, foi reprimido e substituído pelo “socialismo científico”. “Abaixo a tradição” significava suprimir as diferenças étnicas e culturais, tido como um impasse para construção de um espírito de unidade nacional, como também para o progresso. Sempre gostei de morar na aldeia (...) basicamente porque, (...), o nosso círculo de amizade continuava sendo composto por amigos de diferentes grupos étnicos e linguísticos vindos de diversas regiões do país, e cada um ensinava à demais sua língua materna, desde que fosse longe do recinto escolar. Na escola falávamos, apenas, a língua portuguesa, “a única instituição colonial que, além de sobreviver, efectivamente se fortaleceu”. Era proibido se comunicar em língua materna. O aluno que falasse a língua materna no recinto escolar era punido.

As dificuldades da aceitação da cultura popular como algo formativo foram acompanhadas, segundo Passador (2011), pelo papel dos sistemas de exclusão da cultura dita tradicional em Moçambique. Para o autor, este processo traz a respeito, mais especificamente, uma análise do papel que a categoria tradição tem no contexto moçambicano, nos processos de produção de alteridades, numas disputas que remetem ao período colonial, e que são actualizadas de formas diversas no contexto pós-independência, pós-guerra civil e pós-socialista que caracteriza Moçambique no presente. Este processo pode ser visto quando analisamos a estrutura de aprendizagem nesses períodos e a sua marginalização, considerado que o tradicional passa a se fazer presente nas bolhas da escassez dos recursos legais para a integração social dos indivíduos na forma de pensar, de agir e de se comportarem na sociedade.

Esta situação me remeteu a tentar escrever a problemática da educação moçambicana partindo do que eu passei e aprendi, mas é um exercício difícil e muito inusitado este tratamento da memória, do que me lembro da trajectória marcada em vários momentos da minha infância de estudante até a função de docência, sempre foi presente a tradição, apesar de, segundo Passador (2011), não haver um consenso fixo sobre o que é ou não tradicional. Porém, há um consenso permanente em torno do reconhecimento de que a tradição é um dado da realidade, que informa e legitima maneiras de produzir e ordenar realidades pragmáticas e conceitualmente construídas e experimentáveis.

A tradição atravessa as várias instâncias que compõem a realidade produzida e reconhecida na sociedade moçambicana. Segundo Passador (2011), a tradição

inclui as relações interpessoais, a esfera do Estado, passa pelas noções de pessoa e corpo, pela forma de classificar crenças e religiões, pela maneira de interpretar desordens e doenças, pelas formas de estabelecer a autoridade e instâncias de poder legitimadas pelo consenso informal e/ou pelas instituições oficiais, pela maneira de interpretar os eventos e processos históricos etc. Assim, no contexto moçambicano, além do reconhecimento oficial por parte das instituições, a tradição opera como uma categoria cultural a partir da qual sujeitos constituem suas agências e produzem/organizam os campos social, político, económico, jurídico, moral, religioso, educacional, médico, etc.

Na cultura popular moçambicana, existem várias tradições manifestadas de diversas formas. Mas é do período da adolescência que posso trazer uma lembrança mais precisa da aproximação entre cultura popular e educação. Naquela fase, a maior parte dos canais televisivos em Moçambique era estrangeira, os quais muitas vezes vendiam a cultura do mundo, com poucas informações sobre Moçambique e sua cultura, no geral. Com a expansão nacional dos sinais da Televisão de Moçambique (TVM) e outros canais nos finais dos anos 1990, passamos a ver com alguma timidez programações que apresentavam as culturas populares que, em muitos casos, eram a réplica dos programas ocidentais.

Na década 1990, só tínhamos uma rádio nacional, que era a Rádio Moçambique (RM), uma emissora de difusão nacional que tinha sedes locais, com alguns programas que falavam da cultura popular. As emissoras rádios comunitárias começaram surgindo como aliadas da RM para que, por suas vezes, falassem mais da cultura local, muitas sendo populares. Mas as emissoras, muitas vezes, limitavam-se à transmissão das notícias e músicas nacionais e estrangeiras, e pouco ou nada se falava das culturais populares como um método e caminho para o alcance de uma educação para o povo. E quando aparecia em debates, eram tidas como um entrave para a educação formal, como incompatíveis, nem mesmo complementares.

Entretanto, testemunhei nos meus períodos da Universidade que muitos dos meus colegas tinham dificuldade de apreender a conhecer práticas de culturas populares. Isso foi devido a nossa Universidade pedagógica ser recém institucionalizada na província de Niassa, principalmente na cidade capital da província, Lichinga, com uma diversidade cultural que abrangia gente de todo Moçambique, num lugar onde a cultura em pouco ou nada se conhecia para a

maioria de nós estudantes. Assim, entre grupos de estudantes, alguns achavam que vinham de uma cultura hegemónica da sua província. Este pensar de ser superior culturalmente mantinha uma necessidade da decolonização da mentalidade, construída negativamente por algumas práticas culturais no processo de formação dos indivíduos.

A dificuldade de lidar com a cultura nacional partindo do local resulta dessa marginalização das culturas populares, construída ao longo do tempo. Contudo, a nossa geração é responsável por mais acesso às culturas populares e pelo reconhecimento da nossa ancestralidade. Assim sendo, nesta tese pretendemos contribuir para o debate entre a educação popular e a cultura popular, especialmente os ritos de iniciação – conhecidos na província do Niassa como Nyago, no contexto actual, para abrir novos caminhos e instrumentos analíticos que possam oferecer uma visão inovadora sobre o tema. Neste sentido, pretende-se abordar o Nyago em constante mutação, mas igualmente pleno de contradições com a educação.

Por isso, também se escolheu como grupo-alvo os jovens que, circulando em espaços múltiplos, oferecem mais possibilidade, na complexidade e na diversidade, para potencializar essa mudança. Também temos como objectivo explorar algumas potencialidades que Nyago oferece para melhorar o processo de ensino e aprendizagem, e os desafios neles implícitos, como forma de superar a contradição existente entre Nyago e educação. Como Macamo (2015) e Silva et al. (2005), é um aspecto que precisa ser compreendido como parte da educação e direito humano.

A escolha deste tema surge da necessidade de estudar a manifestação cultural popular do Nyago, que vem sofrendo críticas pela sua influência no processo educacional. Ela é vista como incompatível com a educação e, portanto, esta relação ou intersecção entre cultura popular e educação é marginalizado¹. Como aponta Gonçalves (2008), não se sabe ao certo, mas se pensa que o Estado moçambicano não assumiu a educação como parte fundamental dos Direitos Humanos, nem como dever do Estado, pois não existe uma base legal para garantir ao cidadão o direito ao ensino pelo poder público.

Segundo António e Coutinho (2010), este processo da negação da cultura popular fica mais evidente quando apontamos o nível da relação entre as escolas públicas moçambicanas e as comunidades, pois vimos que existe um grande fosso

¹ Fórum Mulher, SARDC WIDSAA, Para Além das Desigualdades (2005). A Mulher em Moçambique, Fórum Mulher/SARDC, Maputo e Harare (2006).

da condução dos cidadãos a uma inclusão educacional que se espera na plenitude da formação humana. Entretanto, estes debates sobre a educação moçambicana propõem uma análise cuidadosa das fronteiras circunscritas entre a educação e a cultura popular, quanto ao ensinamento nos ritos de passagem como práticas culturais que entrelaçam saberes e práticas de "educação formal" e "informal" que se complementam de gerações em gerações, como defendida por Monteiro (2012), Bagnol e Mariano (2009), na ótica da preservação dos sabores locais, a partir do desenvolvimento de forma acelerada e decisiva de priorização da comunidade.

O viés da permanente negociação entre o Estado e os representantes das comunidades, sua posição referente à cooperação ou conflito no sentido da conservação ou alteridade da cultura, vem das activistas da Organização Não Governamental (ONG) internacional WLSA Moçambique (*Women and Law in Southern Africa Research and Education Trust*), que aponta a ambiguidade do Estado em assumir políticas em ambas as direções. Osório e Macuácuca (2013, p. 16) defendem “a utilidade particular de uma tradição, como sendo a possibilidade de oferecer a todos que a enunciam e reproduzem no quotidiano, os meios de afirmação das suas diferenças e de assegurar a sua autoridade e poder”.

Neste debate voltado aos ritos de iniciação, a posição defendida por Osório e Macuácuca (2013) se centram na crítica às contradições existentes no campo da defesa dos direitos humanos entre os direitos culturais e os direitos sexuais. Diante de uma visão totalizadora do multiculturalismo, as autoras centram suas ideias na preocupação pela preservação das práticas culturais segundo os contextos sociais e políticos vividos pelas comunidades, permitindo assim a integração e o reconhecimento de cada um dos membros no coletivo.

Para este debate, Mpalume (2013), no seu trabalho: “*Ritos de Iniciação - O Lado Escuro*”, reforça a ideia de que o real sentido dos ritos de iniciação como uma cultura de educação popular já não é seguido como manda a tradição²². Esta ideia é também defendida por Helena Abacar, que considera a educação popular como uma ameaça para a comunidade, porque as crianças, após passarem pelos rituais, ficam expostas aos casamentos prematuros e, conseqüentemente, ao abandono escolar (SILVESTRE, 2013). Segundo a entrevistada, está sendo difícil para os jovens seguirem os ensinamentos da cultura popular de acordo com a realidade social

² Macuacua (2018).

moçambicana, porque os jovens interpretam os ensinamentos segundo os seus pensamentos e, por isso, abandonam a escola.

As autoridades educativas moçambicanas, em 2014, estimavam que existisse uma taxa de abandono escolar em cerca de 14% do universo de alunos inscritos, e os ritos de iniciação eram o grande peso para o cenário. Entretanto, o distrito de Sanga, localizado na região norte de Moçambique, principalmente na Província do Niassa, tinha uma percentagem elevada dos alunos que abandonaram a escola. Segundo dados estatísticos da educação para o ano 2016, a taxa do abandono escolar estava entre os 13,5% no Ensino Primário do Primeiro Grau (EP1 – 1ª e 5ª classes). Niassa foi a província mais assolada pelo abandono escolar dentro do país. (DFID, 2017, p. 01)

Apesar de o ensino primário ser neste momento obrigatório e gratuito, na realidade, uma faixa de um milhão de crianças com idade escolar fica de fora da escola. Associado ao crescimento do número de abandono escolar, em 2016, dos 300.842 (trezentos mil, oitocentos e quarenta e dois) matriculados, sendo 146.076 (cento e quarenta e seis mil e setenta e seis) mulheres e, dos 15,9% dos que abandonaram, 15% eram do sexo feminino. O Ensino Primário do Segundo Grau (EP2 – 6ª e 7ª classes) foi outro ciclo que teve com elevando índice o abandono escolar das meninas, visto que, dos 42.047 (quarenta e dois mil e quarenta e sete) matriculados, 19.107 (dezenove mil, cento e sete) foram mulheres e, dos 13,3% dos que abandonaram, 12,9% foram mulheres. (MOÇAMBIQUE, 2016)

Segundo o DW África (2015), o Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano disse que o distrito de Sanga teve maior repercussão no abandono escolar entre todos os distritos da província do Niassa e, por isso, tornou-se o loco desta pesquisa.

Em Sanga, continua havendo um número elevado de alunos que abandonam a escola. Esta situação é de grande modo diretamente ligada aos ritos de iniciação, segundo o Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano, visto que os meninos e meninas entre os 10 (dez) e 12 (doze) anos vão aos ritos de iniciação no momento em que deveriam estar na escola; depois disso, quando voltam, passam mais tempo aprendendo os deveres de casa, aprendendo a serem homens e mulheres na sociedade em que vivem. Os deveres da casa, onde se praticam os ritos de iniciação, são os primeiros passos de uma aprendizagem importante para a pessoa saber ser e estar em uma sociedade, podendo posteriormente cuidar de uma família. Segundo os representantes do Ministério da Educação, esta

situação precisa de mudança, não só de forma administrativa, mas que a escola comece a influenciar as famílias.(VALENTE, 2017, P. 01)³

Os dirigentes moçambicanos e ONG estão cientes do desafio que se impõem sobre a realidade do problema de abandono escolar no distrito, principalmente na Escola 4 de Outubro. (PASTORE; BARROS, 2018) A nossa hipótese é de que há uma falta de interseção e complementaridade entre a educação e a cultura popular em Moçambique. Considerando a importância da valorização dos elementos culturais construídos pelo povo para as comunidades, entendemos que as manifestações culturais não se constituem como um elemento essencial na manutenção da identidade cultural moçambicana. Por meio delas, é possível compreender os processos de construção identitária, e da/na diversidade sociocultural. (NASCIMENTO, 2017)

Numa perspectiva crítica, utilizando as palavras de Paro (1995), podemos afirmar que a marginalização da cultura popular coloca sérias dúvidas a respeito do real interesse do Estado em ampliar a qualidade da escolaridade dos jovens moçambicanos. Como diz Bauman (2001), este processo pode produzir uma gama de incertezas que levam ao surgimento de espaços de resistência culturais marcadas por conflito social, decorrentes da área de proteção cultural, pois há a necessidade de se compreender a forma como queremos nos formar a partir da experiência das vivências e suas práxis escolares e extra-escolares. (MACEDO, 2017) Sabe-se, através de estudos. (ANTÓNIO, 2010; GOLIAS, 1993; GONÇALVES, 2008; NGOENHA, 2000; JOANGUETE, 2011), que no meio rural o sistema educativo não integra as experiências vivida em comunidade, onde a tradição pesa como forma da educação.

A delimitação do tema passa pela compreensão territorial de Moçambique, que se situa na costa Oriental da África Austral, no oceano Índico, e faz fronteira com seis países (Tanzânia, Malawi, Zâmbia, Zimbabué, África de Sul e Suazilândia), que partilham algumas culturas fronteiriças entre os povos. (PEN, 2029; 2017) Moçambique tem uma área de 799.380km² (setecentos e noventa e nove mil, trezentos e oitenta quilômetros quadrados), com uma faixa costeira de, aproximadamente, 2.700km (dois mil e setecentos quilômetros) de Norte a Sul. O clima varia de tropical a subtropical, dependendo da região e altitude, e há duas

³ Disponível em: <http://www.verdade.co.mz-situacao-da-educacao-actual-em-mocambique-e-as-causas-da-fracas-qualidade-de-ensino>

estações: chuvosa (de outubro a março) e seca (de abril a setembro)⁴. Mas, apesar do conhecimento geográfico e climático de Moçambique, o que poderia ajudar na compreensão dos conhecimentos no meio rural, o sistema educativo não integra as experiências vivida nestas comunidades, onde a tradição pesa como forma da educação e sobrevivência dos povos, e com o seu conhecimento da natureza, superam o seu dia-a-dia. (ANTÓNIO, 2010; GOLIAS, 1993; GONÇALVES, 2008; NGOENHA, 2000; JOANGUETE, 2011) Estas práticas culturais deveriam ser levadas em conta para que se estabelecesse uma educação efetivamente inclusiva.

Mapa 1: Localização de Moçambique



Fonte: PEN 2029 (2017).

⁴ A zona Sul do país é mais propensa a seca e a zona central mais propensa a cheias, ciclones tropicais e epidemias (PEN 2029; 2017).

Moçambique, por ser um país democrático baseado num sistema político multipartidário, deveria ter o princípio multicultural como a sua base educativa. Apesar da Constituição da República consagrar, entre outros, o princípio da liberdade de associação e organização política dos cidadãos e o princípio da separação dos poderes legislativo, executivo e judiciário e a realização de eleições livres (portal do governo)⁵, o sistema de governo é presidencialista, centralizado, e não permite que os governos locais olhem para a cultura e a educação dos povos do campo. Porém, mesmo o Presidente da República sendo eleito por sufrágio direto e universal, realizam-se eleições legislativas, presidenciais, autárquicas e para as Assembleias Provinciais de cinco em cinco anos⁶⁶.

De acordo com o *Global Peace Index 2016*, em Moçambique as principais políticas e estratégias nacionais que orientam o desenvolvimento econômico e social do país se resumem em uma economia dominada pela agricultura, praticada em quase todo o país, com destaque para cereais, hortícolas, tabaco, algodão e castanha de caju. Além desta atividade, abrange turismo, pesca, exportações de energia elétrica para os países vizinhos e exploração mineira, com destaque para o gás, carvão mineral (Províncias de Cabo Delgado, Tete e Inhambane), areias pesadas, grafite e ouro (Províncias de Nampula, Cabo Delgado, Niassa, Inhambane, Tete e Manica)⁷⁷.

Segundo as projeções do Censo Nacional da População e Habitação de 2007, a população de Moçambique estimada para 2017 era de 27.128.530 (vinte e sete milhões, cento e vinte e oito mil, quinhentos e trinta), 68% da qual vive em áreas rurais. Pouco mais de metade da população é constituída por mulheres (52%) e as crianças menores de cinco anos representam 18%. Entretanto, cerca de 40% da população total de Moçambique concentra-se nas Províncias de Zambézia e Nampula. Embora a densidade média da população seja de 32 (trinta e dois)

⁵ Segundo os dados da ESTATÍSTICA DA EDUCAÇÃO APROVEITAMENTO ESCOLAR (2016). República de Moçambique Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano. Direção de Planificação E Cooperação. Maputo, 2017.

⁶ O poder legislativo é exercido pela Assembleia da República com 250 deputados, eleitos por sufrágio direto e universal. (PEN 2029; 2017)

⁷ Segundo *Global Peace Index 2016*, as projeções de médio e longo prazos, que indicam taxas de crescimento consistentemente altas impulsionadas pela exploração de recursos minerais e desenvolvimento das demais atividades econômicas Taxa base de empréstimo do Banco de Moçambique/Taxa de facilidade permanente de cedência em Abril de 2017: 22,8%

habitantes por km², esta varia em todo o país, sendo que a maioria da população vive ao longo da costa.

O analfabetismo em Moçambique (50,4% em nível nacional) é mais elevado nas mulheres (64,2%) do que nos homens (34,6%) e mais elevado em zonas rurais (65,5%) do que nas áreas urbanas (26,3%). A esperança de vida à nascença, em 2015, era de pouco menos de 52 (cinquenta e dois) anos para os homens e 56 (cinquenta e seis) anos para as mulheres. A taxa de mortalidade materna, em 2011, era de 408 (quatrocentos e oito) por 100.000 (cem mil) nascimentos vivos. ENTRETMoçambique possui uma grande diversidade cultural, com diferentes crenças e tabus por todo o país, sendo necessário reforçar a promoção da unidade nacional e valorização do mosaico cultural para uma integração bem-sucedida de novas práticas. Cerca de 1/3 da população moçambicana é cristã (sobretudo católica romana), 1/4 é muçulmana (sobretudo no Norte), e cerca de metade pratica o “animismo” (frequentemente associado ao cristianismo). Pouco mais de 5% da população consulta um Praticante de Medicina Tradicional em caso de doença, em vez de procurar uma unidade sanitária⁸.

A província de Niassa (Figura 2), onde realizamos a nossa pesquisa, é a maior do país, com uma superfície de, aproximadamente, 129 (cento e vinte e nove) mil km²⁹. Niassa situa-se no extremo Noroeste do país, entre as latitudes de 11° 25' Norte e 15° 26' Sul, e as longitudes 35° 58' Leste e 34° 30' Oeste. Faz fronteira a Norte com a Tanzânia; a Oeste, com a República do Malawi; a Leste, com a Província de Cabo Delgado; e a Sul, com as Províncias de Nampula e Zambézia. O clima é caracterizado por duas estações bem definidas ao longo do ano: uma chuvosa e outra seca. A estação chuvosa vai de outubro a março, e a estação seca, de abril a setembro. Os meses de abril e outubro, contudo, podem ser vistos como de transição, podendo alterar suas características de meses de seca (abril) ou chuva (outubro) de um ano para outro. No período seco, a temperatura média, na província, varia de 15 (quinze) a 25 (vinte e cinco) graus centígrados; e no período

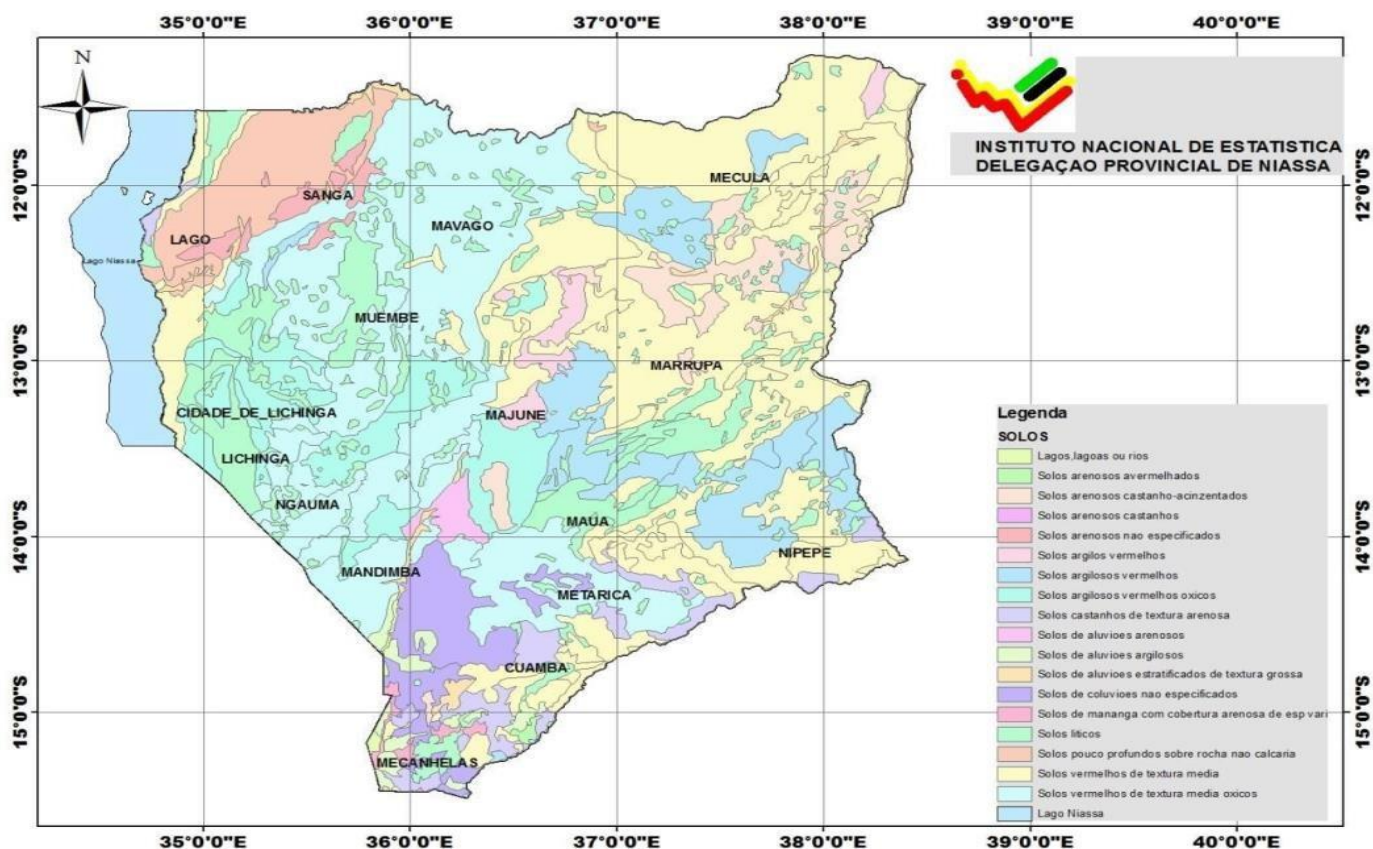
⁸ Idem.

⁹ Niassa em língua cinyanja significa “lago” e é daí que deriva o nome da Província. O lago Niassa é o décimo maior no mundo e o terceiro maior de África, depois do lago Victória e Tanganika. Ele é partilhado por três países: Moçambique, Tanzânia e o Malawi. Por essa tripartida, em alguns registos consta como lago Malawi, palavra que em língua chichewa, falada no Malawi, significa “nascer do sol”, visto que o lago se localiza no oriente deste país (NAMUHOLOPA, 2017, p. 45).

chuvoso, eleva-se a mais de 25 (vinte e cinco) graus centígrados, raramente superando, contudo, os 30 (trinta) graus centígrados.

Um estudo realizado em 2015 sobre as percepções de risco e adaptações a mudanças climáticas de agricultores, que abrangeu Lichinga, estabeleceu que a precipitação tem diminuído e a temperatura aumentado, condicionando a produção e gestão de colheitas. Mudanças na precipitação incluem o início tardio da estação chuvosa de outubro até novembro ou dezembro, e a redução da estação chuvosa¹⁰.

Mapa 2: Província do Niassa



Fonte: PEN 2029 (2017).

Estas estações climáticas associadas à sua geomorfologia são importantes para percebermos a situação que nos leva à prática dos ritos de iniciação em determinados períodos e suas consequências pelos estratos diferentes, com variações de terreno e relevo favoráveis para a prática dos ritos de iniciação. (PEN

¹⁰ Ver. GOVERNO DA PROVINCIA DO NIASSA. Relatório de Avaliação de Meio-termo do PEP Niassa-2017. Lichinga, 2014

2029, 2017)¹¹ Entretanto, o balanço hídrico da província do Niassa apresenta boa disponibilidade de água para diversos usos, em particular nas zonas mais baixas do sudoeste da província, onde se criam condições para a agricultura ser a estrutura econômica essencial da província¹². A agricultura predominante é a de subsistência, tendo 47,1% da população ativa na sua prática e com uma taxa de ocupação de 7,1% da área total arável, que é de doze milhões de hectares. Segundo o IOF 2014/15, da população total ativa da Província do Niassa, 78,1% se dedicam à agricultura, que é outro fator ligado à cultura popular, na medida que os campos estão ligados à agricultura, que tem um peso na estrutura econômica em cerca de 80%, o que constitui a maior e principal fonte de emprego e renda familiar¹³. Seguida da silvicultura e pesca; 9,6% ao comércio e finanças; 7% outros serviços, e os restantes aos diversos sectores.

O relevo acidentado, associado aos índices pluviométricos elevados, possibilita boas práticas culturais, quando se refere às festas populares nos ritos de iniciação, refletindo num maior acesso à alimentação para os participantes¹⁴. As temperaturas amenas e o clima chuvoso, aliados às condições geológico-estruturais dos solos, condicionam as práticas dos ritos, pela necessidade da captação dos recursos necessários para a realização da cultura popular, neste caso, alimentação e condições para a realização de algumas atividades que potencializam a natureza dos alunos refletida na sua cultura, que não é reconhecida pelo sistema de educação¹⁵.

¹¹ Nos vales dos principais rios, entre as altitudes que variam de 200 (duzentos) a 400m (quatrocentos metros), vivem as populações das zonas subplanálticas que compõem a maior parte do território da província, com relevos e planaltos médios, como: de Lichinga e do Metarica, do Alto Lunho e a primeira plataforma do Alto Niassa.

¹² Niassa possui 03 bacias hidrográficas: a bacia do Rovuma (rios Lugenda, Lucheringo, Luchimua, Luambala, Luculumezi e Lualessi); a bacia do Zambeze (rios Lunho, Luangua, Luaisse, Machele, Luchemange, Meliluca, Mandimba, Ngame, Lussangasse e os Lagos Niassa, Amaramba, Chiúta, Chirua e Michemazi); e a bacia do Lúrio (rios Muandá, Luleio, Ruruamuana e Massequesse).

¹³ Niassa tem um grande potencial geológico-mineiro para a exploração (ouro, granito vermelho, amazonite, calcário, fosfatos, sienitos, pedras preciosas, carvão, kimberlitos, por certificar a sua mineralização com diamantes, além da granada já concessionada)

¹⁴ Ibidem.

¹⁵ a Reserva Nacional do Niassa constitui um importante santuário de fauna bravia, com a ocorrência de Elefantes, Cudos, Pala-palas, Elandes, Leopardos, Leões, Inhalas, Changos, Cabrito Vermelho e Cinzento, Macaco Simango, Civetas, Impalas, Imbabalas, Cocones, Mabecos, Facoceros, entre outros. E muitas outras porções do território registam a presença de fauna bravia: toda a área de Sanga, desde Macaloge a Matchedje, as formações montanhosas à volta do Lago Niassa e a área que parte do Sul de Marrupa, abrangendo Nungo, Nipepe, Maúa e Metarica.

De acordo com as projeções do INE, até 2017, estimava-se que a população de Niassa fosse de 1.789.120 (um milhão, setecentos e oitenta e nove mil, cento e vinte) habitantes, correspondendo a 6,59% da população total de Moçambique, dos quais 909.840 (novecentos e nove mil, oitocentos e quarenta) são mulheres, representando 50,85% e com uma densidade populacional de 9,1 hab./km², a mais baixa do país¹⁶. Na Província do Niassa, a maior parte de agregados familiares têm entre cinco a seis membros em média; existem 2,8 pessoas menores de 15 (quinze) anos por agregado familiar; 2,2 pessoas com idade compreendida entre 15-64 anos, e apenas 0,1 pessoa com 65 (sessenta e cinco) anos ou mais. A Província do Niassa, tal como o resto do país, tem o português como a língua oficial, mas apresenta um vasto leque de línguas maternas, tais como *emacua*, *ciyao* e *cinyanja*. Grande parte da população do Niassa pratica a religião muçulmana (61,5%), seguido de cristãos católicos (23,5%), evangélicos (3,7%) e outras religiões cristãs (6,2%)¹⁷.

A Província do Niassa possui um mosaico histórico-cultural rico, retratado de diferentes formas, com destaque para as pinturas rupestres (pinturas de Nkoca em Majune, pinturas do monte Nancheve em Majune, pinturas de Xapalango em Maúa, entre outras); os achados arqueológicos; os monumentos históricos (monumento de Matchedje, campa de Bibi Achivanjila, entre outros); os fatos e relatos da guerra de libertação nacional, que podem ser temas de documentos, livros, documentários cinematográficos e registos audiovisuais; a arquitetura, a gastronomia, a música, a dança, as festas tradicionais, os contos nativos, o artesanato e o folclore local em todas as suas manifestações.

Sendo a circuncisão masculina um dos momentos da cultura popular ligados à saúde e higiene pessoal, é importante que se faça uma referência às ações expressas no Plano Estratégico a nível central¹⁸. De acordo com o Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano, que estabelece a educação como um dos princípios de acesso à informação para os cuidados dos direitos e dever de todos os

¹⁶ De acordo com o GOVERNO DA PROVÍNCIA DO NIASSA, no seu Balanço do Quinquénio (2010-2014), os Distritos de Mecanhelas com 292.390, Cuamba 250.919 e Lichinga 235.224 habitantes, são os maiores centros de aglomerado populacional da província.

¹⁷ Ibidem.

¹⁸ Podemos observar que a província conta com um hospital provincial, três hospitais distritais e cento e sessenta e oito centros de saúde/Unidade Básica de Saúde, sem um rácio por unidade sanitária a distância média percorrida por paciente para ter acesso à unidade sanitária, que é de dez mil habitantes por cada Unidade Sanitária e 15,2km, contra os 8km recomendados. (PEN 2029, 2017).

cidadãos, um meio para a afirmação e integração de um indivíduo na vida social, econômica e política de forma inclusiva é indispensável para o desenvolvimento do país e para o combate à pobreza. (INE, 2015) A situação da cobertura do sistema de saúde remete à necessidade de sermos educados desde o início da independência para fazermos a gestão pública da cultura de higiene e saúde do seu corpo e da sua comunidade, sabendo que a educação é o princípio de se alcançar a convivência com a cultura tradicional que passou a ser reconhecida oficialmente em finais da década de 1980 com a criação da Associação dos Médicos Tradicionais de Moçambique. (AMETRAMO)

A partir dos finais da década 1980, procuraram-se restabelecer as lideranças tradicionais como parte da estrutura administrativa do Estado, através de decreto em 2000: na prática, a reposição, o reconhecimento e a legalização, por parte do Estado, do poder dos curandeiros e dos antigos régulos colonial, foram importantes aliados tradicionais e peças chaves para o apoio do Estado. Entretanto, a situação da cobertura do sistema de educação não difere da saúde, no que remete às dificuldades de alcance da maior parte da população, impossibilitando uma maior convivência dos sistemas com a cultura tradicional. Em 2016, a Província do Niassa, por exemplo, só contava com 1.472 (uma mil, quatrocentas e setenta e duas) escolas entre públicas, comunitárias e privadas, tendo registado um crescimento de 3,9% em relação a 2015, mas este processo não acompanhou o crescimento da procura pela educação¹⁹.

O Balanço do Meio-termo do PQG 2015 -2019, que avaliou os anos de 2015 e 2016, apontou: a taxa líquida de escolarização foi de 75,3% em 2016; a taxa de analfabetismo situou-se em 58,0%, sendo 42,6% nos homens e 72% nas mulheres, posicionando-se na segunda maior da região Norte; o número de alunos matriculados cresceu de 396.613 (trezentos e noventa e seis mil, seiscentos e treze), em 2015 para 403.611 (quatrocentos e três mil, seiscentos e onze), em 2016; o rácio aluno/professor no ensino primário do 1º grau público diurno foi de 65 em 20²⁰.

Após apresentarmos Moçambique e a província do Niassa, vamos falar deste estudo que foi realizado através de uma abordagem qualitativa, de um recorte espacial correspondente ao objeto de investigação, como diz Minayo (2008). Assim

¹⁹ Ainda, a província conta com 5 instituições do ensino superior.

²⁰ Foram matriculados 403.611 alunos, entre públicos (diurnos e noturnos), comunitários, privados, sendo 192.280 mulheres, representando 47,6% e um crescimento de 1,8% em relação ao ano 2015. (PEN 2029, 2017)

sendo, o cunho qualitativo neste estudo permite ao pesquisador decidir intencionalmente como pode considerar uma série de condições: quem são os sujeitos essenciais para a pesquisa, segundo o ponto de vista do investigador, para o esclarecimento do assunto em foco. Essa situação permite uma facilidade para se superarem as dificuldades de se encontrarem as pessoas, o tempo e suas disponibilidades para as entrevistas, e outras condições adversas e não planejadas. (TRIVIÑOS, 1984)

Os indicadores da abordagem qualitativa são: consistência, categorização, comparação, caráter de proporção, aceitação e originalidade. Por exemplo, a categorização se refere à condição da pesquisa em que se inauguram categorias de análise que permitem a compreensão da realidade. Esse indicador retrata o critério de rigor da aplicabilidade da pesquisa, mesmo sendo categorias provisórias, pois podem ser substituídas por outras mais adiante: elas qualificam e conferem sentido à pesquisa. (VICTORA; KNAUTH, 2000)

A abordagem qualitativa, segundo Thiollent (1987), não expressa o indivíduo, mas a cultura à que pertence, que é representativa em sua singularidade; portanto, contrariamente à abordagem quantitativa que, para a tabulação dos dados, busca o que há de análogo entre os indivíduos. Para o mesmo autor, a pesquisa qualitativa permite perceber a problemática tal como se apresenta na realidade, em seu contexto histórico-cultural, que explica suas causas, relações e consequências, não em termo de quantidade, números e mensuração, mas numa dimensão qualitativa. Os estudos qualitativos raramente podem estabelecer de antemão quantas pessoas serão pesquisadas, uma vez que tal número vai depender da qualidade das informações fornecidas pelos próprios informantes. Esta abordagem não se baseia em grande número de entrevistados, mas sim em um número reduzido que permita esclarecer ao investigador o assunto que estuda. (GONDIM; LIMA, 2002)

O universo empírico deste estudo decorreu no Distrito de Sanga, Província de Niassa, ao norte de Moçambique. Escolheu-se esse Distrito porque é onde ocorre, com maior frequência, a manifestação do Nyago como a cultura popular. E é o momento mais alto da exaltação da cultura e identidade da comunidade Yaawo, que preserva os valores socioculturais da região, e temo papel de reforçar a coesão social interna entre os membros da comunidade, disseminar entre os seus participantes o espírito de solidariedade e despertar o sentimento de pertença. Tem, igualmente, o papel de socialização entre os iniciados e a comunidade em geral,

criando linhas mestras da moral e traçando as regras de conduta social da comunidade. (NAMUHOLOPA, 2017)

Este trabalho de campo teve como principal objetivo captar, por meio de entrevistas, os discursos sobre a relação possível entre a Educação formal, produzida nas escolas, e a cultura popular – Nyago. O trabalho de campo ocorreu entre os meses de novembro de 2020 agosto 2021, procurando os responsáveis pelas escolas primárias e secundárias, no sentido de abarcar várias percepções e observar diferenças e/ou similaridades na forma como eles pensam sobre a relação possível entre a educação formal e a cultura popular –Nyago, e qual é o impacto dessa relação sobre o seu trabalho e vida profissional.

Para localizar esses responsáveis, foi possível através do método de “bola de neve” (SILVESTRE, 2016), útil para pesquisar grupos difíceis de serem acessados ou estudados, como nesta época da pandemia de COVID-19, em que era difícil acessar esses responsáveis, uma vez que as escolas se encontravam encerradas. Essas foram as maiores dificuldades que tivemos no campo, olhando pelas medidas de restrições de circulação em Moçambique.

O trabalho está subdividido em seis capítulos, sendo quatro temáticos, além da introdução, primeiro capítulo da tese, em que consta aquilo que foi tratado ao longo da Tese, desde os objetivos do trabalho, motivações para a escolha do tema e a localização geográfica da área do estudo, entre outros aspectos, e das considerações finais, seu sexto e último capítulo.

No segundo capítulo, fazemos menção à teoria Pós-colonial de Homi. K. Bhabha para explicar a ambivalência entre a cultura popular e a educação, e a emergência dos interstícios – a sobreposição e o deslocamento de domínios de diferença – que as experiências intersubjetivas e coletivas impõem à relação entre cultura popular e educação, em que a educação e o interesse comunitário ou o valor cultural são negociados, e formam sujeitos dos "entrelugares", nos excedentes da soma das partes e da diferença, expressos por Bhabha (2010).

No terceiro capítulo, se faz menção a uma abordagem sobre as práticas dos ritos de iniciação em Moçambique, como cultura popular, que são tidas como ações simbólicas e padronizadas através da repetição na interação social, e que foram sendo sujeitas a circunstâncias políticas e sociais vivenciadas pela comunidade, obedecendo a três momentos sequenciados (separação, margem e agregação), como aponta Loforte (2013).

No quarto capítulo, construímos a formação do Estado moçambicano, baseado no pluralismo de expressão, na organização política democrática, no respeito e garantia dos direitos e liberdades fundamentais do homem. Esta construção do Estado será feita na relação com a educação e a cultura popular desde o período colonial até os dias atuais.

O quinto capítulo aponta os desafios da cultura popular no sistema de educação moçambicano em aceitar uma interseção com aprendizagem cultural ancestral que utiliza dispositivos que têm como finalidade preservar uma ordem cultural, iniciando nas crianças desde muito cedo, e contribuindo para a construção de identidades.

3. PROCEDIMENTOS TEÓRICOS- METODOLÓGICO:

Articulação e a educação e educação e a cultura popular

Articulação entre a educação e a "cultura popular" é fundamental para criação de possíveis canais de atuação no plano educacional ativo moçambicano, tendo em vista a contribuição que ela pode trazer para uma nova ordem moral e intelectual, favorecedora de mudanças no plano social. Para utilizar as palavras de Abib e Silva (2006), este processo de reconhecimento e valorização dos saberes e práticas é um caminho para a formação humana no ensino, através de processos educacionais que valorizemo diálogo entre saberes e que respeitem a memória e a ancestralidade.

Entretanto, apesar da "cultura popular" serem feitos de ensinamentos considerados formativos pelos sistemas de governação e reconfigurados pelas política reionária pós-colonial moçambicana, como fundamentais para uma educação libertadora e decolonial. O pensamento decolonial neste estudo prova que, existem nos estudos culturais uma necessidade de se desenvolver um pensamento decolonial em Moçambique, com um embasamento do procedimento teórico metodológico locais, em que os elementos de diálogo com a literatura específico não sobrepõem alguns princípios estabelecidos socialmente como fundamentais para a compreensão da relação entre a educação e a "cultura popular".

Para compreendermos como se dá a relação entre a educação e a "cultura popular", entrevistamos os responsáveis das escolas do Distrito de Sanga, ao norte de Moçambique e as experiências dos jovens e adolescentes protagonistas da "cultura popular"- Nyago, pouco valorizado na política educacional. Para reforçar o que, segundo Abib (2015), o lócus fundamental nesse processo, tanto no que diz respeito às novas tensões identitárias que surgem com a crise do estado nacional liberal, que sempre manteve encoberta a questão das identidades múltipla, como em relação ao papel que desempenha enquanto possibilidade de negociação na elaboração de estratégias de subjetivação, singular ou coletiva, que dão início a novos signos de identidade e novas possibilidades de colaboração e contestação, no ato de definir a própria ideia de sociedade.

Estudos envolvendo a articulação entre a educação e a "cultura popular" é novo no cenário moçambicano, remota principalmente aos anos 2000²¹ e muitos desses estudos ligados aos ritos de iniciação, são mais complacentes como crítica dos enfeites das práticas da "cultura popular", como causadores de muitos dissabores, que vão desde: casamentos prematuros ou união forçadas, evasão escolar ou desistência escolar, machismo ou que permite que as mulheres sofram a violência doméstica calada.

Moçambique, foi um país que, a "cultura popular", teve como alavanca da sua produção teórica e prática, durante a década de 60, quando muitos moçambicanos aspiravam a sua independência cultural e uma ampla integração sistemática das culturas populares existentes dentro do amplo movimento de libertação, que envolveu diversos setores da sociedade. Segundo Vieira (2010), a independência desejada entre os grupos sociais que compunham estes movimentos, tinha uma imagem de um Moçambique, ideologicamente de acordo com a realidade por eles vivida.

No seu testemunho, Vieira (2010), refere que, os vários nacionalistas e seus antecessores mais velhos, "pais e avós", elites de "assimilado", para quem a essência da reivindicação política se resumia a igualdade e a cidadania para todos. "Na igualdade da cidadania atingia-se, para eles, o "ideal" da independência desejada. Muitos desses mais velhos, senão mesmo a grande maioria entre eles, condicionaram, porém, a obtenção da cidadania igual ao atingir-se um nível de educação formal, ou mesmo de cultura assimilada da colonização". (Vieira, 2010, p. 177) Paralelamente, nas zonas rurais com poucos ou nenhuns assimilados, sonhava-se com um passado pré-colonial, onde as suas culturas fossem respeitadas e o fim da tirania dos líderes locais fiéis ao sistema colonial.

Como diz Abib (2004), sustenter um movimento deste género tem que haver envolvimento dos; intelectualidade, movimento estudantil, partidos políticos progressistas, movimento operário e camponês, classe artística em geral entre outros, e que aspiravam por mudanças na arcaica estrutura social, articuladas em torno de um projeto de democratização da sociedade. Portanto, em Moçambique não foi diferente, portadores das ideias do projeto de democratização moçambicana eram

²¹ Excetuando o estudo de Carlos Subuhana (2001 e 2006), que o relato da sua experiência que olha a "cultura popular", como um valor de demissão educativa.

nacionalistas originários da pequena burguesia e da intelectualidade moçambicanos. Muitos deles no exílio, distantes da sua realidade cultural, formaram a FRELIMO (Frente de Libertação de Moçambique), que procurou organizar a sociedade Moçambicana na sua forma atual de reconhecimento do processo da educação dentro do respeito a cultura.

De princípio a FRELIMO, foi composta por intelectuais provenientes dos distintos grupos sociais do país, em parte este movimento era representado por grupos culturais vindos do meio rural e urbano, das comunidades étnicas, das classes trabalhadoras local e migrante, do meio universitário do exterior, etc. E estes moçambicanos como Eduardo Mondlane e Marcelino dos Santos, Sérgio Vieira e outros, tiveram a consciência da real necessidade de uma educação que reconhecesse as culturas locais e suas contradições na estrutura do movimento de libertação e de Moçambique pós-independência.

Estes e outros líderes moçambicanos, sabendo da situação sociopolítica e cultural do país e do estrangeiro, desenvolveram ideias libertadoras impregnadas na educação do povo. A possibilidade de se identificarem com a sua cultura de origem os fizeram observar o lugar da cultura no processo formativo. Para falar como Abib (2004), este processo trouxe à luz a discussão sobre "cultura popular" como um repensar sobre os conceitos de "cultura alienada", "cultura autêntica", "situação colonial" e "desenvolvimento". Assim como, nos anos 60, estes moçambicanos discutiram as questões envolvendo o "nacional" e o "popular", baseados em autores como Marx e Engels, Lenin, Staline Mao Tse-tung, olhando a preocupação com uma educação ~~apoiada~~ pela diversidade cultural.

Entretanto, os intelectuais moçambicanos na sua maioria marxista-leninista, como dizem Lorenzo Macagno (2005), no seu artigo. Lendo Marx “pela segunda vez”: experiência colonial e a construção da nação em Moçambique. Apesar da nossa concepção do marxismo ser “caseiro”, sua ideia de cultura e educação, por outro lado, procurava uma nova forma de ensinar a moçambicanidade que vem das zonas libertadas pela FRELIMO, do jugo colonial. De acordo com Mondlane (1995), durante a guerras de libertação (1964-1974), os territórios que foram surgindo controlados pela FRELIMO, denominadas “zonas libertadas», cria a necessidade de uma administração escolar, como um processo preponderante, para formação dos novos dirigentes. Centenas de professores foram formadas e recicladas, para elevar os seus conhecimentos políticos, técnicos e científicos.

Domingos (2015), mostra que, apesar da necessidade de se abordar cautelosamente a diversidade cultural existente no seio das zonas libertadas, os números de estudantes e professores que compuseram o sistema educativo, o seu papel foi importante no olhar da cultura como algo formativo para os futuros educadores revolucionários. Foram estes professores e alunos que, pós-independência, passaram a refletir no processo formativo da sociedade moçambicana. Estes estudantes e professores, posterior líder, para uma boa convivência harmônica entre os povos e uma prática eficaz no processo de ensino e aprendizagem, procuraram uma articulação entre a cultura e educação, partindo de um olhar da discriminação colonial.

Este processo, pode ser analisado quando vemos, autores como Cabaço, Thomaz, Meillassoux, a nos mostrarem a capacidade do colonialismo manipular a sociedade moçambicana na cultura e na educação. Este processo da relação entre cultura popular e educação de acordo com estes autores é marcado no período colonial por um processo educativo dividido em dois grupos de educação, por um lado, estavam as pessoas moçambicanas consideradas “indígenas” e por outro os “não-indígenas”. Este processo da educação dos moçambicanos, entre os considerados “indígenas” e “não-indígenas”, teve reflexo nos benefícios diferentes, onde os primeiros não tinham assimilado a cultura colonial, por isso não eram considerados com uma cidadania plena, entretanto eram submetidos às deliberações das arbitrariedades pelos seus “usos e costumes”. E os segundos, eram supostamente considerados cidadãos plenos, beneficiários de uma educação assimilada partindo das leis coloniais.

A negação das suas culturas populares pelos assimilados, passa pela percepção do termo “popular”, que tem que ser percebida segundo Abib (2004), com maior objetividade. Para Canclini apud Abib (2004), nenhum objeto tem o seu caráter popular garantido para sempre porque foi produzido pelo povo ou porque este o consome com avidez; o sentido e o valor populares vão sendo conquistados nas relações sociais. Para Nestor Garcia Canclini apud Abib e Silva (2020), o "popular" abrange formas de elaboração simbólica e movimentos sociais não derivados de seu lugar nas relações de produção. Ainda na concepção do Canclini apud Abib (2004), o termo “popular”, é o uso e não a origem, a posição e a capacidade de suscitar práticas ou representações populares, que conferem essa identidade.

Segundo Abib (2015), atualmente, não seria mais possível operar a clássica divisão entre “cultura erudita”, “cultura popular” e “cultura de massa” de forma tão simplificada como muito se fez. Para o autor, a imensa teia de articulações em torno da noção de cultura não permitiria mais essa classificação, visto que o trânsito de influências, arranjos e combinações faz com que os mais variados campos de atuação cultural se interpenetram o tempo todo e em todas as direções. Para Abib (2004), uma noção atualizada de “cultura popular” tem que abandonar a visão essencialista que outrora a caracterizava, bem como compreender as dinâmicas de construção das identidades que, embora sejam caracterizadas por um descentramento ou deslocamento, não deixam de abrir novas e outras possibilidades de articulação em torno de interesses culturais específicos, para reconstruir suas raízes culturais, num processo de reconstituição de seu passado e de suas tradições.

Stuart Hall apud Abib e Silva (2020), entende a “cultura popular” enquanto terreno de tensões e antagonismos. E são as relações que colocam a tensão contínua de relacionamento, influência e antagonismo, com a cultura dominante. Trata-se de uma definição de cultura que se polariza em torno de uma dialética cultural e articulados nas relações de domínio e subordinação. Trata-se de um processo pelo qual algumas coisas são ativas. Essa compreensão trazida por Hall apud (ABIB e SILVA, 2020), reforça o sentido e o conteúdo político que se articula em torno da noção de “cultura popular” em Moçambique, na medida em que, está no centro, as relações de poder mutáveis e irregulares que definem o campo da cultura, isto é, a luta cultural e suas múltiplas formas.

De acordo com Abib (2015), podemos analisar a noção de “cultura popular”, com base nas modificações que Moçambique foi sofrendo através das últimas décadas, e dos diversos significados possíveis oriundos de sua utilização na contemporaneidade. Assim sendo, o termo “cultura popular” em uso nesta tese refere-se às diferentes maneiras pelas quais os grupos populacionais vivem e dão sentido às práticas culturais nas suas vidas. Essas práticas constituem a base dos saberes locais. Para Homi Bhabha apud (ABIB, 2015), aqui a cultura, pode se tornar uma prática desconfortável, perturbadora, de sobrevivência e complementaridade, entre a arte e a política, o passado e o presente, o público e o privado, na mesma medida em que seu ser resplandecente é um momento de prazer, esclarecimento ou libertação.

A discussão sobre o conceito de “cultura popular”, leva em conta, tanto a discussão sobre identidade e cultura aqui apresentada, como a perspectiva política de negociação e luta por interesses específicos dos grupos sociais que protagonizam esse processo de revitalização de suas tradições (ABIB, 2004). Assim, a “cultura popular” é entendida como o conjunto de processos históricos coletivos vividos no cotidiano. Para utilizar as palavras de Giroux (1997, p.167) “os homens formam seus pressupostos e intenções dentro das estruturas fornecidas por seu repertório cultural”.

Com base neste olhar, concebemos o conceito de “cultura popular” várias vezes no decurso da tese conforme o modelo exposto acima, para justificar o que Basílio (2006), chama de fundamento dos saberes locais, que é, o conjunto das traduções de vida concreta dos indivíduos. A cultura popular deve ser entendida como um dos fatores indispensáveis para a potencialização da construção de uma educação inclusiva, sobretudo quando se trata de uma educação que queira adequar-se aos contextos locais. Ela é o fruto da construção humana. A “cultura popular” nasce com o espírito humano e nela estão inscritos os saberes locais. Como diz Basílio (2006), a escola ao socializar o conhecimento difunde a cultura. Assim, a cultura tem de ser reconhecida, respeitada e resgatada para a escola. O reconhecimento, o respeito e o resgate da cultura, sobretudo, a cultura local.

Clifford Geertz (1997, p.249), referem que, todos os fenômenos sociais, “são fenômenos locais ou sejam funcionam à luz do saber local”. Para tal, há uma necessidade de se pensar na lógica que move a tese a partir de uma análise das determinadas lógicas do funcionamento moderno da relação cultura popular e o processo de formação suas narrativas cultural e popular, que mantêm um determinado grau da lógica colonial carregada da racionalidade universal da realidade local. O conceito de colonialismo é importante para se perceber, segundo Nelson Maldonado-Torres apud (ABIB; SILVA, 2020), as ideias ligadas ao poder econômico, militar, jurídico e político que uma nação exerce sobre a outra. Por outro lado, a ideia de colonialidade é mais profunda e atinge as mentalidades dos povos colonizados.

Para Aníbal Quijano (2005), o termo colonialidade é a invasão do imaginário do outro, ou seja, sua ocidentalização. Mais especificamente, diz respeito a um discurso que se insere no mundo do colonizado, porém também se reproduz no lócus do colonizador. Nesse sentido, o colonizador destrói o imaginário do outro,

invisibilizando-o e subalternizando-o, enquanto reafirma o próprio imaginário. Assim, a colonialidade do poder reprime os modos de produção de conhecimento, os saberes, o mundo simbólico, as crenças, a espiritualidade, as imagens do colonizado e impõe novos. Opera-se, então, a naturalização do imaginário do invasor europeu, a subalternização epistêmica do outro não-europeu e a própria negação e o esquecimento de processos históricos não-europeus.

Nesse sentido, colonialidade é uma relação presente na educação moçambicana quando se fala da "cultura popular", o que deve se estabelecer um amplo e profundo diálogo com a "cultura popular" – Nyago, os saberes historicamente silenciados, provenientes das experiências dos povos subalternizados pelos processos de colonização na África. A ancestralidade, a memória, a oralidade e a ritualidade encarnada nas práticas desenvolvidas por esses povos constituem um acervo de humanidade registrado através de danças, cantos, celebrações, religiosidade, formas de se relacionar com a natureza, formas simbólicas de ser e estar no mundo. A esse profundo acervo de humanidade, costumamos dar a denominação de "culturas populares" (ABIB,2005).

Em Moçambique no período pós-independência houve um discurso que apontava a ausência de um povo " multicultural". Afirmava-se a existência de " um povo, uma nação e uma classe", o que a política pós-colonial estavam de fato a realizar, era dar ao povo moçambicano, um papel político que elas não possuíam até então uma homogeneidade, de um povo sem classe. Neste sentido, a proposta política era "revolucionária". A realização será uma questão de mudança radical em que as diferenças podiam ser e limadas, o proletariado deveria comandar esse processo, em nome do partido Estado. Presos à realidade histórica russa e só poderiam elaborar uma proposta revolucionária que fosse conforme à hegemonia da classe dirigente que queria modernizar Moçambique pós-colonial.

A classe dirigente teria um papel fundamental na elaboração e na concretização de uma ideologia revolucionária, uma concepção marxista-leninista da vanguarda. Isto permitiu que o movimento revolucionário, na efervescência dos acontecimentos políticos do final da década de 70 e início da década de 80, desenvolvesse toda uma ideologia a respeito da vanguarda artística, que se marginaliza a "cultura popular", que era considerado reacionário. Dentro dessa marginalização, utilizando as palavras de Sahlins apud Abib (2004), reconhecem que as culturas supostamente em desaparecimento estão ao contrário, muito presentes,

ativas, vibrantes, inventivas, proliferando em todas as direções, reinventando seu passado, subvertendo seu próprio exotismo, transformando pela crítica pós-independência moçambicana moderna em algo favorável a elas.

Utilizando mais uma vez as palavras de Sahlins apud Abib (2004), os discursos que nomeiam "florescimento cultural", não está, porém, desconectado hoje dos fatores que movem a moderna "economia de mercado", que entra em Moçambique na década de 1990, que articulam muito bem a sua "economia dodom" tradicional, com uma perspectiva cada vez maior de inserção no mercado valores, dentro de um novo sistema social.

Para falar como Abib (2006), talvez seja esse o caminho fundamental a ser seguido, se quisermos pensar num projeto de sociedade e de educação que seja libertador, e que possa trazer consigo, além do conhecimento científico, a força e a sabedoria das pessoas simples do nosso país, como um grande manancial de experiência e humanidade.

2.1. A teoria Decolonial e Pós-colonial como lente explicativa da ambivalência entre a "cultura popular" e a educação

Neste capítulo, fazemos menção à teoria Decolonial e Pós-colonial, para explicar a relação entre a educação e a "cultura popular", a partir das relações económicas, políticas, sociais e culturais da actualidade. Assim sendo, nesta tese a relação entre a educação e a "cultura popular" como o centro da análise, busca explicar ambivalência da sociedade moçambicana. Segundo o que Abibi; Silva (2020), vem como um processo educacional, que engendram um terreno de luta, onde memórias, tradições, ancestralidades, espiritualidades e identidades são accionadas enquanto força motriz de posições e faz reverberar vozes, que buscam reconhecimento e autonomia diante da cultura hegemónica.

Partimos do pressuposto que a relação entre a educação e a "cultura popular" é uma relação desigual e hegemónica, caracterizada pela herança colonial e pelos saberes ocidentais, mais especificamente voltada para o contexto histórico-geográfico da Europa. Consequentemente, as formas de construir o saber sustentam-se nos pressupostos eurocêntricos. A teoria Decolonial e Pós-colonial, traz pressupostos no conhecimento dos saberes das "Culturas Populares" na Educação pautada pelo viés da decolonialidade. Entretanto, em consequência da teoria Decolonial e Pós-colonial é fundamental percebermos a necessidade da interdisciplinaridade, pois as aproximações teóricas e vivenciais com o universo dos saberes e fazeres das culturas populares tradicionais, implicam uma postura de compreensão desse universo por parte dos sujeitos participantes dessas experiências, a partir de referências dos vários campos do saber, que vão da Educação à Estudos Culturais à História, das Artes à Antropologia. (ABIB; SILVA, 2020)

A teoria decolonial e pós-colonial como lente explicativa da ambivalência entre a "cultura popular" e a educação em Moçambique, traduz a compreensão e actuação no mundo, marcado pela permanência da colonialidade nos diferentes níveis da vida pessoal e colectiva. Portanto, a teoria pós-colonial, vê o "colonial", como o termo que alude a situações de opressão diversas, definidas a partir de fronteiras de género, étnicas ou raciais. Sobre esse ponto, nota-se que nem todas as situações de opressão são consequências do colonialismo. E defende, que não haja colonialismo sem exploração ou opressão. Nesse sentido, a relação colonial é uma

relação antagónica. (BALLESTRIN, 2013) A teoria pós-colonial, depreende-se do termo pós-colonialismo basicamente em dois entendimentos. Segundo Ballestrin (2013), o primeiro diz respeito ao tempo histórico posterior aos processos de descolonização, a partir da metade do século XX. Temporalmente, tal ideia refere-se, portanto, à independência, libertação e emancipação das sociedades exploradas pelo imperialismo e neocolonialismo, especialmente nos continentes asiático e africano. A outra utilização do termo se refere a um conjunto de contribuições teóricas oriundas principalmente dos estudos literários e culturais, que a partir dos anos 1980 ganharam evidência em algumas universidades dos Estados Unidos e da Inglaterra.

Como tantas escolas orientadas pelo "pós", o "pós-colonialismo" se tornou uma espécie de "moda" académica, tendo penetrado tardiamente nas ciências sociais moçambicanas. Costa apud Ballestrin (2013), afirmou que o "pós-colonialismo" compartilha, em meio suas diferentes perspectivas, do carácter discursivo do social, do descentramento das narrativas e dos sujeitos contemporâneos, do método da desconstrução dos essencialismos e da proposta de uma epistemologia crítica às concepções dominantes de modernidade.

Segundo Ballestrin (2013), os pensadores pós-coloniais podem ser encontrados antes mesmo da institucionalização do "pós-colonialismo" como corrente ou escola de pensamento. A segunda é o fato de que o "pós-colonialismo" surgiu a partir da identificação de uma relação antagónica por excelência, ou seja, a do colonizado e a do colonizador. Se por um lado essa fixação binária de identidades especializadas, aquilo que Mignolo (2003) chamou de "diferença colonial". O "pós-colonialismo" vê amplitude histórica, temporal, geográfica e disciplinar, percebeu a diferença colonial e intercedeu pelo colonizado. Em essência, foi e é um argumento comprometido com a superação das relações de colonização, colonialismo e colonialidade. Nesse sentido, Walter Mignolo (2010) demonstra que o pensamento "pós-colonial" se constitui como questionamentos e conhecimentos relevantes sobre a questão do colonialismo e do imperialismo europeu.

Enquanto a teoria decolonial, constitui-se em uma forma de pensar, produzir e valorizar conhecimentos que não correspondam à lógica da colonialidade, do mesmo modo que busca afastar pressupostos e teorias eurocêntricas. Por um lado, o pensamento decolonial tem como intenção reflectir criticamente sobre as relações de poder e de colonialidade no âmbito do conhecimento, por outro, também se

preocupa com a construção de saberes que resgatem e imponderem os conhecimentos oprimidos e subalternizados. Entretanto, o pensamento decolonial nasce, por um lado, na modernidade, ao mesmo tempo em que sofre para sobreviver perante a hegemonia do saber ocidental e eurocêntrico.

O pensamento decolonial insere-se na trilha das formas de pensamento contra-hegemónico da modernidade e inspira-se nos movimentos sociais de resistência gerados no contexto colonial. Nestes momentos que, foram velados pela retórica da modernidade, que provocou o ocultamento da colonialidade e, em consequência, a invisibilidade do pensamento decolonial em germe. (BRAGATO, 2014) O pensamento decolonial parte de um estudo aprofundado das faces do colonialismo e, especialmente, da colonialidade. Como aponta Dussel (2001), os processos mencionados não se confundem, e o colonialismo diz respeito à relação política e económica e de poder e dominação colonial de um povo, Estado ou nação sobre outro.

Nesse sentido, o pensar decolonial não tem como objectivo de adoptar abordagens e métodos eurocêntricos, mas, sim, buscar saberes que fujam da racionalidade hegemónica, que sejam capazes de resgatar os conhecimentos perdidos nos processos de “desenvolvimento” e de imponderar formas de pensar que uma vez foram reprimidas. Se, por um lado, a colonialidade é um instrumento de poder que adquire diversas faces, o pensamento decolonial é uma consequência do processo da modernidade, que adquire uma posição de resistência perante a imposição de conhecimentos eurocêntricos. A descolonialidade pode expressar-se de maneira significativa nas várias formas de pensar da sociedade moçambicana. Considerando as modificações e transformações contemporâneas do contexto mundial, o pensamento decolonial posiciona-se criticamente perante o grave cenário de pobreza e desigualdade do país, o que significa reflectir sobre as relações de colonialidade presentes na economia e na política do mesmo.

Deste modo, a descolonialidade pode colaborar no fortalecimento dos movimentos e das lutas sociais que reivindicam condições básicas para concretizar suas concepções de dignidade humana. É nesse contexto que este estudo busca, a relação entre a educação e a "cultura popular" visto como o que nasce em meio às relações de poder e de colonialidade já existentes, constituindo-se a partir de uma noção totalmente ocidental. A forma decolonial de construir saberes é necessária

para adoptar uma nova forma de compreender e pensar a relação entre a educação e a "cultura popular".

Portanto, neste trabalho foi utilizado a teoria decolonial (QUIJANO, 2005; TORRES, 2007) e pós-colonial (BHABHA, 2013; HALL, 2009), para explicar a importância da relação entre a educação escolar e a extra-escolar representada pela "cultura popular" dos ritos de iniciação enraizado no saber local e no sujeito praticante desta cultura. Esta aproximação entre a educação escolar e a "popular" na preservação e enriquecimento da cultura local do aluno deve eliminar a distância e "harmonizar" as culturas que se encontravam em oposição.

De facto, o não resgate da "cultura popular" para a escola contribuía para a exclusão da "cultura popular" dos alunos, por conseguinte, o seu desenquadramento cultural. O que Nestor Canclini apud (ABIB, 2015), nos chama atenção que a coisa mais alentadora que esteja ocorrendo com a "cultura popular" é que muitos pesquisadores não se preocupam em resgatar e difundir-lo e os políticos em defendê-lo, que cada especialista não escreve só para seus iguais nem para determinar o que o povo é, mas antes para perguntar-nos, junto aos movimentos sociais, como reconstruí-lo.

Considerando o exposto, pretendemos argumentar, que a obra "O local da cultura" de Homi K. Bhabha (2013), na qual essa tese explora nos aconselha a pensar a "cultura popular" para além das narrativas de subjectividades, focalizando nas articulações das diferenças culturais. A política, a agência e o sujeito são pensados em uma articulação pós-estruturalista, que se opõe como alternativa teórica à dialéctica hegeliana e à luta dual entre os opostos. O autor salienta que muitos pesquisadores vêm em a diferença cultural, como algo dado, com base em traços predados de uma cultura, ou seja, compreender a cultura como objeto epistemológico, rectificando-a, tornando-a uma coisa real ou construída sócio historicamente.

Entretanto, a cultura como algo híbrida, as quais intercambiam, diversidade, pluralidade e diferença, Ribeiro (2017) diz que, estes traços predados constituem o sujeito, o que configura textos ancorados em polaridades antagónicas, ou identidades de diferenças, a partir das quais, apesar das frágeis opções epistemológicas, se busca atribuir sustentação teórica, apontando caminhos emancipatórios previamente estabelecidos. Porém, as práticas culturais são centrais no debate sobre a identidade, que é uma categoria analítica e uma aposta política.

No entanto, embora a "Cultura popular – Nyago", ser vista como não emancipatória e percebida com estranha a diversidade cultural e seus aspectos educativo não ser respeitada, o que materializa a colonialidade estruturante da sociedade moçambicana. Hoje compreendemos que, comumente, em tais termos, a luta contra a discriminação do Nyago, precisa reiterar discursivamente aquilo que combate, se deslocando pouco para a fronteira, para a interculturalidade. Isto é, transborda a significação na tentativa de fixar um sentido com base em um projecto educacional já estipulado para um suposto sujeito que irá actuar, definitiva e coerentemente, assim se espera, de maneira consciente e crítica.

Cabe reconhecer que a interculturalidade tem permitido, em grande parte, caminhos de luta política para reconhecimento da cultura popular em diversos países africanos. Porém, o que pretendemos argumentar é que, dessa maneira, há perdas, nos escapam os interstícios em que se constitui reiteradamente a relação com a alteridade, o que possibilita não apenas ganho (ou a possibilidade de) às lutas sociais, mas também, não raras vezes, o reforço daquilo que se pretende combater, como estereótipos e preconceitos.

Ao utilizarmos a noção de Nyago como "Cultura popular", nos valem de Homi Bhabha apud Abib e Silva (2020), de que toda uma produção contemporânea crítica sugere que é com aqueles que sofreram sentenciamento da História, subjugação, dominação, deslocamento, que aprendemos nossas lições mais duradouras da vida e pensamento. A experiência afectiva da marginalidade social, segundo o autor, transforma estratégias críticas e nos força a encarar o conceito de cultura para além da canonização da ideia de estética, e lidar com a cultura como produção irregular e incompleta de sentido de valor, produzidas no ato de sobrevivência social. Em razão disso, diz Bhabha (2013), é importante explorar a temporalização coloniale pós-colonial e/ou os espaços-tempos de fronteira, uma vez que, por essa trajectória epistemológica, compreende-se as aberturas e o movimento a condição da política, não o apego a imagens autênticas para serem corrigidas na realidade.

Bhabha (2013), na obra acima citada lança mão de uma estratégia desconstrutivista, valorizando o hibridismo como elemento constituinte da linguagem, e, portanto, da representação. Como apontamos anteriormente rejeitando o binaríssimo maniqueísta, colonial, ou seja, que foi estabelecido pelo colonialismo, para julgar a diferença e colocar uma representação biologicamente

racial ou racializada, para justificar a diferença entre nós e os outros. Do eu colonial e colonizado que seduziu muitos escritores coloniais a tentar retratar o sujeito colonizado de uma forma “essencialista” hierarquizada, como inferior, que permanece submetido a uma similaridade que antecede a própria diferença, uma espécie de “enquadramento anterior”, como se tratássemos de grupos culturais já dados que servem de parâmetros às classificações, analogias, comparações, etc.

Bhabha (2013), propõe que a representação da diferença cultural seja compreendida como efeito das relações de poder, deslocando a análise das culturas para o fluxo discursivo. Nesse contexto, a articulação das diferenças dá a partir de processos contingentes de hibridização, ou seja, de “marcador indenitário” imaginado. Este pensamento em Bhabha (2013) é inspirado em Fanon (1960; 1983), numa retórica pós-colonial ou decolonial. Franz Fanon é um dos precursores do argumento, "pós -colonial".

O autor fala que a descriminalização das culturas e identidades negras foram instaladas, por que, entramos tarde demais nessa luta de “marcador indenitário” imaginado, nas suas palavras. Chegamos sempre tarde demais. (FANON, 1983, p. 97) À sua teoria, foi baseada na sua experiência vivida, em que tanto a mente como o corpo. Esta experiência inspirou Bhabha na dimensão eminentemente política que a sua escrita contém, antes requer uma abordagem que recorra a múltiplas disciplinas, um comparatismo que não recuse o risco de trilhar caminhos menos habituais de uma transformação radical da ordem colonial, mas também para os que, nas antigas metrópoles, desiludidos das revoluções internas, transferiram as suas expectativas utópicas para os países colonizados e menos desenvolvidos.

A leitura pós-colonial ou decolonial de Bhabha, é de grande relevância quando focalizamos nos processos de relação entre a educação e a " cultura popular", tornando-se primordial a interação entre elas e como, nesta mesma interação, as semelhanças e diferenças se vão modificando, ajustando e rompendo, principalmente neste período da hegemonia neoliberal. Para salientar os elementos ambivalentes, psicológicos da obra de (BHABHA, 2013). Mas também, o fim das grandes narrativas na autoproclamada pós- modernidade, com, sobretudo a partir dos anos 1980, a flexibilização da economia e as políticas neocoloniais, contra os "Outros" da Europa, "Outros" esses agora situados, não só nas antigas colônias, mas também representados pelos seus descendentes, as mais recentes

vítimas de desequilíbrios globais, desequilíbrios resultando não só, mas também, daqueles que os colonialismos haviam inserido no mundo.

Foi precisamente nos anos subsequentes à queda do Muro de Berlim que ganharam notoriedade as teses de Homi K. Bhabha (2013) sobre a condição pós-colonial, reivindicando a necessidade de se repensar, deslocalizar, as teorias e as fronteiras que definiam os limites entre centros e periferias, para salientar a importância das interdependências, dos espaços intersticiais, das impurezas resultantes das trocas de bens e pessoas entre antigas metrópoles e colônias, questionando as visões binárias e maniqueístas das teorias e práticas anticoloniais.

Como reafirmamos Bhabha (2013), propôs uma releitura, mitigada, de Fanon, salientando os elementos menos existenciais do que psicanalíticos, em detrimento dos seus traços mais militantemente anti - coloniais, dando relevo aos elementos psicológicos, humanistas e os mecanismos e económico-sociais que determinam a exclusão daqueles que têm de carregar uma vida na África os considerados indígenas que tem a necessidade de se descolonizar.

As suas condições precárias - e de confinamento territorial - de populações consideradas crescentemente supérfluas e as linhas de segurança que o capital e a discriminação racial reforçam, dividindo o mundo entre zonas que deverão garantir a segurança e a impossibilidade de contágio da violência não só do terrorismo, mas também da pobreza, das epidemias, com os seus condomínios fechados, os seus espaços assépticos e os seus resorts exclusivos — dentro e fora da Europa—, ao que crescem as muralhas exteriores entre o mundo "civilizado" e os que são vistos como descartáveis, infra-humanos. (SANCHES, 2015) Como aponta Cabaço (2007), para o colonialismo fixar o seu poder, fixou as diferenças culturais. O mapa cultural de Moçambique, assumiu um carácter instrumental, através dessa herança colonial. Que multiplicou desprezo pelas culturas locais.

A teoria de Bhabha (2013), apropriou-se também do tema da violência das leituras da teoria pós-colonial, tema que, contudo, é significativamente, tem vindo a adquirir crescente importância nos estudos mais recentes sobre a linguagem do poder e exclusão das práticas culturais, onde é importante reconhecer a violência mais ou menos explícita das sociedades contemporâneas. O tema da violência física é "Os condenados da terra", que descreve a fronteira absoluta e intransponível entre a cidade europeia, o asfalto, e a periferia dos colonizados, questão que obriga a relativizar a celebração da porosidade das fronteiras e os processos de

hibridização da teoria pós-colonial, divisões acentuadas com a mais recente crise económica global, o recrudescimento de nacionalismos xenófobos, um pouco por toda a parte. Essa violência podemos utilizar como metáfora para olhar a marginalização das "culturas populares", mais ou menos esquecidas. Significativamente, é a uma ilustração que retrata a divisão maniqueísta entre a educação e a "cultura popular", para utilizar as palavras de Fanon (1983), dois mundos incomunicáveis, mundo compartimentado, comprimido, semeado de interdições que só pode ser posto em questão através da violência ou marginalização. Trata-se de oposições que obedecem ao princípio da exclusão recíproca e assim se revelam insuscetíveis de qualquer dialética que permita um terceiro termo que supere essa oposição.

No sistema da educação moçambicana, não há conciliação possível, com a "cultura popular". Não há qualquer modo de ultrapassar a violência que instaura a cisão entre a educação e a "culturas populares", esse saber local que se apreende em vida. A "cultura popular", considerado o "problemático", inimigo dos valores civilizatórios, é o mal absoluto. Elemento corrosivo, destruindo tudo o que dele se aproxima, elemento deformador, desfigurando tudo o que diz respeito à estética ou à moral, depositário de forças maléficas, instrumento inconsciente e irrecuperável de forças cegas, que se opõe absolutamente à educação, impermeável, para utilizar uma metáfora: "todafeita de pedra e de ferro".

Os jovens e adolescentes que praticam a "cultura popular" – Nyago, vivem, assim, num mundo de violência cega, ressentida, que a violência injusta explica e legitima. As representações sociais — reduzem a um "vocabulário colonial" que transforma os participantes da "cultura popular" em jovens e adolescentes, em conflito com a educação. Olhando para esta realidade, a exclusão de jovens e adolescentes praticantes da "cultura popular", tem criado resistências, aos limites impostos, pelos discursos oficiais. Mas esta fisicalidade também encontra o seu lado negativo nos momentos autodestrutivos, quando a força, a violência, se viram para dentro, sob a forma de conflitos, perpetuando velhos rancores afundados nas memórias coloniais.

Os discursos oficiais das práticas da "cultura popular" – Nyago, persuadem a sociedade moçambicana de forma autodestrutiva, porque remete uma análise dos jovens e crianças retirados do espaço escolar, aquilo que chamamos de "evasão escolar". Por isso, há que captar essa violência de discurso, para utilizar a palavra

de Fanon, que provem o que não se baseia na realidade invisível, mas que comunicam sem transição com o núcleo da personalidade, que se compraz, com erotismo, que nessa cultura popular aprende a se reproduzir. Por isso é acusado de ser causador de casamento prematuro, partindo deste discurso, não há forma de comunicação possível, nem sequer a possibilidade de uma luta pelo reconhecimento, pois a "cultura popular" permanece invisível aos olhos dos fazedores de políticas de educação.

Há um olhar objetificado da "cultura popular" – Nyago, que invade e desorienta aquele a quem gostaria de sensibilizar as comunidades e fazedores de políticas de educação, para libertar o discurso colonial desta prática como inferior. Para Descolonizar as nossas mentes, para Fanon não é um empreendimento unilateral, mas um processo que permite não só a reação aos valores ocidentais, que provocam no colonizado, uma espécie de retesamento, titânica muscular, mas também a reorientação dessa violência mais ou menos interiorizada, mas petrificadora. Pensávamos que a luta de libertação iria permitir que o colonizado começasse a questionar as essências desqualificadoras ocidentais e reconhecesse o recanto do seu cérebro habitado por uma sentinela vigilante do fundamento ocidentais. Como diz Fanon (1960, p.49), nas suas palavras: "Todos os valores mediterrânicos, o triunfo da pessoa humana, da clareza e do belo, transforma-se em meros berloques sem vida e sem cor".

Ainda nas palavras de Fanon, todos esses discursos desqualificadores da "cultura popular" – Nyago, surgem como meras combinações de palavras mortas. Todos esses valores que enfraquecem a "cultura popular" revelam-se inutilizáveis, pois não dizem respeito ao combate concreto em que o povo moçambicano se lançou na luta da independência na década de 1960. Esta ideia parte do discurso ocidental de que a "cultura popular" é impermeável à lógica da vida moderna. O que explica a razão pela qual a "cultura popular" é confinada a um desprezo que legitima essa espécie de circunspeção, mesmo de desconfiança, que os países da África negra sentem em relação aos países ocidentais. (FANON, 1960) O discurso sobre a prática da "cultura popular", é "baseado no medo", de que esta prática não presta, uma verdadeira "violência atmosférica", para utilizar as palavras de Fanon (1960, p.70) "à flor da pele".

Bhabha (2013), nos ensina a romper com a violência atmosférica colonial, aquela herdada do colonialismo e a lógica binária, biológica, histórica e/ou cultural

das identidades de diferenças. Nesse sentido, a cultura é incomensurável, híbrida, aberta, em constante. Em tal perspectiva, a interculturalidade, isto é, trata-se de uma abordagem que torna a cultura uma impossibilidade (como totalidade), o que não impede, indubitavelmente, que ela aconteça como imaginação ou como um ato de poder. Não obstante, é a condição de abertura que torna a luta política possível, a partir da qual os sujeitos são articulados como possibilidade contingente de um ato insurgente de tradução cultural.

O autor nos chama atenção que o pós-colonialismo, não significou o rompimento linear com o colonial, mas a entrada num intermédio em que privado e público, passado e presente, psíquico e social desenvolvem uma intimidade intersticial. Salienta Bhabha (2013), que não precisamos polarizar para polemizar, que as contradições e as ambivalências constituem a própria estrutura da subjetividade. O que não significa ignorar que o exercício do poder tem como efeito alguns sujeitos mais legítimos que outros. Também não significa negar a força de um estereótipo, mas afirmar que um estereótipo só é possível por intermédio de repetição.

Segundo Bhabha (2013), para que haja dominação é preciso definir o outro, mas se trata de uma definição que não pode ser fixada para sempre. Assim, a nomeação do outro, por intermédio da estereotipia, precisa ser reiterada; não raras vezes, o processo é marcado pelo fetiche, ou seja, a partir da constatação de incompletude, subjetivação e política da diferença. Segundo o autor, a política da diferença constrói o negativo da própria imagem, impedindo, assim, o acesso ao reconhecimento da diferença. A zona de ambivalência é estabelecida, desse modo, pela negociação da completude/incompletude.

A ambivalência é um princípio estruturante da nossa existência afetiva e política, da ambivalência como um “valor” central na experiência pública e privada da vida dos cidadãos. O discurso colonial é, portanto, disjunto, já que significante e significado não apresentam uma relação necessária, mas contextual, circunstancial, o que não se confunde com relativismo; e também é cindido e ambivalente, com duas atitudes ocupando o mesmo lugar da enunciação. O hibridismo é produto dessa cisão em que o cultural passa a ser efeito de práticas discriminatórias, isto é, para Bhabha (2013, p. 24), um espaço político por excelência onde o cultural torna-se político, se tornando uma arena de conflito.

Essa percepção e essa valorização do hibridismo cultural requerem o reconhecimento do antagonismo que subjaz a seu dinamismo e a sua heterogeneidade, antagonismo que resulta das diferentes experiências e conjuntos de valores que constituem a heterogeneidade e contribuem para a constante não sedimentação do conceito de cultura.

É esse aspecto que torna o hibridismo cultural, com sua justaposição de valores incomensuráveis, algo produtivo, distante do conceito estéril de hibridismo nas ciências biológicas; porém, ao romper com o discurso homogeneizante e modernista de cultura, a cultura enquanto híbrido se torna uma arena antagonista de diversas formas de conflitos e agências culturais. (BHABHA, 2004, p. 126).

Ambivalência marca o que Appadurai (2009) chamou de “ansiedade da incompletude” e viabiliza “identidades predatórias”, as que vivem pelo extermínio, o que o referido pesquisador utiliza como ferramenta para explicar o cenário de violência no mundo global-atual. Nem um universalismo a priori se dá como discurso pretensamente independente das relações e dos sujeitos, nem um relativismo insustentável a partir do qual tudo se tornaria possível e aceitável, um imobilismo que, no limite, inviabilizaria toda e qualquer proposta educacional.

Para além de tais armadilhas, Bhabha (2013), ressalta reiteradamente que todas as afirmações e os sistemas culturais são (des) construídos em um espaço contraditório e ambivalente que ele chamou de “Terceiro-Espaço”. Desse modo, nos desloca para outros problemas em educação, e a nossa questão não é projetar uma interculturalidade futura, planejá-la como uma meta com base em um projeto político totalizante preestabelecido e fundamentado, o que gera, indubitavelmente, dicotomias, mas analisar teórica e empiricamente, como vem se dando, a interculturalidade em um contexto global-local.

Uma perspectiva “híbrida” não tolera mitos de hegemonia nacionalista ou imperialista usados para justificar a dominação ou a discriminação cultural” (BHABHA, 2013, p. 31). Estas ideias justificam práticas oportunistas de expansão política no processo educativo, tendo em conta que, a hibridez é crítica quando se trata de grupos e comunidades que reclamam a sua própria autoridade social ou espiritual, porque os seus valores são fundacionais, verdadeiros para todos os tempos e lugares. Portanto, as suas crenças são fundamentais, mas não passíveis de interpretação e intolerantes para com o diálogo e a dissensão.

Nesse sentido, Bhabha (2013), o alude que a representação da alteridade demanda um questionamento permanente, já que a articulação da diferença, geral, está contida na fantasia da origem e da identidade, o que torna a diferença objeto simultâneo de desejo e de escárnio. A demanda da identificação implica representação do sujeito na ordem diferenciadora da alteridade, provocando a insuficiência de discursos, que se limitam a questionar imagens representacionais, sejam elas negativas, sejam elas positivas. De outro modo, a ideia é atentar aos processos de subjetivação.

Segundo Bhabha (2013, p. 32), três condições compõem a analítica do desejo, relacionando, de maneira imbricada, o sujeito, a alteridade de si e os processos de identificação:

- 1) existir é ser chamado à existência em relação a uma alteridade;
- 2) o lugar da identificação, entre a demanda e o desejo, nessa tensão, é desde sempre um espaço de cisão;
- 3) a questão da identificação jamais será a afirmação pura e simples de uma identidade pré-dada autossuficiente e fixa, nunca uma profecia autocumprida, ela é, desde sempre, uma imagem, ou melhor, a produção de uma imagem de identidade e a transformação do sujeito ao desejar assumir aquela imagem.

É claro que, dessa maneira, não se ignoram as estratégias de fixação de sentidos e as estratégias de dominação, fundamentado pelo autor, mas sim, elas são entendidas como efeitos móveis de uma operação de poder e não o resultado de uma ação dada que teria um sujeito prévio que estaria por trás manipulando a realidade. Para Bhabha (2013, p. 32), não há uma identidade dada e coerente a não ser como imaginação, apenas diferenças e possibilidades de articulação das diferenças, incluindo estratégias discursivas, que não são de um sujeito no sentido de uma propriedade ou posse de alguém, as quais se dão no exercício do poder. Portanto, nada estaria prévio à linguagem, não há a priori ou um lugar em que estariam armazenados os sentidos. Ou seja, a subjetividade emerge como possibilidade contingente e complexa, portanto, jamais prevista como totalidade calculável.

Não obstante, o diferencial de Bhabha (2013), está no seu trabalho com a cultura e no quanto é possível, com ele, pensar em “uma política da diferença” para ressignificar o currículo e a educação. Como diz Macedo (2017), o currículo como uma “tradição inventada” que hoje cultiva uma polissemia formidável pouco conhecida nos

âmbitos das sociedades organizadas interessadas nas coisas da educação. Assim como o currículo, atribui o lugar formativo de uma cultura, uma etnia, uma raça, distinguindo-a de outra num espaço (pós-) colonial agonista e antagonista, de luta.

Para Macedo (2017), devemos compreender o currículo como um poderoso artefato educacional, organizador das formações. Partindo dos seus atos do currículo tem uma capacidade de organização da educação, que pode contribuir, em muito, para definição dos destinos individuais e horizontes sociais. De acordo com Macedo (2017), as políticas e práticas curriculares e urgentes demandas de compreensão e interferências socio pedagógico, assim como, explica Bhabha (2013), não é apenas uma questão de linguagem, mas de representação incessante da diferença pela cultura, a qual envolve modos, palavras, rituais, hábitos, tempo.

Segundo Macedo (2017), as questões curriculares devem ser debatidas para um bem comum social, pleiteando e aprendendo criticamente com as diferenças. Para Bhabha (2013), quando olhamos para os indivíduos, os bens e as comunidades vimos que elas se deslocam através das nações ou no espaço entre tradições – às vezes com sucesso, outras vezes com consequências trágicas, revelando novas formas híbridas de vida e de cultura que não têm uma existência prévia no âmbito do mundo discreto, singular, de qualquer nacionalidade ou sociedade.

Considerando os argumentos, assumo que aquilo que aparenta “o mesmo” só existe na relação com a alteridade, o qual a incorpora como uma falta que é constitutiva. Isso quer dizer que lidamos com o fluxo de sentidos e com a alteridade de si incessantemente. Sendo assim, não há possibilidade de uma resolução e/ou de um ponto-final, uma vez que nem o eu e nem o outro estão/estarão dados. Vivemos como o mesmo e o outro, cuja alteridade de si nunca esteve fora da constituição do sujeito.

Para Freire e Guimarães (2003), as nossas ações não podem continuar seguindo caminhos já conhecidos há séculos de esvaziamento das nossas criatividade, imensa capacidade de resistência nestes caminhos a muito impedidos de se trilhar, onde a linguagem e a subjetividade articulam uma natureza contraditória. Não havendo identidades, de um lado, e identidades, de outro, para darem sentido à política, tornando a linguagem uma espécie de hospitalidade, Bhabha (2013).

A hospitalidade, não é binário, trata-se de uma mesma lógica, a inexorabilidade da dupla lei da hospitalidade. O que quer dizer que o condicional e o

incondicional fazem parte de um mesmo processo, sugerindo que vivemos tensionados entre valores de acolhimento (incondicional) do outro e condições para tal acolhimento (da ordem da ética e da política, mas também da negação e da violência). Segundo Bhabha (2013), a hostilidade é igualmente uma forma de reconhecimento, embora também seja possível inferir a respeito de “uma ética do reconhecimento”. (BHABHA, 2013). A questão é que ela não se dá no abstrato, tampouco resulta de um fundamento científico. O que podemos imaginar como universal: dignidade, respeito, justiça, liberdade, não irá transcender de algum lugar para todo o sempre, mas depende de uma tradução incessante que é parte das iterações democráticas. Nesse sentido, reconheço a defesa política de um lugar de enunciação e de um compromisso com os direitos do outro, um entrelugar onde se articulam decisões e escolhas, que assinalam espaços-tempos subversivos em face de pretensos processos de universalização e colonização.

De acordo com Freire e Guimarães (2003), este caminho nos vem impedindo as nossas próprias e verdadeiras libertações, onde a diferença e alteridade radical. Como sustenta Bhabha (2013), ocupa a centralidade no processo de educação. O reiterar a cultura como enunciação, como prática discursiva incomensurável. Freire e Guimarães (2003), nos lembram que para reconhecermos é preciso que tenha um local, este local vem da nossa cultura, cuja a memória levamos pelo o mundo a nossa estrutura tradicional, que se identifica com a nossa origem étnica e linguístico. Embora a memória nem sempre retém com tanta lucidez todo o percurso histórico. Em uma dimensão mais ampla, Freire e Guimarães (2003), vem à memória e à oralidade com instrumentos que devemos buscar na questão da educação procurando entender como uma prática de enunciação, espaço- tempo de fronteiras, lugar da diferença cultural. Tem um sentido, político educativo é a própria luta para fixar o sentido, mas que só pode ser feita na relação parcial e continuamente.

Portanto, a contribuição desta tese, nos diálogos entre a educação e a "cultura popular", contrapõe a redução dos sentidos da "cultura popular" e da diferença de um espectro mais amplo da discursividade, salientando a contribuição da dimensão pós-colonial no discurso pedagógico. A descolonização da mente anti-"cultura popular", só pode ser possível por uma perspectiva que, se não nega a diferença, a desloca para a margem, na medida em que inclui no processo educacional.

A relação não desqualificadora entre a "cultura popular" e a educação é um antídoto contra o que chamou de "o desprezo da cultura popular", perspectiva que vemos defendendo nesse trabalho de romper com os discursos de impossibilidade de tornar a educação e a "cultura popular", permeável, que é também importante, para o debate democrático de retomarmos a discussão das finalidades educacionais. No debate teórico dessa tese, a educação e a "cultura popular", ocupado a centralidade, a relação em Moçambique elemento considerado chave para as reformas educacionais, por se compreender que se trata de um processo fundante de seleção de conhecimentos populares considerados válidos para serem formativos ensinados nas escolas.

Podemos afirmar que vivemos momento histórico que precisamos de relacionar a educação moçambicana e a "cultura popular", com uma definição explícita dos elementos-chaves para as competências e habilidades dos alunos, ou como um conjunto de patrimônio - moçambicano, extraído da cultura, para o currículo básico gerar aprendizagem e articular a educação e a cultura local, produzir, enfim, identidades esperadas. Fortalecendo os anseios da conservação dos valores da família dita "tradicional", seja para a obtenção de uma consciência crítica e emancipada, enfim, a relação entre a educação e a "cultura popular", mobiliza a valorização da identidade local. Para ser uma política educacional híbrida não sou no discurso pedagógico, tem que se possibilitar construir os laços que estreitam a relação entre a educação e a "cultura popular".

O caráter relacional viabiliza e torna acessível às dinâmicas culturais educacionais. E revela o reconhecimento da interferência da educação na "cultura popular", através das estratégias de hibridização ou um espaço de negociação, onde o poder é igual, e a sua articulação não é questionável (BHABHA, 2013). Nesse sentido, o processo de hibridização no espaço-tempo de fronteira e de ambivalência em que convivem diferentes tradições que se configuram antagonicamente na relação indivisível com a alteridade.

Entretanto, os processos de hibridização, assim, ganham contornos culturais, o que não significa que não existiam antes, mas que, recentemente, têm levantado questões com a intensidade das trocas interculturais. Como diz Bhabha, (2013), não se pode saturar tudo, a ambivalência do poder colonial não inviabiliza os híbridos culturais. Como testemunhamos através do autor, para que haja dominação, é preciso

definir o outro, o que faz do estereótipo contra a "cultura popular", uma das principais estratégias.

Os estereótipos contra a "cultura popular", são, muitas vezes, marcados como fetiche – a partir da constatação de incompletude, constrói-se o negativo da sua própria imagem. A zona de ambivalência é estabelecida pela negociação da completude e incompletude, isto é, o hibridismo é produto iterativo desta cisão. Por isso, esta teoria e esta tese, ao buscar entender os ritos de iniciação, como cultura popular do povo moçambicano e sua relação com o processo educativo, pode permitir discutir como se articulam diferentes culturas moçambicanas com a educação. Este processo, implica uma preocupação que está alicerçada na recusa em aceitar a "cultura popular" como uma chave importante para construir um currículo humanitário.

Através da "interpretação cultural" Frangella (2016, p. 18), "exige negociação e tradução, dada ao desafio da incomensurabilidade, do antagonismo encenado que desafia a lógica de alinhamento e coesão e desafia a articulação a partir de uma alteridade radical". A "interpretação cultural" é um elemento diferencial para o currículo, ver a cultura moçambicana como um espaço político, de aceitação do conhecimento nela produzida e não da coisificação da cultura como um conhecimento local não formativo, em que não se defende a abertura a outras enunciações.

Esta abordagem Decolonial e pós-colonial e discursiva, no sentido que entendemos a cultura e o currículo como umas dimensões pedagógicas de formação e de produção do conhecimento, que implica uma dimensão enunciativo-discursiva no processo de significação. Trata-se de um processo compreendido como Terceiro-Espaço, que rompe com a explicação do social pela simples interpretação linear de um ato comunicativo entre um eu e um outro. Como aponta Frangella (2016, p. 22), a "problematização do lugar da cultura como lugar do enunciado faz do contingente e liminar espaço - tempo de produção de sentidos mais do que o eu e o outro da enunciação".

A produção de sentidos que advém da relação entre a educação e "cultura popular" pode estabelecer os sentidos da organização curricular, através de uma negociação entre a educação e "cultura popular", admitindo a diferença em si e não como diversidade para explicar a maneira como a cultura se constitui, isso segundo Bhabha (2013), implica rever a identidade como processo heterogêneo que se faz

por meio da relação, ou seja, como identificação metonímica, a identidade é sempre inacabada, híbrida e precária.

Essa é uma alternativa que põem em prática a noção de hibridismo de Bhabha (2013), que rompe com o discurso de matriz da dominação europeia, de estranhamento da inscrição "autoritária" e até mesmo autoritarista do signo cultural, que olha numa impossibilidade relacionado entre a educação e a "cultura popular", se constituindo em ambivalência que possibilita a subversão dos sentidos. Destaco, portanto, que a noção de hibridismo é relevante, mas não por ser compreendida simplesmente como uma mescla de elementos prévios que torna a diferença o mesmo, de outra forma, permite também que o mesmo seja visto como diferença, perturbando a homogeneidade e as fronteiras entre o eu e o outro (RIBEIRO, 2017).

Nesse sentido, a concepção de diferença que Bhabha (2013), propõe afasta-se de uma visão pluralista, ao contrário, é experiência radical, produção contingente e ambivalente onde a homogeneização, a apreensão não se torna possível; não é passível de localização dentro de um contexto colonial que consensualmente administra a diferença, mantendo implícitos normas, valores e etnocentrismos.

4. Educação e cultura popular no período colonial em moçambique

O objetivo deste capítulo é estabelecer um diálogo entre a educação e "cultura popular" em Moçambique. A questão central deste capítulo consiste em mostrar, de forma mais suscinta, como se processou a relação entre a educação e "cultura popular". Porém, o capítulo não aborda todas as particularidades históricas deste processo, mas busca compreender a nossa atual relação entre a educação e "cultura popular", o que é preciso recuar no tempo da colonização portuguesa em Moçambique como um fenômeno histórico em que se intensificou as trocas comerciais e culturais entre os povos que abitavam a região e os imigrantes, por isso, se torna necessário reconstruir o sistema da qual ela é herdeira, voltando ao passado como uma questão que é a nossa: *por que e como chegamos à marginalização das nossas "culturas populares"?*

Nas palavras de Frantz Fanon (2005), pode-se afirmar que o colonialismo dividia a sociedade em duas partes: uma para os colonos e outra para os colonizados. Por um lado, no sistema educativo este preceito esteve presente na organização

escolar e cultural, nítida de viés expressas, com diversas vertentes, por outro lado, “a localização das escolas nos centros urbanos e rurais e suas periferias, expressão a necessidade de uma organização diferente, quanto a forma e objetivos da formação, entre os privilegiados e não privilegiados de serem inseridas na estrutura cultural do processo escolares, necessárias ao ensino e aprendizado.

Apresentar esta teia de conhecimentos culturais não são tão estreitas, como se quer, mas sim, tortuosas nos seus caminhos, vielas e terra entre as preferidas pelos sistemas e as que não são tanto. Esta situação nos traz uma visão, desnivelada do plano de organização definido pelo sistema colonial, presente no nosso sistema atual, que se expandem, com ausência de espaços culturais públicos, má qualidade educacional enodada do processo colonial entrem condições das culturas consideradas indignas e ou não.

3.1. Estado e a Educação Colonial

O Estado é uma instituição política organizada que assume diversas configurações na história. O feudalismo, o absolutismo, o socialismo e o capitalismo representam as diversas formas de organização política e de gerenciamento do poder na sociedade humana que podem ser designadas por Estado²². Segundo Basílio (2010), antiguidade grega, o conceito de Estado foi desenvolvido por Aristóteles que estudando as organizações da *polis* grega (Atenas, Tróia e Esparta). Nessa época histórica, o termo Estado designava um a instituição organizada política, cultural, social e juridicamente que ocupa um determinado território bem definido e que goza de uma soberania no conserto nacional e internacional.

A partir da época moderna, o Estado soberano é sintetizado pela máxima “um governo, um povo, um território”. O Estado é concebido como uma instituição que detém o monopólio legítimo de uso de força para o controle social, o poder de organizar as instituições políticas e a sociedade civil, de um lado e, como espaço onde se constrói relações de convivência, de outro (WEBER, 1994). De acordo com Aristóteles (1999, p.228), infelizmente o bem-comum, esta no Estado poder “capacitar todos, família e aparentados a viver bem, ou seja, a ter uma vida plena e

²² Basílio (2010).

satisfatória”. Resulta, disto, que Zimbico (2016), considera de obrigação do Estado colocar as escolas à disposição dos alunos, para que as frequentem de acordo com as oportunidades criadas.

Segundo Belchior (1965), a evolução política do ensino em África, se confundi com o de Moçambique, que se caracterizava em três períodos distintos; o primeiro período, dos descobrimentos à extinção das ordens religiosas (1834) em que o “Estado confia à Igreja toda a responsabilidade sobre os problemas do ensino e da educação” sendo os educadores “todos ou quase todos sacerdotes e o espírito que anima superiormente toda a obra educativa é o espírito católico”. O segundo período da evolução política do ensino foi de (1834 a 1926), Ano da extinção das missões laicas, também designadas de missões civilizadoras, sendo que o Estado “substituiu-se à Igreja na missão educativa” com indivíduos laicos e padres seculares como educadores e o “pensamento que imprime a orientação política do ensino é o pensamento laico”²³. O terceiro período da evolução política do ensino é marcado pelo Estatuto Orgânico das Missões Católicas Portuguesas da África e de Timor (Decreto de 13 de Outubro de 1926, de João Belo). O “Estado e Igreja colaboram estreitamente na administração de todos os graus e tipos de ensino, dividindo contudo os sectores” em que desenvolvem acções, porque às missões católicas portuguesas “é confiado todo o ensino, especialmente destinado aos indígenas”²⁴.

De acordo com Belchior (1965, p.5-13), as características deste ensino, são “a feição nacionalista e prática”, sendo obrigatório, nas escolas, “o uso e o ensino da língua portuguesa”. Exige-se que os professores tenham nacionalidade portuguesa, ainda que sejam de origem africana. É sabido que a formação dos moçambicanos vem antes da existência do Estado colonial teve um processo logo no actual território moçambicano, desde o século (XV-XX). Essa fixação do Estado colonial foi violenta, onde os colonos portugueses subjugarão “nativos”²⁵, swahílis ou afro-islâmicos²⁶. Escreve Berta Brás (2013), na carta ao seu bisavô Francisco Gavicho de Lacerda, Moçambique foi terra que os portugueses defenderam, trocando a farda de cavalaria pela indumentária de colono, lutando sem descanso até a conquista final.

²³Zimbico (2016).

²⁴Zimbico (2016).

²⁵ O termo “nativo”, aplica-se para designar toda aquela população bantu, não islamizada, que ocupava a vasta área que actualmente conhecemos como Moçambique.

²⁶ Como os mercadores asiáticos que se estabeleceram na costa oriental africana entre os séculos IX e XIII, provenientes principalmente do Golfo Pérsico.

A invasão dos espaços comerciais dos “nativos”, swahílis ou afro- islâmicos, com o intuito de controlar as principais vias de acesso ao ouro, marfim e escravos (MENDES, 2011), vindos do Estado africano de *Mwenemutapa* ou *Monomotapa*²⁷. Segundo Newitt (1997), permitiu que, esses espaços onde surgiram as primeiras “raízes” da formação da escola. Entretanto, a ocupação de Moçambique, simboliza um imenso espaço e formação cultural onde o tempo de sofrimento, opressão e resistência, foram uma parte importante pelo contrato que permitiram as lideranças locais, tiverem com os colonizadores. Podemos considerar Sofala, Ilha de Moçambique²⁸, Quelimane, Sena e Tete como os traves-mestras sobre qual se assentou, muitos imigrados que falavam diferentes línguas eram possuidores de culturas e instituições distintas, antes e depois do início de fixação do Estado colonial.

De forma análoga, foi a mistura dos últimos imigrantes portugueses com mercadores afro-islâmicos e os africanos do sertão produtores de ouro, marfim e escravos que determinou a influência da cultura portuguesa, como modos operantes de uma relação educacional, que desorganizou a vida social e económica dos africanos aí existentes e desfez o equilíbrio das relações culturais entre os habitantes de actual Moçambique (COSTA, 1989).

Como mostra Rodrigues (2009c), João Baptista Montauray (1778), fala das ordens religiosas que nesta altura eram a base para o desenvolvimento da séculos depois da chegada do Islã ao território que hoje é designado catecismo, leitura, escrita e aritmética para a população “indígena”.²⁹ De acordo com Madeira (2007), em 1766, o Governador-geral Baltasar Moçambique, destinada aos filhos dos portugueses que não podiam deslocar- se a Goa ou a Lisboa para aprender as

²⁷ A ocupação violenta dos espaços comerciais dos “nativos e swahílis começou em Sofala (terra baixa), no centro de Moçambique e, em seguida, estendeu-se ao norte, na Ilha de Moçambique, e depois em direção ao centro, no vale do Zambeze – Sena, Quelimane e Tete –, onde os portugueses foram os verdadeiros vencedores, no sentido militar e técnico, sobre as populações africanas e árabes (PINTO, 1994).

²⁸ Uma pequena ilha com extensão de 3 km e uma largura máxima de 400 metros. A ocupação da ilha remonta aos islâmicos, governado por Xequê Mussa Ibne Biki ou Mussa Ben-Bique ou Mussa Bin-Bique, com quem os portugueses entraram em contacto na ocasião de sua passagem pela Ilha em direcção a Goa (Índia), em 1498. Em homenagem ao Xequê, a ilha foi chamada de Moçambique. Só mais tarde, no século XVIII, com a resolução dos conflitos de delimitação das fronteiras entre os países imperialistas, esse nome passou a designar o território actual de Moçambique (LOBATO, 1945, EUGENIA, 2010).

²⁹ cf. a referência feita em Boletim Oficial de Moçambique, n.º 17, Lourenço Marques, 26.04.1930

primeiras letras³⁰. Com a instalação desta escola, procurava-se atenuar a falta de instrução do pessoal administrativo. Entretanto, cerca de duas décadas depois, precisamente em 1818, eram fundadas outras escolas primárias em Quelimane e Ilha do Ibo, nas regiões centro e norte de Moçambique, respectivamente³¹.

A rota de especiarias, e a evangelização cristã foram as principais forças pedagógica, que se afirmam na dimensão cognitiva da formação da pessoa humana. Segundo Magalhães (1994, p.9-10), em Moçambique, o processo de fora da escola”, podemos analisar numa relação entre aprendizagem (instrução), os espaços físicos. Para Zimbico (2016), é neste contexto que, o movimento de escolarização se desenvolve “sob constante tensão entre o clero e a estatização da sociedade” com alguns saberes (de cariz religioso) que exclui determinadas culturas da população estranhas a ela. Este processo em Moçambique tem se debatido vendo a estrutura do ensino e aprendizagem em boa parte antes da colonização portuguesa, principalmente, os grandes “Estados Africanos Escravocratas”³², como os estados dos Yaos ou ajaua, (Mataca, Mtalica, Makanjila e Jalasi), ao norte de Moçambique³³.

O Yao Devido ao seu envolvimento no comércio costeiro tornou-se uma das mais ricas e influentes tribos na África Austral. As grandes monarquias Yao nasceram como os poderosos chefes Yao tomaram o controlo da província do Niassa no século XIX. Durante esse tempo, a nação inteira se converteu ao islamismo por volta da virada do século XX, e após a Primeira Guerra Mundial. Por causa do seu comércio com os árabes, os chefes Yao (sultões) precisavam de escribas que pudessem ler e escrever árabe. Os professores muçulmanos que foram empregados e viviam nas aldeias Yao, tiveram um impacto significativo sobre o processo de escolarização em Moçambique³⁴.

³⁰ 32 Apesar desta primeira informação, outros documentos referem que a primeira aula de instrução primária foi instalada na Casa Conventual de S. Domingos da Ilha de Moçambique, em 1799, por determinação do Governador-geral Francisco Guedes de Carvalho e Meneses. (ZIMBICO, 2016).

³¹ Ver ZIMBICO, 2016. se especializam os agentes, introduzindo-se alterações na rede pedagógica.

³² Outros “Estados Africanos Escravocratas”, no norte de Moçambique (formalmente África Oriental Portuguesa) foram: Xeicados de Quitangonha, Sacul e Sultano de Angoche. Os Yaos são de origens Bantos – que constituem o grupo mais numeroso e ocupam a maior parte de África (região equatorial e sul).

³³ Os Yaos são de origens Bantos – que constituem o grupo mais numeroso e ocupam a maior parte de África (região equatorial e sul).

³⁴ Os britânicos, que eram vistos como cristãos como o Português, tentaram parar o tráfico de escravos, atacando algumas caravanas de escravos dos Yao perto da costa. Eles libertaram os escravos e confiscaram o marfim, que os escravos tinham transportado (MITCHELL, 1971). Os ajauas activamente resistiram as forças alemãs que foram colonizar o Sudeste da África (aproximadamente hoje, Tanzânia, Ruanda e Burundi). Em 1890, King Mchemba emitiu uma declaração ao Comandante von Wissman dizendo que estava aberto ao comércio, mas não estavam

De acordo com Mitchell (1971), os Yaos resistiram firmemente a regra colonial portuguesa, britânica e alemã, por isso, era vista como uma ameaça importante para eles. O cristianismo em Niassa foi implementado no meado do último quartel do século XIX, quando foi implantando o anglicanismo, que a partir da Diocese Anglicana da Ilha de Licoma (Malawi), surgiu a grande Missão de São Bartolomeu de Messumba, alhures do Distrito do Lago (AMIDE, 2008). Este processo levou com que, a maior chefe Yao Mataka, se convertesse num cristão, o que teve um impacto sobre o seu povo, que passaram a ter uma influência da educação oferecido cristianismo e pelo sistema social Islão, assimilada sua cultura tradicional.

Figura 1 – Povo Yao dançando na aldeia de Chiconono Niassa Moçambique



Fonte: Autor (2020).

Devido à dominação política e ritual dos chefes Yaos, a sua conversão causou influência cultural cristã aos seus súbditos pela adesão ao cristianismo, apesar de se manter o Islão, não ortodoxa, e uma mistura com o seu tradicional sistema de crenças animistas.³⁵ Entretanto, a prosperidade económica, associada aos serviços sociais prestados pela Igreja Católica, foi um polo atractivo para a sua adesão a cultura cristã, como mecanismos de ascensão social. Os Yaos estão perto

dispostos a submeter-se a autoridade. Depois de outras obrigações, o Yao acabou rendendo-se as forças alemãs. (NAMUHOLOPA, 2017)

³⁵ Encontrada em países como o Irão, Iraque, Arábia Saudita, etc. É muitas vezes referido como "Folk Islam" (Islão popular ou folclórico) (MITCHELL, 1971).

da história do povo moçambicano como um todo, por mostrar no seu processo educativo influências culturais islâmica e cristã. Segundo Namuholopa (2017), este processo foi apropriado em manifestações culturais advindas de lugar, assim como; as crenças, danças, mitos e lendas incorporadas para além da cultura local.

Figura 2 – Yaos dançando na festa do Nyago



Fonte: Autor (2020).

Os Yaos no seu processo educativo a influências culturais cristã, passa por momento histórico em que Moçambique vivia, com a “ocupação efetiva”, onde Portugal ceder dois terços do território moçambicano a duas Companhias majestáticas (Companhia de Moçambique³⁶ e do Niassa ou Nyassa³⁷) e uma arrendatária (Companhia da Zambézia)³⁸. A Companhia do Niassa gozava de privilégios especiais, que passavam pela influência, religiosa, cultural e educativa. Estas Companhias Majestáticas, também conhecidas por Companhias Privilegiadas ou Companhias de Carta (do inglês, *Company Chartered*), eram entidades privadas. Paraphraseando a historiadora moçambicana, Inês Nogueira da Costa (1989), estas companhias eram um Estado dentro de outro Estado, porque, tiveram grandes influências na organização social-cultural, política e económica. Como descreve

³⁶ As atuais províncias de Manica e Sofala passaram a ser administradas pela Companhia de Moçambique.

³⁷ A Companhia do Niassa recebeu a sua carta majestática em 1891, efetivando-se, até o final do seu período de vigência, em 1929, quando o Decreto nº 16757 de 20 de abril desse mesmo ano traz de volta a administração desses territórios ao Estado Português.

³⁸ As províncias de Tete e da Zambézia foram submetidas a uma administração conjunta, Estado português e Companhia da Zambézia, que arrendavam algumas terras da antiga Capitania dos Rios de Sena. “A província de Nampula e o território ao Sul do rio Save (Maputo, Gaza e Inhambane) ficaram sob administração direta do Estado português” (ROCHA, 1999, p. 1-2).

Newitt (1997, p. 352), a Companhia de Niassa dispunha de fundos para empreender uma nova tentativa de ocupação do interior:

[...] em Outubro de 1912, o próprio Mataka Chissonga foi derrotado e constituiu-se um forte nas ruínas de Muembe. Foram então criados postos administrativos da Companhia ao longo do Lago para iniciar o recrutamento da mão-de-obra e a cobrança de impostos.

Para Sousa (2014), esta “ocupação efectiva” do território que hoje é Niassa integrou os Yaos como meio de trabalhos necessários a companhia, estabelecendo assim relações verticalizadas entre a cultura local (das zonas rurais) e cultura colonial (nas zonas urbanas). Segundo Newitt (1997), a dominação chegou, junto com a negação da cultura, principalmente nas áreas urbanas, que registavam maior número de colonos e áreas rurais que maior concentração Yaos, considerados de indígenas pelos colonos. A exclusão passou a estar circunscrita a serviços públicos e resolução dos problemas urbanos, ficando em alguns casos para as funções deliberativas dentro da área rural controlado pelos régulos e consultivas quando dos pagamentos dos impostos. Em parte, estes nem tinham o reconhecimento e o acesso a organização do seu processo cultural e educativo de forma democrática (NEWITT, 1997).

Com o Estado Novo (1933-1974), ficou mais evidente o processo de consolidação da exclusão dos Yaos. De acordo com Bauman (2000, p. 204), poderíamos dizer que a uma falta do reconhecimento das diversidades que caracterizam os interesses dos Yaos, porque, a universalidade se torna inimiga da diferença. Apesar da universalidade não requerer “homogeneidade cultural” nem “pureza cultural”. Mas assim, dentro do pacto colonial, se defendia não reprodução da educação e da cultura dos Yaos como que, não devia ser destinada a satisfazer os interesses da colonização (MOSCA, 2005).

Segundo Lopes (2004), a política de educação colonial, como um fenómeno de dimensão nacional que visava gerir os interesses “dispersos” da burguesia metropolitana excluiu a sociedade moçambicana por ser multiétnica, multicultural e multilinguística por excelência deixando do lado o que Émile Durkheim, considera como prioritário para a educação. No Estado colonial, o que se torna necessário percorrer na sua história é como foi se montando o aparato eurocêntrico, no sistema

educacional e cultural, que jogou um papel conseqüente para a nossa compreensão do que é verdadeiramente a educação e qual educação cada sociedade necessita.

Segundo Durkheim (2007), cada sociedade, considerando o seu estágio de desenvolvimento, possui um sistema educativo que lhe é inerente. Tal sucede porque os sistemas educativos não são independentes da religião, da organização política, do grau de desenvolvimento das ciências, do estado da indústria, etc. Por isso, em decorrência do carácter sociocultural colonial, a educação moçambicana foi variando conforme os tempos e as regiões, segundo a necessidade de formar mão-de-obra alfabetizada para atender o desenvolvimento das relações e garantir a posse e o domínio sobre o território. Nesse contexto, Basílio (2010), referir que, a educação, em Moçambique, continua a se basear em leitura, escrita e contagem para permitir o enquadramento dos trabalhadores num mundo do mercado capitalista.

A herança da educação colonial esta estabelecida na sua estrutura quanto na sua forma e substância, como um projecto educativo que reflecte e reproduzir a exclusão da cultura africana³⁹. A intenção de exploração foi denunciada pela LEI 4/83: "(...) A dominação colonial em Moçambique impôs uma educação que visava a reprodução da exploração e da opressão e a continuidade das estruturas colonial-capitalistas de dominação. (...)"(p.13). E expressa claramente pela Lei- padrão de colonização que, na sua introdução, proclamava que Portugal tinha a missão de promover a colonização propriamente dita, excluindo a integração das culturas existentes na colónia⁴³.

No entanto, apesar desde processo da colonização os Yaos preservaram a sua cultura se mantiveram no modo de vida das populações cristãs-islã, que, no entanto, oferecia uma educação, com pouco retorno. Assim, os Yaos ricos em cultura, tradição, e música, sempre tentaram laçar estreitas forças da sua cultura para uma educação que, preserve os seus ritos culturais.

³⁹ Para mais detalhes vide, seguir. Essência Dualista da Educação e Cultura no Período Colonial: (1930-1960). E a educação colonial versus a inferiorização da "cultura local" 1960- 1975.

3.2. Essência Dualista da Educação e Cultura no Período Colonial:1930-1960

O contexto da formação da educação colonial começa oficialmente a se afirmar como uma educação dual, comrinatorios quanto a inserção das culturas e modelos de ensino e aprendizagem desenvolvidas pelos africanos, nas décadas iniciais do século XX. De acordo com o Zamparone (2002), apesar do discurso colonial ter em vista a promoção do ensino a fim de dotar os colonizados deste instrumento "civilizador". Entretanto, em Moçambique geralmente as palavras não passaram para as acções concretas do reconhecimento das culturas locais, pouco realmente foi feito durante todo o período da dominação colonial em matéria de ensino.

Diante da inoperância do Estado colonial, o reduzido número de moçambicanos com alguma instrução passou a reivindicar, com frequência a instalação de escolas e a extensão do ensino em toda a Colónia, anunciando que a lutar pela educação dos nativos e integração da sua cultura no processo educativo era uma reivindicação imediata e prática⁴⁰. As revidicações indicavam simbolicamente a realidade social vivida no universo da cultura europeia, representada pela cidade, e a africana, representada pelos subúrbios. As dificuldades, prosseguem e se aprofundam com o crescente racismo. A educação, neste contexto, ganhava estatuto de um problema mais pungente que se colocava diante de não só dificultada o ingresso no ensino aos "de cor", como os impedia de continuarem seus estudos, por faltade recursos da família e de apoio do governo⁴¹.

Segundo Silva (2013), a educação colonial fortaleceu a sua política segregacionista e racial, nas legislações coloniais entre os finais da década dosanos 1920 á meado da década dos anos 1970, quando Moçambique foi independente. Durante este período, Hedges; Rocha (1999), dizem que se desenvolve e se amplia a forma da essência dualista da educação e cultura, a partir das distinções raciais, sociais, econômicas e políticas. Como nos mostra Maria da Conceição Neto (2010), a uma fração cultural hierarquiza que revidicam os seus habitantes e costumes

⁴⁰ Os membros desta pequena burguesia filha da terra não questionavam a presença colonial, da qual eram frutos, e a qual, apesar de suas mazelas, era vista como a portadora doprogresso (ZAMPARONE, 2002).

⁴¹ Zamparone (2002).

sem uma distinção entre “europeus – indígenas” ou “não indígenas – indígenas” ou “cidadãos – assimilados – indígenas”⁴².

Dualismo aque deve ser entendido na educação e cultura moçambicana como sendo o processo, excludente e antagônico, ainda que complementar, como fruto do mesmo processo de formação sociocultural. A noção de dualidade criticada brilhantemente pelo sociólogo brasileiro Francisco de Oliveira (Chico de Oliveira), “não é necessariamente espacial”, disse Vasconcelos (2013, p. 29). Afirma que, recentemente, tanto os trabalhos de Sassen (1991) como os de Mollenkopf e Castells (1991), trazem de volta a noção de dualidade para explicara divisão social e cultural dos grupos. Segundo Vasconcelos (2013), dualista é resultante do crescimento desigual e a tendência à polarização, bem como da justaposição do consumo conspícuo e da degradação social. A noção da educação e cultura dual seria uma noção ideologicamente útil, porque visa a denúncia da desigualdade, da exploração e da opressão do sistema educacional colonial, face à rejeição dos valores da cultura popular dos povos das colônias no processo e espaço da aprendizagem escolar.

Ao adentrarmos no sistema educacional colonial em Moçambique, podemos analisar a previsão de uma essência dualista, na qual existia uma divisão explícita do ensino em dois tipos de formação, segundo Golias (1993); Mondlane (1995); Ribeiro (2015), os dois sistemas tinham distintos e representações distintas. Por um lado, a educação para os portugueses era para a elite colonial (organizada segundo os valores e padrões culturais aristocráticos) e por outro, estava a educação para o indígena, não era mais do que a instrumentalização técnica sem representação das suas culturas (esta educação devia ensinar com base em valores culturais europeus, os nativos deveriam aprender a ler e a escrever), fazendo dele um povo “dócil” e leal à Portugal, o que evidentemente facilitaria os desígnios coloniais

Dessa forma, se começa a fortalecer o dualismo na cultura e na educação como um principio de formação através do Diploma Legislativo nº 518, de 16 de Abril de 1927, na qual, o ensino é reafirmado oficialmente, com distinção entre o que os europeu e africano deveriam apreder na sua formação escolar, propondo:

⁴² Este último designado de população “nativa” (1928-1955), “não civilizada” (1950-1955) e “autóctone” (1960).

- a) – para europeus e assimilados: 1º grau: Ensino primário infantil; 2º grau: Ensino primário geral:
- b) – para indígenas: 1º grau: ensino elementar profissional; 2º grau: ensino profissional.

No que tange ao ramo da educação indígena, o Diploma, dispunha que no primeiro grau, nas escolas rurais, haveria um ensino que privilegiaria a criação de hábitos de higiene, de compostura e especialmente de “hábitos de trabalho” com base nos princípios europeus, este precípicio também estava presente na segunda etapa, em escolas-oficinas, onde a educação se voltaria totalmente para o ensino profissionalizante. E assim, todo o esforço colonizador se convergia para a prática laboral, sem o reconhecimento de outras práticas educativas.

Este dualismo durante o período colonial passa a ganhar um corpo robusto em 1930 com o Diploma Legislativo nº 238 de 17 de Maio e a Concordata de 1940, onde surgem duas categorias no sistema escolar: as escolas das missões católicas romanas, cuja principal função era ministrarem a instrução primária aos africanos; e o sistema oficial, considerado mais sofisticado, destinado aos brancos, asiáticos e assimilados. A escola para os negros moçambicanos, conhecido como ensino rudimentar⁴³, apesar de ter como finalidade, conduzir gradualmente os nativos duma vida cultural considerado como selvajaria a uma vida como civilizada.

O surgimento do Ensino Rudimentar, na província de Moçambique, tinha estrutura próprio destinado exclusivamente aos ‘indígenas, com o objectivo de formar-lhe a consciência de ser português e prepará-lo para a luta da vida⁴⁴. De acordo com Thomaz (2012), este ensino tinha como objectivo único a promoção da cultura portuguesa em tudo o ensino em comum.

Figura 3 - Escola Rudimentar para Indígena, Ribáuè, Nampula, segundo quartel do século XX.

⁴³ Chamado ensino de adaptação depois de 1956, ou ensino missionário.

⁴⁴ Diploma Legislativo nº 238, de 17 de Maio de 1930



Fonte: Acervo fotográfico do EHM/UEM.

Para Zimbico (2016), esta figura é um exemplo de muitas escolas chamadas “rudimentares”, instaladas em várias partes de Moçambique. Como mostra a figura, esta escola apresenta uma certa precariedade, quer em termos do tamanho das instalações, assim como o aspecto geral da sua conservação, inexistência da bandeira (de Portugal), inexistência de espaços verdes e um modelo arquitectónico relativamente menos sofisticado. Contrariamente, a figura, mais adiante que, mostra uma imagem de uma Escola Oficial, mais sofisticada do ponto de vista arquitectónico e de apetrechamento e, por consequência, com melhores condições de funcionamento. Este programa do ensino e aprendizagem dos nativos de Moçambique, sendo da inteira responsabilidade das missões católicas, foi compartilhado com ~~algumas~~ missões protestantes que tivessem autorização, também de dirigir algumas escolas.

Algumas missões reconheciam a necessidade de uma intersecção destes saberes com a cultura destes povos onde estavam instaladas, como um principal meio de se chegar a dita civilização. Mais este meio não era sólido entre os participantes do processo educativo dentro do sistema colonial. Para esta temática o trabalho digno de menção, vai para a pesquisa de Teresa Cruz e Silva (1998) que ressalta o papel das missões religiosa protestantes no processo de educação e assimilação. Fala do uso de línguas indígenas em algumas escolas das missões protestantes, especialmente a Missão Suíça, que contribuíram para criar um tipo específico de indivíduo assimilado, que estava propenso a desenvolver um espírito

crítico do Estado e a sociedade.⁴⁵ De acordo com Mondlane (1975), nestes processos formativos sempre estiveram presente o julgamento da cor da pele entre, a população urbana considerada “civilizados”, composta por brancos europeus, colonos, asiáticos, assimilados, entre outros; do outro, a população iminente africana negra, rural, basicamente constituída por “não- civilizados”, ou seja, segundo um modelo do currículo uniforme, de feição da cultura nacional (metropolitana) que, tal como o tipo de ensino, assentava-se na diferenciação.

A diferença cultural em relação a outros povos, não deveria ser usada como critério para nada, pois esta não era indício de boas ou más qualidades da formação dos indivíduos que deveriam prevalecer no sistema de educação. Mais esta diferença segundo Cabaço (2007), foi como Romeu Ferraz de Freitas diz ao mencionar em seu relatório, que não era a competência o critério predominante, pois, mesmo quando a capacidade do colonizado por vezes superava a do colono, este permanecia em posição de superioridade social, graças à cor da pele⁴⁶. Para Basílio (2010), o ensino para os nativos visava reproduzir e perpetuar a exploração do Homem pelo Homem e a dominação colonial, reproduzindo as relações de produção capitalista e opressão colonial. Segundo (MEC, 1980), mesmo quando verificamos o quadro abaixo vemos que, a estrutura do ensino indígena, era para preparar forças de trabalho submissa;

Quadro 1: Estrutura do ensino indígena

Ensino	Idade de nível de Ingresso	Nível do ensino Ministrado	Idade de saída
Ensino primário rudimentar	7 aos 12 anos	3ª classe = 2ª classe Rudimentar	9 aos 14 anos
Ensino Primário Elementar	7 aos 10 anos	4ª classe Elementar	10 aos 13 anos

⁴⁵ Essas alianças ganharam estatuto jurídico, no dia 7 de Abril de 1940, quando Portugal assinou o Acordo Missionário com a Santa Sé que visava conferir às missões o direito de organizar e administrar a educação, determinava corporações missionárias ou religiosas. A concordata dava legitimidade às igrejas (MAZULA, 1995, p. 79). A Igreja podiam livremente estabelecer e manter escolas particulares paralelas às escolas do Estado, ficando sujeitas, nos termos do direito comum, a fiscalização deste e podendo, nos mesmos termos, ser substituídas e fiscalizadas por Estado.

⁴⁶ Meninas a partir dos 10 anos de idade, que teriam entre outras aulas, economia doméstica, cujo objectivo era “preparar boas donas ou governantes de casa, compreendendo por isso a limpeza e o arranjo da casa e suas dependências, o tratamento da roupa e a culinária e serviço de copa. Entre as formas de exploração e discriminação, havia uma atenção limitada especial para às meninas, que era ao ofício e treinamento para que se tornassem exímias donas de casa, ou ainda empregadas domésticas. As escolas profissionais destinadas às meninas indígenas funcionavam em regime de semi-internatos.

Ensino Prof. Indígena	Escolas Profissionais (feminino)	10 anos 3ª classe Rudimentar	4ª classe Elementar	12 anos
	Escolas de Arte e Ofícios (Masculino)	10 anos (com 2ª classe rudimentar ou sem nada)	Ensino inicial obrigatório (sem equivalência)	13 aos 21 anos (até a 2ª classe)

Fonte: Basílio (2010).

A portaria no 2.456, que regulamentava o ensino primário rudimentar dizia, no seu Artigo 1: “o ensino primário rudimentar destina-se a colocar a criança indígena em condições de aprender a nossa civilização por meio do conhecimento da língua portuguesa, educação rudimentar das suas faculdades e adopção dos costumes civilizados” (UEM, 1978, p.6). Segundo Castiano (2005), quanto à sua estrutura, o ensino indígena estava organizado em três tipos, primeira, estava: o *ensino primário rudimentar* que compreendia três classes, (1ª, 2ª e 3ª classes). Cada uma delas era feita em dois anos, para retardar os moçambicanos. Segundo era o *ensino profissional* que funcionava nas Escolas de Artes e Ofícios e abrangia alunos com maiores de 10 anos de idade; destinava-se a habilitar profissionalmente em actividades que facilitassem o enquadramento na comunidade. Terceiro estava, o *ensino normal* destinado à formação de professores para as escolas rudimentares⁴⁷.

Enquanto o ensino oficial (para brancos), tinha por objectivo inculcar nos alunos o conceito de Portugal como pátria-mãe e nação intercontinental. O ensino oficial foi organizado e destinado apenas para os filhos dos colonizadores e assimilados. Os conteúdos deste último giravam em torno da formação para cidadania e as competências eram: leitura, escrita, cálculo, domínio da história e geografia de Portugal⁴⁸.

De acordo com (UEM, 1978), a portaria nº 8.392 de 31 de Maio de 1950, regulamentava o ensino primário oficial *elementar* e *complementar*. Esse documento

⁴⁷ Nesse sistema de educação, “os alunos aprendiam fundamentalmente os ofícios de serralheiro e ferreiro, de alfaiate, de sapateiro e de carpinteiro e marceneiro, enquanto que as meninas frequentavam cursos de costura e economia doméstica”. (CASTIANO, et al, 2005)

⁴⁸ Segundo as declarações de Silva Cunha, ministro do Ultramar, a educação oficial tinha o compromisso de formar os cidadãos capazes de compreender plenamente os imperativos da vida portuguesa, interpretá-los e transformá-los numa realidade constante, a fim de assegurar a continuidade da nação portuguesa (MATEUS, 1999). Portanto, a tarefa do ensino oficial era inculcar nos alunos a cidadania portuguesa e pertença a Portugal como pátria-mãe (BASÍLIO, 2010).

no seu Art.2^o declara que: “O ensino elementar era obrigatório para todos os portugueses, não indígenas, física e mentalmente, na idade escolar, e destina-se a habilitá-los a ler, escrever e contar, a compreender os fatos mais simples da vida e a exercer as virtudes morais e cívicas dentro dum vivo amora Portugal”, (UEM, 1978, p. 12). Segundo Cabaço (2007), a persistência das estruturas mental colonial foi no plano institucional que mais influenciou sobre a cultura dos moçambicanos, porque, os colonos viviam protegidos em seus privilégios pela legislação e pelo racismo. Esta situação coadjuvada com as precárias condições de subsistência e os salários baixos, quando não a miséria, dos moçambicanos que não permitia a sua cultura fosse elevada da qualidade de formadora para a vida⁴⁹.

3.3. A educação colonial versus a inferiorização da cultural local 1960-1975

O olhar pejorativo sobre a cultura do colonizado, que o mundo colonial, o mundo é feito de duas metades, o colonial e o colonizado. Edward Said um dos fundadores do campo de estudos dedicados à análise da relação entre a educação colonial e cultura na sua obra "*Culture and Imperialism*" (1993), demonstra que o colonialismo não apenas cria como mantém; ele é, em vez de expressar, uma certa *vontade* ou *intenção* de entender, e em alguns casos controlar, manipular e até incorporar, aquilo que é um mundo manifestamente diferente.

Segundo Mbembe (2014), os *Estatutos dos Indígenas das colónias africanas portuguesas* foram um “banal código edipiano” que constituiu oficialmente Moçambique como uma sociedade estruturada racialmente. Este processo, que tornou negros e brancos diferentes absolutos. Estes momentos foram marcados pela proibição de valores culturais dos negros, considerando incompatíveis com a moral e com os ditames da humanidade⁵⁰. Convém afirmar também que, o Estatuto do Indígenas, autorizou a distinção entre os seres humanos (brancos) e aquilo que não o

⁴⁹Segundo Basílio (2010), a pressão internacional aumentou e o governo pediu às missões que ampliassem a rede escolar e que se comprometessem na alfabetização acelerada dos indígenas. Mesmo assim, a alfabetização cingia-se na leitura, na escrita e nas contas, ou seja, as escolas limitavam-se a ensinar aos indígenas a aprender ler, a escrever e a contar.

⁵⁰ Finalmente o Estatuto dos Indígenas Portugueses das Províncias da Guiné, Angola e Moçambique, de 1954, abolido em 1961. Esse documento foi acompanhado pela Lei Orgânica do Ultramar de 1953, que continha vários preceitos relativos a populações indígenas das Províncias da Guiné, Angola e Moçambique. Mas o decreto de 1954, foi muito específico em relação à matéria sobre que tipo de negro teria a possibilidade de adquirir a sub-cidadania.

é (negros) – comodiza Georg Wilhelm Friedrich Hegel, na sua obra *Fenomenologia do Espírito* (1980), estátua sem linguagem nem consciência de si, entidade incapaz de despir a sua animalidade, desprovido de universalidade. Nestes dispositivos de hierarquização o negro era colocado como o não civilizado (SANTOS, 2002), que devia usar nova roupagem, por meio de “assimilação”. Para Mbembe (2014), podemos observar que a conversão do indígena para assimilado dava-se para além do sistema de educação, por meio da introdução ao cristianismo e economia de mercado.

Mondlane (1962), mas cedo refletiu sobre o assimilado moçambicano na sociedade colonial. Ele distingue o assimilado negro e o mestiço como sendo categorias sociológicas distintas, contudo ambas vítimas do racismo colonial. O autor defende que apesar destes estarem integrados de forma diferenciada, dado ao fato de um ser negro, e outro ter um de seus ancestrais brancos, ambos passavam por privações se comparados aos colonos portugueses. Isto decorria do fato de que a questão racial, segundo o autor, era estruturante das relações sociais no Moçambique-colônia. Com efeito, para Mondlane (1962), por mais que o Estado, a sua elite dirigente ou os intelectuais coloniais defendessem arduamente que as relações sociais em Moçambique eram baseadas no princípio do não-racismo, as práticas no cotidiano refutavam tal argumento. No que diz respeito ao sistema da educação nos finais da década de 1950, o governo português realizou, sob pressão internacional, um recenseamento geral da população residente na província de Moçambique que os resultados obtidos mostram que na área de educação a discriminação racial foi muito presente.

Entretanto, os dados do recenseamento geral da população residente na província de Moçambique, indicavam que 5.615.053, de um universo de 5.738.911 da população, eram analfabetos, correspondendo 97.84% (BASÍLIO, 2010). Conforme ilustra a tabela abaixo do recenseamento geral da população residente na província de Moçambique:

Quadro 2: Recenseamento geral da população de Moçambique nos anos 1950, 1960 e 1970

Ano	População total	População analfabeta	Percentagem de analfabetos
19	5.738.911	5.615.053	97.84%

50			
19 60	6.603.653	5.967.721	90.37%
19 70	8.163.933	7.323.610	89.7%

Fonte: Basílio (2010)

Os dados de 1960 e 1970, não incluem a evolução da educação nas zonas libertadas da guerra colonial organizada pela Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO). A referência às Zonas Libertadas como o berço de novos valores que orientariam a nova educação foi sustentada por Vieira (1979).⁵¹ De acordo com esse intelectual, foi naquelas Zonas onde, após a destruição das condições objetivas que sustentavam a sociedade tradicional e o homem colonizado (aquele que assumiu os valores do colonialismo e não os contestou), surgiram os novos valores. Talvez influenciado pelo “economicismo do marxismo ortodoxo”, Vieira refere que somente a mudança da base material tornou possível a mudança da superestrutura (VIEIRA, 1979, p.28). Em resposta a esta situação do surgimento de novos valores, o decreto nº 43.983, de setembro de 1961, que foi uma reforma política educacionais que culminou com a redefinição do ensino, a designação do Ensino de adaptação, Como um processo de transformação evidente quando olhamos para o processo, havia uma compreensão de que só a longo prazo é que o negro se tornaria efetivamente um cidadão: É necessário um século para se fazer um cidadão, dizia António de Oliveira Salazar, citado por Mondlane (1962).

Essa política foi expressa em um discurso pastoral do Cardeal D. Clemente Gouveia, proferido em Lourenço Marques, em 1960, em que diz: tentamos atingir à população nativa em extensão e profundidade, para ensiná- los a ler, escrever e contar, mas não para fazê-los "doutores". Educá-los e instrui- los da atração das cidades, o caminho que "os missionários católicos escolheram com devoção e

⁵¹ Foram criadas, paulatinamente, escolas nas zonas libertadas e no exterior. Uma das primeiras foi a Escola Secundária do Instituto Moçambicano, em Dar-es-Salam, Tanzânia, que contava com professores estrangeiros e moçambicanos e permitiu aos alunos vindos de Moçambique, continuar seus estudos e serem posteriormente encaminhados para o Ensino Superior. O Instituto Moçambicano foi fundado no início dos anos sessenta por Eduardo Mondlane e sua esposa Janete Rae Mondlane (MAZULA,1995). Janet Mondlane recorda-se que escrevemos os nossos próprios livros. Os Marcelinos, os Chissanos, Rebelo, Ganhão, Martins, juntamo-nos e escrevemos livros para o Instituto Moçambicano (MONDLANE, 1969). A escola de Dar-es-Salam incentivou a criação de outras mais na Tanzânia, como as escolas do Bagamoyo, Tunduro e Rotumba. E foi nos manuais desses primeiros centros educacionais, produzidos para os ensinos primário e secundário, que uma nova História do continente africano seria contada.

coragem, o caminho do bom senso e da segurança política e social para a província (...)". As escolas são necessárias, sim, mas escolas onde ensinemos aos nativos o caminho da dignidade humana e da grandeza da nação que os protege (MONDLANE, 1995, p. 56). Esta percepção que existia sobre o negro assimilado, vai constituindo um dos elementos geradores das desigualdades raciais nas mais diferentes esferas da vida. Com efeito, os negros assimilados, se comparado aos colonos portugueses, ocupavam posições inferiores no mercado de trabalho e, conseqüentemente, tinham uma renda menor. O mesmo acontecia na escola, onde, uma criança filha de assimilados deveria se esforçar muito mais que o filho do colono para que tivesse um bom aproveitamento⁵².

No tocante a discriminação foi um fato que mais expressa a diferença entre os alunos que possuíam ou não o conhecimento suficiente da Língua Portuguesa, entre outras condições necessárias para ingressar no ensino, Segundo Basílio (2010), mesmo a partir de 1961, quando o ensino indígena adquire um estatuto jurídico e pela Portaria nº 15.971, de 31 de março, reforçado ao abrigo do Art. 1º da Portaria: este ensino, se destinava a colocar o aluno em condições de se servir suficientemente da língua portuguesa e de aquisição dos requisitos indispensáveis para frequentar o ensino primário comum. Se tentou sem sucesso se abrir a educação, às línguas locais como instrumento de ensino da língua portuguesa, ou seja, autorizando o professor a trabalhar os conceitos em línguas locais para introduzir as crianças à língua portuguesa.

Em paralelo, o Ensino Primário Oficial que se destinava à formação dos portugueses não indígenas que era obrigatório e sustentado pelo Diploma legislativo nº 2.286 do Boletim Oficial nº 38. Esse ensino não só se baseava como sempre na leitura, escrita, manuseamento das quatro operações matemáticas, mas também tinha por objetivo a formação para cidadania portuguesa. Mesmo na tentativa de resolver a questão do analfabetismo, o aparato colonial, converteu todas as escolas primárias missionárias

⁵² Um último elemento que Mondlane (1962), elenca para demonstrar a discriminação racial que o assimilado negro estava sujeito diz respeito à sua circulação na cidade bem como a frequência a espaços de entretenimento que era limitado ou mesmo interdito, se um assimilado estiver fora depois da hora do recolher, será normalmente interrogado pela polícia; se não mostrar o seu cartão, será preso. Muitos privilégios não podem ser obtidos nem mesmo com o bilhete de identidade de um africano assimilado não tem, por exemplo, acesso a um cinema para brancos; muitas vezes não pode usar as casas de banho para os brancos.

e privadas em escolas oficializadas e oficiais do Estado⁵³. Mas para Mazula (1995), a mudança mais significativa foi que para além de colonos portugueses, passaram a acolher os filhos dos assimilados. Como ilustra a figura da foto abaixo:

Figura 4 - Escola Primária Oficial “Filiados da Mocidade Portuguesa”, Marrupa, Niassa, 10.6.1973



Fonte: Acervo fotográfico do EHM/UEM.

Segundo Mazula (1995); Lopes (2004); Zimbico (2016), apesar de serem ~~atos~~ liceus e escolas técnico-profissionais para os moçambicanos negros. A intenção das novas reformas era fazer da educação uma frente ideológica na luta contra o movimento de libertação nacional, contudo, o objetivo fundamental da educação colonial continuava intacto⁵⁴. As taxas médias de crescimento anual da população escolarizável dos anos 1960 a 1980, situam-se perto dos 2.14%. Em outra análise, as taxas médias anuais de crescimento da população escolarizada mostram em

⁵³ Pelo Decreto 45.908/64, procedeu à revisão curricular do Ensino Primário Elementar. Essa reforma tinha quatro razões. 1) cristalizar a ligação da igreja católica com o governo no domínio do ensino; 2) a expansão da rede escolar a todas as províncias, criando escolas de formação de professores; 3) mudança dos conteúdos de ensino, introduzindo inovações e 4) admissão das crianças na escola mais cedo possível (BASÍLIO, 2010)

⁵⁴ As reformas de 1950 e 1961 operadas pelo aparato colonial na área de educação tinham por objetivo responder a formação da força de trabalho mais qualificada, preparar a pequena burguesia africana que defendesse as ideologias capitalistas, formar quadros superiores portugueses, incentivar o abandono das reivindicações sobre a independência soberana e silenciar as pressões internacionais do que formação para a moçambicanidade (BASÍLIO, 2010).

parte se deve ter por causa da manutenção das escolas oficializadas continuarem na posse da Igreja e recebiam o apoio do pessoal docente enviado pelo Estado.

As igrejas introduziram, nas práticas pedagógicas, as lições de educação moral e religiosa articulando o conteúdo educacional com o conteúdo religioso. Em seguida, houve uma reformulação dos manuais do ensino primário no sentido de africanizar os conteúdos com essas reformas, estes são algumas das situações que permitiram um crescimento considerável das escolas e números de ingresso dos alunos⁵⁵.

Segundo Zimbico (2016), houve um registro assinalável do aumento das taxas brutas de admissão e as taxas líquidas de escolarização, contrariamente à população escolarizável diante da população geral, o que implicava um abrandamento no crescimento natural da população. Entretanto, os esforços de escolarização não surtiram efeitos desejados em termos do efetivo global da escolarização, porque, pouca população escolarizável tinha acesso à escola, pelas barreiras à escolarização dos nativos.

De fato, embora o aparato colonial tivesse feito reformas no sentido de melhorar a educação dos nativos de Moçambique, as populações tinham uma imagem negativa da escola, fato que fez com que a educação não se desenvolvesse⁵⁶. Não obstante este projeto passa pelo estágio de acesso à categoria de assimilado, apesar da dura repressão, da violência e exclusão social, foi importante para a formação da pequena elite local, que foram figuras importantes em relação à eclosão das resistências sob todas as formas que enfraqueceriam as estruturas do regime colonial⁵⁷.

O início da luta de libertação foi um fator importante na alteração do “Plano de Ensino das Províncias Ultramarinas”, publicado em 1964, idealizado por Amadeu Castilho Soares, que nomeou o projeto de “Levar a escola à sanzala”, que marcou ações mais efetivas no escopo de expansão do ensino mas o fato se perpetuou até depois da independência com base na Língua Portuguesa. A estratégia foi manter exclusão dos negros nas escolas sob os auspícios da guerra de independência no ensino rural (EPISTEME, 2002).

⁵⁵ Mazula (1995).

⁵⁶ A Frelimo lutou para inverter esse aspecto negativo da escola

⁵⁷ A partir da década de 40, sobretudo ao final da Segunda Guerra Mundial, a questão da paulatina descolonização ganha destaque, tangenciando as discussões políticas francesas e britânicas. A saída rumo a universidades europeias e norte-americanas, como Eduardo Mondlane, favoreceu os ímpetos anticoloniais das elites letradas que liderariam os primeiros movimentos de independência.

De modo geral, a grande preocupação do plano de ensino era atingir a extensa área rural que não era parte da rede educacional colonial, para melhor inculcar nas “comunidades tribais” o desejo de “querer uma escola” e onde os professores locais, poderiam representar como monitores a população, até então executada dos materiais didáticos mais “adequados”, tanto para a formação de professores, quanto para serem utilizados nas escolas pelos alunos, substituindo assim, os antigos materiais oriundos da metrópoli (THOMAZ, 2012).

É fato que logo após o crescimento do acesso ao ensino primário, durante a luta de libertação era acompanhado por ser Moçambique um país de população majoritariamente iletrada, com índices de analfabetismo que giravam em torno de 95 a 98%, segundo Eduardo Mondlane (1969), na análise conjuntural do país. Embora quase 98 por cento da população de Moçambique seja composta por africanos negros, apenas uma pequena porção das crianças que frequentam a escola primária são africanas, e é insignificante o número de crianças africanas no ensino secundário.

Em 1963 havia 311 escolas primárias com um total de 25.742 alunos, mas apenas um quinto eram africanos. No mesmo ano havia três escolas secundárias do Estado que podiam dar o diploma final do ensino secundário, na maior escola secundária de Moçambique⁵⁸, havia apenas 30 estudantes africanos de um total de mais de 1000 alunos. Segundo Zimbico (2016), eram muito limitadas ou quase nulas as oportunidades das crianças moçambicanas negras ingressarem na escola secundária, a não ser que se mudasse para a cidade e frequentasse uma escola particular que o preparasse para os exames de admissão ao ensino secundário.

De acordo com Mondlane (1975, p.73), uma das formas de discriminação que os negros moçambicanos viviam era a barreira de idade que os era cobrada para o ingresso na escola secundária pelo fato de a maior parte da escola administrar o ensino logo de início língua portuguesa e muitas crianças moçambicanas tinham dificuldades para serem aprovadas aos exames de adaptação⁵⁹, antes de atingirem 12 a 14 anos de idade. Porque era raro que uma criança africana tivesse começado os estudos a tempo de terminá-los aos 14 anos, os três anos da escola rudimentar e os cinco anos da escola primária os impediam. Isto é em si um método

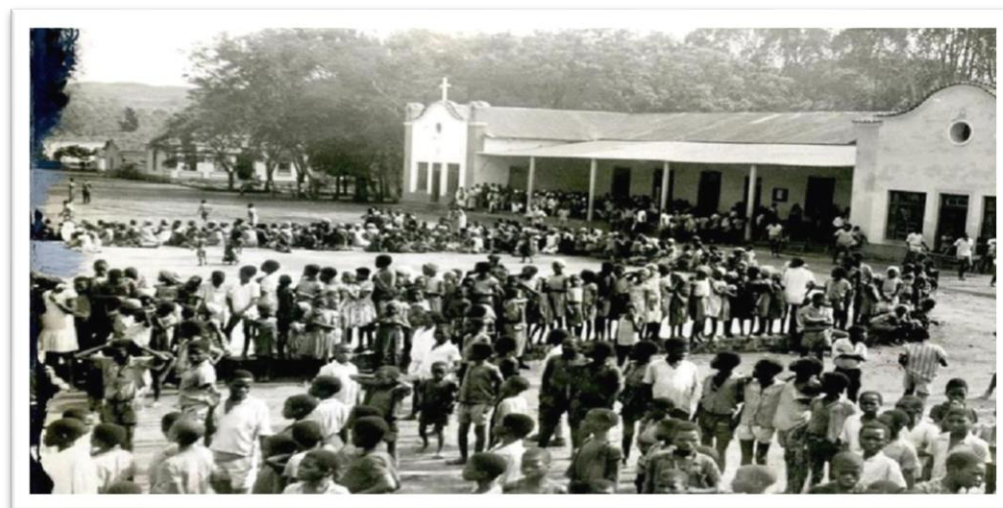
⁵⁸Segundo Episteme (2002), devido ao seu impacto, esse projeto serviu de modelo para um generalizado “Plano de Ensino das Províncias Ultramarinas”, publicado em 1964, mesmo ano em que seria perdida a monopólio da educação indígena pela igreja católica.

⁵⁹ Que normalmente eram feitos após três anos de instrução.

estritamente etnocêntrico, mas poderia pelo menos oferecer aos africanos a oportunidade de se desenvolverem, mesmo que não fosse no sentido mais desejável.

Na prática se pode entender na figura abaixo a estrutura central que definia, as condições em que os moçambicanos eram submetidos no ensino numa escola rudimentares pertencentes à Igreja Católica;

Figura 5 - Reunião das famílias dos alunos da Escola de Unango, Niassa, segundo quartel do século XX.



Fonte: Acervo fotográfico do EHM/UEM.

Na figura podemos ver uma escola reservada aos “indígenas”, localizada ao lado de uma igreja, em Unango, Província do Niassa, região norte de Moçambique, uma enorme concentração de alunos, pais e encarregados de educação, uns sentados ou em pé, em momento de atenção, descontração e brincadeira⁶⁰. Este perfil da educação colonial nas escolas reservadas aos “indígenas”, na análise do Mondlane (1969), elaborou de forma emancipatório o processo de existência de métodos educacionais locais⁶¹.

⁶⁰ Zimbico (2016).

⁶¹ Na época da independência nacional, Moçambique teve que começar do zero, criando não só as estruturas, mas elaborando também matérias (MAZULA, 1995), quase impossível os moçambicanos obter uma educação que lhes dê acesso a algo mais que não seja o trabalho servil, apesar da educação ser uma plataforma para a uniformização das massas, no sentido de mantê-las em estado de total ignorância frente a degradantes sobrevivência que o sistema colonial, lhes impunha em diversas formas. Também para o excludente sistema de ensino voltado para a negação do acesso a

Este processo para Basílio (2010), levou com que as populações não compreendessem o valor da educação escolar, assim sendo, muitas delas não deixaram que as crianças fossem à escola, muito embora a rede escolar tenha crescido como ilustra a tabela.

Quadro 3: Extensão da rede escolar e aumento de número de ingresso em 1955-1972

Nível	1955/6	1960/1	1964/6	1970/1	1972/3
Ensino Primário					
Oficializado	-	-	385.002	416.375	414.991
Católico	285.534	378.468	-	-	-
Privado	8.419	6.797	-	-	-
Estado/Igreja	17639	29126	41.55	100.	150.320
Privado	1.850	1.950	8.004	10.5	12.656
Total	313.442	416.343	434.558	526.962	578.957
Ensino Secundário Geral					
Estado	1.082	2.553	5.843	16679	19361
Igreja/Privado	439	2.086	2.814	9.679	16.186
Ensino Técnico					
Artes e Ofícios	-	222	261	311	332
Industrial/Comercio	-	5.416	11.981	11.201	12.995
Agricultura	-	-	90	500	685
Ensino Técnico/Médio	-	-	537	1.049	1.470
Formação de professores					
Monitores	-	-	803	1.261	1.123
Magistério	-	-	94	99	95
Universidade	-	-	503	1.835	2.621

Fonte: (BASÍLIO, 2010)

Note-se que era difícil para o governo português admitir a sua limitação nas ações de acesso a cultura dos povos de moçambique, apesar da extensão da rede escolar e aumento de número de ingresso. Esta negação que podem ser vistas a partir da reação da administração colonial ao crescente avanço da História de Moçambique que havia sido “um relato da colonização portuguesa”, contada apenas a partir da data em que “eles chegaram”⁶².

um ensino qualificado era, uma forma de assegurar que os disputados postos de trabalho seriam ocupados apenas por imigrantes portugueses, europeus e seus descendentes.

⁶² Finalmente, a partir desse material, essa História seria contada “sob um ponto de vista moçambicano”, regressando-se a meados do século XIV (marco cronológico inicial da obra), para contar a respeito de “civilização muito importante, o Mwanamutapa (Monomotapa)”. Esta civilização

Segundo Thomaz (2015) é evidente a intenção da força do império marítimo português e seus feitos, aprendidos e desaprendidos nas escolas coloniais. Não mostravam o escopo da grandiosidade do passado moçambicano. Confrontando o material produzido pela FRELIMO e os debates entre os professores de História, não é difícil afirmar que a divulgação do material e seus usos nas escolas das zonas libertadas certamente a sua repercussão e a independência que batia às portas, tenham servido para abalar os últimos alicerces que sustentavam uma administração colonial em agonia de morte.

Extrapolando as salas de aula, os professores repensando o currículo de História, procurando por uma História “verídica” e “completa” encontram reflexos na disciplina de História por ter um papel fundamental na construção de uma “consciência patriótica e identidade nacional” (SITOE, 2000). Praticamente independente esse novo país precisaria consolidar unidade gestando identificação e comunhão entre pessoas de culturas e línguas as mais diversas. Unidade que alguns estudiosos chamariam mais tarde de “moçambicanidade” (SERRA, et al, 1998).

Depois da independência, a educação continuou a ser olhada com desconfiança pela população nativa, apenas os políticos acreditavam na educação como meio de socialização⁶³. Em resposta a este comportamento, começou a se organizar a educação oposta à educação colonial nas zonas libertadas, com vamos ver o capítulo seguinte em que procura estabelecer um diálogo entre a educação e "cultura popular" no período pós-colonial.

que atingiu o seu ponto mais alto por volta do ano de 1500, marcou profundamente a História de Moçambique. Acharmos correcto começarmos o estudo da História de Moçambique com a História do Mwanamutapa. Esta civilização não só influenciou a região do Norte mas também a região do Sul de Moçambique. Ao estudarmos a evolução desta civilização focaremos todo o povo moçambicano (THOMAZ, 2012).

⁶³ Dois anos mais tarde, mesmo que em meio à Guerra Civil, a Direção Nacional de Educação, órgão do Ministério da Educação, publica o programa da disciplina de História da 5ª à 9ª classe, com conteúdos detalhados e cronograma de aulas para a organização dos profissionais da educação. Nos “objetivos políticos”, explicitam-se as preocupações na construção desse programa: Um povo adquire personalidade própria conhecendo a sua História, enraizando-se na sua cultura.

5. EDUCAÇÃO E CULTURA POPULAR NO PERÍODO PÓS-COLONIAL

O objetivo deste capítulo é estabelecer um diálogo entre a educação e "cultura popular" no período pós-colonial. A questão central deste capítulo consiste em mostrar, de forma mais direta e específica, como se processa a relação entre a educação e "cultura popular" no período pós-colonial. Porém, o capítulo não aborda todas as particularidades históricas deste processo. Para compreender a nossa atual relação entre a educação e "cultura popular", é preciso recuar no tempo que terminou a colonização portuguesa. Como diz Silva (2003), procurando subsídios para questionarmos o processo de colonização ao qual fomos submetidos, indagando as bases que sustentaram/sustentam o processo de dominação política, econômica, cultural e epistêmica ocorrido e latente nos dias atuais, principalmente sobre aqueles e aquelas pertencentes às periferias urbanas e às áreas rurais, que Moçambique tem e faz parte⁶⁴.

Porque como se sabe, a colonização terminou em Moçambique com a proclamação do acordo de cessar-fogo (conhecido como Acordo de Lusaka, realizado na Zâmbia no dia 7 de setembro de 1974), entre a FRELIMO e o Governo colonial português. O acordo marcou assim a constituição de um governo de transição, constituído por moçambicanos e portugueses. E depois foi proclamada a independência nacional no dia 25 de junho de 1975. Historicamente, o Estado moçambicano emergiu no período em que o mundo encontrava-se dividido em dois blocos: socialista e capitalista. Os dois sistemas políticos, sócio-econômicos e históricos, com orientações bem distintas, demarcaram as áreas em confronto pela manutenção da liderança econômica mundial. O bloco socialista, sob hegemonia da URSS, estendeu sua influência aos países da Europa do leste e para alguns países africanos.

O socialismo como um sistema econômico e político baseado na socialização dos sistemas de produção e no controle estatal parcial ou completo dos setores econômicos, opondo-se frontalmente aos princípios do capitalismo desempenhou (BASÍLIO, 2010). Este processo do socialismo desempenhou um papel fundamental na reconstrução do sistema de educação e sua relação com culturas moçambicanas. O que mostraremos nas páginas subsequentes.

⁶⁴ Silva (2003).

4.1. Estado, Educação e Cultura Popular

A construção do Estado moçambicano, no período pós-colonial, teve uma longa caminhada de manifestações que teve início na década de 1960⁶⁵. De acordo com Geary (2005), este período ia se consolidando um nacionalismo africano, alimentado pelos intelectuais, contra a segregação dos negros e luta pela igualdade das oportunidades educacionais e completa concessão de direitos aos negros. Nesse sentido, devia se declarar o direito a terra, à educação e ao trabalho livre para os negros africanos⁶⁶.

A exigência do nacionalismo africano era autonomia e independência para a África negra o que representava uma mudança radical em relação a independência que jamais foi tratada como uma possibilidade real. Sob lema da descolonização e da independência, o pan-africanismo movimentou militantes intelectuais e políticos africanos reivindicações sofram surgindo⁶⁷.

Em dezembro de 1957 a África portuguesa realizou uma reunião de Consulta e Estudo para a Luta contra o colonialismo em África, sobretudo da África portuguesa, em Paris. A reunião terminou com a fundação de alguns movimentos de revolta.⁶⁸ A experiência amarga do colonialismo, “abriu caminho a um preparação para um nacionalismo educacional baseado na construção de um currículo africano. Segundo Ngoenha (1992), Ademais, Blyden, foi um destes teorizadores do sistema de educação africana, ele defendeu que integrasse as disciplinas tipicamente

⁶⁵ A década de 1960, considerada por "ano africano", que libertou o continente do jugo colonial e a organização das nações constituíam grandes preocupações dos países africanos. A conquista das independências e a organização das nações eram almeçadas por todos os países colonizados em África (BASÍLIO, 2010).

⁶⁶ A filosofia da concessão de direitos aos negros tornou-se suporte dos movimentos que colocaram em causa a questão do continente negro e dos seus filhos (BASÍLIO, 2010). A emergência do nacionalismo africano teve na Carta da Organização das Nações Unidas (ONU) de 1945 que exigia o reconhecimento do direito dos povos colonizados. No seu preâmbulo, reafirma a necessidade de manter a “fé” nos direitos fundamentais do homem, na dignidade e no valor de ser humano, na igualdade de direitos dos homens e das mulheres assim como das nações grandes e pequenas (BYERS, 2007).

⁶⁷ acendeu a chama da unidade partindo da geração dos líderes antigos da África independente, como; Jomo Kenyatta (Quênia), Kenneth Kaunda (Zâmbia), Peter Abrahams (África do Sul), Hailé Sellasié (Etiópia), Julius Nyerere (Tanzânia), Kwame Nkrumah (Gana) e Namdi Azikiwe (Nigéria) aos atuais líderes. Como disse (GUIBERNAU, 1997).

⁶⁸ De acordo com Aurélio Rocha (2006), foi na seqüência da reunião de Paris que se fundou o Movimento Anti-Colonialista (MAC), sob liderança de Marcelino dos Santos, Amílcar Cabral e Lúcio Lara, de Moçambique, Guiné e Cabo Verde e Angola, respectivamente. Em 1959, com ajuda de alguns países, na altura, independentes, o MAC transformou-se em Frente Nacional Africana para a Independência Nacional das Colônias Portuguesas (BASÍLIO, 2010).

africanas. Trata-se de um currículo que iria corroborar os aspectos culturais e históricos dos povos africanos que permitiriam a sua reafirmação. Blyden defendia que o negro tinha atributos essenciais que formavam a sua personalidade cultural africana bem diferente dos atributos dos europeus que poderiam ser explorados na escola. Para Blyden, a identidade africana não é tecnológica, mas humana. Ela tem base na solidariedade⁶⁹.

Estas ideias de Blyden foi uma das ações do nacionalismo africano para a criação de um sujeito coletivo, pelo espírito de solidariedade e pela vontade da unidade sociopolítica. A solidariedade, a unidade e a soberaniado Estado constituem valores ideológicos que transcendem o nacional. Para Mateus (1999), a transferência de soberania de um regime colonial para um Estado independente não foi uma mera mudança de poder de mãos estrangeiras para nativos, exigiu uma revolução, uma transformação da vida política, uma metamorfose de colonizados em cidadãos.

O nacionalismo como fenômeno historicamente recente associado às lutas de libertação caracteriza-se fundamentalmente pela concepção das “nações como unidades básicas, sociais e culturais da comunidade humana”⁷⁰. Para Leite (1983), o nacionalismo como um cimento ideológico para a formação das nações independentes e transformação de sujeitos. Em Moçambique é carregada de pressupostos políticos e filosóficos de uma revolução histórica. Entretanto, o movimento de libertação teve uma capacidade de criar um terreno ideológico e mobilizar forças políticas diferenciadas na luta solidária que criou uma nova consciência voltada à moçambicanidade (BASÍLIO, 2010). É importante recordar que na época do colonialismo, Moçambique era considerado um espaço geopolítico sem direito onde reinou a violência social, psicológica, cultural, política e econômica e aos moçambicanos eram considerados cidadãos portugueses.

Segundo Basílio (2010), estas e outras razões históricas político-militar, foram fio condutor dos acontecimentos que serviram para consolidar relações entre as massas populares, formando uma moçambicanidade. Política baseada na igualdade de direitos, que teve o movimento revolucionário na organização. De acordo com Memmi (2007), a história foi construída sob marco da unidade nacional, dentro do reconhecimento da diversidade interna e se consolida como um projeto político

⁶⁹ Se a identidade europeia é dura, individualista, competitiva e combativa, materialista e fundada sobre o culto da ciência e técnica, aquela é doce e humana (NGOENHA, 1992).

⁷⁰ A nação é elemento unitário e autônomo da organização política e social e o nacionalismo é uma força política e cultural que se arruma em defesa das nações ou dos grupos (LEITE, 1983).

nacional “moçambicanidade” que reflete a necessidade de se recriar identidades fictícias.

Para os estados moçambicanos, o projeto comum era a conquista das independências e a organização interna da nação. A concretização desse projeto era possível com a criação de resistências e as lutas transformaram-se em movimentos armados contra o colonialismo porque, o diálogo foi relegado em última etapa pelos colonizadores⁷¹. Assim, surge movimentos como Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO), que conduziu a luta revolucionária⁷². Durante este período a luta de libertação a FRELIMO organizou nas zonas sob seu controle. Segundo Gasperinni (1984), «zonas libertadas», estas que foram surgindo territórios, fora do controlo da administração portuguesa e sendo ocupados pela FRELIMO.

Em dez anos, essas zonas estendiam-se, nas Províncias do Niassa e Cabo Delgado Nessas zonas, onde viviam aproximadamente um milhão de habitantes (MINED, 1986). Assim, pela própria natureza das zonas libertadas, uma nova situação qualitativa era criada, com novas exigências da organização da vida das populações que garantisse a satisfação das necessidades básicas e quotidianas inevitáveis. Na procura da edificação das “zonas libertadas”, através de um trabalho produtivo e humano, bases da moçambicanidade, se dá à luta de libertação uma dimensão cultural. Sob o ponto de vista cultural, a luta de libertação tornava as zonas libertadas, ao mesmo tempo, em espaço de destruição da maneira de viver colonial e da mentalidade aldeã, em si fechada a afinidades étnicas e regionais, e espaço de construção de uma nova mentalidade.

Nesse espaço político e sócio-cultural se construía um modo de vida dinâmico, com a difusão de uma nova cultura e se forja um novo tipo de reforma do

⁷¹ Na década de 60 amadureceu-se uma consciência de salvar a África e organizá-la segundo as aspirações dos seus povos autóctones. No caso de Moçambique, se tornava claro quando Assembleia Geral das Nações Unidas começou a contestar a posição de Portugal, que se mostrava rígida na concessão das independências às suas colônias. A Assembleia defendia o fim da dominação colonial entendendo que a sujeição dos povos a uma subjugação, dominação e exploração estrangeiras constituem a negação dos direitos fundamentais do homem, é contrária à Carta das Nações Unidas e compromete a causa da paz e a cooperação mundial (MATEUS, 1999).

⁷² A resposta decisiva ao regime colonial português deu-se quando três organizações nacionalistas, a MANU (União Nacional Africana de Moçambique), UDENAMO (União Democrática Nacional de Moçambique) e UNAMI (União Nacional Africana para Independência de Moçambique), sediadas respectivamente no Tanganyika (hoje, Tanzânia), Zimbabwe (ex- Rodésia do Sul) e Malawi (ex-Niassalândia), decidiram constituir-se numa única Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO), em Junho de 1962. A FRELIMO simbolizava, nesse momento, o culminar de um processo de resistências seculares do povo moçambicano, conduzidas isolada e localmente contra o colonialismo (CABAÇO, 2008).

ensino e seu desenvolvimento. Segundo Mondlane (1975), a nova cultura era representado pelo trabalho em conjunto, em que participavam os chefes militares, entre pessoas de várias tribos; novo tipo de relacionamento entre homem e mulher, entre adultos e novos. Aprendendo a superar divergências de posições teórico-práticas com relação a várias questões, como objetivos, conteúdo, alcance e estratégia da luta. Este processo de uma nova cultura passou pela, interpretação dos hábitos que a população deveria seguir o que consideram valores culturais.

Nesses sentidos, a escola passou a gozar um papel preponderante, pelas, exigências de mudanças de mentalidades e de vida. Assim a escola, deveria desenvolver um modelo de aprendizagem que integrasse novos valores de formação, não baseada em racismo, tribalismo, regionalismo e outro tipo de preconceitos negativos⁷³. Tratava-se de transformar qualitativamente a educação e o crescimento quantitativo de escolas ou centros educacionais para responder às necessidades da luta e às exigências das populações (MACHEL, 1980).

De acordo com Mondlane (1975), então Presidente da FRELIMO, educação era a condição político-ideológica básica para o sucesso da luta, porque, o problema da luta de libertação tinham reflexos das deficiências do sistema educacional português. Assim sendo, a FRELIMO tinha enorme falta de quadros em todos os campos e necessitavam de gentes com qualificações técnicas e certo nível de educação básica. E, assim, foram concebidos lado a lado um programa militar e um programa educacional, como aspectos essenciais da luta.

Acima de tudo, o estado de ignorância no qual quase toda a população tinha sido mantida dificultava o desenvolvimento da consciência política e ainda mais o desenvolvimento do país depois da independência. O fundamento central estava sob o princípio da negação e ruptura com o colonialismo e com os aspectos negativos da tradição, que necessitava de uma ruptura porque, não correspondia, por conseguinte, às demandas da revolução. Segundo Mondlane (1975), como primeiro passo do programa educacional, foi criada “uma escola secundária, o Instituto de Moçambique, foi fundada em 1963 em Dar-es-Salam (capital da Tanzânia), para

⁷³ Ou seja, a «nova escola» devia permitir a apropriação duma «nova maneira de pensar e agir», própria à organização da produção e do consumo de autônomos, à promoção de um desenvolvimento caracterizado pela melhoria das condições de vida e capaz de conferir-lhe um papel dirigente na sociedade e na economia, criar um sistema de educação condizente, diferente da educação colonial e tradicional, rejeitando, ao mesmo tempo, «a educação formal académica como modo legítimo de educação», e introduzir «formas mais amplas e permanentes de educação» (MACHEL, 1974).

educar crianças refugiadas moçambicanas, que lá se encontravam. Ao mesmo tempo se procurava bolsas de estudo para aqueles que possuíam qualificações adequadas, para serem admitidos nos institutos estrangeiros de altos estudos. Enquanto isso, o Departamento Educacional da FRELIMO se encarregava de preparar um sistema de educação no interior de Moçambique⁷⁴.

A educação surgia também como uma reivindicação popular, durante a luta armada, onde um grupo de anciãos prontos para todos tipos de sacrifícios que a guerra traria, pedem unicamente à FRELIMO, na pessoa do seu o Presidente Eduardo Mondlane acesso a educação para as crianças. Da revidicação popular as especificidade do novo tipo de escola começou a pensar na sua articulação permanente e quotidiana com a comunidade, procurando, aprender da comunidade, pois a FRELIMO pensava que “a escola que se fechadentro de si mesma, ao negar sair das paredes que a limitam ou ao julgar-se detentora de todo o saber, mais cedo ou mais tarde será ultrapassada”. Mais ainda, é a natureza das relações que existem entre a escola e a comunidade que forneceria a FRELIMO as nformações necessárias para a condução do processo revolucionária (FRELIMO,1970.p.21).

Por outro lado, a FRELIMO, procurava desenvolver um tipo de escola que podese saber extrair todas as experiências da comunidade a fim de estudá-las e interpretá-las e devolvê-las em forma e no conteúdo. O reflexo dessa articulação, para o sistema educativo levou a uma estruturação em formas de educação que passam do formal, alfabetização e escolarização de adultos e formação de professores. Esta educação formal, destinada a crianças e adolescentes que viviam nas zonas libertadas, estava dividida em quatro níveis, que eram; o Pré- Primário, ministrado em Centros Infantis, o Primário, de quatro séries, ministradoem escolas do interior do país e na Tanzânia. No geral, o Ensino Primário compreendia as

⁷⁴ Foi-se configurando, assim, nas zonas libertadas, a escola como (1) Centro de Formação da Frente de Libertação de Moçambique, esta tomada no sentido de um Povo organizado em Frente de luta pela sua libertação e emancipação; (2) centro de combate às concepções e hábitos da cultura tradicional, a que aprisionavam a iniciativa e a criatividade, pugnando por um novo tipo de relaciona-mento entre jovens e velhos, entre homens e mulheres e por uma nova visão do mundo (MACHEL, 1974); (3) centro de difusão de conhecimentos científicos, mesmo que elementares, para introdução de novos métodos de trabalho, «com vista ao aumento da produção e à satisfação das necessidades crescentes da luta»; (4) centro de formação de combatentes para as exigências da luta; e (5) de formação de produtores, ao mesmo tempo militares e dirigentes, numa permanente ligação entre o trabalho manual e intelectual (I e II Congressos, realizados, respectivamente, em Setembro de 1962 e Julho de 1968).

disciplinas de Português, Aritmética, Geografia, Ciências, História, Trabalhos Práticos, Política, Educação Artística e Educação Física⁷⁵.

No Ensino Primário as crianças deveriam ter «noções básicas» da orientação da Frelimo para os diferentes sectores de actividade, principalmente para a educação e cultura; aspectos fundamentais da luta de libertação, noções de colonialismo, neocolonialismo e imperialismo; ensino baseado em exemplos concretos conhecidos por elas (FRELIMO,1970.p.21). O Ensino Secundário tinha quatro séries, ministradas, principalmente na Escola Secundária de Bagamoyo (Tanzânia). O ensino tinha como disciplinas: Português, Inglês, Política, História, Geografia, Matemática, Ciências Naturais, Física, Química, Biologia, Trabalhos Práticos, Desenho e Educação Física⁷⁶. Sendo umas séries mais avançadas, como as escolas secundárias, aprendia incluir conceitos avançados de política, ideologia; diferença entre linha política revolucionária e linha reaccionária; o significado da revolução, de uma guerra prolongada, guerra popular e poder popular, a diferença entre as concepções materialista e idealista do mundo⁷⁷.

Existia também, o ensino universitário, que não chegou a funcionar, assim sendo, os alunos que atingiam este nível eram enviados para o exterior⁷⁸. Bem como, alfabetização e escolarização de adultos que era direccionado aos guerrilheiros que, por sua vez, ensinavam as populações⁷⁹. Entretanto, era dada atenção especial à formação e educação de professores. Estes eram formados de acordo com os objectivos e princípios da educação e programas de ensino. A sua formação era ministrada em «cursos nacionais e provinciais», cuja duração variava entre três

⁷⁵ Na disciplina de Português: os professores deviam capacitar o aluno a pensar e comunicar na língua portuguesa e procurar temas que suscitasse discussão colectiva. O ensino de Matemática devia levar os alunos, a saber, utilizar, na prática, os conhecimentos adquiridos. História: dado o fraco domínio da língua portuguesa e a dificuldade dos os professores relacionarem a História com a Política, a havia uma necessidade de se trazer experiências do processo do Povo, como meio importante para entender o presente e orientar-se para o futuro. Através do estudo da História, se avaliou as experiências das gerações passadas, que ajudaram a entender a necessidade da importância da luta armada revolucionária que se empreendia. A disciplina de Geografia devia apresentar as características da economia de Moçambique, os seus principais produtos, a necessidade de diversificação da produção e a importância da conservação do solo (FRELIMO,1970).

⁷⁶ 87 Na Escola Secundária foram também eventualmente, ministrados cursos do Magistério Primário, de Informação e Propaganda, de Cooperativas e Administração, etc.

⁷⁷ Ibidem.

⁷⁸ Funcionavam nos designados centros da FRELIMO: escolas, centros-piloto, centros de preparação político-militar, centros de saúde e representações da FRELIMO nos países vizinhos.

⁷⁹ Samora Machel refere-se à cerca de 20.000 a 29.000 crianças que recebiam o ensino primário nas zonas libertadas até Setembro de 1970. A Escola Secundária de Bagamoyo passou de 52 alunos, em Novembro de 1970, ano de sua fundação, para 133 alunos, de idades compreendidas entre 10 e 20 anos, em 1972/1973 (?), sendo 11 (onze) meninas, correspondendo a 8,27% do total.

meses e um ano. Os professores responsáveis da educação elaboravam textos e manuais, de acordo com o programa de ensino⁸⁰.

Entretanto, existiam políticas relacionadas aos programas de ensino que procuravam adequados às idades dos alunos; a sua realidade. Entre elas encontramos a disciplina de Produção Agrícola que compreendia uma parte teórica e outra prática. Com ela, pretendia-se levar o aluno a saber preparar o solo, a rega, a conhecer as regras técnicas elementares de germinação, transplante e cuidados básicos da agricultura. Outras recomendações referiam-se à organização de um programa mais amplo para a elevação do nível político, técnico e pedagógico dos professores, através de seminários e à extensão do Programa de Alfabetização de Adultos.

Ora, esta concepção e organização da educação estavam assente na concepção de homem, de sociedade e nas determinações da luta. Segundo Cabaço (2008), por isso, a FRELIMO foi um movimento bem consistente e, reconhecida a nível internacional por ter lutado, negociado e conquistado a independência do povo em 1975⁸¹. A organização do Estado único seguindo os princípios da modernidade foi alta expressão da FRELIMO desde a sua fundação. Por isso, dentre os vários objetivos destacavam-se a construção de um Estado socialista, enquanto projeto pós-revolucionário baseava-se no fato de que um poder centralizado seria capaz de controlar, mediante a negociação política, o conflito de classes, etnias e grupos sociais. Esse Estado trabalharia para o fim dos conflitos regionais e tribais, o fim da exploração colonial e da diferenciação social gerada pelas divisões internas⁸².

⁸⁰ Eram realizados seminários mensais que reuniam professores para avaliação conjunta das aulas dadas no mês anterior e preparação para o ano seguinte. Esses seminários serviam como momentos de reciclagem para superar deficiências científicas e pedagógico-didáticas e garantir a aplicação uniforme dos programas (FRELIMO, 1970).

⁸¹ Em 1972, a ONU concedeu aos movimentos de libertação, entre os quais a FRELIMO, o estatuto de observador, o que significava o apoio e reconhecimento formal e definitivo da organização como verdadeiro representante do povo moçambicano. O estatuto de observador abria mais portas para a FRELIMO receber não apenas apoio humanitário e militar, mas também político e informativo (jornalistas). O reconhecimento da FRELIMO implicava o isolamento de Portugal na política internacional (ROCHA, 2006).

⁸² O Estado moçambicano entevia em todas as esferas sociais, procurando superar as contradições de um regime capitalista, pois, ele constitui-se num momento de grande tensão do período mais conflituoso da “Guerra Fria” entre regimes que se apoiavam, por um lado, no socialismo, sob influência da União Soviética, advogando a distribuição coletiva dos frutos do trabalho e, por outro, no capitalismo, sob a constelação dos Estados Unidos e da União Européia, do período mais conflituoso da “Guerra Fria” entre regimes que se apoiavam, por um lado, no socialismo, sob influência da União Soviética, advogando a distribuição coletiva dos frutos do trabalho e, por outro, no capitalismo, sob a constelação dos Estados Unidos e da União Européia, que defendia que a nova economia seria a redistribuição da renda a favor dos lucros (BIANCHETTI, 2005).

Para se organizar um Estado forte era urgente destruir todas as formas de estrutura orgânica e todas as relações de poder instituídas pelo regime colonial; além disso, organizar e instituir novas formas de poder que pudessem responder ao interesse do novo Moçambique. Mondlane (1995) dizia que a libertação de Moçambique não consistia exclusivamente em expulsar a autoridade portuguesa, mas também em construir um novo país, devendo esta construção ser levada a cabo com o próprio processo da destruição do Estado colonial.⁸³

Para a FRELIMO, a utilização das riquezas e dos benefícios nacionais seria determinada pela destruição do colonialismo e posterior construção de um novo Moçambique. Contudo, o combate ao colonialismo passava pelo combate, em primeiro lugar, do tribalismo e do regionalismo. O Partido FRELIMO, identifica a Nação com o Partido e, por sua vez, com o Povo enquanto sujeito revolucionário⁸⁴. A Nação, para a Frelimo, é o Povo, é o Partido. O que significa que há um vínculo inseparável entre o Partido, o Povo, o Estado. Portanto, a Nação é um corpo de cidadãos, que organizados, conquistaram o território em cuja soberania os constitui como Pátria cujas noções do Povo-Nação-Partido- Frelimo fundem-se. A nação moçambicana somou novos valores da cultura socialista, da nova sociedade de igualdade e de justiça.

As preocupações centrais do partido FRELIMO estavam relacionadas com as questões sócio-políticas e com a reconstrução do país, o que fazia parte á organização do sistema de educação, a construção de escolas. Para a concretização do projeto libertário, o partido FRELIMO serviu-se do princípio da unidade nacional, uma unidade que absorveu toda a diversidade. O princípio da unidade veio a ser fundamento para a construção do Estado e da moçambicanidade. Esse princípio serviu para cristalizar as relações entre pessoas de diferentes culturas e regiões, de diferentes convicções religiosas, políticas e ideológicas (NGUNGA, 2008). (BASÍLIO, 2010).

⁸³ A ruína do aparato colonial poderia permitir a ressurgência de um novo tipo de poder, o poder popular. De fato, numa mensagem do Comitê Central da FRELIMO dirigida ao povo moçambicano, em 1967, expressa sentido da luta não era apenas a destruir, mas também em primeiro lugar e acima de tudo a construir um novo Moçambique, onde não haverá fome e onde todos os homens serão livres e iguais. Destruir o sistema colonial português, só depois poderia utilizar e se beneficiar melhos da força de trabalho e a riqueza existente em Moçambique (MONDLANE, 1995).

⁸⁴ A nação moçambicana era uma pátria de operários, camponeses e soldados; pátria do povo trabalhador, lutador, generoso e vencedor. A nação moçambicana é fruto da luta armada de libertação nacional, característicos, identificáveis numa nova qualidade nascida com a guerra, a moçambicanidade (BASÍLIO, 2010).

Para Cabaço (2008) a unidade era um guarda-chuva da nação e tendia a fim das tribos. Na construção da nação moçambicana a unidade política era necessária. Para que os moçambicanos atingissem o estado de maturidade política a FRELIMO entrou com o processo acelerado de alfabetização atribuindo lugar de destaque à educação. O que facilitou a vitória da FRELIMO é a unidade política que transcendeu as forças culturais e individuais para atender o interesse nacional.

A FRELIMO defendeu como aspectos fundamentais do seu nacionalismo, como política ideológica o Estado e a nação em harmonia e moral, baseado na capacidade de ser provedor de identidade unitária resultante da constituição de um grupo fundado numa cultura, num passado e num projeto comuns. Nesses aspectos do nacionalismo, o indivíduo teve que se sacrificar pela comunidade a qual pertence. Renunciando o seu ego para afirmar o pertencimento a um determinado grupo do qual o indivíduo não é sujeito singular, mas coletivo⁸⁵.

Nas transformações operadas, deu-se prioridade à vida política nacional, à construção da história nacional e à organização das instituições do Estado. Esse fenômeno determinou a nacionalização das instituições de vital importância que contribuíssem concomitantemente na organização do Estado. Assim, procurando concretizar o projeto político da unidade nacional em tais instituições, a FRELIMO organizou Moçambique obedecendo aos critérios da modernidade⁸⁶. A FRELIMO criou uma Constituição da República de Moçambique em 1975, devolvendo os direitos e as liberdades fundamentais ao povo. Assim sendo, a esta constituição deixou explícito que o elemento comum da nação moderna é um Estado soberano que define os parâmetros da evolução social, particularmente em termos da língua e da educação, dos mitos e das histórias que projetam a legitimidade da nação associada ao Estado. Cabaço (2008) afirma que apesar do Estado moçambicano fundamenta-se no modelo dos estados modernos do ocidente, mas na sua construção seguiram-se o vetor principal que é a experiência ou organização militarizada da FRELIMO.

⁸⁵ Aí, os indivíduos não são meramente membros de uma comunidade, mas estão envolvidos num processo de transformação dessa comunidade rumo aos interesses nacionais (BASÍLIO, 2010).

⁸⁶ O Estado moderno exigiu a criação e a consolidação de instituições políticas e socioeconômicas. Para consolidar o poder das instituições do Estado, foi criada a Constituição, em 1975, um instrumento político e jurídico por meio do qual o Estado legitimou o seu poder nacional e a partir do qual exerceu a sua soberania e protegeu-se contra a ingerência.

O modelo da organização da vida nas zonas libertadas foi se refletindo na construção do Estado novo, organizado pela FRELIMO, sua forma de gestão da vida civil, envolveu os cidadãos na gestão pública das aldeias. Estas eram o centro de desdobramento de acção política das células e grupos dinamizadores, que combatiam a herança do Estado colonial. Entretanto na obstante a FRELIMO se servir dos serviços e dos métodos do Estado colonial para organizar um Estado moderno capaz de dialogar com os estados ocidentais.

Segundo Ivala (2002), estes metodos de organização tinha como aparato: Instituições que punham em causa o poder e autoridade tradicionais, verificou-se também que o movimento nacionalista emergiu num quadro sociológico novo, o qual não tinha por objectivo resgatar as instituições tradicionais. As associações cívicas e culturais, os sindicatos e outras agremiações que dissimulavam os primórdios daquele movimento não tiveram como referência o quadro das instituições tradicionais. Todos eles idealizavam uma entidade mais universal: a nação no quadro das fronteiras coloniais.

Nessa linha, Cabaço (2008) acusa a FRELIMO de ter cometido um erro no projeto do Estado moderno pelo fato de estar desvinculado totalmente da tradição. A sua preocupação de usar a linguagem internacional fez com que o Estado moderno não dialogasse com a sociedade tradicional e considerando-a uma sociedade obscurantista e idolatra. A política de internacionalização excluiu o não moderno na escola.

A crítica de Cabaço é racional, mas a FRELIMO não podia construir uma nação moderna sem passar pela concepção moderna do próprio Estado, ou seja, sem se apoiar nos princípios da modernidade consagrados na Revolução Francesa. Como afirma Ivala (2002) o surgimento das zonas libertadas e assentamento das populações em aldeias comunais exigia novas formas de organização social, política, econômica e cultural adequada aos princípios da modernidade, ou seja, da Revolução Francesa.

A FRELIMO não podia nem devia construir um Estado sob alçada tradicional porque acusava as autoridades tradicional que coexistia com a autoridade colonial e o poder dos chefes tribais vinha da sociedade tradicional assumindo características feudais. Esse poder tinha características tribais e regionais e isso não convinha para

um Estado fundado na base da modernidade⁸⁷. Em observância ao princípio da unidade, a nação moçambicana passou pelas clivagens lingüísticas, religiosas, culturais que se entrecruzaram para formar a homogeneidade política dentro da diversidade. Ou seja, o paradigma pelo qual se norteou a construção do novo Estado foi unidade na diversidade que se traduziu da seguinte forma: muitos grupos étnicos, um só povo; muitas culturas, uma só Nação e um só Estado.

Na lógica de um único Estado, a possibilidade de Estados confederados era impensável, pois a nação moçambicana adquiriu conteúdo nessa unidade em sua diversidade. Para isso, ela é um conjunto de indivíduos que estão ligados fundamentalmente por laços de consangüinidade, históricos, territoriais e culturais que se juntaram por interesses, necessidades e aspirações políticas comuns. Ganhão afirma que a nação moçambicana é uma entidade social que em diferentes períodos pode emergir nas mais diferentes condições, reveste as formas mais variadas, modifica-se e desenvolve-se continuamente (MAZULA, 1995).

De qualquer forma, o conceito da nação moçambicana está imbricado na consciência de uma identidade nacional, num movimento político nacional gerador da dimensão objetiva da comunidade, de território, de vida econômico-cultural e de uma língua oficial. Assim, a nação para a Frelimo, é um organismo social ou uma unidade de fatores objetivos e subjetivos, traços sócio-econômicos, políticos e étnicos relacionados ao meio geográficos⁸⁸. O conceito de nação para FRELIMO estava arraigado, de um lado, no social cujo elemento base é étnico e, a partir do qual todos os fatores objetivos e subjetivos são inter-relacionados⁸⁹. Portanto, uma expressão vital vai para a 'morte das tribos significou a auto-afirmação prevalente de alguns grupos étnicos do sul de Moçambique e o enclausuramento de outros que agora estão em ressurgimento. Essas divergências assentam-se no pressuposto de

⁸⁷ No projeto moderno nacionalista, a tarefa do governo é conceber a nação como uma comunidade de cidadãos de um Estado, vivendo sob mesmo regime ou governo e tendo uma poderia dificultar os triunfos da organização. Segundo Rocha (2006), este processo vem desde a fundação da FRELIMO, onde se mostraram divergências que conduziram às interpretações de existência de dois principais grupos: os que concebiam a independência como uma mera africanização do poder, e os que, numa linha revolucionária, procuravam a instauração de uma nova sociedade democrática e popular.

⁸⁸ A nação é sempre uma comunidade de homens com um território definido que conjugam os laços de consangüinidade, de uma língua, de uma cultura, é uma forma histórica mais desenvolvida de comunidade dos homens, por outra, é uma comunidade histórica estável dos homens, cuja base de formação é a comunidade da vida econômica, do território e da língua conjugada nas particularidades culturais e psicológicas (BASÍLIO, 2010).

⁸⁹ Esse conceito de nação imbricado no povo e no partido visava contrariar a posição da autoridade colonial que concebia Moçambique como extensão imperial. De outro, a nação é um construto político baseado na tendência representativa consciente e voluntária da comunidade.

que o centro e o norte de Moçambique foram preteridos na partilha dos frutos da revolução e da distribuição da riqueza.

A centralidade dos projetos de investimentos, das instituições políticas, dos principais acordos econômicos e sociais e das infra-estruturas educacionais até nos finais da década de 90, na região sul do país, é apontada como uma das causas que provocou tensões internas no bloco do poder. A defesa dos interesses regionais esteve presente nesta centralidade provocando descontentamento desde a fundação da FRELIMO, muito embora ela tivesse lutado para que a tendência regionalista não pudesse minar a unidade nacional. As divergências em torno do regionalismo demonstraram que a saúde da FRELIMO, nem sempre foi excelente (ROCHA, 2006).

Este olhar para o modelo de formação do Estado prova em parte que a construção do novo Estado não foi um trabalho pacífico; houve divergências ideológicas, conflitos de caráter regional, disputas e acusações que levariam ao fracasso do projeto revolucionário caso a FRELIMO não fosse uma frente política bem consistente⁹⁰. Aqui se reafirma a noção de que o Estado é lugar de conflito e contradições, mas também de acordos e consensos.

As tensões demonstram as dificuldades havidas na construção do Estado. Embora houvesse conflitos internos, a FRELIMO sob alçada da unidade nacional superou as contradições e cimentou a unidade política. Portanto, aqui, o Estado é concebido como centro de consenso e de unidade entre as forças opostas. Apesar das antinomias, a FRELIMO fez valer o projeto da unidade que culminou com a constituição de um povo unido do Rovuma ao Maputo e com a construção de uma Nação. O interesse pela conquista de um território soberano onde todos estariam representados sem discriminação racial, religiosa, regional, étnica, cultural e política afirmava-se como princípio da unidade. Esse território soberano mapearia os interesses de todos os moçambicanos e é aquele espaço geográfico que Portugal tinha conseguido (NGOENHA, 1992).

⁹⁰Na verdade, até nos finais de década de 1970, a FRELIMO encontrava-se dividida em duas alas, uma tendente à revolução e outra acusada de reacionária, fato que poderia dificultar os triunfos da organização. Segundo Rocha (2006), este processo vem desde a fundação da FRELIMO, onde se mostraram divergências que conduziram às interpretações de existência de dois principais grupos: os que concebiam a independência como uma mera africanização do poder, e os que, numa linha revolucionária, procuravam a instauração de uma nova sociedade democrática e popular.

4.2. Nacionalização do Sistema de Educação e o seu Reflexo na Cultura Popular

A nacionalização das instituições políticas e sociais á 24 de julho de 1975, levou ao governo ao início de um processo de organização e reestruturação de serviços sociais e nacionais da Educação, como bens públicos⁹¹. Segundo, Basílio (2010), a nacionalização era uma medida imposta pela FRELIMO para começar a organização do Estado, no sentido de distribuir para a população nativa os benefícios da Revolução⁹². A nacionalização estava assente no pressuposto de que a nação moçambicana tinha de ter os bens e serviços públicos, como a escola. Assim, o governo pode criar novos valores a serem socializados pela escola. A escola era única agência que poderia despojar o moçambicano dos valores e paradigmas inculcados pelo colonialismo e dar-lhe novas configurações históricas, culturais e políticas através do ensino nacionalista.

A finalidade da nacionalização do ensino foi representar a nação moçambicana, no sentido de pertença à cultura dos povos. Nesse propósito, a moçambicanidade seria representada a partir dos desafios que o País devia enfrentar na negação de um sistema educativo que não tinham nada a ver com o conteúdo educativo veiculado pelos organogramas do ensino português. Eis a razão por que se nacionalizou tão cedo a educação.

Segundo Ngoenha (2000), a noção de moçambicanidade deveria ser preparada pela escola, formando pessoas para as tarefas inerentes aos problemas reais do homem de Moçambique. A escola ensinava a noção da cidadania, inculcava o sentimento de pertença à Moçambique e de continuadores da revolução. Esses eram novos valores da educação da FRELIMO. Para o autor, estes valores incumbem o sentimento de pertença e educar para a moçambicanidade como tarefas políticas propostas pelo Estado e executadas pela escola. A tarefa mais nobre da escola, nesse momento inicial da libertação, era de divulgar a mensagem de que Moçambique é dos moçambicanos e eles próprios são responsáveis pela reconstrução nacional e pela incumbência de tornar o país uma pátria-mãe de todos.

⁹¹ A nacionalização dos setores da educação e saúde foi seguida pela liquidação da propriedade privada de terra e de alguns estabelecimentos. (BASÍLIO, 2010).

⁹² Porém, a nacionalização das casas particulares dos antigos proprietários coloniais provocou um colonialismo interno e gerou a diferenciação social, pois uns tiveram mais benefícios em relação à massa popular (BASÍLIO, 2010).

Assim, as nacionalizações assinalaram o fim do colonialismo e o abandono dos seus valores e costumes.⁹³

Destaca Memmi (2007), que o fim da colonização deveria trazer a liberdade e prosperidade; o nativo daria origem ao cidadão, senhor de seu destino político, econômico e cultural. Após década escondida, sua nação enfim desabrochada afirmaria a sua plena soberania; opulenta ou indigente, desfrutaria os frutos do curso natural e o uso de sua língua, em que recuperada exclusão no sistema de educação colonial, permitiriam a expressão e o florescimento de sua cultura específica. Essa afirmação permite compreender que o Governo da FRELIMO pretendia trabalhar arduamente a fim de reestruturar o aparelho educativo, articulando dialeticamente “estudar, produzir e combater”⁹⁴. Segundo Matusse (2004), a política educativa da FRELIMO, tinha como um dos principais objetivos promover a cultura moçambicana, a partir de uma mobilização para a consciencialização da construção nacional, com base no modelo projetado de construção de um “homem novo”.

Segundo Cabaço (2007), o modelo projetado pela FRELIMO, repudiava o “colonial”, o “tradicional ou o cultural”. A partir da convergência gradual das identidades dos diferentes grupos etno-lingüísticos numa realidade, dos primeiros deis (10), anos após independência. Foi a formação identitária que se consubstanciava no projeto da criação do “homem novo”, incorporado nas principais referências culturais. De acordo com Cabaço (2007), este processo da criação do “homem novo”, deslocou das estrutural tradicionais, dos ritos, símbolos, relações de parentesco, hierarquia linhageira, etc., porque, representava para a FRELIMO um dos obstáculos para a multiplicidade de experiências de que os militantes pretendiam oferecer a sociedade, através da educação.

A proposta do homem novo, segundo Cabaço (2007) que a FRELIMO perseguia no seu programa adotado pelo II Congresso falava de substituir a cultura colonialista por uma cultura popular e revolucionária, baseada nas tradições do povo moçambicano. De acordo com Machel (1974), o que se precisava era uma sociedade justa, solidária, altruísta, coesa, socialmente disciplinada, com uma

⁹³ O fim da colonização assinalou o fim da exploração e o início da moçambicanidade construída pelos líderes nacionais. A tônica do primeiro governo de Moçambique independente era a de restituir ao povo moçambicano os direitos que lhe tinham sido negados pelo antigo regime colonial (NGOENHA, 2000).

⁹⁴ Matusse (2004).

visão econômica fundada no princípio da auto-suficiência e dependente essencialmente das próprias forças e da imaginação criativa do homem.

Nos novos valores nacionalistas, inspirados nos rituais militares, se deveria respeitar, nos símbolos patrióticos, as relações interpessoais de solidariedade e camaradagem, hierarquia e organização da educação formal que conferisse instrumentos para os alunos se apropriarem da técnica através do “conhecimento científico” que impunha e evitava que as estruturas e o pensamento tradicional se “reorganizassem” na sociedade (CABAÇO, 2007). Porém, a consolidação do pensamento educacional nacionalista passou por uma organização que procurou buscar as suas raízes histórias e nascimentos que convergiam dos diferentes pontos de Moçambique. Mas, a dificuldade estava na “triagem” das práticas e valores que deveriam inspirar o perfil identitário cuja dinâmica se pretendia estimular. Para tal, a FRELIMO optou por proceder uma elaboração seletiva, distinguindo entre as práticas e valores “reacionárias” e as que “deviam ser valorizadas”.

As práticas e valores considerados “reacionárias” para a sociedade se inscreviam principalmente certos ritos considerados inibitórios da libertação da “imaginação criadora do indivíduo” e as instituições políticas e religiosas que perpetuavam o pensamento tradicional transigindo, por isso, com a prática da poligamia e a realização dos ritos de iniciação, assim como a produção artística e criativa (escultura, dança, música, representações cênicas etc.). E as práticas e valores que “deviam ser valorizadas”: entre as quais constavam, os sistemas de produção e troca e o valor social do parentesco (que representariam, na visão da FRELIMO, a família, a solidariedade e a história).

No esforço para compreender as motivações da direção do movimento nacionalista, é essencial ter presente a conjuntura da guerra. A confrontação com um exército moderno, que usava a tradição como arma de manipulação para preservar seu domínio, tornava urgente a luta pela aquisição de uma visão do mundo consentânea com o tempo hegemônico. A situação de guerra, com a deslocação e dispersão a que obrigava as populações, criara um momento de crise e de enfraquecimento estrutural da tradição, que levou a FRELÍMO a propor novas formas de socialização.

Ao tornar socialmente reprováveis certos rituais e crenças da sociedade tradicional a direção revolucionária esperava que sua extinção arrastasse consigo a

desagregação de mitos, símbolos e valores, desconstruindo velhas estruturas protetoras, para se recompor na estrutura protetora da FRELIMO (CABAÇO, 2007). Analisando este processo Davidson (2000), argumenta que o desafio consistia em confrontar e desarmar uma hierarquia hostil de ‘poderes ancestrais’ juntamente com os polícias coloniais e respectivos amos. Assim sendo, vinculando-os a modelos de “modernidade” que representavam o quadroconceptual do desenho hegemônico.

Segundo Cabaço (2007), a transformação do patriota moçambicano era organizado a partir das políticas educacionais, com base numa elaboração teórica fundada na interação da determinação estrutural com a superestrutura. Segundo Cabaço (2007), seria na luta, lado a lado com a população camponesa, que o guerrilheiro ganharia consciência de sua condição de classe organizada. Este projeto de formação de um “homem novo”, tinha como o principal obstáculo a vencer, a persistência das estruturas tradicionais.

Segundo Cabaço (2007), a FRELIMO estava consciente do problema da persistência das estruturas tradicionais, mas mesmo assim, procurou o enfrentar com a convicção determinista na dinâmica revolucionária e com uma visão iluminista do poder transformador da ciência e do progresso. Num artigo publicado no nº 21 de *A Voz da Revolução*, Machel, (1974), afirmava que a sociedade ainda se encontra minada pelo subjectivismo, pela superstição e submissão a um inexistente sobrenatural, dilacerada pelas falsas solidariedades linguísticas e étnicas, dominada pelas tradições arcaicas que oprimem a mulher e a juventude e bloqueiam a iniciativa criadora.

Segundo Brito (2001), a política da FRELIMO, em relação aos chefes tradicionais, teve várias contradições entre elas estava nos líderes que não se tinham comprometido em atividades de colaboração com o regime colonial, terem beneficiados da legitimidade junto das suas populações com apoio dos revolucionários. Estes que tinham aderido à FRELIMO passaram a assumir o seu poder e responsabilidades na qualidade de militantes da organização. Por outro lado, algumas das práticas sociais condenadas pela direcção da FRELIMO, tais como, por exemplo, a poligamia e os ritos de iniciação, eram tolerados nestas zonas.

Porém, o rápido avanço do projeto para áreas onde a influência da FRELIMO se limitava à mobilizar, se confrontaram, com variáveis mais complexas e numerosas. As populações, que aderiam à ideia de combater pela sua libertação, eram menos receptivas à transformação estrutural que ela implicava. Esta posição e

defendida por Alcinda Honwana, numa entrevista, a um chefe tradicional, alega que, com o fim do poder dos chefes tradicionais, as pessoas deixaram de usufruir da protecção dos antepassados e as coisas começaram a correr mal. Toda a vida da comunidade ficou destruída, pois já não havia respeito pelos velhos, antepassados e as nossas tradições no geral foram excluídas do processo educativo (HONWANA, 2002).

Segundo Honwana (2002), a luta ideológica, com forte ênfase em valores morais, é levada à consciência de cada um, convocado a uma dialética interior entre passado e presente, não muito distante da ação pedagógica de algumas missões protestantes iluminadas, que tinham aberto, a muitos dos quadros, as portas da modernidade e do nacionalismo. De acordo com Bhabha (2001), podesse perceber que, a dialética de tensão entre a demanda e o desejo, trazem as implicações no processo de identificação, porque, ela nunca é a afirmação de uma identidade auto cumpridora, é sempre a produção de uma imagem de identidade e a transformação do sujeito para assumir uma determinada imagem. A demanda da identificação, isto é, ser para um outro, implica a representação do sujeito na ordem diferenciadora da alteridade. A identificação é sempre o retorno de uma imagem de identidade que traz a marca da fissura no lugar do outro de onde ela vem.

Entretanto, Bragança; Wallerstein (1978), sustentam que, o projeto da FRELIMO foi dando lugar paulatinamente a um modelo positivista estruturado, de método, de ação e de ética, ao qual todos deviam viver. Apesar da reflexão de Babha (2001), sustentam que poderia haver um descompasso entre o tempo pedagógico da FRELIMO, determinadas pela dialética da guerra e a disciplina militar, que assumirão dinâmicas comportamentais, e até culturais, por vezes superestimadas e interpretadas como um processo irreversível de transformação identitária⁹⁵.

Segundo Machel apud Mazula (1995), a construção da nova escola do Homem Novo que deveria ensinar a todos melhores meios para se viver na sociedade moçambicana, foi um projeto comum de construção de uma identidade. Este projeto comum da moçambicanidade, teve como base a cultura ocidental, por ter admitido os fatores éticos da modernidade proposta no processo educativo ocidental como o modelo universal. Assim, permitiu que a identidade cultural

⁹⁵ A participação na luta e no trabalho manual junto aos camponeses.

passasse pelo acesso ou não do domínio dos códigos escrito, como parte integrante da configuração e “marginalização da cultura e códigos da vida dos povos moçambicanos”⁹⁶.

Serra (1997) pontua que a moçambicanidade era um dever-ser absoluto, irredutível era ser um cidadão que não deveria ser influenciado pelas culturas tidas pelo governante como “parasitárias do étnico”, muitas vezes vistas como obstáculos para a construção da identidade cultural almejada. Segundo Castells (1999), o projeto do Estado para uma identidade coletiva era a fonte de significado e de experiência do povo que poderia construir a moçambicanidade, ou seja, um processo de construção de significado baseado em negação de algumas práticas culturais.

Para construção destes significados, afirma Castells (1999), que seria necessário se apoiar na matéria-prima fornecida pela história, pela memória coletiva e por fantasias pessoais, pelos aparatos e revelações de cunho religioso. Em se tratando de identidade coletiva, poderia ser construída pelos seus determinantes do conteúdo simbólico e de seu significado para aqueles que com ela se identificam ou dela se excluem.

O discurso oficial que pretendia recuperar a cultura e a sociedade moçambicana negadas pela educação colonial, para construir, através de uma nova educação, uma personalidade moçambicana. Segundo Golçaves (2009), precedeu de um projeto de modernidade que a cultura e sociedade se tratavam, numa afirmação de que tudo quanto havia antes era pré-colonial e tradicional- feudal, para tal, deveria ser combatido como inimigos. Ademais, os dirigentes moçambicanos, ao fazerem de tabua rasa os valores sócio-culturais da sociedade por eles denominada de “tradicional”, através dos referenciais sócio- culturais que viveram, procuraram nortear o processo da construção da moçambicanidade, no âmbito do projeto revolucionário defendido por eles.

De acordo com Vieira (1979), foi no seio do grupo governamentalista que, pela primeira vez, apareceu o espírito de iniciativa intelectual, e contra a “destituição da iniciativa intelectual” tidos como “paralisia social” que, conforme os intelectuais da frente, foram causadas pela educação tradicional. Sendo assim, se precisava de uma nova educação, situada no projeto de modernidade

⁹⁶ A consciência de combater a dominação e as formas de exploração.

socialista que tivesse como tarefa desenvolver a iniciativa criadora que teria florescido nos alunos que freqüentavam as escolas da frente libertadora, que governa moçambique pós independente.

Para Vieira (1979), o espírito de iniciativa intelectual é uma coisa dificílima de se introduzir numa sociedade feudal, porque a iniciativa é proibida na sociedade feudal. Assim, sendo, a sua estrutura rígida considera a iniciativa inovadora negativas, que deve ser contestada como aquilo dos antepassados. Nessa afirmação de Vieira (1979) fica evidente, mais uma vez, a responsabilização da dita sociedade “tradicional” e a sua forma de educação pela falta de progresso, pela estagnação social do país à época da independência, em que cerca 95% da população não tinha acesso a educação, ficando limitado a margem da cultural.

Segundo Geffray (1991), os intelectuais governistas haviam incorporado o discurso do colonizador, quando olhavam para a referida sociedade “feudal- tradicional” como que, não fosse favorável a iniciativa intelectual, a principal motora do progresso e do desenvolvimento pretendido. Então, os intelectuais governistas passaram a ver como irrelevante, a maioria dos camponês, por estes estarem disprovidos dos saberes dos códigos então necessários para um Homem Novo, eram uma multidão de pessoas “brutas” e “analfabetas” e, portanto, inferiores. Como diz, Goçalves (2009), caso a sociedade “tradicional” impedisse o desenvolvimento da iniciativa intelectual, as grandes muralhas do Mwenemutapa, relatadas no ensino de história em Moçambique, não teriam sido construídas, pois elas representavam uma inovação se comparadas com o estágio da sociedade “tradicional-feudal”.

Os intelectuais da Frente, afirmando que o conhecimento possibilitado pela educação “tradicional” tem como base a superstição e no obscurantismo, por isso sustentam a necessidade de se propor uma educação que eliminasse a superstição, para o desenvolvimento de uma nova sociedade, forte, sã, próspera, livre da exploração, que ensine às crianças a pensarem “cientificamente” (CEA, s/d). Em substituição à educação colonial, de caráter elitista, os intelectuais governamentistas da Frente propuseram uma educação igualitária com uma formação orientada para a coletividade, difundindo os valores da “moçambicanidade”⁹⁷.

⁹⁷ MOÇAMBIQUE (1976).

De acordo com Bauman (1999), seria através da educação escolar, a construção da ordem que passava pela eliminação do não harmonioso, do não ajustável, o que estraga o quadro. Assim sendo, a relação entre a cultura e educação em Moçambique pós independência, foi sendo representado como uma luta que os intelectuais deveriam travar contra os valores transmitidos pela educação “tradicional”, visando a uma mudança dos costumes e dos hábitos. Entretanto, deste modo foi sendo, construído as questões a ser combatido no sistema de educação em Moçambique, em que não se poderia formar somente alunos pertencentes as elites moçambicanas.

Para Golçalves (2009), os “revolucionários” que defenderam a necessidade de uma nova concepção de educação, diferente da colonial burguesa e também da tradicional. Decidiram, então, dar novo passo na formação com a fixação da (Lei 4/83 de 23 de Março de 1983), que criou a escola do Homem Novo, que se trava do combate interno permanente para superar as insuficiências e as influências reacionárias que herdou⁹⁸. Pode-se afirmar que as influências a que o discurso da Frente e dos seus intelectuais se refere a cultura transmitida tanto pela educação “tradicional” quanto a colonial.

A negação da existência da autoridade tradicional e do ethos tradicional também era a negação da tradição e com ela da história. O Homem é um ser histórico e situado, tende a voltar ao passado, como ponto de partida para escolha das novas possibilidades que se lhe oferecem. Se a tradição e o passado recente do Homem moçambicano foram considerados empecilhos na construção da nação moderna, qual seria o referencial simbólico coletivo dos membros dessa nação a fim de lidarem com os novos desafios e possibilidades que lhes apresentavam⁹⁹.

Na luta contra o que, Bauman (1999), chama de “sujeira social”, os combatentes da modernidade socialista moçambicana, pretendiam instaurar um novo ethos entre os povos bantu, através da educação escolar. Cabe examinar e questionar as características do novo ethos e os valores que o mesmo ethos propunha, assim como os fundamentos nos quais tanto o ethos quanto os valores presentes¹⁰⁰. Esta orientação coletiva dos valores, conforme o documentado do (CEA,

⁹⁸ FRELIMO (1977a)

⁹⁹ Golçalves (2009).

¹⁰⁰ Golçalves (2009).

s/d, p.4), se fazia necessário educar o *indivíduo para o benefício de toda a sociedade, educando para que o indivíduo colabore para os fins comuns.*

Tendo a coletividade como o horizonte e um dos valores fundamentais da nova sociedade, o Homem Novo também seria educado para a cooperação e o respeito pela dignidade do ser Humano, independente da condição física e origem sócio-econômica. Para tal, o documento em referência sublinha que na nova sociedade *o forte não deve oprimir o fraco, nem desprezar as deformidades, nem rir dos erros dos outros* (CEA, s/d p.5). O respeito à dignidade do Ser humano foi proposto como a marca da relação entre os professores e os alunos. Aos primeiros, era-lhes pedido para não fazerem o uso de sua autoridade para *envergonhar ou embaraçar os estudantes, porque a vergonha foi o instrumento do colonizador* (CEA, s/d 5). Levando em consideração o elevado percentual de analfabetismo entre as maiorias sociais, o documento oficial recomendava aos alunos não desprezarem os seus pais em função de sua pouca escolaridade. Segundo é afirmado no documento citado, *a idéia de respeito aos pais de cada um deve prevalecer, bem como a necessidade de trabalhar com eles no campo e na aldeia, e de ser honestos e sinceros com eles, e não desprezá-los pela sua falta de educação* (CEA, s/d, p. 5).

Segundo Golçalves (2009), a recomendação para o não desprezo aos pais em função da pouca escolaridade é o reflexo dos resquícios da colonização em que o acesso à educação escolar era tido como “passaporte” social, o que levava ver os demais como inferiores, como não civilizados. Este discurso dos governistas da necessidade do respeito aos pais pouco escolarizados, se comparado com as justificativas da destruição da educação tradicional, encerra algumas contradições. Porque os intelectuais da modernidade socialista “acusavam” as gerações passadas de possuírem ideais retrógradas, transmitidas oralmente de geração em geração.

As gerações mais velhas como na sua maioria não possuíam, portanto, o domínio dos códigos ocidentais, permanecendo no “analfabetismo”. Muitos pais dos estudantes encontravam-se dentro desse grupo populacional que não teve acesso à escola, vivendo na oralidade, tendo a tradição como história e memória. Seria possível ao Homem Novo conciliar, por um lado, a não escuta às gerações passadas com idéias retrógradas?

Conforme explicita Geffray (1991), os jovens “marxistas” humilharam e ridicularizaram as ditas autoridades tradicionais em nome da modernidade revolucionária. Por terem humilhado essas autoridades. Segundo Golçalves (2009),

pertinente questionar: se o outro era um valor a ser levado consideração, independente da sua condição e origem sócio-econômica, o progenitor do outro, na pessoa do ancião, não era digno de respeito? E o que levava os alunos a ridicularizarem as manifestações culturais conhecidas e também os promotores e aderentes a essas tais manifestações.

É nessa inversão que, os intelectuais da modernidade socialista provavelmente, olhando para o valor que já se fazia presente nas formas de vida bantu, a honestidade e a paciência também foram propostos como valores a serem promovidos no processo de formação e socialização do Homem Novo. (GOLÇALVES, 2009). Entretanto, o documento de 1971 refere que *cada professor deve tentar que seus pupilos sejam calmos, pacientes e honestos* (CEA, s/d, p.5). Ser paciente, entretanto, não significa ser passivo: em nome da educação para a paciência, o discurso revolucionário não poucas vezes tencionava formar alunos passivos, submissos à ordem social vigente.

O sentido da coletividade como valor que deveria ser cultivado e transmitido na educação escolar também está no documento que a Frente remeteu à UNESCO apresentando a sua política educacional (1976). Conforme é referido nesse documento, a FRELIMO precisava de uma educação a serviço do povo e que de forma alguma socializa o indivíduo de modo a usar os conhecimentos para o benefício do outro e não para explorar ou oprimir- los. (MOÇAMBIQUE, 1976)¹⁰¹

Segundo Vieira (1979), era crítico os procedimentos formativos da Igreja Católica que apenas incidia sobre a dimensão subjetiva, e sustenta que o Homem Novo não é um santo. De acordo com Vieira *se os padres acreditam apenas na transformação interna da pessoa para se criar um santo* (p.28), o postulado não se aplica para o Homem Novo. Ele é o produto de uma sociedade, o resultado da destruição das condições objetivas da sociedade, que levou à transformação na dimensão subjetiva. Da transformação da dimensão subjetiva possibilitada pela destruição das condições materiais. Segundo Vieira, apareceram novos valores nesse processo de formação do Homem Novo, que é a igualdade que, segundo ele, não era

¹⁰¹ O trabalho manual também foi proposto como um valor que visava a erradicar o complexo de superioridade e de elitismo veiculados pela educação colonial. A mulher que, consoante o entendimento de Vieira (1978), era vista pelas sociedades tradicionais como “objeto” de reprodução, deveria ser emancipada, participando de todos os trabalhos ao lado dos homens (VIEIRA, 1979, p.28).

valortanto na sociedade tradicional-feudal quanto na colonial.¹⁰² As duas sociedades, eram fortemente hierarquizadas, faltando *a igualdade entre as pessoas e as raças* (VIEIRA, 1979,p.28).

Os intelectuais da Frente, no processo de negação do passado e da tradição, buscaram outros fundamentos para esses valores que não a sociedade por eles considerada de tradicional-feudal. Em um exame do texto de Vieira (1979) e do programa de Educação Política (MEC, 1979), pode-se constatar que ambos os textos apresentam quatro dos principais fundamentos dos “novos” valores propostos pela Frente para orientarem o processo de formação do Homem Novo: a Frelimo, a Revolução, o Marxismo-Leninismo e o Socialismo, além das Zonas Libertadas. Interdependentes, esses fundamentos também eram apresentados como referências máximas para a vida das maiorias sociais.

Segundo Vieira (1979), a escola, como espaço de condução do processo de formação e de socialização, foi uma das principais instituições escolhidas para veicular estes novos valores e os respectivos fundamentos, da negação do ensino da Religião e dos conhecimentos vindos da “tradição”, visto como algo primitivo e nunca como memória (MAZULA, 1995). Concebendo a tradição como algo primitivo, Samora Machel, conforme observa Mazula, teria recusado *qualquer racionalidade à educação e à cultura tradicionais* (Idem, p.135). Para o dirigente da Frelimo, essa educação e cultura, *se baseiam num conhecimento superficial da natureza* (idem, p.135) que, por sua vez, era *obscurantista, empírico e supersticioso* (VIEIRA, 1979, p.29).

Entretanto, o Centro de Estudos Africanos da Universidade Eduardo Mondlane (CEA), s/d, p. 3), considera que a dimensão gnosiológica da educação “tradicional”, dos governistas socialistas afirmavam ser aquela forma de educação, que substituiria a superstição a ciência, que integrava *a juventude nas velhas idéias das gerações passadas que terminaria por destituir a iniciativa intelectuais*. Um dos mecanismos através do qual a educação “tradicional” destituiria a iniciativa

¹⁰² O fim do elitismo e o conseqüente aparecimento da igualdade entre as pessoas e raças como valores, argumenta o intelectual da Frente, deu-se através do trabalho coletivo nas machambas. No trabalho coletivo, de acordo com Vieira, o Senhor e o escravo, que haviam se juntado para a causa da libertação, trabalhavam lado – a – lado: Era preciso romper a relação entre patrão- moleque e criar uma relação entre dois homens. Era preciso realizar essa batalha pela igualdade. Numa certa medida foi trabalhando na machamba com o moleque, lado-a-lado, que ele deixou de ser patrão e o outro deixou de ser moleque. Ele foi trabalhar lado-a-lado como moleque, mas não para ser humilhado, porque o moleque não estava a ser humilhado ao trabalhar. "Não se tratava de humilhar as pessoas, tratava-se de levar as pessoas a realizarem um conjunto" (VIEIRA, 1979, p.29).

intelectual é sustentado no documento da Frente encaminhado à UNESCO em 1976, onde se pensava que foi a inculcação, nas jovens gerações, de uma subserviência passiva, alimentando *a crença supersticiosa em forças sobrenaturais controlando o homem e o ambiente*(MOÇAMBIQUE, 1976, p.2).

Para Vieira (1979), a educação tradicional proibiu o espírito da iniciativa criadora, ao apresentar como único valor daquilo que foi transmitido oralmente. O resultado da destituição da iniciativa intelectual efetuada pela educação tradicional resultou, conforme os documentos da Frente, na *paralisia da sociedade* (CEA, s/d, p.). Fica evidente, nos discursos da Frente e dos seus intelectuais, não somente a desqualificaram a "cultura popular", a história e a memória das velhas idéias, bem como dos portadores desse saber ético – gerações passadas – representadas pelas figuras da autoridade por eles denominada de “tradicional”.

No discurso de Vieira (1979), por exemplo, há um posicionamento contra a oralidade, uma das principais características das formas de vida dos povos africanos ao Sul de Sahara. Uma outra observação que se pode fazer aos mesmos discursos, é a responsabilização da educação “tradicional” pelo fraco “desenvolvimento” de Moçambique. O fraco desenvolvimento do país, conforme se pode inferir do discurso da Frente, devia-se ao fato da educação “tradicional” ter destruído a iniciativa intelectual. Uma vez destruída a iniciativa intelectual, a consequência, conforme é explicado no documento oficial, foi a paralisia da sociedade que, no âmbito do discurso da modernidade, correspondia à uma estagnação social regressiva contraposta, portanto, à idéia de progresso.

Para que o país saísse do atraso e da estagnação, era necessário destruir os fundamentos da educação “tradicional”, que formava um Homem Velho com uma mentalidade “tradicional-feudal” (VIEIRA, 1979). Mesmo que o discurso oficial afirmasse que pretendia eliminar apenas os aspectos negativos da educação “tradicional”, ele nunca apresentou os aspectos positivos daquela educação”. Ao não apresentar os aspectos positivos da educação “tradicional, o discurso do homem novo, passa a se traduzir uma necessidade da luta contra a “velha”, expressão das idéias reacionárias, para se afirmar o “novo”, a encarnação do moderno e revolucionário.

Segundo Lima Vaz (1999), as idéias veiculadas pelos governantes trás consigo uma concepção de um mundo de um indivíduo ou de um grupo, ambos inseridos em uma determinada forma de vida. Dentro de uma concepção de mundo

também se fazem presentes os valores, as razões e os fins do viver – a cultura. Os valores são a alma da cultura, eles influenciam os costumes, os hábitos e refletem as razões e os fins do viver perseguidos pelo indivíduo ou grupo humano.

A centralidade dos valores dentro da cultura pode ser apreendida das análises de Henssen (1967), para quem o sentido da vida humana está na realização dos valores. Levando em consideração que o ethos é co-extensivo à cultura, sendo também a sua alma viva (LIMA VAZ, 1990), e que a educação é indissociável da cultura, quando o propósito de uma práxis educativa é a mudança do ethos de um indivíduo ou de um grupo, nesse propósito, é contra os valores que se luta, constituindo-se numa luta contra a cultura.

No processo de leitura do tempo histórico efetuado pelos intelectuais da Frente, a luta contra a educação dita “tradicional-feudal” e a colonial, tendo visado à mudança no ethos, afigurava-se, portanto, como um “combate” cultural contra os valores transmitidos por aquelas duas formas de educação. No discurso oficial, os referidos valores foram apresentados como influências reacionárias das quais o Homem Novo deveria ser “expurgado” através da educação escolar (FRELIMO, 1977).

Os documentos da FRELIMO apresentaram o que os respectivos intelectuais consideravam de influências reacionárias, das quais a nova educação tinha de libertar o Homem Novo. Conforme o discurso oficial, tais influências eram o obscurantismo e a superstição em que se assenta a sociedade tradicional-feudal, a mentalidade burguesa, que se caracteriza pela colonização mental, pela mentalidade escrava ao estrangeiro, pela imitação servil dos comportamentos, das atitudes, dos hábitos e até do modo de vestir decadente da burguesia dos países imperialistas (FRELIMO, 1977). A crítica dos intelectuais da Frente era dirigida contra a educação por eles denominada de “tradicional-feudal” e a colonial, e contra os valores que essas duas formas de educação buscavam transmitir. Cabe examinar, de um modo concreto no discurso da Frente e dos seus intelectuais, quais os valores transmitidos por essas duas formas de educação (GONÇALVES, 2009).

4.3. A educação e a contradição “multicultural”

A educação no período pós-colonial foi contraditória para uma sociedade “multicultural”, onde todos os moçambicanos eram considerados um só povo, uma só nação, uma só cultura de Rovuma¹⁰³ a Maputo,¹⁰⁴. Esta metáfora geográfica da “unidade nacional” segundo Macamo (2009), tem uma contradição que nasceu do projeto político da primeira República, quanto à criação de novas relações sociais que implicavam profundas mudanças, tais como homogeneização das individualidades (COLAÇO, 2001). Essa política de antecipação de uma sociedade sem “multiculturalidade”, não foi neutra.

A multiculturalidade era vista como uma ameaça a “sociedade doméstica”, usando a expressão de Nunes (2000), e Geffray (1991), a sociedade foi acusada pela representação da sua própria lógica, enraizada por séculos de experiência que, certamente, ainda continua diferente da lógica que orientava a práxis dos dirigentes moçambicanos. Para Nunes (2000), estes dirigentes cientes da organização da sociedade ditam sociedade “tradicional”, trataram de destruir as suas normas de funcionamento para implantar o seu projeto. Segundo Geffray (1991), os dirigentes moçambicanos na sua lógica entendiam que a organização da sociedade, passava por um vínculo social, que subsistisse uma independência entre os membros dos grupos. Nesta lógica os dirigentes moçambicanos entendiam que a “salvação” para a maioria dos grupos sociais que caído do céu, tivessem esperado a FRELIMO para se organizarem, como se não estivessem uma lógica histórica de organização das suas culturas.

De acordo com Abrahamson; Nilsson (1994), na tentativa de uma eficácia da nova organização sócio-política, consubstanciada na ideia da “aldeia comunal”, os dirigentes moçambicanos, no lugar do poder “tradicional”, implantaram o poder popular. O líder “tradicional” foi substituído pelo secretário do partido e/ou pelos administradores recrutados principalmente entre os quadros médios da luta de libertação. Esta, substituição dos líderes tradicionais se justifica com base no argumento de que o colonizador se apoiou nos “chefes tradicionais”, dada a influência política, social e cultural que esses chefes tinham sobre os habitantes sob

¹⁰³ Nome do rio que faz fronteira entre Moçambique e Tanzânia (Norte).

¹⁰⁴ Nome do rio que faz fronteira entre Moçambique e África do Sul (Sul).

sua responsabilidade, para explorar as maiorias sociais em Moçambique¹⁰⁵. Segundo Mondlane (1962), à substituição da autoridade tradicional, era garantida a maioria dos camponeses, estarem.

Esta política de substituição da chamada “autoridade tradicional” pode ser compreendida através do conceito dualidade de poderes. A dita “autoridade tradicional” constituía um empecilho para o poder do Estado. O episódio relatado por Geffray (1991), que aconteceu no interior da província de Nampula, é elucidativo para a compreensão do dilema que o novo poder dirigente, orientado pela racionalidade iluminista, enfrentou na tentativa de implantar o seu projeto modernizador, desfazendo da lógica, dos valores e da cultura dos povos originários.

Segundo Geffray (1991), um dos aspetos a ser analisado na substituição da autoridade tradicional e imposição do poder do Estado sobre outras autoridades, que se expressou no aspecto verificado há quando da realização das primeiras eleições para os deputados da Assembleia popular, os dirigentes moçambicanos proibiram que todos os régulos e cabos, principais representantes do poder tradicional - se candidatassem a deputados para as referidas Assembleias. A proibição, entretanto, foi alargada a todos os chefes locais, independentemente de terem ocupado um posto na hierarquia colonial.

O governo pós Independência, apesar de afirmar que o poder, pertencia ao povo e excluía os representantes do povo de participarem do poder. Em decorrência do impedimento das chefaturas em concorrerem às “Assembleias Populares”, argumenta Geffray (1991), que os habitantes votaram noutros homens que os consideravam como seus representantes legítimos, detentores de competência para falar em seu nome e defender os seus interesses¹⁰⁶.

Entretanto, como diz Dominguez (1991), havia uma ignorância dos dirigentes moçambicanos do período pós independência, quanto a intolerância das prerrogativas culturais. Abrahamson; Nilsson (1994), nos orienta para olharmos a condenação da superstição, como uma das fontes da legitimidade dos dirigentes moçambicanos, concebidas como um dos principais alvos do projeto de

¹⁰⁵ Abrahamson.; Nilsson (1994).

¹⁰⁶ Para (ABRANHAMSON; NILSSON, 1994; FLORÊNCIO, 2008), parecer ficar explícito que as maiorias sociais não reconheciam, portanto, outros líderes, além daqueles que, historicamente, assim foram constituídos, em que pese a desvirtuação praticada pelo regime colonial na relação com essas autoridades.

modernidade, onde a religião “tradicional” é vista como um dos principais inimigos da revolução e, portanto, alvos de combate permanente¹⁰⁷.

A destituição da legitimidade social, política e cultural da autoridade “tradicional” era feita em público, em grandes comícios convocados pelo poder dirigente. De acordo com Florêncio (2008), nesses encontros, os revolucionários socialistas humilhavam a dita autoridade “tradicional” diante das populações, que sempre creditaram e confiaram neles como a sua autoridade legítima. Mesmo assim, os revolucionários socialistas acusavam estas autoridades tradicionais de prática de superstição e de colaboração com o regime colonial. A humilhação pública das autoridades era conduzida por jovens governistas citadinos que foram delegados a responsabilidade para mandarem as zonas rurais a fim divulgarem o programa do Partido-Estado a serem implantados nas novas estruturas do Partido, se depararam com choques culturais na sua relação com às “autoridades tradicionais”.

De acordo como Gonçalves (2008), em algumas circunstâncias, os jovens governistas utilizaram excessiva força física para humilhar e sublinharem o seu desprezo pelas tradições locais, chegando a torturar régulos e chefes de povoação, não respeitavam de forma violenta os locais de cultos¹⁰⁸ Destituindo a legitimidade política dos líderes locais, através da imposição do secretário e do administrador; que passaram a condenar a cultura popular como sendo uma superstição, tirando a fonte de legitimidade religiosa; humilhando emarginalizando-os líder tradicionais, mestres e guardião da cultura do seu povo¹⁰⁹.

A modernidade revolucionária socialista passou a inverter as coordenadas mentais do homem “rural-tradicional” moçambicano. De acordo com Geffray (1991), com o afastamento dos notáveis, a eliminação de suas prerrogativas políticas, sociais religiosas perante o discurso que veementemente os ridicularizava, as populações compreenderam que era sua própria existência social que a FRELIMO negava. E por isso resistiram o sentimento de vergonha que lhes era inculcado, um ressentimento paradoxal de serem obrigadas a passar à clandestinidade com toda a sua história e existência social, por aqueles mesmos que, em seu nome, tinham posto fim à opressão.

¹⁰⁷ Abrahamson e Nilson (1994).

¹⁰⁸ Florêncio (2008).

¹⁰⁹ Gonçalves (2008).

Não era a pavorosa conclusão platônica, aludida por Arendt (2001), que a FRELIMO enfrentava edificar um novo Estado com o banimento das pessoas mais velhas do mundo no Estado e Sociedade a serem criados. Que consequências, no plano simbólico, esse banimento, inscrito no projeto de modernidade socialista, trouxe para as maiorias sociais que se orientavam pelo modelo de vida “tradicional”, senão à crise de referências normativas? Para uma compreensão das origens do projeto de modernidade socialista da Frente, cuja ênfase estava na luta contra o velho, é necessário recuar na história da luta pela independência de Moçambique.

Segundo Munslow (1983), a luta, organizada e dirigida pela FRELIMO, no princípio, era unicamente nacionalista, mas depois a luta foi transformada em revolucionária. No decurso da FRELIMO afirmam ser contradições internas das linhas de pensamentos. Entretanto, os intelectuais que apoiam o discurso oficial, tais como Nascimento (1987), argumentam que dentro da FRELIMO se situou, por um lado, a classe dos revolucionários, composta pelos intelectuais do meio urbano e, de outro, a classe dos reacionários composta por outros intelectuais, provindos das comunidades étnicas rurais e do segmento dos trabalhadores. Assim sendo, teriam sido os Intelectuais revolucionários que propuseram a releitura do tempo histórico, anunciando e difundindo novas ideias, através das quais propunham novos padrões de vida vivida.

De acordo com a classificação de Nascimento (1987), a ideia de modernidade revolucionária visava superação do passado, no sentido de antiquado, representado pela sociedade “tradicional”. A dita sociedade, para os apóstolos da modernidade revolucionária que mais tarde incorporou o adjectivo socialista, possuía uma autoridade tradicional assente no poder com muitos elementos do feudalismo, explorando os camponeses mascarado por invocações metafísicas e religiosas¹¹⁰.

O conceito “autoridade tradicional” segundo Fernando (1996), não pode ser restringido apenas ao líder “tradicional”, mas sim extensivo à organização sócio-política das formas de vida dos povos bantu, na qual, além do chefe “tradicional”, o seu Conselho de Anciãos, também são incluídos, como parte da autoridade, os membros da elite¹¹¹, ervanários¹¹² médiuns¹¹³, entre outros, incluindo obviamente, a

¹¹⁰ Mondlane (1975).

¹¹¹ Grupo de pessoas mais importantes numa comunidade local, como os curandeiros, os chefes religiosos

população de outras linhagens¹¹⁴. O termo autoridade tradicional é usado pelo discurso oficial para se referir aos líderes políticos da chamada sociedade tradicional. Geffray (1991), por exemplo, usa o conceito “notáveis” para se referir aos mesmos líderes.

A crítica apresentada por Eduardo Mondlane (1962), portanto, era dirigida contra o conceito autoridade “tradicional” acima explicitado e contra a religião “tradicional”, uma das expressões culturais do ethos nas formas de vida bantu de Moçambique. Em defesa da sua crítica, aquele intelectual da Frente sustentou que, com base na prerrogativa religiosa, o líder “tradicional” procedia à exploração dos camponeses. O argumento de Mondlane (1962) também sugere que havendo relações econômico-sociais de exploração, porque tais relações de produção eram orientadas pelo princípio de propriedade privada.

Ao defender a “tradição viva” como característica dos povos africanos ao sul de Sahara, Hampaté Bâ (1981) assinala que nas formas de vida africana, o líder comunitário não possui poderes absolutos e não age de modo arbitrário. Os líderes, embora considerados, pelas maiorias, como receptáculos do poder divino, de modo a permanecerem no poder, deveriam observar as regras de comportamento extremamente rígidas. Para as maiorias, não era tanto a personalidade do chefe que contava, mas sim, a boa aplicação das regras tradicionais e a capacidade de manter a paz e a estabilidade da comunidade. Em Moçambique, a concepção dos líderes “tradicionais” entre os povos bantu não é diferente da concepção dos povos examinados por Hampaté Bâ (1981), que se situam na África a norte do equador.

No debate sobre as chefaturas tradicionais no país, Lourenço (2007), defendeu a necessidade de se ver essas chefaturas como um importante fator de coesão e identidade sociocultural, legitimando a autoridade e regulando as relações das populações com o meio ambiente. Também Abrahamson; Nilsson (1994), menciona a importância dos líderes tradicionais na vida dos povos bantu, como sendo fundamental para o poder dos referidos líderes ser olhado não apenas pela sua característica peculiar capitalista, caracterizado pela exploração dos camponeses. Mas sim o olhar da sua população diante de si, como uma das fontes de legitimidade

¹¹² Pessoas que entendem de plantas medicinais.

¹¹³ Pessoas que recebem espíritos

¹¹⁴ Fernando (1996).

do “régulo” presente na sua capacidade em garantir a sobrevivência da sua população, a longo tempo. Também na sua responsabilidade de que lhe cabia a regulação sustentável da utilização dos poucos recursos naturais disponíveis para a comunidade¹¹⁵.

As explicitações sobre o papel dos “líderes tradicionais” em Moçambiquesão similares às apresentadas por Hampaté Bâ (1981) sobre a influência cultural dos chefes locais entre os povos ao sul do Sahara. Há, portanto, uma semelhança de família entre os dois povos examinados sob ponto de vista de importância do líder “tradicional” e de condução da cultura dos povos sob sua jurisdição. Essa semelhança de família torna frágil o argumento do exercício arbitrário e autoritário do poder por parte dos líderes tradicionais: não há um exercício do poder absoluto, de uma forma ditatorial, por parte da autoridade “tradicional”.

Talvez, visando a se legitimarem a si próprios diante das maiorias camponesas, os intelectuais revolucionários da Frente sustentaram que a autoridade “tradicional” era exploradora. Para “expurgarem” a dita exploração, tomaram como uma das decisões a coletivização da produção. Além dessa decisão, os documentos da Frente, afirmam que o grupo revolucionário também teria proposto à necessidade de formação dos militantes político-militares e de uma educação política dos camponeses¹¹⁶.

Segundo a tese de Nascimento (1987) e a de Thomaz (2001) pareceeste projeto de modernidade da frente, teria sido defendido por intelectuais que provieram do meio urbano, dos que tiveram acesso à escola e que recusaram as suas origens bantu para se tornarem assimilados. Os considerados reacionários, eram vistos pelos revolucionários, como se possuíssem um poderfundado numa unidade local e pequena e, por isso, não constituía uma *base satisfatória para as necessidades dum Estado moderno*¹¹⁷.

¹¹⁵ Abrahamson e Nilsson (1994).

¹¹⁶ Para a FRELIMO (1977), tais propostas, de acordo com o documento da Frente, teriam sido recusadas pelos reacionários. Por terem recusado as ideias consideradas revolucionárias e modernas, os chamados reacionários, para os dirigentes da Frente, pretendiam manter o sistema de exploração dos camponeses, razão por que foram considerados de retrógrados conservadores

¹¹⁷ Para Mondlane (1975) estes recusaram as propostas do grupo de intelectuais, que entendiam que a solução do impasse passava pela radical transformação das relações sociais, através da deflagração de uma luta de classes. Segundo Munslow (1983), os revolucionários, embora não quisessem se declarar socialistas, pretendiam edificar, a partir das Zonas Libertadas, um micro Estado-nação moderno, com uma sociedade caracterizada pelas mais avançadas formas de

Para os arautos da modernidade socialista moçambicana precisariam destruir a velha sociedade e construir uma nova sobre os destroços da mesma. Segundo Mazula (1995), isso porque estava profundamente impregnada de vícios e defeitos, em que possibilitaria o florescimento das ideias conservadoras, supersticiosas, individualistas e corruptas¹¹⁸.

A “revolução” contra a “sociedade e a autoridade tradicional” era proclamada como caminho para a efetivação do renascimento da igualdade, liberdade e a fraternidade entre os povos de Moçambique. Os ideários eram nobres, porém o procedimento é condenável. Segundo (MACHEL apud REIS.; MOIANE, 1975), aquando da realização do seu III Congresso (1977), a informou que a nova sociedade, seria erguida sobre a destruição da chamada “sociedade tradicional” e eliminando completamente os seus resquícios, assim sendo, estariam postas as condições para a construção de um Estado nação moderno, no qual todos marchariam juntos rumo a vitória para o progresso¹¹⁹.

Segundo Mazula (1995), dado que o *ethos* é a alma da cultura, no processo de construção do “moçambicano, buscaram a partir, da nova ordem social, o *ethos* que combatiam as respectivas expressões culturais: a religião tanta cristã ocidental quanto a “tradicional” e a sabedoria de vida, representada pela figura dos anciãos e dos mais velhos, os considerados resquícios do *ethos* “burguês”¹²⁰.

Segundo Munslow (1983), a luta contra as expressões culturais do *ethos* foi apresentada, pelos dirigentes revolucionários, como aspiração das maiorias camponesas nas zonas libertadas. Fruto da revolução, não somente para se libertarem do jugo colonial, como também desejo da liberdade a se alcançar das autoridades tradicionais. Que para os dirigentes revolucionários, era uma referência universal na qual se operou a negação das realidades do país, uma cegueira paradoxal, segundo Gefray (1991), na medida em que permitia ao mesmo tempo, o

organização em substituição à organização tradicional. De acordo com Mondlane (1962), nasce nas Zonas Libertadas, o novo Moçambique, em que a sociedade tradicional a qual pertenciam grande parte da população, fica para trás. Essa afirmação, no entendimento dos revolucionários, vinha da necessidade da destruição da sociedade “tradicional” e a respectiva autoridade.

¹¹⁸ De acordo com Mazula (1995), tudo isso que era para ser combatido e destruído para a construção de uma nova sociedade erguida sobre os seus destroços.

¹¹⁹ O desenvolvimento era baseado na agricultura e na indústria (MAZULA, 1995).

¹²⁰ Para Mazula (1995), o alcance do progresso, era urgente, no entendimento dos revolucionários.

exercício do poder governasse tinha em conta o processo da revolução na sua relação com as diversas formas de vida dos povos de Moçambique¹²¹.

Mazula (1995), tem como o seu argumento central, que a relação entre a educação e a cultura, em Moçambique, neste período, foi “ideológica”. Em nível de fato, principalmente no campo educacional, a práxis foi contrário, ou seja, havia um desinteresse, em incorporar aspectos culturais das maiorias sociais no processo educativo. Esse pressuposto, o que pode explicar porque é que a FRELIMO, cujo discurso político considerou a Cultura essencial para a Revolução, não teria incentivado, durante muito tempo, estudos aprofundados sobre a cultura das ditas sociedades tradicionais-feudais, para um enraizamento antropológico sólido da própria revolução e para a revolucionarização das culturas locais (MAZULA, 1995).

Vamos terminar este capítulo com as palavras de Gonçalves (2009), os dirigentes revolucionários, para implementarem o projeto de modernidade que defendiam, travaram um “combate” e marginalização das práticas culturais dos povos de Moçambique.

¹²¹ Geffray (1991).

5. DESAFIO DA CULTURA POPULAR NO SISTEMA DA EDUCAÇÃO MOÇAMBICANA

O objetivo deste capítulo é apresentar alguns desafios da relação entre o *Nyago* - "cultura popular" e o sistema atual de educação em moçambicana. Contudo, a relação entre esses elementos concorrem para a marginalização da cultura popular - *Nyago* como a causador da dissidência escolar, da união forçadas e do abandono ou evasão escolar. É dentro deste quadro que nos levam á reflexão dos discursos das políticas educativas moçambicana que dependido tipo de currículo, que se mostra ideal enquanto espaço de interação dos saberes.

Acreditamos que a escola, enquanto espaço de interação cultural nos orienta para a busca de alternativas que possam ajudar, no sentido de produzir novos discursos pedagógicos atentos às diferenças culturais, impostas pela colonização que precisam ser compreendidas os seu efeito na sociedade.

5.1. A cultura Popular e o Sistema de Educação Moçambicana

A cultura popular, que tratamos nesse estudo é o *Nyago*, que são os ritos ligados ao ciclo da vida, a ordem estabelecida, a qual passa por uma expressão cultural comunitária, porém sem qualquer prescrição discursiva ou de sistema de pensamento para a sua identificação prática. O *Nyago*, é o rito, distintamente, daquilo que seriam, por exemplo, os rituais acompanhantes. A par de uma aproximação de carácter mais religioso, ligada a práticas periódicas de consagração de rituais de sacralidade mitológica, de gestualidade ou instrumentalismo em crenças, enquanto manifestação de performances simbólico-místicas, e não necessariamente instrumentais (OSÓRIO; MACUÁCUA, 2013).

A natureza fenomenológica do *Nyago* enquanto um ato de enquadramento social ao rito de adoração, um momento de expressão de um todo no nível comunitário, um ato de culto que tem a sua direção meta- empírica, e como tal é capaz de unificar de maneira profunda a experiência do real. Assim, a par da sua natureza religiosa, o *Nyago* deve ser socialmente enquadrado na perspectiva dos

significados que lhe são confiados e dos comportamentos, que Medeiros (1995) aponta como determinante para os indivíduos se posicionarem na esfera social. Ora, o *Nyago* é o curso da inserção ou exclusão social dos indivíduos.

O que é central para o estudo é a análise da continuidade e a significação e ressignificação do *Nyago* como um ato educativo e uma ordem social que é cumprida pela comunidade, o que justifica as palavras de Van Gennep (1977), este ritual é um objeto autónomo, na esteira da sociologia dinamista, estruturado em cerimónias que estão de acordo com o tipo de momento (nascimento, passagem de idade, casamento, morte). Assim sendo, no *Nyago* as práticas culturais são tidas como, operações que se realizam tendo em conta as finalidades implícitas. Que regulam e ordenam, o consagramento dos indivíduos a uma ordem social e económica mais geral. Para este autor, a compreensão dos ritos passa pelo conhecimento dos mecanismos e daquilo que lhes conferem significado. Sejam quais forem as práticas eles significam uma *passagem* de conteúdos sequenciada desde: a separação, a margem, e a agregação. Cada uma destas sequências tem um rito de aprendizagem com significados diferentes, conforme o momento da vida a que se referem.

No entendimento de Van Gennep (1977) e Medeiros (1995), o *Nyago* como refere é uma categoria de comportamentos *standard* em que aprendizagem da relação entre os meios e o fim não é intrínseca, ou seja, não é nem irracional e nem “não-razional”. Assim no *Nyago*, aprendizagem sobre a puberdade de rapazes e de raparigas, obedecem a uma estrutura trifásica: separação, margem e agregação. A separação envolve aprendizagem do distanciamento compulsivo da casa materna dos adolescentes. Há também efeitos de aprendizagem através da exposição de conteúdos mágico religiosos e com recurso ao domínio do reino animal (cobras) e vegetal (raízes, capim, árvore), e significados da vida e da morte simbólica dos seres provisórios da comunidade.

As diferenças e mudanças que marcam aprendizagem na atualidade da organização dos *Nyago*, tem em conta segundo a diferença entre as regiões geográficas da província do Niassa, segundo a proximidade das regiões face às vilas e cidades. Embora estes aspectos mereçam detalhe nos subcapítulos subsequentes, eles servem agora de chamada de atenção para o facto do tempo dispensado à realização dos ritos ter sido reduzido devido ao conflito com o sistema de educação. Para tal, autores como Medeiros (1995) e Braço (2008), vem no *Nyago* uma

continuidade de saberes marcadas desde o início nos rapazes, pela circuncisão que é um fator de demarcação.

Figura 6 - Adolescente Jauas (WaYao), mascarados de 9 a 10 anos de idade participam na circuncisão e ritos de iniciação



Fonte: Autor (2020)

Estes elementos fisiológicos são e continuam sendo elementos determinantes para serem levados em conta nos ensinamentos nos lugares distantes da sua aldeia. Estes rapazes a idade, a mudança da voz, as suspeitas dos pais sobre o seu desenvolvimento biológico sexual, são critérios, a serem analisados tal como se constata por esta fala de um rapaz *yaawo* no distrito de Sanga:

Chegou uma altura em que o meu pai começou a levar-me para a pesca e machamba, e o meu tio vendo isso falou com o meu pai para me levarem para *Nyago*, porque achavam que eu já era grande (...) já tinha começado a ter pelos na zona púbica (ADOLECENTE 6, entrevistado em Sanga no dia 25 de Setembro de 2020).

Se, no passado, a ida ao *Nyago*, era de forma evidente, um movimento grupal dos jovens e adolescentes para o “mato” (no caso dos rapazes) e para a “cabana”, já que as meninas, tinham a primeira menstruação, o aparecimento de seios, entre outros marcos fisiológicos como determinantes para serem levados em conta nos ensinamentos organizada pelos detentores do poder ritualístico. Hoje este

processo educativo revela-se mais como um movimento conduzido pelos pais/famílias ao entregarem os seus filhos, que por vezes tendem a diminuir as idades dos rapazes e das meninas, que muitas vezes atingem a forma precoce dos marcos fisiológicos necessários para estes ensinamentos.

Por vezes os marcos fisiológicos no caso das meninas como a primeira menstruação que é importante na decisão da entrada nos ritos atualmente já começam a não ser apenas o marco determinante. Ou seja, alguma indefinição de critérios para a iniciação das meninas começa, inclusivamente, a pôr em causa a menstruação como marco inquestionável, como mostra a disparidade dos exemplos abaixo de duas raparigas de Sanga do mesmo grupo (*yaawo*):

Eu fui ao *Nyago* com 8 anos, mas ainda não tinha começado a menstruar; a minha madrinha levou-me para casa da minha avó e alguns dias depois juntei-me a outras meninas, que eram maiores que eu e já menstruavam (ADOLECENTE 2, entrevistada em Sanga no dia 20 de Setembro de 2020). A outra: “Quando eu comecei com a menstruação tinha 12 anos. (...) Nessa altura a minha mãe não me explicou nada, apenas chamou a minha tia, irmã do meu pai, para cuidar de mim, e depois tive as cerimónias (ADOLECENTE 5, entrevistada em Sanga no dia 22 de setembro de 2020).

O critério de entrada no *Nyago*, depende das expectativas dos adolescentes, jovens e dos encarregados da educação, como bem mostra Van Genep (1977), ao afirmar que um aspecto tem a ver com o ponto de vista das expectativas e comandos sociais que os indivíduos assumem fora da condição infantil, prestes a prepararem-se para a vida adulta (puberdade social), e outro aspecto tem a ver com o estágio de maturação ou evolução anatômica e fisiológica dos indivíduos que os coloca com características físicas púberes de pré-maturação humana final (puberdade biológica/fisiológica).

Aliás, os próprios rapazes chegam aos ritos sem conhecimento sobre o que vão encontrar (em matéria dos conteúdos e mecanismos de instrução). Isto talvez justifique o lado funcional do secretismo geracional, ou seja, o pacto do silêncio dos mais “adultos” face aos “não adultos”. Vejamos essa diversidade do critério da idade e de maturação fisiológica para a ida *Nyago*, dos exemplos abaixo:

“Eu participei no *Nyago* com 10 anos” (ADOLECENTE 9, entrevistada em Sanga no dia 2 de Outubro de 2020). “Eu comecei por participar no *Nyago* com 8 anos” (ADOLECENTE 9, entrevistada

em Sanga no dia 2 de Outubro de 2020). “Eu tinha 7 anos” (ADOLECENTE 9, entrevistada em Sanga no dia 2 de Outubro de 2020). “(...) tinha 11 anos” (ADOLECENTE 9, entrevistada em Sanga no dia 2 de Outubro de 2020). Um dado importante tem a ver com o facto do *Nyago*, se realizarem em grupo (incluindo o caso dos adolescentes e jovens).

O *Nyago* como um vínculo de transmissão de conhecimentos associado a cultura e educação popular para a fase adulta, destacam-se os conselhos e a coerção para que determinadas atitudes masculinizantes e feminilizantes sejam estabelecidas no perfil dos “findos” rapazes (homens) e “findas” meninas (mulheres). Segundo Osório.; Macuácu (2013), no que respeita às raparigas se destacam aprendizagem dos cuidados da casa (varrer, cozinhar), da família, principalmente do homem (responder aos sinais de fome e/ou aos sinais de desejo sexual), de desempenho sexual e reprodutivo. No que respeita aos rapazes, aprendizagem continua ser o recurso a uma mata simbólica (exceto nas cidades capitais), a o conhecimento sobre a sexualidade com simulações e orientações sexuais.

No período iniciático as raparigas são ensinadas a ter uma boa performance como mulheres, destacando-se a demonstração do ato sexual feita por mulheres mais velhas, através de danças e outras formas subtis de encenação e “performance cultural”. Para Osório e Macuácu (2013), estes processos de ensino e aprendizagem tem um, porém no que toca à manifestação dos novos estatutos sociais (pois é também o momento de partilha e de encontro entre a educação, tradição e a ordem pública e civil). Pelo facto de tais manifestações serem percebidas como “património cultural”, pelas autoridades públicas e de poder local (são chamadas como convidadas de honra ao evento de consagração da adultez dos iniciados¹²².

Segundo Osório.; Macuácu (2013), a lógica de aprendizagem dos ritos passa por momentos de exibição orgulhosa dos conhecimentos adquiridos novo adulto, as famílias (pais dos iniciados) reservam para esta ocasião, em muitos casos, o único momento fraternidade irrestrita dos pais para filhos, terminando em brindes e várias ofertas (sobretudo nas zonas rurais em que os pais têm poucas posses materiais para o sustento económico dos filhos). No final de *Nyago*, ocorre uma grande festa. Como nos relatou um aluno de Sanga:

¹²² As autoridades muitas das vezes são chamadas como convidadas de honra ao evento de consagração da adultez dos iniciados (Osório; Macuácu, 2013).

Eu nunca tive festa em casa, os meus pais nunca tiveram uma oportunidade em que dedicassem uma festa a mim ou a meus irmãos, mas quando voltámos dos ritos tivemos roupa nova, chinelos, houve refresco e bolinhos, havia muita gente lá em casa (ADOLECENTE 9, entrevistada em Sanga no dia 2 de Outubro de 2020).

Mesmo com estes e outras contribuições dos ensinamentos na cultura popular – Nyago, nela sempre foi presente a contraposição desde à política colonial, posteriormente no período da independência o governo da FRELIMO, há quando da organização do sistema de educação, manteve a experiência da negação desta cultura. No período ela era vista como, uma educação totalmente desvinculada da nova realidade, não só capitalizava o tribalismo, mas era difícil de uma leitura, escrita e o enquadramento nas operações da formação científica, moral e humana (cidadania).

Segundo Basílio (2010), apesar de a Frelimo desmontar a estrutura educacional colonial e organizar um sistema de educação que foi decisivo na mobilização de recursos humanos para o País, a luta pelo reconhecimento das culturas dos povos não mudou o seu comportamento. As culturas populares, não participaram de forma proativa na construção da unidade e identidade políticas entre diferentes grupos. Porém, a escola foi concebida como a primeira arma de combate ao colonialismo, ao tribalismo e de consolidação da unidade, para tal, teve que negar o reconhecimento das culturas populares¹²³.

De acordo Basílio (2010), a FRELIMO foi organizando o sistema de educação obedecendo aos padrões da modernidade. Com efeito, um ano depois da sua fundação, dois programas ocupavam agenda política: a instrução militar e a formação educacional.

Destaca Mondlane (1962), ao se atribuir uma grande importância à educação, em primeiro lugar, ela seria essencial para o conhecimento da nossa diversidade cultural e permitiria o desenvolvimento da nossa própria história de luta. Em segundo lugar, porque o futuro de Moçambique independente seria acompanhado de uma grande necessidade de cidadãos formados sem distinção étnico que pudessem levar a guerras tribais, que impediriam a condução da via de

¹²³ Basílio (2010).

desenvolvimento do País. De fato, Mondlane insistia na educação não só para desenvolver a luta de libertação, mas também para reduzir o índice do analfabetismo e criar a consciência de cidadania sem distinção e privilégios de grupos no seio dos moçambicanos¹²⁴.

5.1.1. Um projeto de construção de uma grande escola e o lugar da cultura popular

Para se consagrar a importância de um povo educado, a Frelimo lançou um projeto de construção de uma grande escola para a formação do Homem Novo, um homem livre do obscurantismo, da superstição e da mentalidade burguesa e colonial. Um homem que assume os valores de uma educação como único caminho para o povo tomar o poder¹²⁵. Assim como, encarar a escola como espaço para renovar a cultura e a história do povo moçambicano na construção do Estado nacional. Este projeto que começa nas “zonas libertadas”, detinha o poder do controle, “do nacionalismo revolucionário”, disse Mazula (2008). Nelas foram criadas e organizadas as escolas de alfabetização onde os objetivos políticos se articulavam com os pedagógicos¹²⁶.

Segundo Basílio (2010), o currículo foi uma arma usada para refletir as questões inerentes à revolução, à luta, à produção, ao patriotismo, com base na introdução de disciplina que desenvolvem o espírito de fraternidade e da unidade nacional. A escola buscou no seu plano preparar os jovens e líderes para a reconstrução nacional. De acordo com Gómez (1999), o projeto educacional da Frelimo era alfabetizar as populações para com elas vivenciar o espírito nacionalista e refazer o Moçambique. Assim sendo, a escola passou a ser vista como, uma garantia para a vitória, um viveiro com uma função específica de formar quadros

¹²⁴ Para Mondlane (1962) a educação como o único meio para desenvolver a luta e formar cidadãos capazes de tomar consciência sobre a situação de Moçambique

¹²⁵ Como apontamos no capítulo anterior O “Homem Novo” significava, para o governo, a moçambicanidade. Mas o que é o Homem Novo, extraído do marxismo-leninismo, e se torna o objeto central do sistema de educação (CASTIANO, et al, 2005).

¹²⁶ Em função dos objetivos políticos, as escolas passaram a ser centros de mobilização desempenhando um grande papel na produção, no combate, na vigilância e na coesão social (BASÍLIO, 2010).

necessários para as tarefas de acção política e armada; para as tarefas de reconstrução nacional.¹²⁷

Segundo Gómez (1999), este projeto de criação de quadro passou por um problema crônico que era a falta de professores formados. Então o que se podia fazer para alfabetizar as massas populares perante o cenário de falta de professores formados. Para gerir essa questão, a FRELIMO mobilizou todos os que sabiam ler, escrever e realizar as quatro operações matemáticas para cobrirem as escolas. Assim, os militares também desempenhavam o papel de professor ou alfabetizador.

Segundo Cabaço (2008), o currículo escolar nesta época tinha em conta o carácter revolucionário para redimensionar o sentimento do homem moçambicano e para a construção de identidade sociopolítica e cultural, sepultada pelo colonialismo¹²⁸. Com a proposta curricular da Frelimo, pode-se concluir que, até 1974, em Moçambique (BASÍLIO, 2010). Os desafios que se seguiram logo após transferência de poder, segundo Basílio (2010), no setor da educação gravitaram-se na organização do currículo único, cabendo à FRELIMO reestruturar o sistema de educação fundamentado em contextos socio-históricos e culturais da realidade moçambicana independente. Assim sendo, foi organizado, um currículo que pudesse integrar todos os cidadãos moçambicanos independentemente da sua categoria social.

No início de 1975, dois grandes acontecimentos marcaram o campo de educação. O primeiro diz respeito aos Seminários Nacionais de Educação e o Seminário Nacional de Alfabetização organizado por Ministério de Educação e Cultura¹²⁹. Estes seminários tiveram como objetivos discutir e definir os métodos de organização das escolas e análise dos programas em curso, à luz de novas políticas educacionais, tiveram como base a propostas de mudanças socioculturais e políticas, esta que prosseguiu a passos lentos hoje. Segundo Basílio (2010), a partir

¹²⁷ Em outubro de 1966, quando o Comitê Central da FRELIMO reuniu-se para reafirmar que o papel da educação era “permitir ao povo moçambicano realizar com eficiência as tarefas importantes da revolução, naquele momento, era esposta (GÓMEZ, 1999)”.

¹²⁸ Entretanto, o currículo se fundamentava nos princípios da educação socialista, embora, nessa altura, o Partido Frelimo não se afirmasse explicitamente como socialista, mas guiava-se pelos princípios políticos do marxismo-leninismo.

¹²⁹ Segundo Basílio (2010), a disciplina de Educação Política é um exemplo fiel, do objetivo que tinha a educação, ao visar inculcar nos alunos a ideia de que Moçambique é fruto da luta de libertação e, portanto, deixou de ser domínio dos colonizadores para ser o Estado livre dos moçambicanos. Por isso, os conteúdos dessa disciplina versavam sobre a moçambicanidade e a unidade política e se articulavam com os conteúdos da História e da Geografia de Moçambique, era este no sentido de os moçambicanos perceberem este novo paradigma e se adaptarem a nova sociedade.

desses seminários, nasceram visões mais explícitas que hoje reverbera na concepção de currículo nacional impregnado na realidade moçambicana. Procedeu-se, assim, a elaboração para além dos conteúdos para 1^a a 11^a classes, na base de alteração se introduziu, no currículo escolar, atividades culturais como forma de afirmação da personalidade moçambicana, deu-se um valor especial às atividades produtivas, no princípio de ligação do estudo à produção, da teoria à prática¹³⁰ (MEC, 1980).

A tarefa do governo moçambicano era assistência a todos os moçambicanos e organizar o Estado, a partir dos incentivos a aprendizagem dos conteúdos de âmbito nacional¹³¹. Porém, no interior das reformas operadas, as escolas foram definidas como instituições que produzem cidadão revolucionárias, ciência ou conhecimento. Elas tornaram-se, assim, instituições fundamentais da distribuição da nova cultura revolucionária e da socialização ideológica e política. Nesse viés, as escolas se tornaram agências de distribuição da cultura moçambicana e africana.

Esta visão segundo Apple (2006) se destaca que as escolas não podem ser vistas, como instituições apenas agente da distribuição da cultura efetivamente dominante; entre outras instituições. Aqui algumas das interpretações potentes ajudando na compreensão das realidades da sociedade moçambicana, vendo outra possibilidade de séria no contexto econômico e cultural existente. Porém, o conhecimento distribuído resulta da construção sociocultural de caráter nacional, porém contudo tende a ser explorado no sentido de percepção cultural dos povos. É na cultura que nos organizamos para responder à aprendizagem da vida em que, os alunos de pós-colonização devem conhecer.

A organização do currículo nacional não só lida com a prática escolar, mas também relata a importância histórica da luta nacional, descrevendo o papel das culturas e suas limitações no período colonial. Assim, segundo Basílio (2010), a FRELIMO foi fazendo a sua ponte entre o currículo e o Estado enquanto um artefato cultural organizado para a escola para exercer o controle. Para Apple (2006), a estruturação do conhecimento e do símbolo em nossas instituições de ensino passaram a estar intimamente relacionada aos princípios de controle social e

¹³⁰ Introduziu-se também a) disciplina de Educação Política, b) o estudo político no seio dos professores, c) introduziu-se a disciplina de História e Geografia de Moçambique, com caráter obrigatório durante o ano de 1975.

cultural. O currículo é e foi um dos sujeitos que se situou no plano educacional. O conhecimento da nova sociedade é o que importava no ensino.

As relações sociais que dominam as práticas pedagógicas e a preservação cultural e econômica foram produzidas pelos sujeitos em correlação com a escola. Assim as reformas educacionais se foram configurando como uma forma de produção e de distribuição de conhecimento direcionados as relações sociais e a cultura desejadas pelo governo. Essa reformas empreendidas logo após a revolução se priorizou a preservação e a distribuição da cultura moçambicana. O governo da FRELIMO entendeu que as escolas eram instituições legítimas e agentes de distribuição da cultura popular e elitista. Elas preservam o potencial cultural.

A preservação e a distribuição igual da cultura nacional a partir da escola significou para o governo a africanização da escola, no contexto revolucionário, que era fundamentalmente para a revitalização da cultura e da história dos africanos. Dentro desta perspectiva, Basilio (2010) sustenta que, a educação moçambicana organizada pela FRELIMO teria a sua centralidade na reconstrução histórica e cultural dos próprios moçambicanos. No paradigma, educar, produzir e combater, a FRELIMO assumiu a educação como instrumento de libertação, de formação, de produção e de distribuição da cultura nacional.

Segundo Apple (2006), as instituições de preservação e distribuição cultural, como escolas, são vistas como uma possibilidade de criar e recriar as formas de consciência que permitem a manutenção do controle social, quando são manipuladas pelos grupos dominantes pelos mecanismos abertos de dominação. Assim sendo, a implantação efetiva do poder e o desenvolvimento do exercício de distribuição da cultura nacional¹³².

O governo pós-independência mobilizou as pessoas com 9ª, 10ª e 11ª classes a concluírem e se enquadrarem nas instituições sociopolíticas do Estado¹³³. Segundo Basílio (2010), o conhecimento ministrado nas escolas passou a ser uma escolha feita a partir do universo cultural nacional. Dessa forma, não só o governo pretendia reafirmar a ideia de reafricanização dos conteúdos escolares,

¹³² Segundo Basílio, o governo pós-independência desenhou uma política educacional que expatriou todos os professores portugueses e missionários suspeitos de terem colaborado com o aparato colonial. O expatriamento visava fazer um corte transversal com a administração colonial em todos os sentidos e implantar uma nova administração com quadros locais, independentemente da formação.

¹³³ Essa estratégia serviu para o Estado eliminar todos os vestígios do colonialismo, desmontar o sistema de ensino colonial e construir novos valores, padrões e princípios voltados à moçambicanidade (BASÍLIO, 2010).

mas também assumir o das instituições culturais, sociais e econômicas. Isto significava ajuste das políticas educacionais o que se implicava a reestruturação das instituições educacionais e a reformulação do contrato social que une os moçambicanos.

Entretanto, no âmbito do programa de desenvolvimento acelerado, a educação foi incorporada na luta pelo subdesenvolvimento o que significaria um passo gigantesco em direção a socialização das culturas. Por isso, foi lançado uma perspectiva de um desenvolvimento econômico equilibrado pelo sistema de educação que formaria os gestores dos planos de desenvolvimento em todo o país.¹³⁴ Nesse contexto da política do desenvolvimento, a educação deveria desempenhar grande papel na formação para a cidadania e para o trabalho, contribuindo para a eliminação da pobreza absoluta¹³⁵.

No quadro do Ministério da Educação (MINED) para conceber um sistema de educação com características modernas. O novo sistema nacional de educação deveria resolver os problemas de exclusão, a descontinuidade entre os diferentes níveis e cursos, proporcionar a formação profissional e consolidar a unidade e a identidade nacional¹³⁶. Em 1981, o MINED elaborou um documento que foi apresentado na 9ª sessão da Assembleia Popular que se tornou fundamento jurídico do Sistema Nacional de Educação (SNE) denominado Linhas Gerais do Sistema Nacional de Educação¹³⁷.

O documento foi aprovado pela Lei 4/83, de 23 de Março de 1983 e constitui o suporte legal do Sistema educacional moçambicano. O documento Linhas Gerais do Sistema Nacional de Educação explicitava os objetivos políticos,

¹³⁴ Dentro do PPI, foram delineados macro-projetos industriais, como: têxtil de Mocuba, Têxtil- África de Chimoio, Tex-Manta, Tex-Moque de Nampula, Texlon da Matola; têxtil do Bungue, fábricas de descaroçamento de algodão de Ribáue, de Namapa, de Cabo Delgado, do Niassa; fábrica de descaroçamento de castanha, em Monapo; distribuição da rede elétrica para todas as capitais provinciais e distritais (MALOA, 2016).

¹³⁵ Segundo Maloa (2016), entre os mega-projetos, no sistema nacional da educação passam pela reforma curricular, com a extensão da rede escolar e a criação de centros de formação de professores.

¹³⁶ Em resposta à política do PPI, o MINED declarou a universalização da educação básica por meio da extensão da rede escolar e se comprometeu pela renovação mais profunda e séria dos conteúdos (MALOA, 2016).

¹³⁷ Em termos de objetivos preconizados pela lei 4/83, o SNE apresentava três fundamentais: “1) erradicação do analfabetismo; 2) introdução da escolaridade obrigatória; 3) formação de quadros capazes de suprir as necessidades do desenvolvimento econômico e social da investigação científica, tecnológica e cultural”. Estes três objetivos relacionavam-se entre si na alfabetização do trabalhador e na educação para a moçambicanidade política (BASÍLIO, 2010).

princípios pedagógicos e a estrutura do sistema de educação, embora tivesse sido mais supervalorizado o ensino do que o aprendizado¹³⁸.

Segundo Basílio (2010), esta Lei 4/83 do SNE fez parte da Primeira “Onda” de Reforma Educacional. A educação escolar, era definida na Lei 4/83 do SNE, como sendo, um processo de formação, transformação e socialização humana que pressupõe partilha de conhecimentos, competências, hábitos, atitudes e valores construídos e aceitos na sociedade. Por isso, a organização do sistema de educação foi assente na busca de conhecimentos, competências, hábitos, atitudes e valores correspondentes à sociedade moçambicana¹³⁹.

Na sociedade a organização da educação tinha por objetivo, na óptica de Samora (1980) demarcar uma distância entre a educação tradicional e colonial com a educação revolucionária.¹⁴⁰ Entretanto, em Moçambique apesar dos esforços da organização da educação ser um processo pós independência, a noção do currículo como organização do conhecimento escolar a partir do repertório cultural, ou seja, como artefato sócio-cultural organizado para a escola é muito recente. O seu uso na escola remonta à reforma de 2003, devido à presença significativa de peritos nacionais na área de Educação, cultura e currículo¹⁴¹.

Segundo Basílio (2010), a partir da lei 4/83 de 23 de Março de 1983, se estabeleceu uma relação combinatória entre a cultura de assimilados e a cultura popular no sentido de se responder a questão da moçambicanidade. A relação entre a ideologia socialista e a realidade ajudou a escola, a entender a necessidade de se educar para a moçambicanidade, respeitando as culturas existentes, seus significados sociais, históricos e culturais nacionais.

Para tanto, a Lei do SNE se inspirava na articulação vertical e horizontal, dos princípios gerais e pedagógicos, fundamentais para a estruturação dos objetivos e finalidades políticos e ideológicos. O SNE expressava a necessidade da extensão da educação, o desenvolvimento técnico e científico, a promoção da

¹³⁸ 156 Basílio, 2010.

¹³⁹ Basílio (2010).

¹⁴⁰ Tratava-se de organizar uma educação que pudesse dar “uma personalidade moçambicana e progredisse no processo revolucionário”. À luz de uma educação voltada para a moçambicanidade revolucionária, foi organizado o Sistema Nacional de Educação (SNE) e construído um currículo único nacional (BASÍLIO, 2010).

¹⁴¹ As duas grandes transformações operadas nos anos de 1983 e 1992, segundo os documentos oficiais, usaram o termo “Novo Sistema de Educação”, em lugar do novo currículo, opondo-se ao pré-sistema de educação organizado logo após a independência e ao sistema de educação colonial, ambos denominados por Antigo Sistema (BASÍLIO, 2010).

cultura e a consolidação da aliança operário-camponesa. Seguindo os princípios gerais da Constituição, a educação passou a ser reforçado como um direito que se efetiva no acesso das crianças à educação escolar que, hoje, se traduz no princípio de educação para todos¹⁴².

Tanto na Constituição quanto na Lei do SNE, a educação é declarada como um 'direito' e um 'dever' de todo o cidadão, direito esse que se traduz na igualdade de oportunidades de acesso a todos os níveis de ensino e na educação permanente e sistemática de todos¹⁴³. A Constituição de 2004 que revoga a de 1990, no seu Art. 88, decreta: Na República de Moçambique a educação constitui direito e dever de cada cidadão; 2. O Estado promove a extensão da educação à formação profissional contínua e a igualdade de acesso de todos os cidadãos ao gozo deste direito (CONSTITUIÇÃO, 2004).

Entretanto em termos de orientação política, o Artigo 1 do SNE conjugado com o Artigo 88 da Constituição define a educação como, um direito e um dever de todo o cidadão, o que se traduz na igualdade de oportunidades de acesso a todos os níveis de ensino e na educação permanente e sistêmica de todo o povo. O instrumento principal da criação do Homem Novo, liberto de toda carga ideológica e política da formação colonial e dos valores negativos da formação tradicional (CONSTITUIÇÃO, 2004).

Sobre crítica a Constituição Basílio (2010), aponta que os artigos da Constituição que se dedica à educação do qual o dispositivo legal do SNE se apoia, pode constituir objeto de discussão na medida em que anuncia a educação como um dever do cidadão e não do Estado. O artigo deixa transparecer que o papel do Estado é apenas promover a extensão do que garantir a educação. Porém, quando o Estado regulamenta a atividade de instrução, a escola torna-se um bem público e a educação um dever do Estado.

A escola torna-se um espaço de criação e de vivência de valores do Estado nacional, razão pela qual este organiza e regulamenta a instituição educativa. Segundo Basílio (2010), quando o artigo declara que a educação constitui direito e dever de cada cidadão e o Estado promove a extensão parece que o Estado se

¹⁴² Como se expressa no BR, o Sistema Nacional de Educação garante o acesso dos operários, dos camponeses e dos seus filhos a todos os níveis de ensino, e permite a apropriação da ciência, da técnica e da cultura pelas classes trabalhadoras (MOÇAMBIQUE, 1983).

¹⁴³ Basílio (2010).

exclui de um dos deveres fundamentais. A omissão da responsabilidade ética do Estado é expressa também na lei 4/83 do SNE apesar de o Artigo 1º, na sua e) ter decretado, quanto à "universalidade e laicidade da Educação", que o Estado planifica, organiza, dirige e controla a educação. É o dever do Estado moçambicano garantir, promover, universalizar assegurar o direito à educação para todos os cidadãos.

Do ponto de vista prático, a declaração do direito à educação para todos não se efetivou, pois esse princípio não foi acompanhado pela extensão da rede escolar e pela política de formação de professores. O Estado decretou a educação como um direito, porém não ampliou esse direito para todos. O sistema manteve a exclusão na medida em que a educação não foi obrigatória e gratuita no sentido verdadeiro do termo. As escolas cobravam elevadas taxas de matrícula anualmente, fato que foi impossibilitando a escolaridade das crianças com condições precárias. O SNE foi um projeto de intenções democráticas, mas não conseguiu superar os impasses sociais e os interesses da cultura dominante, montando e cristalizando as diferenças sociais e não cumpriu o projeto da moçambicanidade. (BASÍLIO, 2010).

O governo não compreendeu, segundo Basílio (2010), as dificuldades que as populações das zonas rurais enfrentavam para manter as crianças na escola e comprar o material didático. As escolas do ensino secundário se localizavam em algumas capitais provinciais e as escolas do ensino médio se localizavam nas capitais de Nampula, Sofala e Maputo obrigando os alunos das restantes províncias a deslocarem esses lugares. Esse cenário destacável para o ensino superior que só funcionava no sul do país, Maputo.

Historicamente, o sistema não supria as necessidades educativas das populações e o princípio da educação para todos como um direito não foi abrangente nem chegou a se materializar. O direito à educação declarado no Art. 1º foi usufruído somente pelos alunos das zonas urbanas e suburbanas cujos pais tinham condições estáveis. Desta forma, a educação tornou-se mais um privilégio para as crianças das famílias economicamente estabilizadas do que um direito consagrado para todos. E, como privilégio, muitas crianças das zonas rurais foram excluídas da educação formal.

O SNE excluía também as culturas e as línguas locais na organização do conhecimento. Embora pretendesse re-significar as culturas nacionais

moçambicanas, as culturais e as línguas locais viram-se excluídas em nome da cultura e da língua nacionais e da moçambicanidade alçada no projeto político do que cultural. Segundo Basílio (2010), o SNE tinha sido concebido como um instrumento de criação e consolidação de uma cultura única – a cultura do Estado; como uma ferramenta de transformação humana e de difusão ideológica dos princípios da soberania, da cidadania e da unidade política que passou por cima dos núcleos étnicos, mas este teve grandes fracassos ao fomentar a exclusão das culturas e línguas locais.

A exclusão das culturas e línguas locais se deve ao fato de a escola ter priorizado a criação de um forte laço de unidade e de sentimento coletivo; uma moçambicanidade coesa politicamente e, ter cimentado a consciência da nação única e o espírito de pertença à pátria. A escola pretendia, com isso, inculcar nos alunos a consciência da moçambicanidade e garantir uma educação uniforme das crianças, jovens, mulheres, adultos, idosos, camponeses, operários, antigos combatentes da luta armada¹⁴⁴ (CASTIANO, 2005).

De acordo com Basílio (2010), o princípio do *Homem Novo* que se preconizava com a lei 4/83 do SNE apesar de incorporar e articular com outros princípios da *correspondência* entre objetivos, conteúdos e estrutura da educação e a transformação da sociedade¹⁴⁵. Não foi possível uma articulação horizontal e vertical que integra-se ações sustentáveis para a necessidade de cada subsistema de ensino refletissem de modo a permitir que cada utente tenha a possibilidade de formação e capacitação continuadas da sua cultura.

Castiano, et al (2005), afirmam que na base desses princípios, articulação horizontal e vertical do sistema de educação e a unidade sistêmica circunscreviam-se nos princípios pedagógicos, cujas orientações básicas previa a “ligação à escola/comunidade”, a concepção da escola como um fator dinamizador do desenvolvimento sócio-econômico e cultural da comunidade. Não foi ligada ação entre a teoria e a prática cultural dos povos considerado fora da ideologia da FRELIMO, na qual se refletia a orientação política que concerne à estrutura, da lei 4/83.

¹⁴⁴ Nessa esteira, a escola proporcionava aos alunos conhecimentos sobre a Educação Política, a História e Geografia de Moçambique; um saber sobre os heróis nacionais e, exigia o respeito pelos símbolos da pátria: o hino e a bandeira moçambicanos.

¹⁴⁵ Um dos princípios foi de unidade que vai articular os vários subsistemas e níveis de ensino em termos de objetivos, conteúdos e metodologias.

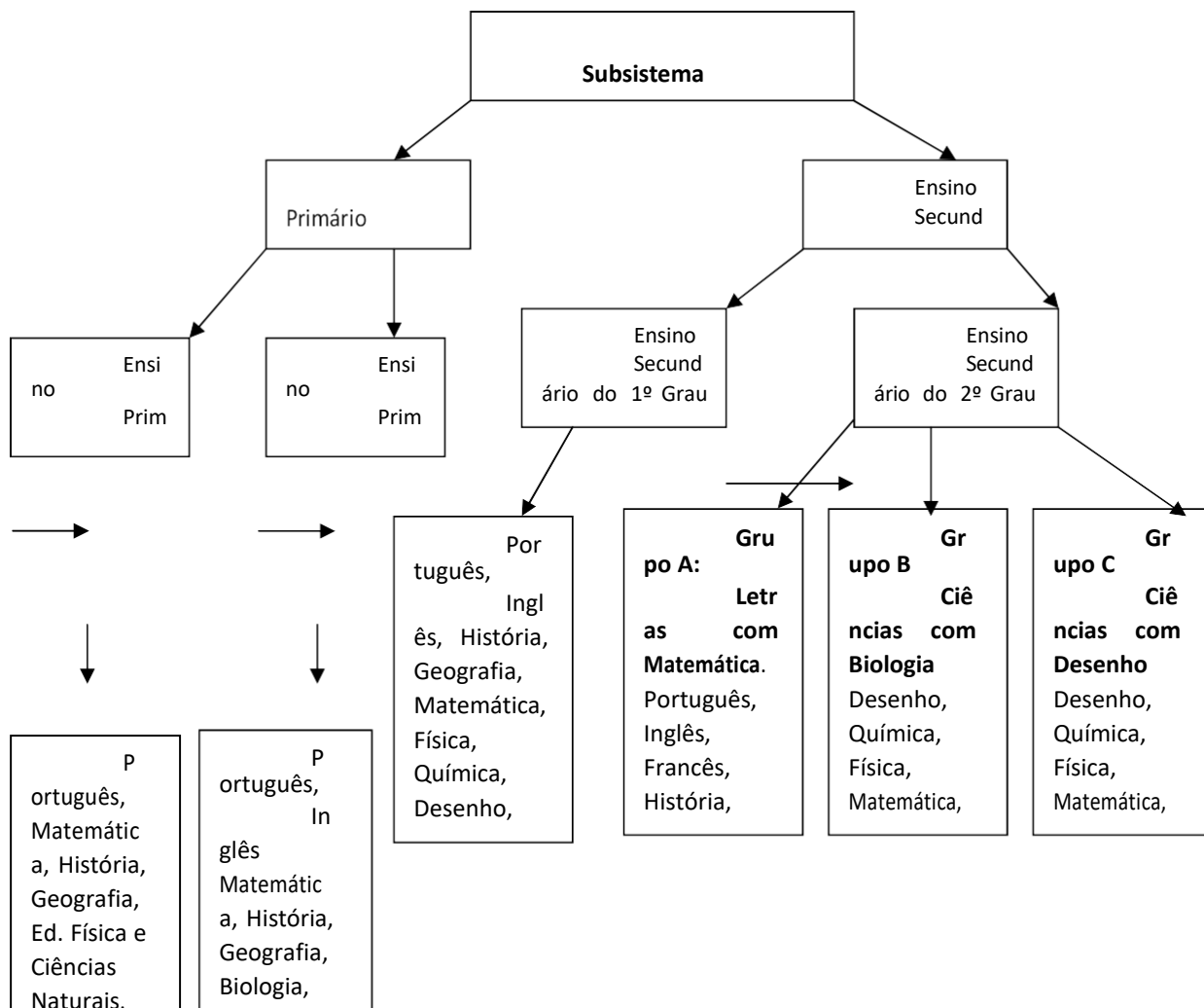
Segundo Castiano, et al (2005), apesar do sistema de educação estar organizado em cinco subsistemas que se complementam entre si, nomeadamente: Subsistema de Educação Geral (SSEG), Subsistema de Educação de Adultos (SSEA), Subsistema de Educação Técnico-Profissional (SSETP), Subsistema de Formação de Professores (SSFP) e Subsistema de Educação Superior (SSES). Cada um desses subsistemas tem características peculiares. Além dos subsistemas, o sistema de educação foi estruturado em quatro níveis de ensino: Primário, Secundário, Médio e Superior¹⁴⁶.

No período pós-independência as crianças e jovens de 6 a 19 anos de idade, tinham os seus direitos a educação assegurados à partir de uma formação integral e unificada, assente nos princípios epistemológicos, político, ideológicos, técnicos, estéticos e éticos. Nele o aluno deveria desenvolver as capacidades intelectuais, físicas, culturais e manuais. Mas com base no acesso a educação em três níveis: o Ensino Primário, Secundário e pré-universitário (médio). O ensino primário subdivide-se em dois graus: o ensino primário do 1º grau que responde às primeiras cinco classes e o ensino primário do 2º grau que vai da 6ª a 7ª classes¹⁴⁷. A 7ª classe é o terminal desse ensino e dá acesso ao secundário, comercial e industrial e ao mercado do trabalho (CASTIANO, et al, 2005).

¹⁴⁶ O Subsistema de Educação Geral constitui o eixo do sistema nacional e confere a formação integral e politécnica.

¹⁴⁷ O termo classe é usado em Moçambique e é equivalente à série no Brasil.

Figura 7: Estrutura curricular do subsistema de educação geral



Fonte: Basilio (2010).

A partir de 1999, o ensino secundário do 2º ciclo contemplou, no grupo de letras com matemática, a disciplina de introdução à Filosofia que se tornou obrigatória para todo o ciclo com o novo currículo. O ensino secundário do 2º ciclo dá ao aluno a possibilidade de escolha para o ingresso no ensino superior, assim como para ensino técnico-profissional médio, por responderem às políticas de

formação da mão-de-obra qualificada para às mudanças sócio- econômicas do novo Estado¹⁴⁸.

5.2. Reforma Educacional 1980 - 1990 e o lugar da cultura popular

A preocupação de superar a crise das mudanças de nível micro e macro, as políticas de gestão educacional passaram por reformas sem precedente em Moçambique do início dos anos 1980 aos finais de 1990, levou o governo a fazer reformas. Era imperativo o sistema de educação ajustar-se à lógica universal da competição criada pelas instituições internacionais¹⁴⁹¹⁶⁸. De acordo com Castiano (et al, 2005), devido à conjuntura econômica, sócio-política e histórica o governo foi obrigado a reajustar a lei 4/83 do Sistema Nacional de Educação com a lei 6/92 aprovada no dia 6 de maio de 1992, pelo Parlamento Moçambicano. Essas leis marcam o início de uma nova onda de reforma educacional e de reconstrução da moçambicanidade (CASTIANO, et al 2005).

Sem dúvida, o governo redefiniu a necessidade de cobertura da rede escolar que era uma realidade forte. Para responder esta e outras necessidades foi imperativo redimensionar as atividades, não só a formação para todos os níveis de ensino. Mas, também um maior acesso ao sistema nacional de educação por uma quantidade cada vez mais crescente da população moçambicana. Segundo Basílio (2010), a pirâmide do ensino começou a crescer a partir da base para o topo, quanto a maximização de escolas primárias e secundárias e pela subida do número das escolas. O Banco Mundial (BM) é uma das instituições internacionais que se transformado, em principal agência de assistência técnica em matéria de educação

¹⁴⁸ O Subsistema de Educação Técnico-Profissional (SSETP), segundo Castiano, et al (2005), está subdividido em três níveis: ensino elementar técnico-profissional, ensino básico técnico-profissional e ensino médio técnico-profissional. Ele abrange jovens em idade laboral e adultos com e sem experiência profissional. De acordo com o Art.28º, este subsistema foi organizado, em termos do processo de ensino-aprendizagem, em três áreas: a) técnica-profissional dirigida aos jovens de idade escolar com objetivos de prepará-los para o perfil ocupacional no mercado do trabalho; b) formação e aperfeiçoamento profissional de adultos que envolvem a formação inicial e em exercício; c) formação técnico-profissional de adultos que assenta na formação de base para o perfil profissional. Mas esse subsistema é menos desenvolvido, pois são poucas as escolas de formação técnico-profissionais.

¹⁴⁹ Dale (2004), destaca que, em regime capitalista universalizado, o desenvolvimento dos sistemas nacionais de educação e as categorias curriculares passaram a ser explicadas através de modelos universais de educação, de Estado e de sociedade mais do que fatos culturais nacionais.

para Moçambique¹⁵⁰. Contudo, as propostas educacionais do Banco Mundial fundamentam-se na lógica econômica a partir da qual a noção de qualidade é reduzida ao rendimento escolar e a noção do currículo é reduzida às competências e aos conteúdos, dispensando os aspectos culturais¹⁵¹.

Torres (2007) analisa o papel do BM na área de educação e afirma que faz decisões políticas boas, mas no que diz respeito à prática pedagógica e ao conhecimento “limita-se a anunciar os conteúdos e habilidades a serem incluídos no currículo, sem aprofundar sua análise. Ou seja em modalidades de ensino” e sem aprofundar os indicadores de qualidade. O BM definiu, como prioridade a educação básica.¹⁵² Assim, a educação básica como de primeiro grau acrescida do primeiro ciclo da educação secundária se estimula a uma aquisição de conhecimento, habilidades, atitudes essenciais para efetivação social (TORRES, 1996). Atualmente, o BM encara a educação como pedra angular para o crescimento econômico e o desenvolvimento humano; como principal meio de melhoria da qualidade de vida e de formação para a cidadania. A educação é para o BM um meio pelo qual as sociedades aumentam a capacidade produtiva, organizativa e desenvolvem as instituições políticas, econômicas e científicas.¹⁵³

De modo geral, em Moçambique, uma boa parte de políticas sociais definidas, financiadas e fiscalizadas por instituições não-governamentais, como o caso do sistema de educação. Essas instituições se sujeitaram ativamente nos objetivos dessas agências que tem sido o de ajudar o governo a reduzir o índice de analfabetismo e da pobreza incentivando projetos de desenvolvimento nacional.

¹⁵⁰ De acordo com Torres (2007), em 1973, sob a liderança de Robert McNamara, o BM focalizou sua política de ação aos países mais pobres para atender às necessidades básicas de saúde, moradia, alimentação, água e educação. A política de McNamara definiu a educação básica (escola de primeiro grau) como base para a redução da pobreza absoluta. Assim, a educação básica foi tomada como a primeira prioridade e, como tal, foram drenados vários fundos de investimento para essa área.

¹⁵¹ Entretanto, em 1984, o BM apresentou ao governo moçambicano propostas educacionais e pacotes de desenvolvimento social no âmbito de assistência técnica e social e no âmbito da redução da crise econômica começou a participar no Orçamento Geral do Estado.

¹⁵² O termo educação básica varia de um país para o outro. Na África Subsaariana, a educação básica, inicialmente referia-se à educação formal destinada a dar aos jovens e adultos instrumentos para leitura, escrita e cálculo. O termo foi evoluindo passando a designar a educação do primeiro grau. Em Moçambique, o termo educação básica equivale ao ensino básico que responde as sete classes iniciais.

¹⁵³ O BM continua a ser a pedra angular na área da educação em África e, especial, em Moçambique. Só para destacar, no âmbito das políticas de promoção e crescimento econômico e de redução dos índices de analfabetismo e da pobreza absoluta, o BM assinou, em 22 de agosto de 2008, em Maputo, um acordo a partir do qual se comprometeu em financiar o setor da educação num montante de 79 milhões de dólares norte-americanos. O acordo enquadra-se na política de “Iniciativa Acelerada de Educação para Todos” (IAET), 2008-2010 e pretende beneficiar, além de Moçambique, Angola, Malawi, Zambia e Zimbábue, na área da educação (CASTIANO, et al 2005).

Assim sendo, a lei 6/92 potenciou a escolaridade obrigatória e gratuita para cumprir o princípio da educação para todos, consagrado na conferência de Jomtein, em 1990. Como nos relatou um professor em Sanga:

Eu tive sorte porque estudei as custas do governo nos anos 1990, até chegar a ser professor, meus pais não tinham condições para custiar os meus estudos, mesmo assim, é diferente dos meus, pais que no tempo colonial não tiveram oportunidade de estudar. Nunca me esqueço de que eu era, nem tinha como comer na escola, tive uma oportunidade e dediquei-me a estudar sempre falo para meus alunos estudarem para serem alguém na vida (PROFESSOR 1, entrevistado em Sanga no dia 13 de Outubro de 2020).

A lei 6/92 modificou os princípios gerais preconizados no Art. 1º; além de definir a educação como um direito e dever, o Estado abriu a possibilidade de intervenção das entidades comunitárias, cooperativas, empresariais e privadas. Esta lei baseou-se na valorização e no desenvolvimento das línguas nacionais dando relevo à cultura local, à cidadania e à identidade nacional. O governo reitera o seu papel na promoção da educação para a moçambicanidade reafirmando que: a educação constitui um direito fundamental de cada cidadão e é um instrumento central para a melhoria das condições de vida e a elevação do nível técnico e científico dos trabalhadores. Ela é o meio básico para a construção da moçambicanidade, a compreensão e intervenção nas tarefas do desenvolvimento social, na luta pela paz e reconciliação nacional (MEC, 1995).

O governo moçambicano se preocupou em promover a igualdade de oportunidades de acesso à educação a todos os níveis de ensino; procurando, expandir a rede escolar criando mais instituições e assistindo cidadãos com deficiências financeiras; promovendo uma maior participação da mulher na escola; junto com, o desenvolvimento de educação especial. Esta iniciativa do governo segundo Basílio (2010), abrangia apoio às iniciativas de grupos ou associações privadas, confissões religiosas que se interessam pelo desenvolvimento de educação e pela consolidação da moçambicanidade.

Entretanto, o governo redifiniu as estratégias para o desenvolvimento social, a partir de uma distribuição equitativa das oportunidades de educação a todos os níveis de ensino. A estratégia na política nacional de educação, foi procurar assegurar, o desenvolvimento nacional, a partir do acesso à educação a um número cada vez maior de utentes, melhorando a qualidade dos serviços prestados na

educação e na formação dos cidadãos com valores da moçambicanidade. De acordo com (MEC, 1995), no que concerne à política geral, o governo reafirmou que a unidade nacional é uma condição indispensável na sociedade democrática que estamos a edificar. Ela deve ter como base o respeito pela diversidade, seja de ideias, de tradições culturais, de convicções religiosas, de origem étnica ou de gênero.

O garante legal da educação estimulou as entidades coletivas de direito público, a terem respeito pelos direitos humanos, igualdade e valorização da liberdade de criação cultural, artística, científica e tecnológica. Assim como, a participação no desenvolvimento social e cultural do país, da região e do mundo. Entre os prevaleceu a difusão dos valores éticos e deontológicos, prestação de serviço às comunidades, promoção de intercâmbio científico, cultural, desportivo, artístico.

Entretanto, concordamos com a posição de Castiano, et al (2005) e Basílio (2010), as reformas descritas acima não abriram espaço de convivência intercultural na escola, apesar de algumas delas se propõem. Na prática, a escola não integrou a moçambicanidade baseada na diversidade cultural, mas sim a moçambicanidade baseada na igualdade de direitos, ou seja, a moçambicanidade política. Só com a terceira “onda” de reforma abaixo descrita que se vai reconhecer a importância das culturas para a construção do conhecimento escolar e da moçambicanidade resultante do pluralismo político e cultural.

Apesar da Constituição da República de Moçambique de 2004, o artigo 88 define a educação como direito e dever de cada cidadão e que o Estado deve promover a extensão da educação à formação profissional contínua e à igualdade de acesso de todos os cidadãos ao gozo deste direito. O processo de definição de prioridades de políticas públicas no sector da educação vem enfrentando nos anos 2000 um longo processo que pode ser caracterizado pela expansão da rede e dos efetivos escolares. Entretanto, durante este último período nos interessa abordar sobre os planos estratégicos de educação em Moçambique, analisando os desafios da introdução da cultura popular nos períodos, como uma força hegemónica norteadora da aquisição de competências orientadas para integração dos jovens na sociedade. Assim, a preocupação com a redução do índice da pobreza absoluta, desigualdades sociais, de valorização do gênero, de redução das assimetrias regionais, de criação de projetos para o crescimento económico acelerado.

A Reforma Educacional de (2003 - 2007), teve como princípio transformações que tendiam a homogeneização da aprendizagem a partir de competências verticais e horizontais que estruturam o saber ser, saber estar, saber fazer, saber e saber trabalhar em equipe¹⁵⁴. Nessa lógica, o projeto do governo definiu como uma das competências-chave para a educação, a comunicação em língua materna, humanismo (competências cívicas e sociais) e a sensibilidade e expressão popular (música, arte, convivência cultural)¹⁵⁵ (CASTIANO et al, 2005). No domínio da educação, o projeto propôs a concepção de um currículo baseado em desenvolvimento sustentável, priorizando, nas políticas educacionais, um currículos voltados à formação integrada que levasse em conta, às competências e às diretrizes para o desenvolvimento dos países. Segundo (CASTIANO et al, 2005), a política de homogeneização curricular incidia sobre as políticas de formação, inclusão da cultura e de administração escolar da região.

A política educacional conheceu novos contornos, a partir dos quais a escola passaam a ser obrigado a pensar nas reformas curriculares que tiveram como base a flexibilidade imersa em meio a um cenário em que, (QUIJANO, 1991, 2005; LANDER, 2005), apud, (FIGUEIREDO; SILVA, 2012), chama de “Colonializante Moderno”, uma representação de um sistema; capitalista, neoliberal, eurocêntrico, mecanicista, fragmentador, ideologizante, hiper-veloz, centrado no mercado, no produto, no consumo, no lucro. Priorizando em forma do empreendedorismo, a responsabilidade pessoal, a habilidade, a adaptação ao meio social, a inovação, a criatividade, a autonomia e a automotivação do aluno. Basílio (2010), argumenta sobre os diferentes autores responsáveis por abordar a dinâmica da relação entre a educação e cultura, tinham como as suas funções aquisição dos resultados tidos como melhor para o processo educativo. Por um lado, porque as expectativas dos pais e encarregados de educação eram menos redimensionadas e, de outro, os alunos do sétimo ano de escolaridade não reuniam competências básicas de leitura, de comunicação e de cálculo exigidas pelo mercado local, regional e internacional.

¹⁵⁴ O princípio de Homem Novo é especificado pela lei 6/92 como princípio da moçambicanidade (BASÍLIO, 2010).

¹⁵⁵ Entre as oito competências-chave para a educação estava a comunicação em língua estrangeira; matemática e ciências; tecnologia (competência digital); aprender a aprender; espírito de iniciativa e empreendedorismo (CASTIANO et al, 2005).

Os resultados da educação eram inadequados e a incredibilidade aos alunos recém-formados quanto às competências, às habilidades e às atitudes era cada vez mais crescente. A sociedade exigiu uma escola moçambicana fundamentada em política, em valores, em metodologia e em conhecimentos voltados para o desenvolvimento da comunidade local e da moçambicanidade pós-revolucionária (BASÍLIO, 2010).

Quando reparamos para o ideal da formação, segundo Silva (2003), poderíamos pensar que moçambicanos como a sociedade civil queriam, não apenas a teorias tradicionais do currículo, associava as disciplinas curriculares a uma questão puramente mecânica¹⁵⁶. Uma lógica no princípio de formação, visto como uma instrução mecânica em que se elabora uma lista de assuntos considerados impostos a serem ensinados pelos professores, por via da memorização (repetidos) pelos estudantes. Nesse sentido, a elaboração do currículo limitava-se a ser uma atividade burocrática, desprovida de sentido e fundamentada na concepção de que o ensino estava centrado na figura do professor, que transmitia conhecimentos específicos aos alunos, estes vistos apenas como meros repetidores dos assuntos apresentados¹⁵⁷.

Neste sentido, o currículo foi atrelado aos interesses e conceitos das classes dominantes, como um conjunto coordenado e ordenado de matérias, com uma estrutura crítica que permitisse uma perspectiva libertadora e conceitualmente crítica em favorecimento das massas populares. Assim as práticas curriculares foram vistas como um espaço de defesa das lutas no campo cultural e social em Moçambique.

No âmbito da reforma curricular, Cabaço (2008) chama atenção dizendo que: apesar da pressão internacional, os fazedores das políticas educacionais procuraram considerar a moçambicanidade como um elemento estruturalmente, determinante para que, os moçambicanos não perderem a sua identidade continental em face de globalização que se impõe. O currículo deve ser construído

¹⁵⁶ Teorias tradicionais, também chamadas de teorias técnicas, foram promovidas na primeira metade do século XX, John Franklin Bobbitt, onde tinha na sua perspectiva, um sistema educacional conceitualmente atrelado ao sistema industrial da época, nos paradigmas da administração científica, do Taylorismo (SILVA, 2003).

¹⁵⁷ O ideal da formação dos moçambicanos, poderia estar segundo o que Silva (2003), considerava ser a base das teorias críticas do currículo, que se baseariam num plano teórico das concepções marxistas no passado pós independência que prevalecia nos ideários, que definem a escola tanto como a educação em si como um instrumento de reprodução e legitimação das desigualdades sociais propriamente constituídas no seio da sociedade capitalista

tendo-se em conta as culturas moçambicanas que se comunicam com a cultura nacional e universal. E escola como instituição responsável pela organização de conhecimento e práticas sociais (currículo) não pode prescindir a atividade de formar cidadãos segundo a realidade de cada país.

Cabaço (2008), tras esta reflexão das teorias pós-críticas do currículo que emergiram a partir dos ideais multiculturais. Segundo Silva (2003), esta perspectiva ultrapassa o pensamento das condições para além das classes, focalizando no “sujeito”. Sua realidade social, principalmente, os estigmas étnicos e culturais¹⁵⁸. Nesse sentido, a função é de se adaptar ao contexto específico dos estudantes para que eles, compreendam nos costumes e práticas do outro uma relação de diversidade e respeito. Isso acarretava que, o currículo passasse a considerar a ideia de que não existe um conhecimento único e verdadeiro, sendo esse uma questão de perspectiva histórica, ou seja, que se transforma nos diferentes tempos e lugares.

Para Cabaço (2008), a pressão deve estar a favor de uma escola que articule o universal com o local e que permita adaptação aos novos contextos, mas também que tenha em conta a moçambicanidade. A escola moçambicana deve ter um referencial e uma política adequada à realidade local. Para isso, o Programa Quinquenal do Governo para 1995/1999, publicado no Boletim da República, em 11 de outubro de 1995, na Série I, número 41, na sua Resolução nº 8/95 de 22 de agosto, reconhece o capital humano como motor de desenvolvimento e defende que a educação é o instrumento fundamental para preparar esse capital.

Este programa dos moçambicanos, coloca em ação a necessidade de se reconstruir, ou seja, a participação dos moçambicanos efetivamente na reconstrução do currículo e se dedicarem à nova escola onde se democratize e se disponibilize o saber às massas populares e onde reine a qualidade e equidade. Esse programa sugere ampliação de acesso à educação, o alargamento de rede escolar, a melhoria dos serviços de educação e adequação dos conteúdos à prática. Para o governo o plano era de construir “uma educação com um conteúdo apropriado e um processo de ensino- aprendizagem que promova a evolução contínua dos

¹⁵⁸ Tais como a racialidade, o gênero, a orientação sexual e todos os elementos próprios das diferenças entre as pessoas (SILVA, 2003).

conhecimentos, atitudes e valores, de modo a satisfazer os anseios da sociedade (MOÇAMBIQUE, 1995).

No contexto da política nacional de educação básica, por exemplo: foram equacionadas questões fundamentais ligados a relação educação e cultura, a saber: a expansão das oportunidades educativas, a melhoria da qualidade da educação, administração descentralizada das escolas e adaptação do sistema educativo às novas políticas (condições). A expansão das oportunidades educativas é uma das questões prioritárias e visa à extensão da rede escolar, ao aumento de ingresso e à educação gratuita¹⁵⁹. Adaptação do sistema educacional às novas condições socioeconômicas, foi uma das razões das transformações, que surge da necessidade de se construir um sistema educacional que articule as culturas locais. Essa articulação é legitimada pela institucionalização de 20% do tempo previsto para integração dos saberes locais autóctones na sala de aula (BASÍLIO, 2009).

No âmbito estrutural, novidades que merecem destaque, na relação escola e a cultura, esta na concepção da escola como agente de transformação do que como meio de transmissão do conhecimento; o reconhecimento da necessidade de formação integral da personalidade; a exigência de programas flexíveis que se adequem à realidade: características locais, pontos de partida e ritmos de aprendizagem (INDE; MEC, 2003).

Segundo Basílio (2009), no Ensino Básico, se defendiam uma visão integradora do aluno na sua própria cultura. Ele articula a cultura, a história e as línguas nacionais com a cultura moderna. Esta transformação curricular refletiu nos princípios dos anos 2000, com inovações quanto à estrutura orgânica, aos métodos e aos conteúdos. Entre às inovações, apresenta o Currículo Local e a Introdução de Línguas Moçambicanas, entre outras mudanças importantes¹⁶⁰.

¹⁵⁹ Na verdade, a sociedade moçambicana necessitava de mais escolas primárias e secundárias que pudessem atender aos seus filhos. E, em resposta, o governo ampliou as Escolas Primárias Completas (EPC), maximizou as oportunidades de acesso à escolaridade e institucionalizou o ensino gratuito para o Ensino Básico, em 2004 (BASÍLIO, 2009).

¹⁶⁰ Entre as transformações as inovações: os Ciclos de Aprendizagem (O novo currículo subdividido EP1 em dois ciclos de aprendizagem: o 1º ciclo corresponde a 1ª e 2ª classes e, o 2º ciclo compreende a 3ª, 4ª e 5ª classes e, considera EP2 e 3º ciclo que absorve a 6ª e 7ª classes); o Ensino Básico Integrado (caracteriza-se por desenvolver, no aluno, habilidades, conhecimentos e valores de forma articulada e integrada de todas as áreas de aprendizagem, que compõe o currículo, conjugados com as atividades extracurriculares e apoiado por um sistema de avaliação que integra as componentes somáticas e formativas, sem perder de vista a influência do currículo oculto); a Distribuição de professores; a Promoção Semi-automática ou Progressão normal; a Introdução de Língua Inglesa; a Introdução de Ofícios e a Introdução de Educação Moral e Cívica, entre elas se descrevem as mais importantes (INDE; MEC, 1999).

A primeira inovação que merece atenção foi é o Currículo Local. A introdução do currículo local é uma questão estratégica para abordagem de conteúdos relevantes para aprendizagem local. Este currículo se trata da introdução de uma diversificação de saberes locais em cada disciplina. O currículo local é definido como uma das componentes do currículo nacional que integra um conjunto de saberes relevantes para aprendizagem local. Essa inovação propõe e facilita a integração dos aspectos culturais locais permitindo um cruzamento entre a cultura científica (escolar) com a cultura popular do aluno. Tanto no ensino básico, como no secundário estão acomodados 20% do tempo previstos para a abordagem dos conteúdos provenientes da cultura local. A definição do tempo do currículo local dentro do currículo nacional e a sua intencionalidade constituem grande novidade para a educação escolar. A intencionalidade da introdução desse componente é reconhecer e resgatar o valor intrínseco da cultura e da história local dos cidadãos (BASÍLIO, 2009).

A segunda atenção para as inovações curriculares foi, a introdução das línguas moçambicanas. A introdução das línguas moçambicanas no currículo responde à questão política e torna-se fundamental, porque a língua é elemento cultural e de identidade do sujeito. As línguas locais constituem o espaço pelo qual os sujeitos revelam-se. Cabaço (2008) disse que as línguas locais constituem um arcabouço das identidades nacionais. O aspecto das línguas locais no currículo moçambicano está desenvolvido no terceiro capítulo onde se descreve a sua importância na construção das identidades tanto nacional quanto dos grupos étnicos.

No que diz respeito a estrutura do novo currículo, o Ensino Básico apresenta uma especificidade orgânica que permite uma abordagem integrada. As disciplinas estão organizadas em áreas curriculares que articulam um conjunto de saberes, atitudes e valores interrelacionados. Para consubstanciar o currículo do Ensino Básico, em 2006, em cumprimento do Plano quinquenal, o MEC fez auscultação aos professores, aos alunos, aos pais e encarregados de educação, aos líderes das comunidades e às confissões religiosas no sentido de recolher as sensibilidades sobre a reforma curricular.

Da auscultação que o MEC fez em 2006, se constatou que, o currículo do Ensino Secundário Geral (ESG) não se adequava às condições das comunidades

e não era flexível ao desenvolvimento regional. Assim, em 2007, a reforma educacional é estendida para ESG e, em 2008, entra na sua fase experimental em algumas escolas moçambicanas¹⁶¹. A organização dos ciclos de aprendizagens defendida como potencializador do processo contínuo do currículo do Ensino Básico na construção do conhecimento, a diversidade cultural e a formação de cidadãos e líderes que possam continuar o processo de reconstrução nacional¹⁶².

Este processo passa por mecanismos de luta que (SILVA; et al, 2012), chama dos mecanismos de subalternização e de silenciamento que vão sendo aprimorados para manter a lógica de dominação entre os povos, subjugando e excluindo aqueles e aquelas que não se enquadram no padrão político, Económico e sociocultural dominante. Por outro lado, afirmam que os povos historicamente silenciados e subalternizados produziram formas outras de organização social, política, económica, cultural e epistémica na resistência propositiva contra as forças hegemónicas.

O governo ao equacionar essa preocupação lançou projetos de desenvolvimento da educação que atiraram a reforma educacional. O primeiro que chama atenção é o *Programa Quinquenal do Governo 2005-2009* (PQG) que define como prioridades, ações e metas a expansão das oportunidades de acesso a uma educação de qualidade e o envolvimento de parceiros da sociedade civil incluindo as instituições religiosas e o setor privado (INDE, 2007). O segundo projeto INDE (2007), este e outros aspectos, levaram com que, os desafios da educação passasse a ser extensão da rede escolar, a dotação das escolas secundárias e formação de professores para garantir a qualidade. Esse projeto INDE, a

¹⁶¹ Segundo Basílio (2009), passou a efetivar a sua divisão em dois ciclos: Ensino Secundário Geral do 1º Grau (ESG1) e o Ensino Secundário Geral do 2º Grau (ESG2). O primeiro ciclo compreende três classes, nomeadamente: 8ª, 9ª, e 10ª classes e; o segundo ciclo abrange 11ª e 12ª classes.

¹⁶² Segundo Basílio (2009), essa reforma acontece como uma busca de alternativas para o problema do alto índice de analfabetismo, que estimula o número crescente da pobreza absoluta na população moçambicana. Esta situação fez com que o governo, reforçasse a sua visão do sistema de educação como um processo dinâmico através do qual se poderia preparar as novas gerações para o projeto nacional, como um bem comum que todos devem acessar. Contrariamente ao currículo anterior, segundo Basílio (2009) este apresenta uma estrutura constituída, além dos ciclos de aprendizagem, por áreas curriculares articuladas. As áreas curriculares são conhecidas como conjunto de saberes, valores e atitudes inter-relacionados entre si. As áreas integram um conjunto de disciplinas orientadas para um domínio específico e os conteúdos são organizados de forma articulada para permitir a abordagem integrada de cada domínio de disciplinas. Enquanto esta organização pretende dar continuidade ao Ensino Básico, as áreas do Ensino Secundário Geral do 2º grau (ESG2) estão organizadas de acordo com os cursos do ensino superior ministrados nas universidades moçambicanas.

educação deve se fundamentar em quatro pilares propostos por Dellors (1996), que são: saber ser, saber conhecer, saber fazer e saber viver junto com os outros.

A pobreza absoluta é referenciada no terceiro projeto conhecido como: Plano de Ação para a Redução da Pobreza Absoluta (PARPA, 2007), como sendo não à falta de bens materiais, mas também o baixo nível de escolarização. Por isso, era a tarefa da educação o desafio da redução do índice da pobreza para 45% até em 2009, formando cidadãos capazes de desenvolver o país.

5.2.1. Plano Estratégico da Educação (PEE) 2005-2009 e lugar da cultura

O Plano Estratégico da Educação (PEE) 2005-2009 preconizava o aumento de acesso da menina à educação escolar, construção e reabilitação das infra-estruturas educacionais e a ligação da educação com o mercado do trabalho. Aponta alguns desafios da educação no contexto do desenvolvimento de habilidades para a vida. Esta proposta é defendida pelo INDE, como sendo, a qualidade de educação passa pela transformação dos homens com habilidades para a vida, para o mercado do trabalho, do que apenas para o ensino superior¹⁶³. De certa forma, as orientações voltadas à homogeneização curricular da região da África Austral e as exigências da UNESCO sobre a revisão da estrutura curricular, dos programas, dos objetivos e das estratégias de aprendizagem¹⁶⁴.

Foram evidenciadas nessa reforma as questões da soberania, de cidadania, da unidade e da moçambicanidade que substituí o Homem Novo e definiram como objetivos principais: proporcionar o desenvolvimento integral e harmonioso da personalidade; inculcar na criança, no jovem e no adulto os padrões aceitáveis do comportamento; educar o cidadão a ter amor à pátria, o orgulho e respeito pela tradição e cultura moçambicanas; educar a criança, jovem e adulto para o respeito pelos órgãos e símbolos de soberania nacional; para o espírito da unidade nacional, paz, tolerância, democracia, solidariedade e o respeito pelos direitos humanos.

¹⁶³ INDE (2007).

¹⁶⁴ Ibidem.

Numa relação, corpo-a-corpo onde importa a sala de aula, o sabor do contato, uma aprendizagem centrada nos alunos e eles possam desejar e desenvolver curiosidades e encantos. Espaço este que Alves (1986), chama de “artesanal”, por apresentar dois lados, o do professor-facilitador e o do aluno-aprendiz, ambos formando um grupo que tem poder e controle, mas cada um controlando seus próprios sentimentos, comportamentos e valores¹⁶⁵.

O ensino e aprendizagem centrado no aluno é uma reviravolta na política da educação tradicional, uma visão revolucionária moderna e atual, que pretende facilitar o caminho do aprendiz em direção à unidade de pensamento. Isso alude àquilo que se designou de aprendizagem em espiral que visa valorizar as experiências adquiridas. Segundo INDE (2007), este processo de ensino promove o desenvolvimento de competências relevantes para a vida e a possibilidade de integração de um conjunto de conhecimentos, valores e atitudes de forma articulada com todas as áreas de aprendizagem do sistema de ESG.

No que concerne às inovações se manteve a continuidade do Plano Curricular do Ensino Básico, perpetuando os *ciclos de aprendizagem, a promoção semi-automática, o ensino integrado, o currículo local, as línguas moçambicanas*. Contudo, acrescentam-se como inovações o *caráter profissionalizante* que vai responder o campo de empreendedorismo, do trabalho em equipa e diálogo; *temas transversais* que vão permitir abordagem de conteúdos de identidade cultural e política moçambicanas e; *atividades co-curriculares* que é um conjunto de atividades que complementam a grade curricular visando promover hábitos de estudo, associativismo, capacidade organizativa e liderança na comunidade e nos setores laborais. Quanto às línguas, o currículo prevê a introdução de línguas moçambicanas, língua inglesa e língua francesa (BASÍLIO, 2009).

O ESG1 apresenta como áreas: 1) Área de Comunicação e Ciências Sociais que integra as disciplinas de História, Geografia, Língua Portuguesa, Línguas Moçambicanas, Língua Inglesa e Francesa e Artes Cênicas; 2) Área de

¹⁶⁵ O professor tem apenas o controle e o poder sobre si mesmo o que lhe permite atuar como facilitador da aprendizagem do aluno na medida em que se apresenta empático, interessado e verdadeiro para permitir ao aluno vivenciar, da maneira mais significativa possível, o processo de aprender a ler, a ver, a ouvir, a pensar, aprender a atuar. O professor acredita na capacidade do aluno de evoluir para a auto-compreensão “para dar passos construtivos na resolução de seus problemas” (ROGERS, 1983:98) Para os mestres “o que vale é a relação que os liga aos alunos, sendo que cada aluno é uma ‘entidade’ sui generis, portador de um nome, também de uma ‘estória’ sofrendo tristezas e alimentando esperanças” (ALVES, 1986:13)

Matemática e Ciências Naturais constituída por Matemática, Biologia, Química, Física e; 3) Área de Atividades Práticas e Tecnológicas que compreende disciplinas de Educação Física, Educação Visual, Tecnologias de Informação e Comunicação, Turismo, Noções de Empreendedorismo e Agro- Pecuária (BASÍLIO, 2009). De acordo com o INDE, no ESG1 as disciplinas estão distribuídas em classes tendo-se colocado como disciplinas opcionais Línguas moçambicanas, Francês e Artes Cênicas. O número de disciplinas varia de 8 a 12 por ano devido à introdução das disciplinas profissionalizantes, como ilustra a tabela do 1º ciclo:

Quadro 4: Distribuição das disciplinas por classes do ESG2

Áreas\disciplinas	1º Ciclo		
	8ª	9ª	10ª
I. Comunicação e Ciências sociais Disciplinas opcionais	Português	Português	Português
	Inglês	Inglês	Inglês
	Geografia	Geografia	Geografia
	História	História	História
	Línguas Moçambicanas, Francês, Artes Cênicas (Opcionais no ciclo)		
II. Matemática e Ciências Naturais	Matemática	Matemática	Matemática
	Biologia	Biologia	Biologia
	Química	Química	Química
III. Atividades Práticas e Tecnologias Disciplinas\Módulos profissionalizantes	Física	Física	Física
	Educação Física	Educação Física	Educação Física
	Educação Visual	Educação Visual	Educação Visual
	-	-	TICs
	-	Noções de Empreendedorismo	Noções de empreendedorismo
Número de disciplinas	11	11	12

Fonte: Basílio (2009).

No que diz respeito ao 2º ciclo (ESG2), o INDE (2007) definiu além das áreas curriculares, o *Tronco Comum* que contém disciplinas obrigatórias. Inicialmente o tronco comum era constituído pelas disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Matemática, Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) e Educação Física. Mais tarde, as TICs foram substituídas pela disciplina de Introdução

à Filosofia. Em termos de áreas de conhecimento, a primeira é *Área de Comunicação e Ciências Sociais* que compreende as seguintes disciplinas: *Línguas moçambicanas, língua francesa, História, Geografia e as TICs*; a segunda área é denominada por *Área de Matemática e Ciências Naturais* comportando a *Biologia, Química e Física* e a terceira é *Área de Artes Visuais e Cênicas* composta por *Educação Visual, Desenho e Geometria descritiva e Artes Cênicas* e, por último, a *Área das disciplinas Profissionalizantes*, composta por *Noções de Empreendedorismo, Introdução à Psico-Pedagogia, Agro-pecuária e Turismo*. O tronco comum oferece um conjunto de conhecimentos, valores e atitudes cruciais para qualquer aluno do ESG2 e as áreas oferecem competências específicas. Inicialmente, as disciplinas foram distribuídas da seguinte forma:

Quadro 5: Distribuição das disciplinas por classe do ESG2

Áreas\disciplinas	2º Ciclo	
	11ª	12ª
Tronco Comum	Português	Português
	Inglês	Inglês
	Matemática	Matemática
	TIC's	TIC's
	Educação Física	Educação Física
Disciplinas\módulos profissionalizantes (o aluno escolhe uma no ciclo)	Noções de Empreendedorismo, Introdução à Psico-Pedagogia, Módulos técnico-profissional	
OPÇÃO A: Comunicação e Ciências Sociais (escolhe duas disciplinas)	Geografia	Geografia
	História	História
	Filosofia	Filosofia
	Línguas Moçambicanas	Línguas Moçambicanas
	Francês	Francês
OPÇÃO B: Matemática e Ciências Naturais (o aluno escolhe duas disciplinas)	Biologia	Biologia
	Química	Química
	Física	Física
	Geografia	Geografia
OPÇÃO C: Artes Visuais e Cênicas (o aluno escolhe duas disciplinas)	Desenho e Geometria descritiva	Desenho e Geometria descritiva
	Educação Visual	Educação Visual
	Artes Cênicas	Artes Cênicas
Total de disciplinas por opção	8	8

Fonte: Basílio (2009).

Esse Plano de estudo foi reestruturado de forma que o ESG2 pudesse seguir os cursos oferecidos nas Universidades Públicas: Universidade Eduardo Mondlane e Universidade Pedagógica e que algumas disciplinas passassem de opcionais obrigatórias. Além do tronco comum que oferece um domínio geral de conhecimento,

as disciplinas específicas estão estruturadas em cinco domínios opcionais de forma a responder a saída dos alunos aos cursos de especialização superior. O aluno escolhe a área que pretende desenvolver para a sua formação específica. Nesse contexto, o plano de estudo propõe as opções A1, A2, B1, B2 e C1, (INDE, 2007). Segundo ilustra o quadro abaixo:

Quadro 6: Plano de Estudo do ESG2

Ensino Secundário Geral do 2º Grau				
Tronco Comum: Português, Inglês, Introdução à Filosofia, Matemática e Educação Física				
Área de Comunicação e Ciências Sociais		Área de Matemática e Ciências Naturais		Área de Artes Visuais e Cênicas
Opção A1	Opção A2	Opção B1	Opção B2	Opção C1
Tronco comum + História, Geografia, Francês e Línguas Moçambicanas.	Tronco comum + História e Geografia, e Biologia.	Tronco comum + Biologia, Física e Química.	Tronco comum + Física, Química, Desenho e Geometria Descritiva.	Tronco comum + Artes Cênicas, Desenho e Geometria Descritiva e Educação Visual.

Fonte: Basílio (2009).

Quadro 7: Área de formação no Ensino Superior

Área de Comunicação e Ciências Sociais		Área de Matemática e Ciências Naturais		Área de Artes Visuais e Cênicas
Opção A1	Opção A2	Opção B1	Opção B2	Opção C1
Especialização em Ciências Sociais e humanas	Especialização em Ciências Sociais aplicadas	Especialização em Ciências Biológicas	Especialização em Ciências Exatas	Especialização em Ciências arquitetônicas
Psicologia, Antropologia, Jornalismo, Direito, Ensino de Línguas, Tradução e Interpretação, Lingüística e Literatura, História, geografia, Filosofia, Sociologia, Relações internacionais.	Economia, Administração Pública, Gestão, Contabilidade, Auditoria, Geografia, Turismo.	Engenharia Agrônoma, Engenharia Florestal, Medicina, Biologia marítima, Veterinária, Ciências Biológicas e Oceania.	Física Aplicada, Física Educacional, Informática, Matemática, Estatística, Engenharia Civil, Eletrônica e Elétrica, Mecânica e Química, Física, Engenharia Química.	Arquitetura, Belas Artes, Engenharia Civil e Mecânica

Fonte: Basílio (2009).

Esta proposta visa dar continuidade ao currículo do Ensino Básico ligando o Ensino Secundário Geral com o Ensino Superior de forma a permitir que o aluno desenvolva as habilidades e competências adquiridas nos ciclos anteriores. As disciplinas do ESG2 dão acesso imediato aos cursos de especialização superior. Porém, a estrutura curricular mostra-se rígida e fechada na medida em que as áreas do Ensino Secundário Geral do 2º Grau estão diretamente proporcionadas às áreas de formação do Ensino Superior sem permitir a permeabilidade. Isto é, o currículo não cria a possibilidade de permeabilidade, ou seja, não permite que um aluno que tenha terminado o ensino médio na área de matemática e ciências naturais tenha

possibilidade de formar-se em economia ou outras áreas do ensino superior (INDE, 2007).

Um reparo fundamental com relação ao currículo é sobre as Línguas Moçambicanas que ainda não têm grande impacto na prática pedagógica, pois a sua integração no currículo do ESG1 e 2 está começando a ser introduzida nas Escolas Primárias Completas experimentais do Ensino Básico. Isto significa que dois grupos de alunos: um monolíngüe e outro bilíngüe disputam o mesmo espaço educacional e não se sabe quais serão as perspectivas dos dois. No que concerne ao plano do estudo proposto pelo INDE (2007), não se contempla o conjunto das disciplinas profissionalizantes deixando-se ao critério das escolas. Embora este currículo se fundamente nas competências, não traça novos critérios de controlo e de avaliação que se distanciem dos antigos critérios baseados na avaliação da língua, matemática e ciência.

Para Basílio (2009), todas as reformas educacionais acima descritas deram prioridade à formação para cidadania, mas a primeira com incidência para a cidadania socialista e excludente quanto às culturas locais e, as duas últimas para a cidadania capitalista e inclusivas quanto às culturas. Em todo o caso, a escola foi alicerce na formação de cidadãos e na consolidação da moçambicanidade. A concepção de um currículo nacional ajudou de certa forma à formação da moçambicanidade política consubstanciada na igualdade de oportunidades. A escola foi uma das grandes instituições de educação para a cidadania, para a tomada de consciência da realidade moçambicana, para o desenvolvimento do homem. A escola estabeleceu um diálogo intercultural para alcançar a coesão político-cultural na diversidade étnica que caracteriza a população moçambicana.

5.2.2.O Plano Estratégico de Educação e Cultura (2006/2016)

Para o período de 2006-2010/2011 o sector da educação e cultura elaborou o Plano Estratégico de Educação e Cultura, como um dos desafios principais para se desenvolver uma estratégia de acesso e permanência das/os alunas/os à escola, criando uma melhoria na qualidade do ensino, com base na redução das

desigualdades de gênero. Para tal, atendendo aos instrumentos internacionais e nacionais adotados por Moçambique, o PEEC com vista ao objetivo diminuir as assimetrias de gênero no EP1 (até 2009) e no EP2 (até 2015). O PEEC definiu, entre outras estratégicas: a necessidade de se melhorar“a acessibilidade e segurança das escolas, incluindo ações conjuntas para pôr fim ao problema do assédio sexual nas escolas.

Entretanto, foi debatido os custos diretos e indiretos para o acesso e permanência das meninas na escola, com base no projeto de; melhorar a planificação e estratégias para tratar das assimetrias regionais de gênero; se pensou em incentivar o recrutamento das meninas para se formarem como professoras; estabelecendo mecanismos de apoio às professoras nas áreas rurais; encorajando as mulheres a se candidatarem a postos administrativos e de gestão. Assim se pensou em, em desenvolver e assegurar um sistema efetivo de monitoria para mediar o impacto de iniciativas específicas, inclusive no currículo de Formação de Professores foram introduzidos temas transversais, tais como gênero, saúde sexual e reprodutiva e HIV e SIDA, para melhorar a qualidade de ensino e a sua sensibilidade ao gênero¹⁶⁶.

O PEEC (2006), estabelece a visão do Governo em relação ao desenvolvimento da Educação e Cultura em Moçambique, por períodos de curto e médio prazo. Assim sendo, não se perdeu de vista as iniciativas dos períodos anteriores á 2006-2011 e em estavam em concordância com os ODM's, a Agenda 2025, Plano de Ação para a Redução da Pobreza Absoluta (PARPA), o Programa do Governo 2005-2009, onde foram inspiradas as Metas do Fórum Mundial de Educação organizado pelas Nações Unidas em Dakar, capital da República do Senegal¹⁶⁷. Porém o compromisso era uma meta de Educação Para Todos (EPT) para cada cidadão e cada sociedade.

Outros marcos não menos importantes são: o compromisso coletivo da ação dos governos, que se vem obrigados assegurar os objetivos e as metas de EPT sejam alcançados e mantidos¹⁶⁸. Entretanto, estes princípios de obrigatoriedade são

¹⁶⁶ PEEC (2006).

¹⁶⁷ Que orienta as intervenções dos 180 países ali representados, como foi o caso de Moçambique e outros signatários do documento, que procuram para favorecer que a educação seja realmente de todos.

¹⁶⁸ Essa responsabilidade será atingida de forma mais eficaz por meio de amplas parcerias no âmbito de cada país, apoiada pela cooperação com agências e instituições regionais e internacionais.

tidos como a visão da Declaração Universal de Direitos Humanos e pela Convenção sobre os Direitos da Criança¹⁶⁹. Pensando numa educação que se destina a captar os talentos e o potencial de cada pessoa e desenvolver a personalidade dos educandos para que possam melhorar suas vidas e transformar suas sociedades.

Os compromissos pela educação básica feitos pela comunidade internacional ao longo de uma Educação para Todos e a Iniciativa Acelerada de Educação para Todos (IAET), estão identificadas no PEEC como as principais linhas de ação tendo em vista: a expansão do acesso à educação; a melhoria da qualidade de educação; o reforço da capacidade institucional, financeira e política com vista a assegurar a sustentabilidade do sistema, a melhoria da qualidade da educação e a permanência dos estudantes até à 7ª classe¹⁷⁰.

O Plano Estratégico de Educação e Cultura (PEEC-2006-2010/2011), continuou definiu o Ensino Primário público, como sendo, gratuito e dividido em dois graus: o Ensino Primário do 1º grau (EP1, da 1ª à 5ª classe) e o Ensino Primário do 2º grau (EP2, 6ª e 7ª classes), estruturado em três ciclos de aprendizagem e numa perspectiva de oferecer um ensino básico de sete anos para todos: o 1º ciclo (1ª e 2ª classes), o 2º ciclo (3ª à 5ª classes) e o 3º ciclo (6ª e 7ª classes). No entanto, a implementação do PEEC (2006), ainda enfrenta vários desafios, uma vez que 863.000 crianças em 2008 continuavam sem frequentar a escola, sendo que 56% eram meninas. Este facto deve-se a fatores como práticas, atitudes e comportamentos, dos quais em relação a pouca importância que dão ao ensino nas zonas rurais, principalmente para as meninas, que casam prematuramente, mas também existe uma grande falta de salas de aulas, fraco apoio para o aumento do acesso e permanência estudantil das meninas, mesmo com trabalho do Programa de Apoio Direto às Escolas (ADE).

Entre outras coisas que deixam as meninas fora da escola está a falta do combate à violência de género, apesar do sector da educação, pelo Despacho

¹⁶⁹ Segundo a declaração toda criança, jovens e adultos têm o direito humano de beneficiar-se de uma educação que satisfaça suas necessidades básicas de aprendizagem, no melhor e mais pleno sentido do termo, e que inclua aprender a aprender, a fazer, a conviver e a ser.

¹⁷⁰ Em especial o compromisso começa na Cúpula Mundial pelas Crianças (1990), na Conferência do Meio Ambiente e Desenvolvimento (1992), na Conferência Mundial de Direitos Humanos (1993), na Conferência Mundial sobre Necessidades Especiais da Educação: Acesso e Qualidade (1994), na Cúpula Mundial sobre Desenvolvimento Social (1995), na Quarta Conferência Mundial da Mulher (1995), no Encontro Intermediário do Fórum Consultivo Internacional de Educação para Todos (1996), na Conferência Internacional de Educação de Adultos (1997) e na Conferência Internacional sobre o Trabalho Infantil (1997). O desafio, agora, é cumprir os compromissos firmados.

Ministerial n.º 39/GM/2003, reprimir o envolvimento sexual dos professores com alunos e alunas, estabelecendo que todas meninas grávidas fossem transferidas para o curso noturno. No caso em que a gravidez ocorreu envolvimento com um professor ou funcionário da educação, o Despacho define com efeitos imediatos, as seguintes cláusulas: (i) A suspensão dos serviços e salários do infratores, devesse instalar um processo disciplinar, para os docentes ou outros trabalhadores da Educação que cometerem este tipo de crime; (ii) A interdição da frequência do curso diurno nos níveis elementar, básico e médio do Sistema Nacional de Educação pelas alunas que se encontrem em estado de gravidez, bem como os respectivos autores, caso sejam alunos da mesma escola; (iii) Sempre que se justificar, será autorizada a frequência das aulas pelas alunas grávidas, por decisão do Conselho da Escola, tratando-se das escolas que não possuem curso noturno (PEEC, 2006).

Contudo, os instrumentos legais acima mencionados são raramente aplicados porque os envolvidos discutem estes problemas no seio familiar com as vítimas, procurando muitas vezes mecanismos de corromper com pagamento de uma multa ou casamento prematuro. Também há uma falta de clareza sobre os conceitos de “assédio” e “abuso sexual”, salvo os casos em que o abuso sexual resulta em gravidez. O desconhecimento destes conceitos leva alguns pais a não tomarem a sério os casos que as suas filhas apresentam de assédio e de tentativa de abuso sexual. Como aponta Osório (2011), não existe unanimidade para o tratamento destes conceitos. “Violação sexual” tanto é tomada como sinónimo de abuso sexual como é considerada apenas uma dimensão deste último conceito, mesmo princípio existe no tratamento da violência sexual que é umas vezes confundida com abuso e outras com violação. A indefinição de conceitos, permite interferências culturais na tomada de decisão. Um dos problemas da relação entre a “cultura popular” e Plano Estratégico de Educação e Cultura, quanto ao género é a contradição entre os calendários escolares e o das práticas da cultura, caso específico dos ritos de iniciação, que é visto como uma situação desfavorável para as meninas moçambicanas, mais propriamente em Nampula, Cabo Delgado e Niassa. Se destacam as práticas dos ritos de iniciação, cada vez mais envolvendo, as meninas com 10, 11 ou 12 anos, desde que tenham atingido a fase

da puberdade tido a primeira menstruação¹⁷¹, são obrigadas a participar dos ritos e ato contínuo preparadas para o casamento e para a maternidade, facto que ditam não só os elevados e inquietantes índices de abandono escolar, mas também, dada a manifesta precocidade, danos corporais e psicológicos quase sempre irreversíveis¹⁷².

O Norte de Moçambique, estimasse que, uma em cada duas meninas se casam antes dos 18 anos, este problema está associado a pobreza acentuada, níveis elevados de analfabetismo (acima dos 60% entre as mulheres) e hábitos culturais mais ou menos sedimentados, como caso dos ritos de iniciação, casamentos prematuros e o abuso sexual de menores, gravidez precoce que são considerados causadores da desigualdade de gênero¹⁷³. Para tal, pensando em colmatar as acusações consideradas como perturbadora para o processo de Ensino e aprendizagem no sistema de educação, foi em 2011, aprovado a Estratégia de Género do Sector de Educação para o período 2011- 2015 (EGSE, 2011), associada a vários instrumentos que o Governo tem vindo a desenvolver desde 1995, no sentido de orientar ações com vista a um maior acesso à educação, principalmente ao ensino básico primário para as me.

O Plano de Ação para a Integração de Género (PAIG), que surgiu como instrumento fundante para a condução da implementação do PEEC na perspectiva de género, foi elaborado à margem da estratégia nacional de educação, por isso, se limitou a obtenção de avanços na redução do fosso de género no sector da educação, seja a nível de participação das mulheres como educandas, seja na participação de mulheres como docentes e nos processos de tomada de decisão a nível da instituição, bem como da adopção de medidas para tornar o sector mais adequado às mudanças desejadas. Este processo do desenvolvimento de alguns

¹⁷¹ Segundo Patton, Kevin T.; Thibodeau, Gary A. na sua obra o "Sistema Genital. In: Estrutura e funções do corpo humano". Menstruação é a descamação das paredes internas do útero quando não há fecundação. Essa descamação faz parte do ciclo reprodutivo da mulher e acontece todo mês. O corpo feminino se prepara para a gravidez, e quando esta não ocorre, o endométrio (membrana interna do útero) se desprende.

¹⁷² Este processo dos ritos de iniciação na comunidade yaawo, abordaremos mais adiante com profundidade, quando formos a falar do desafio da "cultura popular" no sistema de educação moçambicana.

¹⁷³ Onde os dados estatísticos recorrentes e coincidentes recolhidos de diferentes fontes, não deixam de ser dramaticamente reveladores segundo alguns autores e autoridade, se atendermos ao facto de que mais de metade da população moçambicana é feminina, e que mais de 60% dessa população tem menos de 15 anos, e que uma em cada cinco antes dos 15 anos é casada, e que cerca de 40% ficam grávidas entre os 13 e os 15 anos (JOANGUETE, 2011; OSÓRIO.; MACUÁCUA, 2013)

instrumentos é reforçado entre 2004-2008, quando se desenvolveu a Estratégia para a Equidade de Género no Sector de Educação com vista a produzir um conjunto de orientações estratégicas, tomando como base os eixos estratégicos do sector, nomeadamente o acesso ao ensino e permanência, a qualidade do ensino e o desenvolvimento institucional.

Para dar continuidade a estas ações, e porque as disparidades de género no setor de educação ainda prevalecem, se desenvolveu a EGSE(2011-2015), que tinha como objetivos: (i) Contribuir para alcançar a igualdade de direitos e oportunidades tanto para mulheres como para homens no que concerne à educação e seus benefícios; (ii) Garantir uma maior participação equitativa de ambos os sexos nas ações de desenvolvimento previstas pelo Ministério da Educação; (iii) Contribuir para a implementação dos acordos e Leis para a promoção da igualdade de género em Moçambique; (iv) Melhorar a capacidade do sector da educação abordar os temas de igualdade de género e empoderamento das mulheres; (v) Fortalecer os processos de *mainstreaming* de género nas estruturas, sistemas, políticas e programas do Ministério (EGSE, 2011).

Este plano pretendia ser uma continuidade das ações com vista a atingir no ensino básico primário, de modo a cumprisse os Objetivos de Desenvolvimento do Milénio. No entanto, persistem ainda muitos desafios que a estratégia terá de enfrentar no que diz respeito à proteção da criança. Apesar de todas estas ações, muitas meninas desistem da escola e há mais desigualdades em termos de acesso ao ensino e de oportunidades, pondo em causa todo o esforço que se tem empreendido no sentido de proporcionar educação para todos. A maioria das políticas de proteção da criança existente não identifica uma relação entre as questões culturais e o insucesso escolar, o que conduz a que as estratégias e ações desenvolvidas não tenham correspondência relativamente ao acesso e à permanência das meninas na escola (EGSE, 2011).

Como se constata pela descrição feita, existem em Moçambique, dispositivos legais e institucionais que estimulam a igualdade de direitos. Contudo, o que Osório e Macuácuca (2013), evidenciam que, apesar da formalização da proteção e defesa das crianças e mulheres, os esforços e recursos despendidos não têm surtido os efeitos desejados. Isto significa que o problema não está na insuficiência de legislação e dos procedimentos, mas na incapacidade de atuar sobre a realidade social e cultural, ou seja, ao não se considerar a ordem de género como uma ordem

fundante da desigualdade, e ao se procurar conciliar cultura de exclusão com direitos humanos, a eficácia das intenções estratégicas serão limitadas a ações desarticuladas que conflitam com a conservação de uma estrutura de género profundamente conservadora. Por estas razões, sempre (ou quase sempre) que entram em conflito a cultura e os direitos¹⁷⁴.

Há legislação e políticas públicas, como referimos, que, aplicadas, poderiam salvaguardar os direitos das mulheres e crianças. Entretanto, muitas propostas de mudança ao nível da legislação ou das políticas públicas se deparam com um ambiente hostil com o argumento de que elas entram em confronto com as práticas culturais. As meninas enfrentam a violência em casa, na escola e na comunidade. Existe um grande obstáculo, que é a falta de suporte legal para legitimar e tornar eficaz a proteção da mulher contra a violência. As práticas, atitudes e comportamento na comunidade educam as meninas no sentido da submissão e obediência ao rapaz, contribuindo deste modo para a sua vulnerabilidade, face às várias formas de violência contra ela¹⁷⁵.

O novo Plano Estratégico 2012-2016 privilegia a continuação da expansão do Sistema Educativo explorando várias modalidades de ensino, incluindo o ensino à distância, potencializado pelas novas tecnologias, e dentro dos limites que permitam assegurar a qualidade dos serviços educativos prestados. Neste contexto, uma atenção particular é dada ao desenvolvimento da primeira infância, que é crucial para o sucesso académico e social das nossas crianças, e ao desenvolvimento de competências com vista a garantir a formação de capital humano qualificado necessário ao aumento da produção e da produtividade e inovar a produção de bens e serviços¹⁷⁶.

A elaboração do Plano Estratégico, foi caracterizada por um processo participativo, no qual alunos, professores, pais e encarregados de educação, organizações da sociedade civil, confissões religiosas, técnicos, quadros de diferentes Ministérios e parceiros de cooperação apresentaram contribuições importantes, tendo juntos alcançado consensos em torno de certas matérias. Assim sendo, na elaboração do plano se definiu os seus objetivos, as prioridades e as estratégias principais para o desenvolvimento do sector da Educação nos cinco anos

¹⁷⁴ Segundo Osório e Macuácu (2013), como é o caso dos “casamentos” prematuros, o silêncio social e institucional que neutraliza a ilegalidade.

¹⁷⁵ Ver, UNICEF (2009).

¹⁷⁶ PEEC (2013).

da sua execução, a partir de uma visão de longo prazo que promoveria a educação como um direito humano e um instrumento eficaz para a afirmação e integração do indivíduo na vida social, económica e política, indispensável para o desenvolvimento do país e para o combate à pobreza¹⁷⁷.

Evidências dos estudos internacionais, comprovam os vários benefícios do aumento da escolarização para o indivíduo e para a sociedade em geral¹⁷⁸. De acordo com Mészáros (2002), os processos educacionais e sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados. Num estudo conduzido pelo Banco Mundial, mostrou que a educação é chave para a redução da dependência da família da produção agrícola e para o aumento do nível de renda. O impacto é mais significativo e direto para as pessoas que têm concluído o Ensino Primário do que para os outros níveis de ensino. Esta ligação positiva entre a escolarização e o desenvolvimento económico e social, justifica o compromisso internacional e nacional para atingir os Objetivos de Milénio e, sobretudo, para com o objetivo de universalização do Ensino Primário.

Para Mészáros (2002), sem ruptura nas relações sociais que estão sob o controle do sistema do capital não podemos ver uma mudança profunda no sistema educacional. Sub as relações sociais capitalistas e educação funciona, predominantemente, como sistema de internacionalização dos conhecimentos, valores e culturas funcionais a uma reprodução da (das) ordem do metabolismo social do capital. Apesar de nos últimos anos, o sector da Educação em Moçambique, ter registado uns grandes progressos, particularmente no concernente ao aumento da oferta da educação. Com Mais crianças há ingressarem anualmente nas escolas; mais crianças há progredirem anualmente de um nível para outro¹⁷⁹.

Como diz Mészáros (2002:34), apesar do acesso à escola ser condição necessária, não é suficiente para tirar as milhares de pessoas esquecidas socialmente, cuja sua existência nem sempre é reconhecida nos dados estatísticos. *“E que o deslocamento do processo de exclusão educacional não se dá mais principalmente na questão do acesso á escola, mas sim dentro dela, por meio das*

¹⁷⁷ Ibidem.

¹⁷⁸ Segundo (PEEC, 2013) é estimado na escolarização da população, houve uma melhora na educação das mães em 50% a redução das taxas de mortalidade das crianças menores de cinco anos. A educação da mãe foi considerada um fator importante para o sucesso escolar dos seus filhos.

¹⁷⁹ 204 Destacou-se a expansão do Ensino Secundário e a redução das disparidades geográficas e de género (PEEC, 2013).

instituições da educação formal'. Segundo o autor, o que está em jogo não é apenas a modificação política dos processos educacionais – que praticam e agravam esta diferença - mas a reprodução da estrutura de valores que contribuem para perpetuar uma concepção de mundo baseada na sociedade mercantil¹⁸⁰.

Permanecem, contudo, grandes desafios para o futuro, principalmente, na visão do PEEC de se limitar à capacidade de proporcionar um efetivo ensino inclusivo, através da retenção dos alunos no sistema e a sua progressão para o nível seguinte, bem como no que tange à melhoria da qualidade da educação, virada para um melhor desempenho dos alunos em todos os níveis de ensino em termos do seu aproveitamento e desenvolvimento das competências requeridas. A manutenção e a melhoria do sistema educativo, ainda em fase de crescimento. Segundo PEEC (2013), anualmente precisam de mais recursos humanos e financeiros. Devido à crise económica, é previsível um crescimento do volume de recursos inferior às necessidades. Isto implica priorizar as intervenções e melhorar a eficiência na utilização dos recursos disponíveis.

A análise dos grandes desafios enfrentados, de acordo com PEEC resultou na formulação dos seguintes objetivos principais do sector da educação para o período 2012-2016, que são: a) Assegurar a inclusão e equidade no acesso e retenção na escola; b) Melhorar a aprendizagem dos alunos; c) Garantir uma boa governação do sistema. Consciente das limitações em termos de capacidade institucional existente, e considerando as previsões sobre os recursos humanos e financeiros de médio-prazo, o sector optou pela elaboração de um plano realístico que tenta otimizar o potencial das intervenções e os pré-requisitos para uma implementação eficiente e eficaz¹⁸¹. Assim sendo, nos próximos anos, o sector continuo a privilegiar a universalização do Ensino Primário de 7 classes, com enfoque na aprendizagem e desenvolvimento de competências básicas de leitura, escrita e calculo. (PEEC, 2013)

Ao mesmo tempo, a necessidade de ter uma visão holística do desenvolvimento do sistema educativo que é segundo o PEEC, a chave para assegurar a aquisição de competências e habilidades avançadas e especializadas para sustentar e impulsionar o atual desenvolvimento do País. Neste contexto, o sector da educação continuo a criar as condições necessárias para uma expansão do ensino pós-primário de qualidade que é relevante para as economias

¹⁸⁰ 205 Ibidem.

¹⁸¹ Isto significa balançar entre o que é desejável e o que é possível (PEEC, 2013).

existentes e emergentes no País. O compromisso do sector para preparar os alunos para a vida laboral se pensa que realizar-se-á através do aumento dos graduados do Ensino Secundário Geral¹⁸²; da expansão do Ensino Técnico-Profissional de qualidade¹⁸³; da criação de oportunidades de formação e capacitação profissionais de curta duração, respondendo melhor e de forma mais rápida às necessidades de ter uma mão-de-obra qualificada (PEEC, 2013). entre outros, o fortalecimento da capacidade intelectual, científica, tecnológica e cultural necessária para o desenvolvimento sócio-económico do País¹⁸⁴.

A expansão dos programas, como diz Mészáros (2002), tem como objetivo central uma educação instrumentalizada nos estigmas da sociedade capitalista, fornecendo conhecimentos e pessoal necessário á maquinaria produtiva para a expansão do sistema, mas também gerar e transmitir um quadro de valores que legitimam os interesses dominantes. Por tanto, esta verificação é complementada quando analisamos os principais objetivos do Plano Estratégico de Educação e Cultura (PEEC-2012-2016), que era de assegurar a inclusão e equidade dos alunos para a sua inserção no mercado de trabalho com base no acesso a uma maior eficiência das diversidades de ensino. O que remete a uma mentalidade económica, que é necessário seria um programa de apoio social¹⁸⁵. Em lugar o (PEEC-2012-2016), promoveu também a motivação da educação dos jovens olhando para o papel da importância da economia, como forma para estimular a sua melhoria no desempenho escolar a partir de um processo multidimensional e complexo virado para a qualidade de educação. Para tal, foi pensado num aumento dos recursos financeiros, materiais e humanos, beneficiando diretamente as escolas e priorizando o contexto onde a maioria das escolas são subfinanciadas, operando em condições precárias, com salas de aula superlotadas, não equipadas e com altos rácios de alunos por professor. Para além do aumento dos recursos financeiros, foi pensado

¹⁸² Com competências gerais e profissionalizantes para facilitar a sua transição para a vida adulta e laboral (PEEC, 2013).

¹⁸³ Baseado em competências necessárias e requeridas pelo mercado de trabalho, com enfoque nos sectores prioritários e nas indústrias emergentes (PEEC, 2013).

¹⁸⁴ De acordo com o PEEC (2013), alfabetização e educação não formais, também tiveram o seu espaço concentrado na aquisição de habilidades para a vida, contribuindo para capacitação dos alfabetizados de intervirem ativamente no percurso da sua vida pessoal e da sua família e assegurando a consolidação do mercado de trabalho

¹⁸⁵ Para o efeito, se pensou em levar a cabo ações como a oferta de lanche escolar e apoio material às crianças mais vulneráveis. Este apoio seria dado através, por exemplo, do programa Apoio Direto às Escolas no Ensino Primário, e da concessão de bolsas no ensino pós-primário para estudantes com mérito, priorizando os mais jovens e as meninas (PEEC, 2013).

como sendo crucial ter professores melhor preparados, motivados e apoiados para assegurar a aprendizagem dos seus alunos. Isto implicava um investimento na melhoria da formação docente, na elaboração dos instrumentos para uma avaliação contínua da aprendizagem¹⁸⁶.

Para que o aumento de recursos financeiros e humanos, tivesse um impacto desejável no desempenho do Plano Estratégico de Educação e Cultura (PEEC-2012-2016), enfoque seria direcionado a gestão escolar, através de uma maior atenção, seleção, colocação e capacitação dos gestores escolares, bem como a supervisão e monitoria do funcionamento das escolas, e a capacitação dos Conselhos de Escola na gestão e prestação de contas¹⁸⁷. Ao mesmo tempo, o Plano, previa a responsabilização de todos os envolvidos pelo seu próprio desempenho e pelo desempenho do sector como um todo. Isto implicaria num melhor dos padrões e normas educativas, que garantissem a qualidade do ensino (PEEC, 2013).

A visão de logo prazo do PEEC (2012-2016), era uma Educação como um direito e dever de todos os cidadãos: um instrumento para a afirmação e integração do indivíduo na vida social, económica e política, indispensável para o desenvolvimento do país no combate à pobreza. Como afirmamos, assumindo a educação como uma responsabilidade partilhada entre o governo, os pais e as famílias, sem perder de vista a importância do sector produtivo que beneficiará do aumento de qualidade dos recursos humanos. Encorajando uma maior contribuição das famílias, a expansão do ensino particular através de pacotes de incentivos a elaborar, bem como um aumento da contribuição do sector produtivo no contexto dos programas de responsabilidade social das grandes empresas.

Uma visão do governo sobre o papel da educação no desenvolvimento do país e do indivíduo que implicaria valor preponderante para a capacitação do cidadão moçambicano, fornecendo instrumentos práticos e teóricos para o seu sucesso na vida cotidiana. Isto expressa ainda a necessidade de maior ênfase na dimensão formativa da Educação e na introdução da Educação e Formação Profissional que permite aos cidadãos produzir riqueza e recursos de vida para si e para os seus

¹⁸⁶ PEEC, 2013.

¹⁸⁷ Considerando a importância dos primeiros anos para o desenvolvimento de uma criança e o seu sucesso escolar, uma atenção especial é dada ao desenvolvimento da criança na idade pré-escolar (PEEC, 2013).

dependentes e para o País, auto empregando-se empregando outros moçambicanos (PEEC, 2013).

A formação deve ainda estar voltada para cultivar, desde cedo, nas escolas pré-primárias e primárias, a educação cívica, ética, moral, patriótica e a educação para uma cultura de Paz. Para além das regras de bom comportamento, a ordem, a limpeza e higiene, o pudor, o amor-próprio, o respeito ao próximo e à sociedade são práticas a inculcar nos cidadãos.

A implementação desta visão implicaria a construção de um Sistema Educativo de qualidade, recorrendo a várias opções e modalidades educativas, o que asseguraria que a futura geração seja melhor equipada com habilidades para a vida. Este facto, por sua vez, facilitaria na participação e contribuição desta geração no desenvolvimento contínuo do país, no contexto de um mundo globalizado com necessidades diversas e em constante mudança. A criação de um Sistema Educativo justo, inclusivo, eficaz e eficiente em termos de gestão, um sistema onde os alunos obtenham as competências requeridas em termos de conhecimentos, habilidades e atitudes, para atingirem o objetivo principal da Educação, como refletido na visão de longo prazo é a necessidade atualmente.¹⁸⁸

O Plano Estratégico de Educação e Cultura (PEEC-2012-2016), previa também uma visão de longo prazo das normas do funcionamento das escolas, normalmente divididas em dois turnos de seis tempos letivos (45 minutos por tempo letivo), um de manhã e outro pela tarde. Para acomodar a expansão do sistema, algumas escolas primárias, principalmente nas cidades, funcionam em três turnos de cinco tempos letivos (40 minutos). Existem escolas que leccionam também o EP2 no turno noturno, entretanto, esta situação tende a diminuir¹⁸⁹. O sistema de avaliação no Ensino Primário assente na passagem automática entre classes e semiautomática entre níveis.

¹⁸⁸ O sistema educativo será construído a partir do sistema existente, com o objetivo de ter um Sistema Educativo que, a longo prazo, esteja baseado num Ensino Básico de 9 ou 10 anos, obrigatório para todos no grupo etário relevante. Este Ensino Básico incluirá um ano pré-primário e o primeiro ciclo de Ensino Secundário. O Sistema Educativo oferece ainda ao cidadão, para além do Ensino Básico, e ao longo da sua vida, oportunidades diversificadas de progredir no seu nível académico (Ensino Secundário, Técnico-Profissional e Superior), para o seu próprio desenvolvimento, da sua família e da sociedade em geral, quer através do ensino presencial, quer do ensino à distância ou outras modalidades educativas (PEEC, 2013).

¹⁸⁹ Menos de 2% dos alunos frequentam o ensino primário em escolas privadas ou comunitárias (PEE 2012-2016)

Como já havíamos mencionado, a composição do Ensino Secundário Geral tem dois ciclos: o primeiro compreende a 8ª, 9ª e 10ª classes. Depois de completar este nível de ensino o aluno pode continuar os seus estudos no segundo ciclo do ensino geral (11ª e 12ª classes) que antecede a entrada no Ensino Superior (PEEC, 2013). Este nível de ensino não é gratuito, havendo cobrança de propinas, para realização das matriculas, dos testes e outras despesas que o conselho escolar acordarem para a melhoria do ensino. Portanto, esta situação cria outros problemas para os alunos de baixa renda, limitando a cesso a educação para muitos que procuram à grande demanda de lugares no ensino secundário¹⁹⁰. Ademais, estão surgindo muitas escolas privadas neste nível de ensino, particularmente nas cidades. Segundo o PEE (2013), em 2011, essas escolas privadas eram frequentadas por 10% do total dealunos do ensino secundário¹⁹¹.

O atual Plano Estratégico do Sector de Educação (PEEC, 2012-2016), construído a partir da análise e avaliação dos progressos observados e dos desafios identificados durante a implementação do Plano Estratégico de Educação e Cultura 2006-2011, promoveu a educação como um direito humano e um instrumento eficaz para a afirmação e a integração do indivíduo na vida social, económica e política. Esta análise resultou na formulação dos seguintes objetivos principais do sector da educação para o período 2012- 2016: (i) Assegurar a inclusão e a equidade no acesso e retenção na escola; (ii) Melhorara qualidade da aprendizagem dos alunos; (iii) Garantir uma boa governação do sistema. (PEEC, 2013)

Tomando como princípio a equidade e a inclusão, o PEEC (2012-2016), procurou promover a integração nos programas existentes de intervenções específicas viradas para as áreas transversais como o HIV e a SIDA, o género e outras. A visão do Governo sobre o papel da Educação, reflete-se da seguinte forma no PEE (2012-2016), a educação e formação devem dar valor preponderante à capacitação do cidadão moçambicano fornecendo, especialmente aos adolescentes e jovens, os instrumentos práticos e teóricos para serem bem-sucedidos na vida. Para atingir tal propósito, apostou-se na transmissão de regras de bom

¹⁹⁰ este nível de ensino opera com turnos noturnos, principalmente para os alunos com mais de 15 anos

¹⁹¹ O Sistema Educativo consagra ainda, para além do Ensino Básico, o ensino técnico- profissional e superior, quer através do ensino presencial, quer do ensino à distância ou outras modalidades educativas (PEEC, 2013).

comportamento, respeito ao próximo, limpeza e higiene, desde o ensino pré-primário, através da educação cívica, ética, moral e patriótica. No entanto, esta educação seria desenvolvida tendo em conta os valores absorvidos na família, o respeito pelas tradições africanas e na sua compatibilização com valores da sociedade moderna universalmente reconhecidos. (PEEC, 2013)

Todavia, é através do discurso pelo respeito às tradições africanas que os direitos a "cultura popular" não são respeitados e são constantemente violados, camuflados por práticas educacionais que as legitimam. Esta situação pode ser demonstrada pela diferença de frequência de alunas e alunos nas escolas, encontrando-se em todos os níveis um número elevado de alunos do sexo masculino em detrimento do feminino, apesar do sector de Educação, desde o seu primeiro plano estratégico, ter desenvolvido instrumentos específicos para orientar e integrar a perspectiva de género no sistema da educação. No entanto, o enfoque do género nos planos estratégicos continua a concentrar-se apenas na igualdade de oportunidades através da promoção da entrada para a escola aos seis anos, particularmente as meninas. A criação das unidades de género a nível do Ministério, bem como a nível das províncias, distritos e Escolas Primárias Completas (EPC) com vista à elaboração de acções específicas, tem como objetivo a inclusão de uma abordagem de género no ambiente escolar. (PEEC, 2013)

Porém, Osório e Silva (2008) afirmam que, por causa da falta de autonomia e insuficiente capacitação destas unidades de género, a sua capacidade de influenciar as ações relativas às políticas públicas é limitada, não garantindo que possam eliminar as assimetrias de género no sector de educação. O PEEC (2013) refere que ao longo dos últimos anos, a proporção das meninas frequentando o Ensino Primário e o 1º ciclo do Ensino Secundário aumentou de forma constante, com maior destaque para o Ensino Secundário Geral de 1º ciclo, onde a percentagem subiu de 41% para 47%. A mesma evolução verificou-se nos distritos "uma vez que, em 2004, havia 22 distritos com uma população estudantil feminina inferior a 40% e, em 2010, apenas um distrito, Morrumbala, continuava com uma população estudantil feminina de 39,7%.

Apesar do país ter registado avanços no acesso à educação das meninas, a maioria fica fora da escola e as medidas adoptadas para garantir que a sua permanência, principalmente para concluir o ensino básico não têm tido a eficácia prevista. Como referimos anteriormente, a disparidade de género ocorre em todos os

níveis de ensino, mas são mais visíveis nas classes subsequentes à 1ª classe. Em 2006 a diferença entre rapazes e meninas na 1ª classe foi de 2% em prol dos rapazes, e foi subindo até 20% na 7ª classe, enquanto em 2008 esta diferença na 1ª classe foi de 3.6% a favor dos rapazes, tendo aumentado até 12.6% na 7ª classe. Isto significa que, à medida que vão crescendo, as meninas desistem da escola. As taxas de desistência anual e inter-anual continuam altas, principalmente no Norte e Centro do país (PEEC, 2013). Os fatores culturais têm sido mencionados como os maiores causadores da desigualdade no acesso à educação, traduzida no facto das famílias priorizarem a educação dos rapazes em detrimento das meninas e na ocorrência das desistências causadas por prática do Nyago, que influencia nos casamentos prematuros ou gravidez indesejada, estando aliados na sua maioria, ao assédio e abuso sexual.

5.3. Plano Estratégico da Educação e Desenvolvimento Humano (PEEDH-2020-2029)

O Plano Estratégico da Educação e Desenvolvimento Humano (PEEDH- 2020-2029), é um instrumento que orienta as intervenções do Governo de Moçambique no sector da Educação. A sua elaboração iniciou com o diagnóstico da situação atual e uma Análise do sector da Educação (ASE) que permitiram identificar os principais progressos e desafios. Em seguida, realizou-se um seminário nacional, moderado pelo Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH), em parceria com a UNESCO, dois seminários regionais, orientados pela equipa de consultoria, e seminários provinciais, com a participação de todos os distritos, moderados pelos membros da equipa técnica do MINEDH e coadjuvados pelos técnicos provinciais¹⁹².

Segundo PEEDH-(2020), em todos os seminários, os participantes tiveram oportunidade de identificar os principais problemas do sector, bem como definir ações prioritárias para a superação dos mesmos. As prioridades identificadas ao nível local contribuíram para a definição da Estratégia do sector de Educação, nos

¹⁹² PEEDH (2020).

próximos 10 anos. As discussões nos seminários tiveram como base o Relatório da Análise do sector da Educação e estiveram enquadradas em três eixos principais, nomeadamente: i) acesso, participação e retenção e equidade; ii) qualidade da aprendizagem e, iii) governação. Estes seminários permitiram ainda que os participantes desenvolvessem competências a nível da Gestão Baseada nos Resultados e que compreendessem a relevância desta para o desenvolvimento das matrizes de resultados e dos sistemas de monitoria e avaliação do PEEDH 2020-2029.

Ao longo do processo participativo de elaboração do PEE, foram realizadas reuniões entre o MINEDH e seus parceiros sobre: os principais progressos e desafios do Sector; a definição da visão, missão e objetivos estratégicos principais do PEE e, a definição dos objetivos estratégicos, ações prioritárias e atividades principais de cada programa do PEEDH. Realizaram-se, ainda, sessões de trabalho da equipa técnica para a elaboração das matrizes de resultados estratégicos. Os resultados da avaliação do PEEDH 2012-2016/19 foram igualmente considerados. Os esboços do PEEDH foram apreciados e discutidos a nível dos Conselhos Coordenador, Técnico e Consultivo do MINEDH. A auscultação não se restringiu apenas ao sector da Educação, o esboço do PEEDH foi partilhado com diversas instituições tais como: MCTESTP, MGCAS, MISAU, MASA, MITESS, MJD, MICULT, MAEFP, MEF, ONP, CTA, Ministério do Trabalho e Segurança Social, Secretaria de Estado da Juventude e Emprego, Secretaria de Estado de Desporto. Estas instituições analisaram a proposta de PEE e enviaram as suas contribuições ao MINEDH, não obstante algumas terem também participado em seminários (PEEDH-2020).

A visão e a missão do PEE estão alinhadas às agendas e instrumentos de planificação e de desenvolvimento nacionais e internacionais e que definem as prioridades do Sector da Educação a curto, médio e longo prazos. Entre estes instrumentos, destacam-se a Agenda 2025, a Estratégia Nacional de Desenvolvimento 2015-2035, o Programa Quinquenal do Governo, a Lei 18/2018, de 28 de Dezembro que estabelece o regime jurídico do Sistema Nacional de Educação, na República de Moçambique, a Agenda 2063 da União Africana, a Agenda 2030 para a Educação, a Estratégia para Educação Continental para África 2016-2025 e o Protocolo da SADC. A visão e a missão foram igualmente definidas a partir de uma perspectiva integrada, baseada numa aprendizagem ao longo da vida e

nos quatro pilares da educação da UNESCO (2016): *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e a viver juntos*.

O PEEDH (2020), reconhecia o papel da educação para formar cidadãos com conhecimentos, habilidades, valores culturais, morais, cívicos e patrióticos capazes de contribuir para o desenvolvimento de uma sociedade coesa e adaptada ao mundo em constante transformação e implementar um sistema nacional de educação inclusivo, equitativo, eficiente, eficaz e inovador, capaz de garantir uma aprendizagem de qualidade e ao longo da vida. Estes e outros objetivos Estratégicos Principais do PEEDH (2020) tinham em vista: a) Garantir a inclusão e a equidade no acesso, participação e retenção; b) Assegurar a qualidade da aprendizagem; c) Assegurar a governação transparente, participativa, eficiente e eficaz¹⁹³.

Para responder aos desafios, materializar a visão e a missão, bem como as prioridades do Sector, o PEEDH, 2020-2029 está estruturado em seis Programas setoriais, alinhados aos subsistemas da Lei n.º 18/2018 do SNE, à excepção dos subsistemas de Educação Profissional e Ensino Superior, que possuem estratégias específicas e estão sob gestão do Ministério da Ciência, Tecnologia, Ensino Superior e Técnico Profissional (MCTESTP). Contudo, na secção 3.8, é feita a menção da visão, missão e objetivos gerais destes subsistemas para que se tenha uma visão do todo, em termos do SNE. Pretende-se, igualmente, confirmar a interdependência entre os diversos subsistemas, de acordo com a perspectiva holística da educação e a abordagem da aprendizagem ao longo da vida, do pré-escolar ao ensino superior (PEEDH, 2020).

Os seis programas setoriais do PEEDH, são: 1) Educação Pré-Escolar que pretende desenvolver o subsistema da Educação Pré-Escolar para as crianças dos 0 aos 5 anos de idade, a fim de estimular o seu desenvolvimento físico, psíquico e intelectual das crianças e preparar a sua prontidão para o início da atividade escolar. 2) Ensino Primário que visa assegurar que todas as crianças tenham a oportunidade de aceder e concluir o Ensino Primário inclusivo e de qualidade. 3) Ensino Secundário direcionado para expandir o acesso equitativo e inclusivo, garantindo a retenção e conclusão com qualidade para o aluno/aluna continuar os seus estudos e se inserir na vida social e no mercado de trabalho. 4)

¹⁹³ PEEDH (2020).

Educação de Adultos visa assegurar o acesso equitativo e inclusivo à educação aos jovens e adultos que não tenham tido oportunidade de efetuar os estudos na idade certa, proporcionando-lhe formação científica geral que confira competências necessárias para o seu desenvolvimento integral. 5) Educação e Formação de Professores propõem-se a prover a formação integral e prática do professor para assumir a responsabilidade de educar e assegurar a aprendizagem efetiva dos alunos. 6) Desenvolvimento Administrativo e Institucional pretende assegurar a gestão e governação participativa, transparente e integrada do sistema nacional de educação aos vários níveis, com vista a melhorar a qualidade dos serviços prestados (PEEDH, 2020).

A implementação destes Programas resultará da colaboração com diversas entidades a vários níveis, como órgãos executivos de governação descentralizada provincial, órgãos distritais e municipais e, ainda, as instituições de formação, Universidades, Organizações da Sociedade Civil, Organizações Não-Governamentais (ONG), Sector Privado e os Parceiros de Cooperação. Apesar da descentralização progressiva dos serviços educativos ser uma realidade que permite uma gestão mais próxima dos beneficiários e exige uma adaptação do perfil institucional do MINEDH, com a transição do papel de implementador, para uma vertente de regulação, planificação, supervisão e monitoria dos vários níveis administrativos. Muitas condições essenciais, para o sucesso desta transição que passa pelo enfoque na distribuição equitativa de recursos entre províncias e distritos, a fim de se reduzirem as disparidades geográficas nos principais indicadores educativos. Entre estes e outros aspectos críticos para a consolidação de uma cultura institucional baseada no mérito e na gestão dos resultados devem ser reestruturada tendo em conta as necessidades culturais do País (PEEDH, 2020).

A qualidade da educação por ser geralmente baixa, resultante de fatores de ordem conjuntural, aliado à fraca eficiência interna do sistema educacional. Não há dados sobre a eficiência externa; também não há dados sobre a qualidade da Educação Pré-Escolar. O aproveitamento tende a ser mais baixo nas meninas que os rapazes. A qualidade do serviço prestado pelo sector de Educação é fraca, o que se traduzi na saída do sistema de graduados com conhecimentos e competências abaixo das expectativas dos cidadãos e das necessidades do mercado de trabalho. A pouca eficiência do sistema é um dos elementos críticos da qualidade (PEEDH, 2020).

De certo modo, se está perante um círculo vicioso, onde: por um lado, a qualidade do ensino é fraca e, por isso, os estudantes não aprendem, repetem classes e, nalguns casos, abandonam o sistema; por outro, a repetição das classes aumenta o número de alunos na sala o que prejudica a qualidade do ensino (PEEDH, 2020). O desafio é reduzir as disparidades em termos de infra-estruturas escolares, professores e recursos. Outros desafios relacionados com a eficiência limitada do sistema. Em todos os níveis do sistema educacional, os alunos de baixa renda e os das zonas rurais têm aproveitamento e taxas de conclusão mais baixas do que os das zonas urbanas. A colocação de professores com melhores qualificações concentra-se nos centros urbanos e com maiores índices de riqueza, em contraste com o que se verifica nas áreas rurais (PEEDH, 2020).

O desafio é tomar medidas para atingir a equidade na distribuição de professores e nas taxas de aproveitamento e conclusão. Há limitações sérias de aprendizagem no Ensino Primário. Em 2016, em média, apenas 4,9% das crianças da terceira classe revelaram ter adquirido as competências de literacia definidas para esse nível de ensino. Estes dados estão muito abaixo da média africana. Há grandes diferenças regionais, com Cabo Delgado e Manica a obterem os piores resultados (1,7% e 2,0%) e a Cidade de Maputo os melhores (mas, apenas 17,3%). Estes níveis de aprendizagem acontecem num contexto em que algumas condições materiais de ensino (escolas, livros, materiais) são relativamente, melhores em Moçambique do que nos outros Países da região compara (PEEDH, 2020).

Um desafio importante é melhorar a qualidade de aprendizagem no Ensino Primário e a equidade geográfica na qualidade. São muitos os fatores que influenciam a qualidade da educação, uns relacionados com a oferta, outros com a demanda, e ainda outros, relativos ao contexto. Do lado da oferta, um dos principais fatores que contribui para a baixa qualidade é a limitada competência de muitos professores, a qual é influenciada pelo baixo nível de ingresso dos professores na formação (ela própria, fruto do sistema), pela baixa qualidade dos programas de formação e formadores dos IFP e, ainda, pela insuficiente supervisão e apoio pedagógico no exercício das funções. O que distingue as escolas onde estão os alunos com melhor aproveitamento das outras escolas é ter um professor menos ausente e um professor com mais conhecimentos (PEEDH, 2020).

Entretanto, segundo o PEEDH (2020), apesar da formação de professores sofrer muitas alterações ao longo das últimas décadas, afetando a

capacidade do Sector de construir conhecimento sobre o que funciona ou não e de desenvolver carreiras profissionalizantes que estimulem a docência no sector público. Com níveis de conhecimentos muito baixo para as responsabilidades que têm os professores moçambicanos: apenas 1% dos professores entrevistados dominava 80% do currículo da 4ª classe e apenas 60% sabiam fazer subtrações com dois dígitos, competências que se esperam de uma criança da 3ª classe. As competências em habilidades pedagógicas ficavam abaixo daquelas nas disciplinas de Português e Matemática.

O desafio é fortalecer a assiduidade dos professores. Para o PEEDH (2020), o desafio é melhorar a qualidade da formação de professores. A fraca assiduidade dos professores é um dos maiores problemas do sistema. As crianças têm em média 74 dias efetivos de aulas (39%) dos 190 dias planificados no currículo. A assiduidade dos professores é altamente influenciada pela assiduidade dos diretores de escola: a probabilidade de um professor faltar é duas vezes maior, se o diretor não for assíduo. Entretanto, o principal desafio é aumentar, gradualmente, o nível de ingresso e melhorar a qualidade da formação e capacitação de professores. Um fator importante para o rendimento escolar, mas algo negligenciado durante anos, é o facto de o EP estar a ser leccionado numa língua não familiar para a maioria das crianças, particularmente, nas zonas rurais. O desafio é a formação e colocação de formadores e professores para o Ensino Bilingue, a produção e distribuição dos materiais e a sensibilização das comunidades sobre a importância do Ensino Bilingue¹⁹⁴. Como diz Tempels (2019), a uma necessidade de se mudar o paradigma, buscando novos caminhos libertadores que passa pelo reconhecimento dos valores da cultura dos povos.¹⁹⁵

Como podemos perceber através de uma entrevista a um gestor da escola em Malulu, vila do Distrito de Sanga, que fala da situação salarial e as suas perspectivas dos estímulos a esta carreira para melhoria da qualidade de ensino. Segundo o nosso entrevistado:

(...) com muita satisfação, mas também com uma certa inquietação que trago alguns desafios às suas mãos. Sou um docente desta província e vivo numa pequena aldeia do interior, onde ainda se leva

¹⁹⁴ PEEDH (2020).

¹⁹⁵ TEMPELS. Filosofia Bantu. Introdução Filomeno Lopes. Filhas de São Paulo – Maputo (Moçambique), 2019.

uma vida rustica. Amo a carreira docente, mas é uma pena não poder trabalhar com tanto zelo, por não poder fazer com tanto amor e prazer o que gostaria. Ninguém me pediu para que eu enveredasse por esta carreira; fi-lo de livre e espontânea vontade, pois, desde criança sentia algo, aqui dentro, a impelir-me para tal. Sempre apreciei ver docentes a “despertar as mentes” das crianças, tirando-as da “escuridão para a luz”, conduzindo-as ao domínio da ciência e da técnica, em suma a perceber melhor o mundo. (...). Talvez comecei a ficar desiludido e a sentir-me como se estivesse a acordar de um pesadelo. O que me conduziu a este estado de coisas foi a atuação dos meus chefes falo da questão do desconto (...), mensais nas horas – extras (...) considero ter-se extravasado os limites da prudência e do zelo, em relação à questão.

O trabalho docente reveste-se, em si, de uma certa especificidade. Tal especificidade é legada por tarefas como a planificação diária de aulas, a correção de trabalhos de investigação e de avaliações, as reuniões com pais e encarregados de educação, as visitas-casa para recuperação de alunos em vias de desistência, entre outras situações que não ficam contabilizadas nem são abonadas dentro das horas normais do trabalho docente. Só quem já foi docente entenderá melhor o que procuro aqui trazer à tona. Tomando em consideração as especificidades mencionadas, será que o “coitado” do docente merece tudo isso? E que se pode esperar deste com o encarecimento do custo de vida a que hoje se assiste? Será que o docente pratica uma ingratidão ao aceitar trabalhar um segundo turno para auferir apenas 60%? Ademais, será que houve uma consulta à base e aos peritos em educação em Moçambique antes de se enveredar por tal decisão? Isso permite-me concluir que há pessoas no Estado que precisam de reforma compulsiva, pois suas maneiras de pensar mostram-se caducas e, portanto, desfasadas da realidade atual. Quanto a mim, teria sido uma mais-valia haver um encontro prévio com os camaradas professores para os sensibilizar sobre a conjuntura económica precária que o País atravessa e não decidir unilateralmente como foi o caso:

(...), deixa transparecer a ideia de que o docente é um indivíduo pouco prestativo e pode, portanto ser “pisado” como o tapete, que nunca se rebela. É lastimável. Ao agir assim, (...) revelou o seu carácter autocrático e despótico. (...) revelou desconhecer o termo “empatia”. Muitas políticas no nosso País não logram sucessos por não partirem da base. (...) pensar que “Quem cala, sempre consente” é errado. (...) (GESTOR DA ESCOLA 10, entrevistado em Sanga no dia 22 de Setembro de 2020)

O desafio dos professores passa pela disparidade de género na sua distribuição por nível de ensino: enquanto, no Ensino Primário, as professoras representam 45,5% dos professores deste nível de ensino, no Ensino Secundário, são apenas 22,8% (PEEDH, 2020). O desafio é formar e recrutar mais professoras, especialmente no Ensino Secundário, nos últimos anos, o subsistema de Educação de Adultos não tem usado toda a verba disponível para a contratação de alfabetizadores. Em 2017 e 2018, havia cerca de 65% dos alfabetizadores existentes em 2012. Portanto, o desafio é usar toda a verba disponível para a contratação de mais alfabetizadores (PEEDH, 2020).

De acordo com o Plano Estratégico da Educação 2020-2029, que se sustentando pelos princípios da Lei n.º 18/2018, de 28 de Dezembro, do Sistema Nacional de Educação e da Constituição da República de Moçambique, muitos outros desafios estão presentes nomeadamente: Educação, cultura, formação e desenvolvimento humano equilibrado e inclusivo que é um direito e dever de todos os cidadãos moçambicanos; Promoção da cidadania responsável e democrática, da consciência patriótica e dos valores da paz, diálogo, família e ambiente; Promoção da democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidade no acesso e sucesso escolar

Inclusão, equidade e igualdade de oportunidade no acesso à educação; Justiça social, não discriminação e participação, visando o desenvolvimento sustentável, preparando integralmente o Homem para intervir ativamente na vida política, económica e social, de acordo com os padrões normais e éticos aceites na sociedade moçambicana é um desafio. Segundo o Jornal NOTÍCIAS (01.02.2017), outro grande problema para o setor da educação atualmente muitas crianças a estudarem ao relento em Niassa. Como retrata a foto a baixo, as dualidades das crianças terem condições mínimas para o ensino e aprendizagem em Moçambique:

Figura 8: Crianças numa sala aberta em Niassa.



Fonte: NOTÍCIAS (01.02.2017)

Entretanto, a organização e promoção do ensino, como parte integrante da ação educativa, nos termos definidos na Constituição da República, não reflete o respeito pelos direitos humanos por existir mais de 50 escolas públicas da província do Niassa são destruídas pelas tempestades que fustigam a zona norte do país no tempo chuvoso, informou o diretor provincial de Educação e Desenvolvimento Humano, Faustino Amimo. Isso se trata de uma situação que está a deixar milhares de crianças a estudar ao relento. Segundo o gestor das 52 escolas destruídas, 25 são de construção convencional e as restantes 28 são precárias. Igualmente, duas latrinas e igual número de blocos administrativos foram parcialmente destruídos pela força das águas. Para o governante se está a trabalhar para a reposição das salas de aula, incluindo a construção de alpendres para albergar os alunos. Mas a uma necessidade de aceleração do projeto de construção de novas salas de aula, cuja meta do ano é de 350. Como efeito, e para reverter a situação por que passa maior parte dos distritos da província mais extensa de Moçambique, os governos distritais, em coordenação com os serviços distritais de Educação, Juventude e Tecnologias, foram orientados a criarem soluções locais que garantam que as escolas funcionem sem quaisquer constrangimentos.

De recordar que muito recentemente, uma criança morreu e uma professora contraiu ferimento na sequência da destruição de uma sala de aula no distrito de Mecanhelas. (NOTÍCIAS, 01.02.2017) Estes e outros princípios democráticos, precisam de ser cultivando no espírito de tolerância, solidariedade e respeito ao próximo e às diferenças; O PEEDH (2020), defende ainda como visão do

plano, formar cidadãos com conhecimentos, habilidades, valores culturais, morais e cívicos capazes de contribuir para o desenvolvimento de uma sociedade coesa e adaptada ao mundo em constante transformação¹⁹⁶. A expansão da diversidade do acesso equitativo ao primeiro ciclo do Ensino Secundário, alinhando as aprendizagens com as necessidades de desenvolvimento económico e humano do País. Este objetivo exige um investimento significativo a nível de infraestruturas e equipamentos escolares, da formação inicial e contínua de professores, da diversificação da oferta através de parcerias diversificadas, do reforço administrativo e institucional e do uso das tecnologias de informação e comunicação.

5.3.1. Desafio da cultura popular no sistema de educação moçambicana

Um dos fundamentos para a compreensão da moldura cultural de uma determinada sociedade assenta na forma como ela ritualiza a sua própria existência. A ritualização é, no essencial, a materialização de toda uma concepção do mundo baseada em crenças, saberes, vivências e que concorre não só para garantir um sentido existencial, mas também para a perpetuação de uma determinada memória coletiva. O mito, um dos grandes motores e alicerces da cultura, emerge como um mecanismo estruturante, significante e organizativo que orienta e modela as práticas do quotidiano e os próprios ritos.

Além do mais, enquanto exercício narrativo e explicativo do meio, real ou imaginário, o mito ajuda a estabelecer os papéis sociais de cada um dos membros da comunidade, bem como a sua participação na vida coletiva e na sua afirmação identitária. Em diferentes etapas da existência (nascimento, crescimento, declínio e morte), a cultura e os mitos, em especial, adquirem um poder e uma vibração particulares através de rituais que acentuam a sua condição estruturante e orientadora. Enquanto emanações das representações míticas e do que elas representam, os ritos acabam por traduzir a complexidade, pluralidade e diversidade da vida humana nas suas dimensões culturais, sociais, económicas, políticas, éticas, religiosas e educativas.

¹⁹⁶ A avaliação do processo de ensino-aprendizagem que traga os incentivos corretos a alunos, professores e gestores escolares (NOTÍCIAS, 01.02.2017).

Como diz TEMPLS (2019), em muitas sociedades a ritualização constitui um longo processo de educação. É, pois, devido à sua inquestionável motivação formativa, simbólica e integrativa que os ritos de passagem, mais concretamente os de iniciação, traduzem com maior profundidade toda a riqueza e complexidade de uma cultura. Isto é, referimo-nos a culturas cada vez mais colocadas entre a dualidade tradição verso modernidade, por um lado, e as perplexidades, conflitos e tensões gerados pelas relações com outras culturas e civilizações, por outro. Expressão da relação com a natureza e com a vida nos seus aspectos múltiplos que incluem, entre outros, educação, sexualidade, trabalho, alimentação, vestuário, etc, os rituais representam códigos de conduta e de sabedoria prática e concorrem para a demarcação de um determinado território cultural e identitário. Por outro lado, são fatores de coesão interna, sobretudo num contexto global de aceleradas transformações, intensos e intermináveis fluxos migratórios, incertezas, violência, ameaças de origem e natureza diversificada, e crises cíclicas.

Por conseguinte, analisar e refletir sobre rituais significa aprofundar a compreensão do processo educativo, através de atividades concretas, mas ao mesmo tempo carregadas de um simbolismo profundo, numa realidade em relação a qual se podem perceber os traços, as tendências e as dinâmicas que caracterizam um determinado universo existencial, sociocultural e económico. Mas também, e em particular, os papéis reservados a cada um dos seus e aos diferentes grupos que o compõem.

Os dados estatísticos recorrentes e coincidentes recolhidos de diferentes fontes, não deixam de ser dramaticamente reveladores, tendo em atenção a realidade moçambicana, mais exatamente o Norte do país, onde, por exemplo, uma em cada duas meninas se casa antes dos 18 anos. Uma situação associada a pobreza acentuada, níveis elevados de analfabetismo (acima dos 60% (?) entre a camada feminina) e hábitos culturais mais ou menos cristalizados, como sejam ritos de iniciação, casamentos prematuros e o abuso sexual de menores causadores da gravidez precoce, e o quadro torna-se absolutamente preocupante. Estes são apenas alguns exemplos sobre os fenómenos sociais que fazem parte de um ciclo vicioso que tende a não melhorar, apesar de muitas iniciativas e estratégias levadas a cabo a diferentes níveis para inverter a situação.

Das várias tradições que concorrem para esta situação desfavorável para as meninas moçambicanas, mais propriamente em Nampula, Cabo Delgado e Niassa,

se destaca os ritos de iniciação, cada vez mais envoltos em mistério e controvérsia. Com 10, 11 ou 12 anos, desde que tenham tido a primeira menstruação, as meninas são obrigadas a participar dos referidos ritos e ato contínuo preparadas para o casamento e para a maternidade, facto que dita não só os elevados e inquietantes índices de abandono escolar, mas também, dada a manifesta precocidade, danos corporais e psicológicos quase sempre irreversíveis.

Enquanto ritos de passagem, os ritos de iniciação legitimam, no seio das comunidades, as transformações fisiológicas, psicológicas e sociais (passagem, neste caso forçada, da adolescência para a idade adulta) e quevã assegurar a almejada promoção social, neste caso, das meninas. Seatendemos ao facto de que mais de metade da população moçambicana é do sexo feminina, e que mais de 60%(?) dessa população tem menos de 15 anos, e que uma em cada cinco antes dos 15 anos é casada, e que cerca de 40% ficam grávidas entre os 13 e os 15 anos, o que significa, pois, refletir, sobre os ritos de iniciação?

Pelas suas inequívocas e envolventes implicações culturais, sociais e económicas, entendemos ser esta mais uma oportunidade para juntos analisarmos e ajudarmos a apontar saídas em relação a um flagelo social que concorre seriamente para travar o desenvolvimento sustentável e harmonioso dopaís e a sua credibilidade como uma nação livre e comprometida com o futuro. Entretanto a contradição entre o calendário escolar e a prática da “cultura cultural”, caso específico dos ritos de iniciação (*Nyago*) na província do Niassa são um fator de reflexão na medida em que os ritos de iniciação na comunidade *yaawo* decorrem em duas épocas. Uma entre dezembro a janeiro e a outra entre junho a agosto e com a duração de um mês cada.

Por vezes, se estes tiverem lugar nesta última temporada de junho a agosto, certamente haverá alunos que ficarão fora dos seus recintos escolares, pelo menos por uma quinzena, tendo em conta que neste período do ano não existem interrupções que vão além dos 15 dias. Portanto, de acordo com os gestores das escolas, para evitar que a comunidade agende os ritos de iniciação no período escolar, em cada início do ano, na assembleia de abertura solene do ano letivo é publicado o calendário escolar e, ao longo do ano, nos encontros de balanço do aproveitamento pedagógico, este é sempre lembrado e aos pais e encarregados de educação, líderes comunitários e religiosos, são conscientizados para que observem o mesmo e levem os seus filhos aos ritos de iniciação somente nos períodos

vacantes e com maior preferência, ao final do ano, por ser o período de maior interrupção (NAMUHOLOPA, 2017).

O calendário da prática da “cultura cultural”, do final do ano (dezembro) é tido pelas entidades como sendo melhor opção por não interferir no ensino escolar, pois, o período normal seria o final das colheitas, entre os meses de junho e agosto, fazendo assim deste processo, igualmente a festa das colheitas. Este período parece mais ideal para o decurso dos ritos de iniciação, sobretudo masculinos, olhando pelo seu processo que inclui a queima da cabana que serve de abrigo durante o período, bem como parte dos pertences dos iniciados no final do processo, representando a destruição da vida e o comportamento anterior da iniciação, o que tornaria difícil, senão impossível, com as descargas das chuvas. Além dos *ayaawo* algumas tribos da região também preferem realizar os rituais de iniciação na época seca, inclusive as cerimônias de matrimônios. (NAMUHOLOPA, 2017)

Segundo Namuholopa (2017), apesar deste esforço de conscientização, é notória a realização dos ritos de iniciação em período escolar, fato que concorre para que certos alunos submetidos à iniciação não voltem à escola após a formação dos ritos. Uns não voltam pelo complexo de superioridade por se sentirem satisfeitos com relação à aprendizagem para a vida que foram providenciados pelos ritos ou não quererem se juntar aos demais incircuncisos e, outros, por sentimentos de vergonha e receio de provocarem curiosidades nos seus colegas ainda não iniciados que quererão saber deles de tudo quanto aconteceu desde a sua última separação. Neste aspecto, ocorre por vezes a mudança do nome. O iniciado ao mudar de nome como regra geral cria uma atitude de estranhamento para com o ambiente escolar, onde colegas, professores e a comunidade escolar em geral, o tornarão chamando pelo nome anterior, o da infância, o que de certo modo contraria o seu estatuto adquirido pela iniciação. Chamar-lhe pelo antigo nome é o mesmo que negar-lhe ser adulto e considerá-lo de “criança”, o que entre os *ayaawo*, é uma grande ofensa moral. Como podemos perceber através de uma entrevista a um gestor da escola em Malulu, vila do Distrito de Sanga:

(...). Com certeza muitas crianças e adolescentes, quando vão a Nyago, dificilmente voltam, outros ficam em casa e acham que já cresceram e outros mudam de nome e nem aceitam os nomes anteriores e temos muitos conflitos com outros jovens e esses adolescentes sentem que já são adultos e podem casar e trabalhar

na sua machamba(roça), temos tidos muitos conflitos essas praticas são muitos incompatíveis com o nosso sistema de ensino, (...) como nos ritos apreendem a ser adultos, os mestres dizem:“você são adultos”; educação escolar “você são crianças”. (...). Mas no ensino secundario é difícil os adolescentes abandonarem as aulas, isso porque esse ritual acontece muito cedo até aos 12 ano no máximo enquanto nas escolas primárias são crianças que esperam passar por essa prática (...) (GESTOR DA ESCOLA 10, entrevistado em Sanga no dia 22 de Setembro de 2020).

Mas também como se pode perceber através de uma outra entrevista a um outro gestor da escola da mesma vila:

Cresceu o abandono escolar de adolescentes que praticam essa prática cultural, nos reunimos com os pais sobre o mal desses adolescentes deixarem de estudar, mas o grande problema, são as sensibilizações que fizemos são vistos como um afronto e podia ser integrado no currículo para que os adolescentes percebam a sua realidade e veja isso, não como conflito, mas harmonia, isso é bom para a comunidade. A comunidade e alguns professores vem o Nyago, como um mal, eu também passei dessa pratica, faz parte da historia da vida das comunidades, temos que apreender a viver com eles (...) (GESTOR DA ESCOLA 5, entrevistado em Sanga no dia 15 de Setembro de 2020).

Para evitar esse conflito, o “novo homem” da comunidade preferir fazer-se fora desse meio (escolar). Na Escola Secundária, ao contrário, como informou um dos gestores acima entrevistado, não é notório o abandono das aulas pelos alunos por conta dos ritos de iniciação e me lembrei de que o indicador desta tendência deve ser a idade dos seus integrantes (a partir dos 13 anos), pois a escola recebe alunos depois de serem submetidos aos ritos de iniciação. Se nas escolas secundárias não se podem registrar ausências devido aos ritos de iniciação, o mesmo não se pode esperar das escolas primárias onde estão concentradas crianças com idade considerada fértil aos ritos. (NAMUHOLOPA, 2017)

Segundo Canda (2006) há um discurso oficial que justifica que a educação tradicional criar interferências à educação científica. E prosseguiu com a explicação, demonstrando que, por exemplo, os ritos ensinam a pôr logoem prática o que a criança aprendeu na iniciação, enquanto a educação escolar ensina a deixar para mais tarde. Os ritos – “você são adultos”; educação escolar “você são crianças”. O gestor caracterizou os regressados da iniciação em meio escolar como teimosos,

psicologicamente agem segundo o aprendido nos ritos, acham-se adultos e não aceitam submissão. Mas, como soube, as direções das escolas em coordenações com os Conselhos de Escola, consciencializam os pais e líderes de modo a persuadirem a comunidade para que levem os alunos de volta à escola após os ritos de iniciação, em casos de acontecerem ao meio do ano.

Certos colegas o encaram com certa naturalidade e outros, pelo enigmacriado pelos ritos, o encaram como adulto, capaz de participar junto com os mais velhos nos vários rituais da comunidade. O veem como um sujeito que sabe interpretar os mistérios da vida. Pela presença do iniciado regresso, os colegas ficam psicologicamente curiosos nele, pois que ele se manifesta segundo o comportamento assegurado pelas práticas dos ritos de iniciação (posiciona-se como um independente), exige que seja tratado conforme o novo estatuto social e repreende o tratamento que lhe é anterior (dando-se o caso de mudança de nome).

Constatei, portanto, haver ali um litígio de preservação dos valores. Por um lado, a comunidade pretende resguardar os seus valores socioculturais praticando os ritos de iniciação e, por outro, as autoridades pretendem promover a educação escolar, empurrando deste modo que os ritos de iniciação sejam praticados no final do calendário escolar, que, por conseguinte, é um período contraindicado para a plena realização desta prática costumeira, pelas razões que mencionei anteriormente.

A comunidade justifica-se que é difícil contornar a mente das pessoas, pois isso é um hábito que se arrasta desde longa data e a comunidade pratica em justa fidelidade aos seus ancestrais e com isso pretendem assegurar os traços culturais para cada uma das gerações vindouras. Uma vez que os ritos de iniciação são anteriores à educação escolar, o justo seria a educação escolar adequar o seu calendário em respeito ao calendário dos ritos de iniciação e não o contrário. Por exemplo, o ano letivo poderia ter o seu início em agosto e encerrar entre maio e junho; assim, os líderes comunitários, os mestres e a comunidade *yaawo* em geral, deixariam de ser acusados de promotores de desobediência ao calendário da educação escolar. (NAMUHOLOPA, 2017)

Apesar dos gestores das escolas escaladas pela presente pesquisa lamentarem a interferência dos ritos de iniciação no processo de ensino, eles reconhecem a sua importância na complementação da educação escolar e o seu papel na preservação do património cultural da comunidade *Yaawo, Yaos ou ajaua*.

De acordo com Mitchell (1971), sendo de origens Bantos, constituem um dos grupos culturais em Moçambique que vêm a sua cultura pouco ou não representada na educação do país. Assim sendo, os *Yaawo*, firmemente regem com a conotação negativa as regras da educação pós independência e colonial portuguesa, britânica e alemã, que era vista como uma ameaça importante para eles.

As grandes monarquias *Yaawo* como já nos fererimos quando falamos do Estado e a Educação Colonial, nasceram como os poderosos chefes Yao tomaram o controle da província do Niassa no século XIX. Devido à dominação política e ritual dos chefes Yaos, a sua influência no domínio cultural é muito presente nos seus súbditos, misturando o seu tradicional sistema de educação com crenças animistas. Segundo Namuholopa (2017), este processo foi apropriado em manifestações culturais advindas de lugar, assim como; as crenças, danças, mitos e lendas incorporadas para além da cultura local.

Entretanto, a prosperidade dos serviços sociais prestados pelo Estado não se torna atrativo para a sua adesão a cultura imposta pós independência, como mecanismos de ascessão social. Doravante, acrescentaram que os seus fazedores “devem ensinar o respeito que devem ter entre eles e aos mais velhos sem, no entanto, incitar nos iniciados que estão crescidos. Porque ser iniciado não significa crescimento”. Devem também respeitar o calendário escolar e a idade, e que, estabelecessem o mínimo de 12 anos para dar-se a iniciação.

Ora, constata-se que ambas as formas de educação confluem em um objetivo comum, o de preparar o indivíduo para o seu papel e bem servir à sociedade. Diferem, no entanto, nas metodologias de abordagem e procedimentos. Assim sendo, o ideal seria uma elaboração conjunta das atividades entre os fazedores das duas formas de educação, de forma a estabelecerem os critérios de atuação e encontrar uma plataforma para que o processo de cada uma não prejudicasse a outra. É preciso, conquanto, que os elementos culturais da comunidade sejam integrados progressivamente no ensino formal, permitindo assim um casamento entre ambas as instituições. Partindo-se do princípio de que os ritos de iniciação em geral e da comunidade *ayaawo* em particular, fazem parte da cultura desses povos eu argumento que, parte dos elementos de valores comuns juntamente com outros elementos da cultura local, fossem integrados nos programas curriculares da educação formal. Nota-se com preocupação, a tendência de se privilegiar o ensino escolar, sem, no entanto, dar-se alguma consideração ao ensino

informal, como a iniciação *Yaawo* que ainda granjeia simpatias entre seus praticantes. Esta é uma clara evidência de que vivemos o tempo todo decalcando o Ocidente e deixando de lado aquilo que nos pertence e melhor nos caracteriza. Essa tendência de amar uma vertente educativa e desprezar a outra ou dedicar-se a uma e adiar a outra, com privilégio à educação formal apontada como ideal e em prejuízo da que é própria dos autóctones.

Segundo as ideias de Fontes (2013) os critérios, que norteiam sistemas e processos educativos, não somos nós que os criamos individualmente, eles são o produto da experiência da vida comum e necessidades coletivas e são na sua maior parte, uma herança das obras das gerações passadas. Assim, o que deveria suceder, seria uma adequação dos currículos em função das realidades de cada uma das comunidades, com vista a acomodar o ideal e preservar o legado. Os sistemas deveriam observar com tamanho rigor o que as sociedades específicas consideram de primordial para a educação dos seus filhos, quando e de que modo gostariam que esta fosse feita.

Namuholopa (2017), face aos desafios modernos, o papel da educação não deve ser unicamente para formar o indivíduo para saber ser e estar, mas deve contribuir também na formação para o saber pensar e agir. Por outro lado, o casamento entre os dois contrários, a educação formal e informal, poderia ter evitado as acusações mútuas em que de um lado, a educação formal acusa a sua contraparte de interferir no processo de ensino, ao levar os novatos à iniciação no período letivo e, por outro, a educação informal ao acusar a educação formal, de dotar os novatos apenas de conhecimentos gerais e sem mínima da moral necessária e de tudo fazer para o desenlace da cultura de iniciação. Esta discussão prova a falta do envolvimento da comunidade na concepção dos programas de ensino e de que eles são imposições.

Admitir que a educação não é a mesma que interessa a todas as comunidades, é um princípio harmonioso e que acomoda as diferenças. Aceitar as diferenças e respeitar o comunitário poderia reduzir as resistências que as comunidades podem prestar face aos novos contornos educacionais e, reduzir os índices de abandono escolar após a iniciação, tal como apurou a pesquisa durante o trabalho de campo. Fazer fé na possibilidade de uma educação homogênea numa sociedade heterogênea seria uma ilusão. Admitir esta hipótese seria negar a existência de diferenciações sociais e culturais desde os tempos da Pré-História e

que devem ser preservadas. Apesar dessas diferenças sociais, é preciso admitir que não existe povo sequer que não tenha determinado número de ideias, sentimentos e práticas que a educação deve imbuir a todas as crianças, seja qual for a sua categoria social na qual estão inseridos (NAMUHOLOPA, 2017).

Ainda Namuholopa (2017), avança que mesmo numa sociedade fechada, geralmente há sempre um ponto em comum que serve de referência para toda a comunidade; pode ser um princípio cultural ou religião, na qual todos se sentem obrigados a congregar. Com relação a isso, há uma ideia que predomina no discurso moderno e que é também colonial, segundo a qual a África é um continente composto por sociedades dicotômicas coexistentes, sendo: uma sociedade tradicional predominante no meio rural e outra sociedade moderna, predominante no meio urbano.

Do ponto de vista do conhecimento, esta dicotomia é expressa pela existência conflituosa de saberes, valores e práticas de natureza local- tradicional e outro tipo de saberes, valores e práticas de natureza e validade universal. O discurso que considera a sociedade africana como sendo dicotômica, direta ou indiretamente, leva ao pressuposto da existência de uma dualidade social (tradicional *versus* moderna) com saberes, práticas e valores aparentemente contraditórios e em conflito, não articulados ou até mesmo incompatíveis entre si (AMIDE, 2008).

Nesta ordem de ideias, Hountondji (2002), chama atenção pela necessidade de se transcender a “coexistência silenciosa” entre os saberes, práticas e valores de natureza institucional-moderna e de natureza tradicional- local nos países africanos. Com diz Tempels (2019), em muito dos nossos países, esse longo processo de educação realiza-se através de mecanismos chamados processos de iniciação. A própria escola filosófica do antigo Egito faraônico era escola de iniciação. Isso passa pelo reconhecimento dos valores da cultura dos povos africanos sobretudo do conhecimento dos povos africanos como verdadeiros protagonistas do seu destino histórico, no conceito das nações e, portanto, como povo que gozam de uma faculdade racional.

Daí a importância de questionar, a característica do sistema educativo moçambicano que ainda é muito marcada pela homogeneização curricular, mesmo numa altura em que, de uma forma geral, os desafios que se lançam ao setor de educação apontem para a democratização do ensino como via para a valorização das diferenças socioculturais dos grupos humanos, perspectivando-se, deste modo,

a necessidade de uma educação multi/intercultural que leve os alunos/as à compreensão das realidades vividas na relação com outros de si diferentes. O que observamos através dos planos apresentados é que há uma tendência de se falar da cultura local no currículo das escolas moçambicanas, mas até agora o que mais se explora é uma pretensão de introduzir progressivamente as línguas moçambicanas no ensino, como previu a Lei 6/92 de seis de março, que introduziu o Sistema Nacional de Educação (SNE) (BRAÇO, 2008).

5.3.2. O esboço da interculturalidade no sistema de educação moçambicana

Em relação ao esboço da interculturalidade como um lugar onde as culturas interagem de forma horizontal sem nenhuma sobreposição dos grupos entre si, favorecendo assim a integração e a convivência das pessoas. No sistema de educação moçambicana é uma realidade que, Namuholopa (2017), aponta que a interculturalidade dos povos não se limita apenas na língua; ela, como um conjunto de bens patrimoniais da comunidade, estende-se numa longalista de que não estaria em condições de descrever no presente trabalho. O inquérito feito pelo Ministério moçambicano de Educação para aferir sensibilidades da comunidade sobre que matérias gostariam de ver refletidas no Currículo Local, entre outros elementos, a comunidade apontou matérias relacionadas com habilidades locais, a confecção de cabos de enxadas, machados, pilões, tecelagem, o artesanato, olaria); a história local (o interesse de conhecer os eventos históricos, danças, etc.); a toponímia local (origem dos nomes da região, dos rios, das montanhas, etc.); conhecer a geografia e a língua local e; dominar a prática da agricultura e seus derivados predominantes na região (CASTIANO, 2006).

Como se pode depreender, a comunidade esforçou-se em indicar matérias relacionadas com a profissionalização, o saber fazer da comunidade onde o aluno está inserido, para fazer deste, útil do ponto de vista da comunidade que serve e servirá. Decerto, o MINED, enveredou pelo mesmo caminho, o que parece ser fiel às propostas, ao incorporar no novo currículo, o grande grosso de noções profissionalizantes. Assim, sem grandes riscos de engano, o mundo da produção intelectual e espiritual ficou de certa forma, ofuscado. Com a mesma certeza, pode

se inferir que a educação comunitária para o currículo local é fundamentalmente profissional, orientada para o mundo material (o saber fazer), relegando as outras formas de saberes (usos e costumes, religiosos e espirituais) para uma fase incógnita (NAMUHOLOPA, 2017).

Esses elementos interculturais que devem ser acoplados nos currículos locais. Compreende-se, portanto, de currículo local como uma componente do Currículo Nacional que integra conteúdo da comunidade, visando aprofundar os conteúdos centralmente definidos, visando estimular as atitudes do aluno em conformidade com os valores da comunidade onde está inserido. Segundo SILVA (2003), o currículo, ao anunciar inúmeros conteúdos e diretrizes a serem trabalhados em sala de aula pelos professores ao longo das diferentes fases da vida escolar dos estudantes, é uma construção histórica e também cultural que sofre, ao longo do tempo, transformação em suas definições.

No entanto, vale ressaltar que existem outras formas e perspectivas, a depender para o professor que queremos formar, porque é preciso não só conhecer os temas concernentes ao currículo de suas áreas de atuação, como também o sentido expresso por sua orientação curricular, o que é muito difícil devido à forte influência da sua formação. Esta é, na verdade, uma medida acertada, embora não integralizada, uma vez que, na história da educação formal na sociedade moçambicana, a regra era outra, pois, desde o tempo colonial, os povos locais nunca tinham sido chamados a participar com os seus valores na sua própria educação, sendo-lhes impostos os valores a incutir nos seus filhos, que, em grande parte, em nada significavam em suas vidas, senão levá-los a submeter-se diante do sistema colonial.

De 1992 a 2003 o esboço da interculturalidade na educação, viria a ser reforçado com o traçado do plano curricular nacional do SNE, uma inovação na forma de 124 onde preconiza se abordar a diversidade cultural, na busca de um currículo que mapeasse as representações culturais que, doravante passariam a integrar o conhecido currículo local (NGUNGA, 2014). De acordo com o Instituto de Desenvolvimento da Educação (INDE, 2003), o relatório das pesquisas antropológicas a interação entre a cultura “tradicional” e a escola oficial concluiu que há um desfasamento da ação educativa relativamente à cultura e tradições culturais que influi no valor atribuído pelas comunidades à escola e a conseqüente retenção/abandono escolar. Os principais fatores culturais apontados são a língua

de ensino, os ritos de iniciação, as práticas socioeconómicas e a divisão social do trabalho e os estereótipos relacionados com o género.

Portanto, INDE (2003), constatou que não havia interação sequer entre a cultura “tradicional” (entendida como aquela veiculada no meio familiar e na comunidade onde o aluno está inserido) e os saberes veiculados pela “escola oficial”. Estas duas unidades comportavam-se como dois mundos completamente diferentes e incomunicáveis. Compreendeu-se então, que a questão da língua é um dos fatores que maior influência exerce sobre o processo de ensino e aprendizagem, sobretudo, nos primeiros anos de escolaridade, na medida em que a maior parte dos alunos moçambicanos que entra na escola pela primeira vez, fala uma língua materna diferente da língua oficial de ensino (Português). O fator língua faz com que muitas das competências e habilidades adquiridas pelas crianças antes de entrarem na escola, não sejam aproveitadas pelo idioma que limita as suas competências comunicativas, retardando assim, na descoberta do talento e dotes dos alunos (INDE, 2003).

O INDE (2003), compreende que o processo educacional, em qualquer sociedade, só terá sucesso se for conduzido através duma língua que o aluno melhor conhece, respeitando-se, deste modo, os pressupostos psicopedagógicos e cognitivos, a preservação da cultura e identidade do aluno e os seus direitos humanos. Está provado que a língua não é somente um instrumento de comunicação, mas como também um veículo de aspectos culturais. Entre outros aspectos, o vocabulário, as frases idiomáticas, as metáforas, são os que melhor expressam essa cultura.

O INDE (2003), constatou que os ritos de iniciação, parte dos sistemas de educação informal, com o objetivo de transmitir normas e valores de uma sociedade, preparando, deste modo, a criança para a vida adulta, são outro fator cultural de conflito entre a escola e as tradições culturais, dada a diferença entre práticas culturais da comunidade e a que é veiculada pela escola. Estas constatações forçaram a necessidade de aproveitamento do potencial cultural da comunidade no processo escolar, e a medida visava, realmente, responder aos clamores da sociedade pelo silêncio dos seus conteúdos culturais nas matérias ensinadas aos seus filhos que em nada interessavam a sua convivência comunitária. Foi assim que o INDE (2003), o garante das políticas de ensino em Moçambique, reconheceu que para a maior parte da população moçambicana o currículo vigente

não trazia nada de novo, uma vez que o conhecimento adquirido não tinha nenhuma utilidade prática no seio familiar e nem na comunidade, fato que contribuía para o crescimento dos índices de evasão escolar, principalmente nas regiões rurais, como o Distrito de Sanga.

No trabalho de campo, constatou-se junto dos gestores das respectivas escolas. A evasão nas escolas, descrita anteriormente, seria uma reivindicação da ausência da representação cultural no ensino, posto que a cultura ali ensinada lhes cria estranhamentos e isso é para não assimilarem o que não lhes diz respeito. Logo, porque sua cultura é posta em causa, estes indivíduos preferiram fazer-se ausentes de tais instituições que proliferam essas assimetrias. A evasão seria, por hipótese, uma resistência à essa educação de cultura alheia. Tendo em conta que o valor das coisas é relativo, nem todo conteúdo programático da educação têm uma importância no seio da comunidade que se acha imposta a agregar valores interculturais, mesmo que a intenção seja de criar uma uniformidade nacional, pois que “mesmo no discurso sobre a cultura nacional ou globalizada, não se pode esquivar do olhar sobre os traços que caracterizam, identificam e distinguem culturalmente o seu grupo social”. (BRAÇO, 2008:87).

A inclusão de elementos de cada uma das culturas se torna assim, não só necessário, mas imperioso, pois que segundo observou Mazula (1995). A Dimensão cultural assume um papel de destaque nas condições de sociedade onde predomina a oralidade, como a moçambicana, nas quais a educação aparece integrada nas formações culturais e a cultura assume a função pedagógica de educar o Homem que a sociedade quer; a cultura e a educação organizam-se, ao mesmo tempo, de tal maneira que dificilmente se delimitam as suas fronteiras. A relação entre elas é intrínseca. Por isso, explorar elementos da cultura local, não diria todos seus elementos, mas aqueles julgados relevantes para a salvaguarda da própria sociedade seriam bastante enriquecedores para o currículo escolar e interessaria a maioria que, tendo suas razões, não se importa com o currículo grandemente ocidentalizado. E, esta comunidade, ao ser envolvida neste processo, sentir-se-ia dona dos destinos da sua própria educação (AMARAL, 1995).

Nesse sentido, o desafio em Moçambique é levar a educação à comunidade e não o seu contrário e, assim, deve pensar-se num padrão genuinamente moçambicano no cerne da conjuntura global. Pensar num currículo em que a cultura é vista como um desafio estruturante das entidades que tutelam o

sistema de educação. De acordo com Braço (2008), o currículo também é um elemento importante a ser observado, é algo recheado de valores que tem sentido para um determinado grupo social e, ninguém pode ensinar verdadeiramente se não ensina alguma coisa que seja verdadeira ou válida para os seus próprios olhos. Da mesma forma, ninguém pode aprender algo que não seja verdadeiro ou válido para os seus olhos.

Utilizando as palavras de Gimén Sacristán (2009:4), educação moçambicana, é vista como “uma escola sem ‘conteúdos culturais’ é uma proposta irreal, além de descomprometida”. É uma escola irreal porque não reflete nada dos valores da comunidade; descomprometida, porque não se preocupa com o tipo ideal do ser social que a sociedade através de consensos cria para a sua coesão interna. Durante uma boa parte da história da educação em Moçambique, a componente da educação informal teria sido relegada para o esquecimento ou combatida de forma desenfreada. Como mostramos nos capítulos anteriores de que no período colonial na Província de Niassa houve uma ofensiva de combate as "culturas populares" dos nativos.

A marginalização das "culturas populares foi movido também missionários católicos e anglicanos após se terem instalado no território de Niassa e tentaram por vezes sem conta, impedir que os seus crentes praticassem os ritos de iniciação, por considerarem de práticas pagãs e estavam convencidos que no seu lugar podiam substituir com a moral cristã baseada nos princípios da igreja. E, quando um crente fosse descoberto a praticar os ritos de iniciação, este era excomungado. Mas a força da cultura foi tão forte quanto o credo evangélico. Foi assim que depois de algum tempo, a igreja profundamente estudou os ritos de iniciação e concluiu que a sua prática não lesava a doutrina da igreja (NAMUHOLOPA, 2017).

Pode-se admitir, ainda, que esta era uma forma de conquistar mais crentes, como se dissessem: “vinde à Igreja que os vossos ritos não serão mais postos em causa”. Aproveitando o seu conhecimento doutrinal, explica em que medida é que a igreja faria um recuo para se reconciliar com o que acabara de combater tão pouco antes. O Concílio Vaticano II, no tocante à cultura, fez ver aquilo que chamou de “alguns deveres mais urgentes dos cristãos com relação à cultura”. Desta feita, o Concílio de Vaticano reconhecia o direito dos homens à cultura e, pode se ler no documento, é dever que, tanto no campo económico como no político, no

nacional como no internacional, se estabeleçamos princípios fundamentais segundo os quais se reconheça e se atue em toda a parte efetivamente o direito de todos à cultura correspondente à dignidade humana (AMIDE, 2008, p. 93).

O silêncio dos conteúdos locais nos planos curriculares foi além das fronteiras do colonialismo e não foi só a Igreja Católica que tentou combater. Recentemente, na primeira República após a independência de Moçambique, o plano curricular nada refletia sobre a cultura e saberes locais, limitando-se em reformular o mesmo conteúdo dominador. Dos anos (1990 a 2000), principalmente em 2004, com a aberturas das entidades governamentais em admitir a prática da "cultura popular"- *Nyago*, um longo processo começa com abertura do governo a realização das práticas culturais. Este processo, resultou da observação da degradação dos valores morais que punham em causa o tecido social, em decorrência da falta da educação tradicional transmitida através dos ritos de iniciação. O ensino hoje em Moçambique, se pensa num imperioso estímulo cultural.

Entretanto, o principal desafio, que se coloca ao currículo, é tornar o ensino mais relevante, na formação dos cidadãos capazes de contribuir para a melhoria da sua vida, a vida da sua família, da sua comunidade e do país em geral, dentro do espírito da preservação da unidade nacional, manutenção da paz e estabilidade nacional, aprofundando a democracia e respeito pelos direitos humanos, bem como a preservação da cultura moçambicana, partindo da consideração dos saberes locais das comunidades onde a escola se situa. Para isso, a escola tem à sua disposição um tempo para a introdução de conteúdos locais, que se julgam relevantes para uma inserção adequada do educando na respectiva comunidade (INDE, 2003).

Dito por outras palavras e com todo reconhecimento do trabalho desenvolvido pelo MINED, neste sentido, o levantamento das necessidades relevantes de aprendizagem ficou aquém da exploração dos "símbolos" de orgulho das comunidades, que se pode considerar como referências coletivas e de identidade, se esses elementos educativos e culturais tinham sido indicados pelas respectivas comunidades durante o levantamento, então a seleção e a censura os terão posto de lado de forma deliberada. Sabemos que os símbolos e as representações sociais são fontes bastante ricas de coesão social e ajudam em boa medida na interpretação sociocultural das comunidades. Este posicionamento parte

de um olhar sobre as modificações operadas nos respectivos planos curriculares no âmbito do currículo local (MUGIME.; LEITE, 2015).

Para Namuholopa (2017), o que deve ser incorporado nos conteúdos do currículo local, não devem ser apenas elementos que dizem respeito ao saber fazer, privilegiando as artes comunitárias, mas que também versem sobre a componente do saber ser e estar, que obviamente passaria da exploração do potencial cultural e da memória coletiva sobre os aspetos mais relevantes da comunidade. A medida poderia levar ao equilíbrio da formação humana. A grande novidade do Plano Curricular do Ensino Básico (PCEB) é a introdução enfática de “Ofícios” como disciplina. No entender das autoridades, esta tendência surge ao se constatar que havia necessidade de aprimorar o saber fazer das comunidades, como forma de capitalizar as habilidades dos seres humanos e torná-los hábeis para suas próprias vidas.

O outro componente é a de “Educação Musical” que, com base no ritmo, melodia e harmonia, pretende desenvolver a sensibilidade e capacidade artísticas das crianças, jovens e adultos, educando-os no amor pelas artes e no gosto pelo belo (INDE, 2003). O proponente entende que em sociedades multiétnicas e multiculturais como a moçambicana, a música ajudaria não somente a compreender e apreciar a riqueza e diversidade do patrimônio cultural nacional, como também na consolidação dos laços de solidariedade e unidade nacionais. Esta iniciativa é boa, pois como sabemos, os conteúdos da educação e valores gerais podem ser passados pela música, mas receio em um aspecto: o nível de preparação dos seus facilitadores e o envolvimento da comunidade na seleção dos conteúdos.

Também é novidade neste Plano Curricular em referência, a presença da “Educação Moral e Cívica”. O propósito da disciplina é de contribuir na formação dos alunos para a cidadania. Mas segundo consta neste documento, nos níveis iniciais e intermédios do ensino primário, ela seria tratada de uma forma transversal, em todas as outras disciplinas curriculares e em todos os momentos do contato professor/aluno ou pais e encarregados de educação/aluno. Só no último nível do ensino primário (6ª e 7ª classes), embora preservasse o seu caráter transversal, seria tratada como disciplina independente e específica. Bem aproveitada esta disciplina, poderia ser um espaço em que os principais valores da comunidade seriam veiculados e se não se desse o seu caráter descontínuo, pois que nos níveis

subsequentes deixa de existir, o que contrasta com os seus propósitos: a formação da cidadania. (INDE, 2003)

O Currículo Local, com bases na concepção destes documentos é, na verdade, um plano ambicioso, olhando pelos seus propósitos, orientados para uma formação consciente dos cidadãos ativos e úteis socialmente. Mas em algum momento, não passa de uma letra morta, pois que na sua maioria não acontece segundo o plasmado ou não é implementado na íntegra. O triste exemplo que tomo é da introdução no ensino secundário de Línguas Moçambicanas que, segundo o INDE (2007), visa promover nos alunos a consciência do valor das línguas e cultura moçambicanas, no contexto multilíngue e multicultural, contribuindo para a melhor inserção na sociedade.

De acordo com o Plano Curricular do Ensino Secundário Geral (PCESG, 2007), para além de desenvolver habilidades comunicativas e por meio disso conduzir à eficácia da comunicação num contexto multilíngue, a introdução das Línguas Moçambicanas preconiza contribuir para o reforço da unidade nacional na diversidade linguístico-cultural; dotar nos alunos de conhecimentos da Língua Moçambicana na sua vertente oral e escrita, de modo a tomar como fator de comunicação em diferentes situações de sua vida. Se na verdade esta tendência tornasse uma realidade, seria crucial para a compreensão e interpretação das matérias da comunidade. Mas, pela experiência própria de passagem no ensino secundário, a introdução de línguas moçambicanas continua um projeto.

As experiências da implementação do currículo local com base nas perspectivas do PCEB e PCESG, várias escolas devem estar a enfrentar dificuldades da ordem dos conteúdos locais. O que parece é que os professores enfrentam dificuldades em trabalhar com os conteúdos locais, pois estes exigem algum trabalho sério de pesquisa, análise e sistematização; rompendo, assim, com o tradicional ciclo vigente de trabalhar com conteúdo já “acabados” (CASTIANO, 2006). A pesquisa do mundo espiritual, como diz Castiano (2006), é a mais delicada, mas igualmente necessária, porque tem muita relevância para a vida da escola e das crianças. Fazem parte do mundo espiritual, conteúdo da educação “tradicional” para o desenvolvimento físico- corporal (jogos e competições); culto aos espíritos; instâncias de controle sobre desvios sociais; práticas de renovação e purificação moral; valor espiritual das plantas; conhecimentos sobre hábitos, valores e símbolos

espirituais de animais; conteúdos sobre ritos de iniciação, religiões locais e; tudo que se relaciona com a ciência local.

A observação destes critérios poderia permitir a integração dos conteúdos locais no currículo nacional, uma vez que de momento estes saberes locais apresentam-se em desvantagem, porque ainda não estão convencionalmente sistematizados para dialogar em pé de igualdade com saberes nacionais ou universais. A integração curricular poderia conduzir ao empoderamento dos alunos nas respectivas comunidades, de modo a torná-los críticos e analíticos em relação aos saberes modernos e aqueles apelidados de “tradicionais” (NAMUHOLOPA, 2017). Um dos desafios é tornar a escola um espaço dessa coexistência e, só assim, o currículo local se tornaria um espaço integrador crítico e racional e não simplesmente como um espaço de assimilação e consumismo passivo da cultura. A ideia de africanizar os currículos aos poucos, não é uma descoberta do MINED, já vinha sendo pensado no início do século XX, de acordo com Castiano (2006).

Blyden, um eminente reformador da educação em África, tendo notado que a educação colonial era que nem uma criança meio europeia e meio africana (uma criança em dois mundos), ele propôs que se repensasse num currículo que fosse mais relevante para as sociedades africanas. Assim, ele propôs a introdução de disciplinas como Leis, Hábitos e Sistemas Políticos Indígenas; Religiões, Mitologia e Música africanas; assim como História, Geografia, Geologia e Botânica também de África. Especialmente a História interessou a Blyden porque via nela como uma forma de preservar a cultura africana contra a propalada ideia de que a África não tinha História e nem cultura. Em sua opinião, a forma como a História era tratada nas escolas, na qual o africano entra na História Universal a partir da modernidade com o advento da escravatura, tinha efeitos negativos nos próprios africanos, porque não lhes transmitia o orgulho sobre o seu próprio passado. (CASTIANO, 2006)

Segundo Castiano (2006), no tempo colonial, as versões do currículo para as crianças negras ou indígenas eram concebidas de forma consciente e sistematicamente para responder ao projeto do “imperialismo cultural”, quer dizer, com a intenção declarada de dominar e inferiorizar saberes, valores e práticas de povos autóctones. Embora em algum momento a educação colonial tivesse alguma tendência profissionalizante, na verdade o sistema nunca valorizou as cosmovisões, tradições e culturas locais. A preocupação de africanizar os conteúdos educacionais nas escolas em África, tem aumentado no continente para reforçar a África da

neutralidade educativa de sua própria sociedade e torná-la promotora de seus valores morais e culturais. A neutralidade africana em participar na sua educação com seus próprios valores, fez deste continente mero consumidor passivo de processos educativos do mundo de fora, que não diziam nada a seu respeito. Dessa forma, através da conjuntura sociopolítica, a África foi levada a estranhar o que lhe pertencia e a identificar-se com o que lhe era estranho.

De tudo quanto disse, permitiu compreender a real necessidade de inclusão dos valores culturais nos currículos de ensino formal e os esforços do Ministério de Educação (MINED) nesse sentido. Nesta nova empreitada, a comunidade é pouco envolvida na seleção dos conteúdos do currículo cultural. Esse currículo não cria repulsa nos seus receptores, uma vez que os ministrantes deste currículo não dominam a realidade local. Assim sendo, o esforço é em vão. A verdade é que a implementação do currículo local envolvendo a própria comunidade como ponto focal, iria amainar a atual acusação mútua entre os fazedores da educação escolar e da cultura de sabotagem do campo do outro, pelo menos na comunidade *yaawo*. Se os conteúdos não provocarem interesse nos seus consumidores, isso provocará evasão das escolas. (NAMUHOLOPA, 2017)

A ideia de implantação do sistema bilíngue nas escolas é uma tentativa de o MINED pôr de fato os alunos em contato com as culturas moçambicanas. Mas isto, conforme reconheceu o INDE, só é possível se o professor e os alunos partilharem a mesma língua. O sentido de apropriação que aqui pretendo tomar, não é o mesmo de se apoderar de algum bem, mas de adaptar ou adequar algo para tornar apto para um determinado fim. Por outro lado, segundo constatou Castiano (2006), a participação curricular pela comunidade, constitui porta aberta por onde irão entrar os saberes locais na escola. Entretanto, a participação da comunidade na concepção dos conteúdos observa formas importantes, como o uso dos idiomas maternos na instrução de certas disciplinas; a participação dos artesãos locais (como pessoas de recursos) para ensinarem certos conteúdos por eles dominados; adoção de oficinas locais como centro de recursos, nas quais os alunos possam realizar visitas de estudo; o ensino da história local oral pelas pessoas mais velhas; o ensino de usos e costumes locais pelos habitantes idosos, etc. Com efeito, o envolvimento direto da comunidade como fazedora e ou facilitadora dos conteúdos do seu domínio, os propósitos do novo currículo seriam de verdade, um contributo efetivo mensurável.

Por outro, tal como escreveu Canda (2006), as recomendações e as instruções que os iniciados recebem nos últimos dias de sua formação nos ritos de iniciação cujo teor lhes confere o *status* de adultos sociais deveriam ser refletidos nos conteúdos da educação moral e cívica da escola oficial, valorizando os aspectos positivos e criar-se uma doutrina moral única para todos. Lembremos que a cultura é o garante das relações intergeracionais e quebrar as dicotomias é o primeiro passo para caminhar rumo à igualdade social garantida pela educação inclusiva. A integralização do currículo local e a criação de um equilíbrio cultural na formação do agente social é uma responsabilidade do governo, pois sabemos que na maioria das vezes a cultura e a identidade têm sido objeto de articulação das autoridades detentoras do poder que a ela determinam-lhe as características e informações com as quais gostariam de ver refletidas nas suas sociedades para as gerações futuras. Essa cultura e outras manifestações sociais têm sido difundidas pelas instituições de ensino.

As temáticas a serem assimiladas são previamente selecionadas e censuradas pelas autoridades, para que, chegue ao seu último destinatário apenas o essencial julgado possuir valor educativo e conhecimento válido para a sociedade. Essa seleção, ou antes, essa censura, precisa ser objetiva para não se correr o risco de deformar o real sentido das coisas. (NAMUHOLOPA, 2017) As escolas e o fenômeno intelectual contribuem significativamente para a homogeneização da sociedade e reduzem sobremaneira as distâncias culturais entre as classes e permitem também resgatar o valor histórico-cultural das gerações precedentes. Aqui vale a pena destacar, por outro lado, o papel dos meios modernos de comunicação que implicitamente assumem o papel da escola, e de que maneira. Assim, o contato frequente com os fazeres da cultura levará os alunos a replicarem o que veem e manipulam, numa clara apreensão dos valores socioculturais da comunidade em que estão inseridos.

Pensando nisso, para evitar assimetrias sociais, é preciso incentivar o acesso à escola a todos os níveis, uma vez que, enquanto perdurarem as desigualdades frente à escola (única instituição capaz de criar a atitude cultivada), apenas contribuirão para disfarçar as desigualdades culturais que não conseguem reduzir realmente e, sobretudo, de maneira duradoura. (BOURDIEU, 2014) Nessa vertente, urge a necessidade do reforço das políticas sociais para a eficácia desses sistemas e das capacidades institucionais para o bom desempenho escolar, de

modo a tornar estas instituições verdadeiros centros culturais e de difusão do capital social.

A escola deve estar preparada de maneira a criar indivíduos conscientes consigo mesmos e com a sociedade, e não para abrigar a ignorância. Sobre a importância das instituições escolares na difusão da cultura e, por conseguinte, da identidade, Bourdieu (2009), descreve que, numa sociedade em que a transmissão da cultura é monopolizada por uma escola, as afinidades profundas que unem as obras humanas (atitudes e pensamentos) têm seu princípio na instituição escolar investida da função de transmitir conscientemente e em certa medida inconscientemente ou, de produzir indivíduos dotados do sistema de esquemas inconscientes, o qual constitui sua cultura, ou melhor, seu *habitus* (como sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das e comum), ou seja, de transformar a herança coletiva em inconsciente individual.

Portanto, ninguém ignora, porém, que a cultura é o fator determinante das nossas identidades. As nossas manifestações culturais, a nossa forma de fazer, de ser e estar depende como esses valores nos foram transmitidos, ou seja, o que nós somos não é exclusivamente nossa obra, mas sim e, sobretudo, o que nos foi determinado pela cultura. Um dos desafios da relação entre a "cultura popular" e a educação é garantir a inclusão da "cultura popular", nos livros didáticos, como forma de redução da repetição, abandono escolar e retenção dos adolescentes e jovens na escola. Esta inclusão garante a justiça social e o cumprimento do direito à educação. Um foco de integração da "cultura popular" significa garantir que não existem disparidades a nível de oportunidades no sistema, por via de factores culturais. No que concerne à inclusão esta é garantida quando as estruturas de ensino atendem às necessidades de todos e se insere numa estratégia mais abrangente de promoção de uma sociedade multicultural.

Um outro desafio da relação entre a "cultura popular" e a educação é assegurar que a "cultura popular", seja leccionada nos ensinamentos básicos e secundários como forma de promover o acesso à uma educação, que respeite os valores locais. Apesar dos significativos progressos obtidos, existem ainda sérios desafios relacionados com a "cultura popular". De notar que, a falta da relação harmoniosa entre a "cultura popular", contribui para o abandono escolar. E retenção

das meninas, com melhoria dos ambientes escolares. A introdução de medidas de incentivo à relação harmoniosa entre a " cultura popular" e a educação, envolvendo as famílias e a comunidade escolar. Desenvolver a sensibilidade estética e capacidade artística da criança através do ensino dos conteúdos da "cultura popular", educando-os no amor pelas "cultura popular"; Valorização as línguas, arte, cultura e história moçambicanas com o objectivo de preservar e desenvolver o património cultural da nação; Desenvolver o conhecimento científico e técnico sobre as "culturas populares"; A implementação de um programa de "culturas populares" para formação contínua de professores, promovendo o seu desenvolvimento profissional; criação de mecanismos que garantam a eficiência do processo de ensino- aprendizagem sobre as "culturas populares"; uso das TIC, por professores e alunos, enquanto ferramenta interactiva e facilitadora do processo de ensino-aprendizagem, sobre as "culturas populares".

Estes desafios podem melhorar a reforma curricular para melhorar a relação entre a "cultura popular" e a educação, orientadas pelo governo no Ensino Básico e Ensino Secundário Geral que orienta para a multiculturalidade. Como mostra Mugime.; Leite (2015), desde então, se nota uma tendência de estudos académicos centrando o seu foco no currículo local, questionando o processo da sua implementação, nomeadamente por não haver uma indicação precisa sobre o desenvolvimento deste no sistema de educação moçambicano. Por um lado, preocupada com o preconceito em relação a "cultura popular" e, por outro, na procura de alternativas que possam contribuir na formação de um homem diferente das experiências passadas do colonialismo.

É tendo estes aspetos por referência que pensamos que a orientação para uma educação que positivamente atenda à "cultura popular" justifica-se no sentido de que as sociedades, sendo elas múltiplas em termos culturais e ou indeníveis, exigem que o currículo e as práticas pedagógicas e curriculares sejam construídos tendo também em atenção as diferenças culturais. Este entendimento requer que se criem novas linguagens, novas gramáticas e novos discursos (BERNSTEIN, 1993) em torno do currículo, ao mesmo tempo que a educação deverá estar cada vez mais comprometida com a pluralidade cultural. Se considerarmos que educação nos induz a este comprometimento com um olhar crítico face às diferenças, isso implica, por sua vez, a reformulação da prática pedagógica, no sentido de concretizar a inclusão das "cultura popular", ou mesmo

negligenciados, através da implementação de currículos orientados para as diversas culturas, de modo que as futuras gerações se formem nos valores culturais. Mas também preparar cidadãos abertos ao mundo, flexíveis em seus valores, tolerantes e democráticos promovendo práticas curriculares de não ódio, desumanização e à demonização das "culturas populares".

É tendo estas ideias por referência que queremos, nesta tese, assumir propostas de atenção a "cultura popular", enquanto perspectiva educacional que focaliza o lugar das diferentes culturas no espaço escolar, reivindicando currículos que se adequam à diversidade de realidades vividas pelos alunos, enquanto meios de valorização dessas culturas.

6. Considerações finais

Ao longo da pesquisa, a discussão se centrou em torno da relação entre a cultura popular e a educação moçambicana. O Estado e a escola foram e são instituições cruciais na construção e consolidação da "cultura popular". A relação entre a "cultura popular" e a educação moçambicana passou por dois processos da formação do Estado. Na primeira fase no período colonial, onde "cultura popular" foi marginalizada e na segunda fase, marginalizado nos anos pós-independência, até nos anos 1990, com o reconhecimento do Estado e nos anos 2000, com a introdução nos currículos os saberes locais. Apostar uma necessidade de uma educação positivamente multicultural não só é relevante no sentido de valorização das diferenças, como também no assumir, por parte dos professores, de novas práticas pedagógicas e da relação professor, currículo e aluno.

A relação entre a "cultura popular" e a educação moçambicana, promove a diversidade e preparar os alunos para o trabalho coletivo em prol da justiça social", o que, implica a promoção de oportunidades iguais para todos os alunos em prol de

uma aprendizagem que os ajude a desenvolver atitudes e conhecimentos dos saberes locais.

Por isso, defendemos uma educação multiculturalmente orientada para a relação entre a "cultura popular" e a educação. Este processo deve relacionar-se com os conteúdos locais de modo que estes estejam de acordo com as diversidades culturais que reflitam as diversas culturas, enquanto processos de construção e de desconstrução das mensagens etnocêntricas e discriminatórias muitas vezes vinculadas nos materiais didáticos e nos discursos de sala de aula adotadas num ambiente de trabalho multicultural.

Devido muitos anos de marginalização da "cultura popular", a relação entre a "cultura popular" e a educação, constitui um desafio para a escola, pois os currículos etnocêntricos e monoculturais mostram-se desajustados com a realidade escolar, ao mesmo tempo que os desafios de uma escola para todos impõe, por sua vez, o repensar os currículos escolares orientados para a uniformização. Em sociedades onde a diversidade e o multicultural são cada vez mais aspetos que as caracterizam, não faz mais sentido a continuação de privilégio dos currículos nacionalistas onde apenas alguns se vêem e se sentem legitimados.

É talvez por isso que julgamos que a educação que atende positivamente a "cultura popular" se mostra favorável como forma de exigir que a escola possa mudar a sua prática pedagógica a partir do reconhecimento do valor da incorporação da cultura dos alunos nos currículos.

Como é evidente, os aspetos a que temos vindo a fazer referência em relação a esta concepção de educação levam-nos também a perceber a sua dimensão, complexidade e comprometimento com as práticas multiculturais que se desejam igualitárias e livres de marginalização e que tomam a cultura como foco essencial aos processos de organização e desenvolvimento do currículo. É no quadro destas ideias que justificamos uma vez mais a necessidade de atenção a "cultura popular" nas políticas educativas moçambicanas.

A introdução da "cultura popular" no currículo induz práticas que permitam a cada um dos estudantes em formação conhecerem-se melhor a si próprios e aos outros, isto é, que oferece a possibilidade no sentido de o aluno valorizar a sua cultura e de a reconhecer, ao mesmo tempo que desenvolve capacidades de entender o outro como diferente e de o reconhecer na sua especificidade.

Consideramos que esta orientação da educação intercultural, ao valorizar as interações com ", as "culturas populares" e a educação entre culturas, permite que o espaço escolar se torne num lugar onde os alunos aprendam a conhecer as suas culturas de origem, enquanto um sistema de valores e de identidades, do mesmo modo que abrem oportunidades para conhecerem outras culturas, ou seja, para aprenderem o sentido e o significado de ser diferente do outro e, por sua vez, o outro ser diferente dele, reconhecendo, no entanto, o valor que cada um e cada cultura ostentam.

Neste sentido, " a relação harmoniosa entre a "cultura popular" e a educação, permite desenvolver a interação e a reciprocidade entre grupos diferentes, enquanto fator de crescimento cultural e de enriquecimento mútuo, o que significa que, ao nível educacional, novas estratégias de relação entre os sujeitos e entre grupos diferentes devem ser pensadas, de modo a se promover a construção de identidades sociais e o reconhecimento das diferenças culturais na base de uma análise crítica.

Analisando o entendimento da relação harmoniosa entre a "cultura popular" e a educação, fica evidente que a educação intercultural em Moçambique, está atenta às interações entre a culturas e o currículo, pela responsabilidade de formar indivíduos capazes de desenvolverem atitudes de respeito pela cultura de outrem. Ou seja, que o currículo seja percebido como espaço de confrontação das diferenças que caracterizam os diversos grupos que corporizam a escola. Estamos cientes de que o reconhecimento de que todas as culturas merecem o respeito, uma das outras, é fundamental na promoção de uma educação multi e intercultural que se deseja como ponto de partida para uma convivência sã nos atos educativos.

É nestes termos da relação harmoniosa entre a "cultura popular" e a educação que se configura uma pedagogia de encontro visando promover uma experiência profunda e complexa, em que o encontro configura uma ocasião de crescimento para o sujeito, isto implica, respeito pela diversidade, embora, os conflitos sejam inevitáveis e imprevisíveis. Porém, os conflitos podem ser mediados com um diálogo respeitoso concertado na valorização intrínseca das diferenças identitárias em que se propõe construir a relação recíproca entre pessoas concretas.

Em síntese, consideramos que o currículo local, iniciada em 2004 no Ensino Básico e em 2008 no Ensino Secundário Geral que orienta para a multiculturalidade, ainda está longe ou distante para responder os desafios de uma a relação

harmoniosa e não excludente entre a "cultura popular" e a educação. Em muitas escolas tem dificuldades para implementar e não há uma indicação explícita sobre o desenvolvimento deste no currículo. Estes desafios reportam a necessidade de repensar as práticas pedagógicas e curriculares que deverão dar outra significação à diversidade que caracteriza os grupos.

Deste modo, a educação deixa de ser entendida apenas como transmissão de informação de um indivíduo para outro e passa a ser concebida como construção de processos em diferentes sujeitos, configurando referências culturais, a partir das relações entre pessoas pertencentes a culturas diferentes que interagem influenciando-se e transformando-se mutuamente.

Na base deste entendimento, queremos acreditar que a relação inclusiva entre a "cultura popular" e a educação, se mostra relevante, sobretudo quando perspectiva o desenvolvimento nos alunos das competências, de saber ser, estar e viver com os outros. Isto exige que o currículo seja flexível no seu espaço de mediação entre as culturas e a educação. O que estamos, pois, a afirmar é que a educação através do currículo deve contribuir para a formação de indivíduos que encontrem nas suas culturas uma base para a compreensão do seu mundo e o dos outros. São estas as concepções de educação, que por um lado, norteiam a relação inclusiva entre a "cultura popular" e a currículo educacional, que tencionamos ver refletidas nas políticas educativas moçambicanas.

Como atrás afirmámos, o Sistema Nacional de Educação em Moçambique (SNE) se orienta por um conjunto de documentos oficiais, aos quais se atribui a designação de políticas educativas, de entre as quais se podem mencionar: a Lei nº 4/83, de 23 de Março que aprova o Sistema Nacional de Educação, promulgada logo após a Independência Nacional e mais tarde revogada pela Lei nº 6/92, de 6 de Maio. Outros documentos que importam referenciar são a Resolução nº 8/95, de 22 de Agosto, que aprova a Política Nacional da Educação, o Plano Estratégico da Educação 2012-2016 (PEE), o Plano Curricular do Ensino Básico - 2004 (PCEB), o Plano Curricular do Ensino Secundário Geral-2008 (PCESG), a Estratégia do Ensino Secundário, a Estratégia do Ensino Superior, os Planos Estratégicos, programas de ensino, entre outros.

Para responder ao objetivo que orienta a investigação a que se refere estátese, optámos por analisar a Lei que cria o SNE, a Política Nacional da educação, o Plano Estratégico de Educação (PEE) e os Planos curriculares do Ensino Básico e do

Ensino Secundário Geral. Consideramos que centrando a análise nestes documentos se obterá a resposta à pergunta de partida, dado que são documentos básicos para a compreensão do sistema educativo moçambicano e em particular o que pode dizer respeito à necessidade de uma educação intercultural.

De uma forma geral é visível desde a criação do SNE, através da Lei nº 4/83, de 23 de Março, o desejo de trazer aspetos da multiculturalidade para a escola, ao proclamar que o Sistema de Educação é o processo organizado por cada sociedade para transmitir as novas gerações, conhecimentos e valores culturais, desenvolvendo as capacidades e aptidões do indivíduo de modo a assegurar a reprodução da sua ideologia e das suas instituições. Ainda fazendo referência a esta lei, infere-se a pretensão da democratização da educação, nomeadamente quando é feita referência à “educação como direito fundamental de cada cidadão e como meio básico para a transformação revolucionária e desenvolvimento socialista na construção de uma sociedade socialista”, ao mesmo tempo que se atribui à educação a tarefa da criação de um “Homem Novo”. A ideia de que o SNE é “processo que contribui para a formação de um Homem moçambicano, com consciência patriótica, cientificamente qualificado e culturalmente liberto” das “culturas populares”.

O SNE não considerava a “culturas populares”, mas abria espaço para a formação integral e a ligação estreita entre escola e a comunidade, considerando a escola como centro de dinamização do desenvolvimento socioeconómico e cultural da comunidade, devendo receber desta a orientação necessária para um ensino e formação que respondam às exigências da edificação socialista, isto é, nestes discursos que se pode compreender a intenção de uma educação virada para os interesses da comunidade. Há que destacar ainda nesta lei, nos seus objetivos, a necessidade de desenvolvimento nas crianças, jovens e adultos de capacidades artísticas, educando-os no amor pelas artes e no gosto pelo belo. Outro aspeto que merece realce e que nesta lei é destacado o estudo e valorização das línguas, cultura e História moçambicana, assim como a referência a que a escolaridade é obrigatória e gratuita e que os currículos e programas têm um carácter nacional. Portanto, uma análise desta lei permite perceber que os discursos veiculados valorizam a cultura no sentido a que nos referimos anteriormente. Essa tendência é visível no preâmbulo, nos princípios gerais, nos princípios pedagógicos e nos

objetivos. Trata-se de um discurso de ruptura com a educação colonial que, como tivemos oportunidade de referenciar nesta tese, era discriminatória, assimilacionista e racista.

Mais tarde com a revogação da Lei nº 4/83, de 23 de Maio e a promulgação da Lei nº 6/92, de 26 de Maio, sobre o Sistema Nacional da Educação (SNE) volta a ser enfatizado a ligação estreita entre a escola e a comunidade, o desenvolvimento da sensibilidade estética e a capacidade artística da criança, educando-a no amor pelas artes e no gosto pelo belo. Além disso, esta Lei reforça ainda a questão da educação como um direito e dever de todos os cidadãos, bem como a formação integral e garantia do ensino básico para todos, para além de apontar para a necessidade de uma formação sólida que desenvolva capacidades científicas, técnicas, culturais e físicas, a par de uma educação moral e patriótica e da valorização e desenvolvimento das línguas nacionais.

A lei destaca ainda, ao nível do Ensino Secundário, a necessidade de promoção de um ensino que garanta a igualdade de oportunidades de ensino e de uma profissão e, em relação ao Ensino Primário, enfatiza a necessidade de uma formação básica nas áreas de comunicação, das ciências matemáticas, naturais e sociais e da educação física, estética e cultural. São discursos que, a nosso ver, manifestam a intenção de trazer para a escola os aspetos de uma relação harmoniosa entre a "cultura popular" e a educação, mesmo se considerarmos vaga a forma como estas políticas se refere sobre a relação cultura e educação. A ênfase da cultura nos processos educativos é também expressa na Resolução nº 8/95, de 22 de Agosto, que reconhece que a melhoria da qualidade salvede o enfoque nacional e local nos conteúdos, bem como a perspectiva da região em que o país se encontra inserido. Esta política enfatiza ainda a necessidade de uma educação com um conteúdo apropriado e um processo de ensino-aprendizagem que promovam a evolução contínua dos conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, de modo a satisfazer os anseios da sociedade.

A estes aspetos acresce a atenção que o Plano Estratégico da Educação 2012-2016, na sua visão e missão, atribui ao desenvolvimento de uma educação baseada nos valores da família, no respeito pelas tradições africanas e na sua compatibilização com os valores da sociedade moderna universalmente reconhecidos, sendo este, no nosso entender, um discurso favorável para o

desenvolvimento de uma educação intercultural, se considerarmos esta valorização do local e do universal nos processos educativos.

Ainda na perspectiva de uma atenção à relação "cultura popular" e educação no sistema educativo moçambicano, há que fazer menção à última transformação curricular iniciada em 2004, ao nível do Ensino Básico e prolongada para o Ensino Secundário Geral em 2008, que resultou em novos Planos Curriculares: o PCEB e o PCESG. Estes Planos apontam para a necessidade da introdução de um currículo local. Para além desta inovação, o ensino integrado, a introdução das línguas moçambicanas e os círculos de interesse apresentam-se como outras inovações importantes para responder aos aspetos da relação harmoniosa entre a "cultura popular" e educação.

Por outro lado, os aspetos como a educação inclusiva, equidade de género, acesso à educação constituem alguns dos princípios orientadores destes planos. Ainda nestes documentos se destaca, nos seus objetivos, a ideia de que o ensino deve concorrer para o desenvolvimento de valores culturais étnicos necessários para uma participação efetiva numa sociedade democrática, o reconhecimento da diversidade cultural do país incluindo a linguística, religiosa, política, aceitando e respeitando os numerosos grupos étnicos. Podemos, a partir desta lei, deduzir que há um discurso forte sobre a "as culturas populares" no sistema de educação moçambicano, ou seja, há uma orientação no sentido de responder a questões culturais por meio de currículos escolares. Trata-se, pois, de um discurso favorável à ligação entre cultura e educação.

No entanto, este mesmo discurso não é traduzido em conteúdo de ensino que conste dos programas das disciplinas, o que significa que a sua materialização é quase que impossível, fora do que se pode considerar como abordagem transversal dessas matérias. Talvez, por isso, Mazula (1995) tenha razão ao afirmar que a questão da inserção da cultura como conteúdo de ensino em Moçambique no período que se seguiu à independência apenas permaneceu como um discurso político, ou seja, uma questão ideológica, já que na prática não havia nada sobre cultura nos programas das disciplinas. O autor faz esta constatação para o período de 1975 a 1985, no entanto, a mesma é válida para a atualidade. De fato, um olhar atento aos discursos presentes nas políticas educativas revela um grande interesse pela valorização da cultura local, mas, em contrapartida, há um vazio enorme nos programas de ensino sobre estas matérias.

A partir desta constatação se pode deduzir que a relação entre a "cultura popular" e educação, tanto no período colonial como no pós-colonial, permaneceu um assunto esquecido, com a única diferença de que no período pós-independência os discursos fizeram ênfase às questões da diversidade cultural, embora não tenham sido assumidos ao nível dos currículos de ensino, aparecendo apenas sob a forma extracurricular (dança, cânticos revolucionários, declamação da poesia, etc.) para animação dos dias especiais. Este tipo de respostas pode ser associado a relação passivo ou folclórico entre a "cultura popular" e educação. Nas palavras de Mugime e Leite (2013), este vazio da relação "cultura popular" e educação em Moçambique nos currículos podem ser chamado de Currículo turístico, por se tratar das diferentes realidades culturais sob uma perspectiva trivial, similar à da maioria das pessoas que fazem turismo, analisando exclusivamente, aspetos como, os seus hábitos alimentares, o seu folclore, as suas formas de vestir, os seus rituais festivos, a decoração das suas casas, a paisagem, etc.. Um currículo turístico reflete a superficialidade com que as questões culturais dos grupos socialmente desfavorecidos são tratadas nos currículos escolares.

Podemos concluir dizendo, que relação entre "cultura popular" e educação, no geral e em particular com o *Nyago*, ainda está longe de responder à relação entre a "cultura popular" e educação, pois os discursos veiculados nessas políticas não têm a sua continuidade nos conteúdos curriculares de ensino, o que significa que não há um entrosamento entre os discursos e as práticas pedagógicas que os concretizam. Não restam dúvidas que a relação entre a "cultura popular" e educação, que caracteriza a sociedade moçambicana reclama espaço nos currículos escolares para perspectivas de uma educação multi/intercultural se pretende concretizar a justiça curricular no quadro de um sistema educativo democrático, baseado nos princípios de igualdade de oportunidades. Este será o caminho se considerarmos que não se pode pensar a educação sem pensar na cultura (FORQUIN, 1993) e que as concepções de educação multiculturalmente orientadas se mostram adequadas para uma transformação "contra- hegemónica" na escola moçambicana, favorecendo uma educação que responda aos problemas da diversidade cultural.

A propósito da importância da relação harmoniosa e inclusiva entre a "cultura popular" e educação, Leite (2002) vê este tipo de relação como benéfica e que deve existir desde sempre, tendo nós aqui argumentado que o desenvolvimento de atitudes fundadas na comunicação intra e intercultural, no contexto do mundo atual,

não pode ignorar as questões da "cultura popular" e multiculturalidade. Como foi referido por Mazula (1995), a questão da cultura nos processos educativos durante o período permanece como uma questão ideológica, não fazendo nos dias de hoje. Como sublinha Santomé (2010), a "cultura popular", a diversidade, o multiculturalismo e o multilinguístico são aspetos essenciais para o sucesso dos processos de ensino-aprendizagem, isto é, a luta pela justiça nas instituições escolares exige um compromisso inevitável com os alunos provenientes de situações e de grupos social, cultural e economicamente desfavorecidos.

Há que reconhecer que os discursos veiculados pelas políticas educativas moçambicanas abrem a possibilidade para se pensar na importância do sistema educativo moçambicano na formação de indivíduos comprometidos com a questão dos valores cultural e socialmente aceites. De fato, as políticas educacionais que apontam para uma atenção à sociedade moçambicana revelam, em parte, o comprometimento do sistema educativo com as questões da diversidade cultural. No entanto, continua a haver um desfasamento entre a política e a prática curricular e, no nosso entender, uma educação orientada para a "cultura popular", exige a mudança das práticas pedagógicas que concretizem a organização e os processos de desenvolvimento do currículo.

Para sintetizar, as considerações finais, os resultados indicam que a relação entre Educação e a "Cultura popular" - *Nyago* é conflitante. Essa relação conflitante é histórica e foi promovida pelo Estado colonial, através do discurso, de articulação das diferenças raciais e perpetuada na atualidade por políticas educacionais, que embasam nas práticas discursivas e políticas da hierarquização, dual ou ambivalente com a educação. Esse processo de ambivalência produz a marginalização do *Nyago* – como "Cultura popular". Assim precisamos de pensar numa política que seja implementada e não fique no papel, para melhor reduzirmos a distância escolar dos praticantes do *Nyago*, como uma cultura popular representativa na província do Niassa.

7. REFERÊNCIAS DA BIBLIOGRAFIA

ABIB, Pedro, Rodolpho Jungers: Capoeira Angola: cultura popular e jogo dos Saberes na roda, Resgate (13), 2004

_____. Capoeira Angola: cultura popular e o jogo dos saberes na roda. Campinas: CMU-Unicamp; Salvador: EDUFBA, 2005

_____. O VELHO CAPOEIRA ENSINAM PEGANDO NA MÃO. Cad. Cedes. Campina, Vol.26, n.68,-p.88-98, Jon/obr. 2006. Disponível em: HTTP: WWW. Cades. unicamp. BR.

_____. Cultura Popular e Contemporaneidade. Patrimônio e Memória, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 102-122, jul./dez. 2015.

ABIB, Pedro R. J., SILVA, Lucas G. R. da. Culturas populares na universidade: uma proposta de educação decolonial. História Oral, v. 23, n. 1, p. 139- 160, jan./jun. 2020.

APPADURAI, A. O medo ao Pequeno número. Ensaio a geografia da raiva. São Paulo: Iluminuras/ Itaú Cultural, 2009.

ANTÓNIO, E. A reforma político-econômica do Estado moçambicano e de acesso à educação e qualidade da educação básica (1987-2007). Conferência sobre didática e práticas de ensino – aprendizagem em Moçambique, Maputo, 28 e 29 de setembro de 2010.

ANTÓNIO, G.L. e COUTINHO, C.P. A integração curricular das TIC's no sistema de ensino em Moçambique. II Congresso Internacional sobre as TIC's e Educação. Lisboa. 2010.

ALTHUSSER, Louis. Aparelhos Ideológicos de Estado: notas sobre os Aparelhos Ideológicos de Estado. 2. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

ARENDT, Hannah. A Condição Humana. São Paulo: Editora Forense- Universitária, 10ª edição, 2007

_____. A Dignidade da Política. Rio de Janeiro: Editora Relume Dumará, 3ª edição, 2002.

_____. Entre o Passado e o Futuro. São Paulo: Editora Perspectiva, 5ª edição, 2001.

CORREIA, Adriano. Hannah Arendt. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007. (coleção Passo a Passo)

ABRAHAMSON, H. & NILSSON, A. Mozambique, the troubled transition. From socialist construction to free market capitalism. London: Zed Books, 1994.

ABRAHAMSSON, Hans e NILSSON, Anders. The Washington Consensus Moçambique. A importância de questionar o modo de pensar ocidental sobre o processo de desenvolvimento do continente Africano. Maputo: Centro de Estudos Estratégico e Internacionais do Instituto Superior de Relações Internacionais, 1995.

ADAM, Yussuf 'Evolução das estratégias para o desenvolvimento no Moçambique pós-colonial', 1997. In: SOGGE, D., ed. Moçambique: perspectivas sobre a ajuda e o sector civil. Amsterdam: Frans Beijgaard, 1997. pp. 1-14.

ANDRADE, X., LOFORTE, A., OSÓRIO, C., et al Famílias em contexto de mudanças em Moçambique. Maputo: WLSA Mozambique e Centro de Estudos Africanos, 1998.

APPLE, Michael W. Conhecimento Oficial. Petrópolis – RJ: Ed. Vozes, 1997.

AMARAL, M. G. O Povo Yao. Subsídios para o estudo de um povo do noroeste Moçambique, Lisboa, 1995.

ALMEIDA, E. Políticas públicas para a juventude proposta para uma "moderna condição juvenil". 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. USP: São Paulo, 2001.

ALPÍZAR, E.; BERNAL, M. La construcción social de las juventudes. Última Década, nº19, Viñadel mar, p1-20, Nov 2003.

AZEVEDO, J. M. L. A educação como política pública. São Paulo: Autores Associados, 1997.

BASÍLIO, Guilherme, Os Saberes locais e o novo currículo do Ensino Básico, (Dissertação de Mestrado em Educação: Currículo), São Paulo: PUC/SP, 2006.

_____. Estado e Escola na construção da identidade política moçambicana. 2010. 241 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

BALLESTRIN, Luciana América Latina e o giro decolonial. Revista Brasileira de Ciência Política [online]. 2013, n. 11 [Acessado 23 Junho 2021], pp. 89-117.

BALANDIER, Georges. “A noção de situação colonial”. Cadernos de Campo, n.3, 1993, p. 107-131.

BAUMAN, Zygmunt. Modernidade Líquida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BAGNOL, Brigitte; Mariano, Esmeralda. “Cuidados consigo mesma: sexualidade e erotismo na província de Tete, Moçambique”. Physis-Revista de Saúde Coletiva, v.19 n.2, 2009, p. 387-404. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/physis/v19n2/v19n2a08.pdf> . Acesso em 29 de mar. 2015.

_____. Gen der, sexuality and vaginal practices. Maputo: DAA/FCLS/UEM, 2012.

BENOT, Yves. Ideologias das independências africanas. Vol. I, Sá da Costa Editora, Lisboa, 1968.

BERNSTEIN, Basil. A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle. Petrópolis: Vozes, 1996a. _____. Pedagogía, control simbólico e identidad: Teoría, investigación y crítica. Madrid: Ed. Morata, 1996b. _____. Classes e pedagogias: visível e invisível. Cadernos de Pesquisa, n.49, p. 26-42, Maio 1993c.

BIANCHETTI, L. Da chave de fenda ao laptop: Tecnologia digital e novas qualificações desafios à educação. Petrópolis/RJ: Vozes, 2001. _____. In/exclusão no processo de qualificação profissional: Educação Corporativa, novos protagonistas e novos loci espaço-temporais de formação dos trabalhadores. 2005. mimeo. Trabalho apresentado no Congresso da Universidade de Aveiro, Portugal, maio de 2005.

_____. A globalização econômica e os desafios à formação profissional. Boletim Técnico do Senac, maio/agosto, 1996.

_____. O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: implicações para o currículo. Boletim Técnico do SENAC, set/dez, 2001.

BINZE, Aida Duarte. Família e deficiência no grupo etno-linguístico Yao do Nortede Moçambique. São Paulo, dissertação do Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, FFLCH/USP, 2013.

BOAVIDA, Américo. Angola: cinco séculos de exploração portuguesa. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). Escritos de educação: Pierre Bourdieu. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1998a. _____. Os excluídos do interior. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). Escritos de educação: Pierre Bourdieu. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1998b. _____. O senso prático. Petrópolis, Vozes, 2009.

BYERS, Michael, A Lei da Guerra: Direito Internacional e Conflito Armado. Rio de Janeiro e São Paulo: editora Record, 2007.

HABHA, Homi K. O local da cultura. Trad. de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 1998.

_____. Ética e estética do globalismo: uma perspectiva pós-colonial. In: _____. et al. (Org.). A urgência da teoria. Lisboa: Tinta-da-China, 2007. p. 21- 44.

_____. O entrelugar das culturas. In: _____. O bazar global e o clube dos cavalheiros ingleses: textos seletos. Org. de Eduardo F. Coutinho. Rio de Janeiro: Rocco, 2011. p. 80-94.

_____. Nuevas minorias, nuevos derechos: notas sobre cosmopolitismos vernáculos. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2013.

BRANDÃO, Carlos. O que é educação. Editora Brasiliense. São Paulo, 2007a.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A educação como cultura. Campinas: Mercado das Letras, 2007b.

BRAGATO, Fernanda Frizzo. Para além do discurso eurocêntrico dos direitos humanos: contribuições da descolonialidade. Revista Novos Estudos Jurídicos - Eletrônica, Vol. 19 - n. 1 - jan-abr 2014.

BRAÇO, Domingos. EDUCAÇÃO PELOS RITOS DE INICIAÇÃO: Contribuição da tradição cultural ma-sena ao currículo formal das escolas em Moçambique. (Tese de Doutorado em Educação: Currículo), São Paulo: PUC/SP, 2008.

BRAGANÇA et al. A Situação nas Antigas Zonas Libertadas de Cabo Delgado. Maputo: Centro de Estudos Africanos, 1983.

BRAGANÇA, Aquino de; WALLERSTEIN, Immanuel, Quem é o inimigo. Lisboa: Iniciativas editoriais, 1978.

BRITO, Luís, 'Dependência Colonial e Integração Regional'. Estudos Moçambicanos, 1980. pp.23-32.

_____. O Sistema eleitoral: uma dimensão crítica da representação política em Moçambique. In: BRITO, Luís de; et al. Desafios para Moçambique 2010. Maputo: IESE, 2001.

CABAÇO, José Luis. "A longa estrada da democracia moçambicana", in Brazão Mazula (org.), Moçambique. eleições, democracia e desenvolvimento, Maputo, Patrocínio Embaixada do Reino dos Países Baixos, 1995.

_____. O homem novo (breve itinerário de um projeto). In: Sopa, António. Samora, homem do povo. Maputo: Maguezo, 2001

_____. Moçambique: identidades, colonialismo e libertação. São Paulo, tese de doutorado, Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, FFLCH/USP, 2007.

CASIMIRO, Isabel. 'Exclusion and participation: women's organizations in Mozambique, 1998. In: CRUZ E SILVA, T. & SITAS, A. eds. Gathering Voices- perspectives on social sciences in Southern Africa. ISA, 1998.

CASIMIRO, Isabel Maria. "Paz na terra, guerra em casa": feminismo e organizações de mulheres em Moçambique. Maputo: Promédia, 2004

CASTIANO, José P. Educar para quê: as transformações no Sistema da Educação em Moçambique. Maputo: Imprensa Universitária, 2005.

CASTIANO, José P; NGOENHA, Severino E; BERTHOUD, Gerald. Alonga Marcha dum "Educação Para Todos" em Moçambique. Maputo: Imprensa Universitária, 2005.

CABRAL, Augusto. Raças, usos e costumes dos indígenas do districto de Inhambane. Lourenço Marques: Imprensa Nacional, 1910.

Cahen, Michel. Os outros: um historiador em Moçambique, 1994. Basel: P. Schlettwein Publishing Switzerland, 2004.

CAHEN, Michel. État et pouvoir populaire dans le Mozambique indépendant. In: Politique Africaine. L'Afrique Australe face à Pretoria. N° 19, Paris: Karthala, 1985.

_____. "Será a etnicidade a culpada? As ciências sociais, a Jugoslávia, Angola e outros" in AAVV, África Subsaariana. Globalização e contextos locais, Porto, FLUP e CEAUP, 2002, pp.93-103.

_____. "Luta de emancipação anticolonial ou movimento de libertação nacional? Processo histórico e discurso ideológico - o caso das colónias portuguesas e de Moçambique em particular", *Africana Studia*, nº 8, 2005, pp. 39-67.

CARMO, Maria Eulalia do Carmo: A APRENDIZAGEM CENTRADA NO ALUNO: PEDAGOGIA DO PRAZER OU UTOPIA? P234

CANDA, Candido Jasse. Educação Autóctone tradicional e a Educação Oficial Moderna: Efeito dos ritos de iniciação autóctone sobre o rendimento escolar dos alunos iniciados. São Paulo: PUCSP, 2006. (Dissertação de Mestrado).

COLAÇO, João Carlos. "Trabalho como política em Moçambique: do período colonial ao regime socialista" (Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio de

Janeiro, 1997). Centro de Estudos Africanos. O Mineiro Moçambicano, (CEA, s/d). Maputo, 1998.

COELHO, João Paulo 'A investigação recente da luta armada de libertação nacional: contexto, práticas e perspectivas' ARQUIVO (17), 1997, pp.159-179.

COELHO, João Paulo Borges. Estado, comunidades e calamidades naturais no Moçambique Rural. In Santos, Boaventura de Sousa e Cruz e Silva, Teresa. Moçambique e a reinvenção da emancipação social. Maputo: Centro de Formação Jurídica e Judiciária, 2004, p. 49-76.

COHEN, Abner. O homem bidimensional: a antropologia do poder e o simbolismo em sociedades complexas. Rio de Janeiro: Zahar, 1978

CHAVES, Rita. Angola e Moçambique. Experiência colonial e Territórios literários. Cotia: Ateliê Editorial, 2005.

CHILUNDO, Arlindo; ROCHA, Aurélio; HEDGES, David; MEDEIROS, Eduardo; LIESEGANG, Gerhard. História de Moçambique, Volume 2: Moçambique no auge do colonialismo, 1930-1961. 2ª edição. Maputo: Livraria Universitária, 1999.

CHRISTIE, Iain. (1996), Samora: uma biografia. Maputo, Nadjira.

CRUZ E SILVA, Teresa. (1992), "Igrejas protestantes no sul de Moçambique e nacionalismo: o caso da 'Missão Suíça' (1940-1974)". Estudos Moçambicanos, 10: 19-39, Maputo.

_____. (1999), "A missão suíça em Moçambique e a formação da juventude: a experiência de Eduardo Mondlane (1930-1961)". Estudos Moçambicanos, 16: 67-104, Maputo.

_____. (2001), Igrejas protestantes e consciência política no sul de Moçambique: o caso da missão suíça. Maputo, Promédia.

DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA, UNIVERSIDADE EDUARDO MONDLANE. História de Moçambique, Volume I. Maputo: Livraria Universitária, 2000.
DOMINGOS, Alberto Bive.

Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, 2010, p. 111.

DONINGOS, A. B: A educação e as organizações democráticas em Moçambique: experiências da revolução popular. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 10, n. 1, p. 227-251, jan./jun. 2015. Disponível em:
<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>

DORE SOARES, R. Educação, reprodução e luta ideológica: Marx, Lenin, Gramsci e a escola. In: GUIMARÃES, A. et al. (Org.). Marxismo e ciências humanas. São Paulo: Xamã, 2003. p. 311-326.

DORE SOARES, R. Escola Nova versus Escola Unitária: contribuições para o debate. Educação e Sociedade, Campinas, n. 54, p. 141-15, jan. 1996.

DIRECÇÃO PROVINCIAL DE AGRICULTURA, no seu Plano Estratégico Provincial, (2015-2019). Lichinga, Junho 2015.

DUARTE, S. M; MACIAL, A. M: Os ritos de iniciação no distrito de Lichinga: desafios para a educação. Textos da Conferência Organizada pelo Centro de Estudos de Políticas Educativas (CEPE) da Universidade Pedagógica em Maputo, 2014 In: Temas Transversais em Moçambique: Educação, Paz e Cidadania. (org) Stela Mithá Duarte; Carla Ataíde Maciel. EDUCAR-UP: 8419/RLINLD. 2015.

DULLEY, Iracema. Deus é feiticeiro. São Paulo: Annablume, 2011.

DUSSEL, Enrique. Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. Eurocentrism and modernity: (introduction to the Frankfurt lectures. In: BEVERLEY, John; OVIEDO, José (Org.). The Postmodernism debate in Latin America. Boundary 2, Durham, v. 20, n. 3, p. 73, fall 1993.

_____. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo (Org.). Acolonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Colección Sur Sur, CLACSO, setembro 2005. p. 55-70.

DURKHEIM, É. As Regras do Método Sociológico, São Paulo, Martins Fontes, 2007.

Department for International Development Annual Report and Accounts 2017- 18.

EDUARDO Medeiro. Ritos de Iniciação da Puberdade, Maputo, 1982

ESTATÍSTICA DA EDUCAÇÃO APROVEITAMENTO ESCOLAR (2016). República de Moçambique Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano. Direção de Planificação E Cooperação. Maputo, 2017. Acessado http://www.mined.gov.mz/DN/DIPLAC/Documents/Brochura_Aproveito_2++++++

EGERÖ, Bertil. (1992), Moçambique: os primeiros dez anos de construção da democracia. Maputo, Arquivo Histórico de Moçambique.

EVANS-PRITCHARD, E.E. Bruxaria, oráculos e magia entre os Azande. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

FANON, Frantz. Os condenados da terra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1960. Fórum Mulher, SARDC WIDSAA, Para Além das Desigualdades 2005: A Mulher em Moçambique, Fórum Mulher/SARDC, Maputo e Harare, 2006. FORQUIN, Jean Claude. Sociologia da Educação: Dez anos de pesquisa, Petrópolis, Vozes, 1993.

FIGUEIREDO, João Batista de Albuquerque; DA SILVA, Maria Eleni Henrique. Educador(a) Intercultural numa Perspectiva de Formação AÇÃO MALONDA, Oportunidade de Investimento na Província do Niassa. 2014.

FRANCISCO “Michel”, Miguel. Nuvem negra: o drama do 27 de maio de 1977. Lisboa: Clássica Editora, 2007.

FLORENCIO, Fernando. (2002), “Christian Geffray e a antropologia da guerra: ainda a propósito de La cause des armes au Mozambique”. Etnográfica, VI (2): 347-364.

FLORENCIO, Fernando, Ao Encontro dos Mambos, 1ª edição, imprensa de ciências sociais, Lisboa 2005.

FRANCISCO, A. Moçambique: proteção social no contexto de um Estado falido e não falhado. In: BRITO, Let al.(Org.). Proteção social: abordagens desafios e experiências para Moçambique. Comunicações apresentadas na II conferência do Instituto de Estudos Sociais e Econômicos. Maputo: Marimbique, p.39-98, 2010

FREIRE, Paulo et al. Vivendo e aprendendo: experiências do IDAC em educação popular. São Paulo: Brasiliense, 1982

_____. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1998

_____. Pedagogia do Oprimido. 38. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

FRY, Peter. “O Espírito Santo contra o feitiço e os espíritos revoltados: ‘Civilização’ e ‘tradição’ em Moçambique”. Mana, v.6 n.2, 2000, p.65-95.

_____(org.). Moçambique: ensaios. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2001.

_____. “Culturas da diferença: sequelas das políticas coloniais portuguesas e britânica na África Austral”, in A persistência da raça: ensaios antropológicos sobre o Brasil e a África austral, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2003.

GEFFRAY, Christian. A causa das armas: antropologia da guerra contemporânea em Moçambique. Porto: Afrontamento, 1991.

GENNEP. A.V. Os Ritos de Passagem. 2. ed., Trad. Mariano Ferreira. Petrópolis: Vozes, 2011.

GOLIAS, M. Sistema de ensino em Moçambique. Editora Escolar: Maputo, 1993.

GONÇALVES, A. C. P. A concepção de politecnia em Moçambique: contradições de um discurso socialista (1983-1992). Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 601-619, set./dez. 2007.

GONÇALVES, A. O direito à educação básica e a omissão do Estado Moçambicano. 2008. Disponível em: O direito à educação básica e a omissão do Estado Moçambicano. 2008. Disponível em:

<http://port.pravda.ru/cplp/mocambique/27112008/25435direitoeducestmo-z-1/>. Acessado 11 out 2010.

GOFFMAN, E. Estigma. Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada.

4ª ed., Rio de Janeiro: LTC, 1988[1963].

GOFFMAN, E. A representação do eu na vida cotidiana. 17ª ed., Petrópolis: Vozes, 2009 [1975].

<http://port.pravda.ru/cplp/mocambique/27-11-2008/25435- direitoeducestmoz-1/>.
Acessado 11 out 2010.

GONDIM, L. M. P.; LIMA, J. C. A pesquisa como artesanato intelectual: Considerações sobre método e bom senso. João Pessoa: Manufatura, 2002.

GOVERNO DA PROVINCIA DO NIASSA. Relatório de Avaliação de Meio- termo do PEP Niassa-2017. Lichinga, 2014

GRAMSCI, A. A Concepção Dialética da História. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995. Cad. Cedes, Campinas, v. 34, n. 94, p. 317-332, set.-dez., 2014 33. António

Cipriano Parafino Gonçalves

_____. Cadernos do Cárcere. Volume 2. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

_____. Cadernos do Cárcere. Volume 3. Maquiavel. Notas sobre Estado e Política. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

HANLON, Joseph. Paz sem benefícios: como o FMI bloqueia a reconstrução de Moçambique. Maputo: Centro de Estudos Africanos, 1997.

HALL, Margaret (1990), "The Mozambican national resistance movement (Renamo): a study in the destruction of an African country". Africa – Journal of the International African Institute, 60 (1):39-68.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Rio de Janeiro, DP&A, 2002.

HIVERY, D. Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo: Loyola, 2000.

_____. Da diáspora: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2003.

HEDGES, David org. História de Moçambique: Moçambique no auge do colonialismo, 1930-1961 (vol.3). Maputo: Departamento de História, Universidade Eduardo Mondlane, 1993.

HOUNTONDJI, Paulin J. 2010. Conhecimento de África, conhecimento de africanos. In: SANTOS, B.S.; MENESES, M.P. (Org.) Epistemologias do Sul. São Paulo, Cortez

HONWANA, RAÚL BERNARDO. Memórias. Rio Tinto, Ed. Asa, 1989, pp. 75-6.

HONWANA, Alcinda Manuel. Espíritos vivos, tradições modernas: Possessão de espíritos e reintegração social pós-guerra no Sul de Moçambique.

Maputo: Promédia, 2002.

_____. Alcinda. Sealing the Past, Facing the Future: Trauma Healing in Rural Mozambique. London: Conciliation Resources, Accord. 1998.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA (INE). Apresentação dos resultados definitivos do Censo 2007. Maputo: INE, 2007.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA (INE). Mulheres e homens em Moçambique: indicadores selecionados de gêneros. Maputo: INE, 2008. \JUOD, Henri A. Usos e costumes dos Bantu, tomos I e II. Maputo: Arquivo Histórico de Moçambique, Série Documentos nº 3, 1996.

KI-ZERBO, J. 1982. Introdução. In: KI-ZERBO. História Geral da África: Metodologia e pré-história. V. 1. São Paulo, Ática.

LEITE, Carlinda; TERRASÊCA, Manuela. Ser Professor/a num contexto de reforma. 3 ed. Porto: Asa, 2001.

MACUACUA, Gilberto. "Ritos de Iniciação - O Lado Escuro". 15 de Maio, 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=NDr8U7x4IPg>. Acessado em: 26.06.2018.

MACAMO, Elísio. 2002. "A constituição de uma sociologia das sociedades africanas". Estudos Moçambicanos, 19, p. 5-26.

MACAMO, E. M. (2015). Insucesso escolar em Moçambique. Estudo de caso na Escola Secundária Graça Machel. Dissertação de mestrado em Administração e Gestão Educacional, Departamento de Educação e Ensino a Distância, Universidade Aberta, Lisboa, Portugal.

MACAGNO, Lorenzo. Fragmentos de uma Imaginação Social. In: Revista Brasileira de Ciências Sociais, Vol. 24, nº 70, junho-2009, p. 21

MACEDO, Roberto. (2015). Pesquisar a experiência: Compreender / mediar saberes experienciais. Curitiba, Brasil: Editora CRV.

MACEDO, Roberto. (2009). Um Rigor Outro: Sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa. Salvador, Bahia, Brasil: EDUFBA.

MACEDO, Roberto. (2006). Etnopesquisa crítica: Etnopesquisa-formação. Brasília-DF, Brasil: Liber Livro Editora Ltda.

MACHEL, G. Discurso de abertura da terceira reunião do Ministério da Educação e Cultura. Maputo, 1979, mimeo.

MACHEL, S. Impermeabilizemo-nos contra as manobras subversivas, intensificando a ofensiva ideológica e organizacional no seio dos combatentes e massas. Maputo: Frelimo/Departamento do trabalho ideológico, 1975.

MACHEL, S. À juventude compete assumir a gloriosa história da nossa libertação. Revista Tempo, Maputo, n. 375, p. 21-31, jan. 1977.

MACHEL, S. Declaramos guerra ao inimigo interno. São Paulo: Editora Quilombo, 1980.

MALOA, Joaquim Miranda.; para a urbanização moçambicana: Uma proposta de interpretação. 373p. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Geografia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

MANTOVANELLI, Thais: Os Xikrin do Bacajá e a Usina Hidrelétrica de Belo Monte: uma crítica indígena à política dos brancos. São Carlos. 2016.

MANACORDA, M. A. Marx e a pedagogia moderna. São Paulo: Cortez, 2000.
MARX, K.; ENGELS, F. Textos sobre a educação e o ensino. São Paulo: Centauro, 2004.

MARTINEZ, Francisco Lerma, Antropologia Cultural, 5ª edição, Maputo, 2007
Marina Di Napoli Pastore e Denise Dias Barros, « Vivências e Percepções acerca da Educação em Moçambique: Olhares etnográficos em uma escola primária no bairro da Matola A », Cadernos de Estudos Africanos [Online], 35 | 2018, posto online no dia 02 outubro 2018, consultado o 29 janeiro 2020. URL: <http://journals.openedition.org/cea/2794>; DOI: 10.4000/cea.279

MAZULA, B. Educação, Cultura e Ideologia em Moçambique: 1975-1985. Porto: Afrontamento e Fundo Bibliográfico da Língua Portuguesa, 1995.

MINISTÉRIO DA AGRICULTURA, Estratégia de Reflorestamento, 2006.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA (MEC). Parecer do Ministério da Educação sobre as propostas em relação ao Projecto de Lei do Sistema Nacional de Educação. Assembléia Popular. Maputo. Mimeo. 16 de maio de 1983.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA (MEC). Educação, uma conquista popular. Semana da Educação. Maputo: Centro de Estudos Africanos (CEA), 1985.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA (MEC). Linhas gerais do Sistema Nacional de Educação. Maputo, julho de 1980. Disponível no Centro de Estudos Africanos da Universidade Eduardo Mondlane, pasta 67.9,6/LK. Do ensino de ofícios à profissionalização do ensino médio em Moçambique
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MINED). Plano curricular do ensino básico. Maputo: INDE, 2003.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MINED). Plano curricular do ensino secundário geral. Maputo: INDE, 2007.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MINED). Orientações e tarefas escolares obrigatórias para os anos letivos de 1988/89. Maputo: Imprensa Nacional, 1988/9.332 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MINED). Plano curricular do ensino secundário geral. Maputo: INDE, 2007.

MONTERO, Paula (org.). Deus na aldeia: missionários, índios e mediação cultural. São Paulo: Globo. 2006.

MEDEIROS, E. História de Cabo Delgado e do Niassa, Patrocinado pela Cooperação Suíça, 1997.

Memmi (2007), Marina Di Napoli Pastore e Denise Dias Barros, « Vivências e Percepções acerca da Educação em Moçambique: Olhares etnográficos em uma escola primária no bairro da Matola A », Cadernos de Estudos Africanos [Online], 35 | 2018, posto online no dia 02 outubro 2018, consultado o 29 janeiro 2020. URL:<http://journals.openedition.org/cea/2794> ; DOI : 10.4000/cea.279

MÉSZÁROS, István. Educação Para Além do Capital. Nova Edição, Ampliada. Boi Tempo. 2002

MINISTÉRIO DA AGRICULTURA, Estratégia de Reflorestamento, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MONDLANE, Eduardo. Lutar por Moçambique. 1ª Edição Moçambicana, Edt. Coleção "Nosso Chão", Maputo, 1995.

MOSCA, J. A Experiência Socialista em Moçambique (1975-1986). Lisboa: Instituto Piaget. 1999.

MOSCA, J. Economia de Moçambique, século XX. Lisboa: Instituto Piaget, 2005.

MOSCA, J. Encruzilhadas de África: Ênfase para os PALOP. Lisboa: Instituto Piaget, 2002.

MOÇAMBIQUE. Ministério da Educação (MINED). Orientações e Tarefas Escolares Obrigatórias para o ano lectivo de 1980. Maputo, 1979.

MOÇAMBIQUE, Constituição (1975). Constituição da República Popular de Moçambique: aprovada em 20 de julho de 1975. Maputo: Edição do Instituto Nacional do Livro e do Disco, 1978. 47 p.

MOÇAMBIQUE, Constituição (2004). Constituição da República Popular de Moçambique: aprovada em 21 de Janeiro de 2005. Disponível em: <http://www.portaldogoverno.gov.mz/Legislação/constituição>. Acesso em: 12 mar 2020.

MOÇAMBIQUE. Decreto Presidencial nº 4/82 de 10 de novembro de 1982. Cria o Conselho Nacional de Educação como órgão superior de consulta do MEC, procurando adequar a educação a realidade do país. Maputo, 1982.

MOÇAMBIQUE. Decreto Presidencial nº 71/83. Atribui o MEC a função de realizar e controlar a administração unitária do SNE, de criar e dirigir estabelecimentos escolares e coordenar a atividade científica. Maputo, 1983.

MOÇAMBIQUE. Despacho Ministerial nº 73/85 do Ministério da educação de criação da Universidade Pedagógica. Maputo, 1985.

MOÇAMBIQUE. Diploma Ministerial nº 39/86 de 23 de julho de 1986. Confere poderes à Universidade Eduardo Mondlane para a criação de cursos de formação de professores do ensino secundário. Publicado no Boletim da Republica I SÉRIE, NÚMERO 30.

MOÇAMBIQUE. Lei nº 4/83 de 23 de março de 1983. Aprova a Lei do Sistema Nacional de Educação e os princípios Fundamentais na sua aplicação. Publicada no Boletim da Republica, II SÉRIE- Número 12.

MOÇAMBIQUE. Lei nº 6/92 de 6 de maio de 1992. Lei do Sistema Nacional de Ensino que adequa as disposições contidas na Lei nº 4/83. Publicada no Boletim da República II SÉRIE – NÚMERO 19.

MOÇAMBIQUE. Política Nacional de Educação e Estratégias de Implementação. Resolução nº 8/95, de 22 de Agosto de 1995. Aprova a Política Nacional da Educação. Publicada no Boletim da Republica I SÉRIE 41

–

MOÇAMBIQUE. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD. Crescimento econômico e desenvolvimento humano. Propostas, obstáculos e desafios. Relatório Nacional do Desenvolvimento Humano de Moçambique 1999. Centro de Documentação e Pesquisa para a África Austral (SARDC). Maputo, 2000a.

MOÇAMBIQUE. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD.

Educação e desenvolvimento humano: percurso, lições e desafios para o século XXI. Relatório Nacional do Desenvolvimento Humano de Moçambique 2000. Maputo: Centro de Documentação e Pesquisa para a África Austral (SARDC). Maputo, 2000b.

MOÇAMBIQUE. Resolução nº 11/81, de 17 de dezembro de 1981. Aprova o Sistema Nacional de Educação. Maputo, 1981.

MUNSLOW, B. Mozambique: the revolution and its origins. ed. London: Longman, 1983.

MUNSLOW, B. (ed.). (Samora Machel: an African revolutionary. Londres, Zed Book, 1985.

MUANAMONHA, R. Tendências históricas da distribuição espacial da população em Moçambique. 1995. Dissertação. (Mestrado em Demografia) – Centro de

Desenvolvimento e Planejamento Regional da Faculdade de Ciências Econômicas da Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais: UFMG, 1995.

NASCIMENTO, Solange Aparecida do. Entre o vivido e o sentido na escola: Uma experiência formativa na comunidade quilombola Lagoa da Pedra. Tese de Doutorado em Educação na UFBA. Salvador, 2017.

NGOENHA, Severino Elias. Estatuto e Axiologia da Educação. Maputo: Livraria Universitária, 2000.

NETO, Saul de Oliveira Sichonany; NASCIMENTO, Valéria Ribas. A Cibercidadania como direito humano de terceira geração e o acesso à internet em alta velocidade: a PEC 479/2010 frente a inclusão digital. In: ROVER, Aires José; FILHO, Adalberto; PINHEIRO, Rosalice (Coord). Direito e novas tecnologias. Florianópolis: FUNJAB, 2013, p. 35-60.

NOTÍCIAS. Falta de vagas: perto de 250 mil ficarão de fora. 6 de Janeiro de 2010, p2.

NEWIT, Malyn. História de Moçambique. Lisboa: Publicações Europa-América, 1997.

ORGANIZAÇÃO DA JUVENTUDE MOÇAMBICANA (OJM). Estatutos da OJM.

V conferência nacional. Matola: FRELIMO, 2005.

OBSERVATÓRIO DOS PAÍSES DE LÍNGUA OFICIAL PORTUGUESA

(OPLOP). Crise da educação em Moçambique: cerca de duzentos mil sem vagas em 2012. 16 de janeiro de 2010. Disponível em: <http://www.oplop.uff.br/boletim/1027/crise-da-educacao-em-mocambique-cerca-de-duzentas-mil-criancas-sem-vagas-em-2012>. Acessado 8 fev 2012

OSÓRIO, Conceição; Macuácuá, Ernesto. Os ritos de iniciação no contexto actual. Maputo: WLSA, 2013.

PASSADOR, Luiz Henrique. Guerrear, casar, pacificar, curar: o universo da "tradição" e a experiência com o HIV/Aids no distrito de Homóine, Sul de Moçambique. 269 p. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Antropologia Social, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2011.

PARO, V. Por dentro da escola pública. São Paulo: Xamã, 1995.

PORTAL DO GOVERNO DE MOÇAMBIQUE. Enchentes e falta de vagas marcaram primeiro dia de matrícula. Disponível em:

<http://www.portaldogoverno.gov.mz/noticias/educacao/janeiro-2001/enchentes-e-falta-de-vagas-marcam-primeiro-dia-de-matriculas/>. Acessado 25 de fev 2020.

PLANO ESTRATÉGICO DA EDUCAÇÃO E CULTURA (PEEC - 2006 – 2011). Ministério de Educação. Maputo. 2006. Plano Curricular do Ensino Secundário Geral (PCESG). Documento orientador, objetivos, política, estrutura e estratégia de implementação. Maputo. Ministério da Educação, 2011.

PLANO ESTRATÉGICO DE EDUCAÇÃO 18ª Reunião Anual de Revisão, Documento número 1.02/RAR18/2017 DESEMPENHO. DO SECTORDA EDUCAÇÃO 2016 = Relatório = (Versão Final). Maputo, 17 de Abril de 2017.

PNUD. Moçambique: paz e crescimento econômico. Oportunidade para desenvolvimento. Relatório Nacional do Desenvolvimento Humano de Moçambique. Maputo: PNUD, 1998.

PNUD. Moçambique. Educação e desenvolvimento humano: percurso, lições e desafios para o Século XXI. Relatório Nacional do Desenvolvimento Humano de Moçambique. Maputo: PNUD, 2000.

Patton, Kevin T.; Thibodeau, Gary A. Sistema Genital. In: Estrutura e funções do corpo humano. P 468 – 472. 2002. 1ª Edição. Editora Manole. Barueri – São Paulo.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. En libro: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Edgardo Lander (org). Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Colección Sur Sur-CLACSO, 2005.

RITA-FERREIRA. Povos de Moçambique: história e cultura. Porto: Afrontamento, 1975.

ROGERS, Carl R. Um jeito de ser. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda., 1983.

SANTOS, Boaventura Sousa. Epistemologias do Sul. Coimbra: Almedina, 2009
SILVA, Janssen Felipe da; TORRES, Denise Xavier; LEMOS, Girleide Torres. EDUCAÇÃO DO CAMPO: A LUTA DOS MOVIMENTOS SOCIAIS CAMPESINOS POR UMA EDUCAÇÃO ESCOLAR ESPECÍFICA E DIFERENCIADA. Revista Pedagógica - UNOCHAPECÓ - Ano-15 - n. 28vol. 01 - jan./jun. 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). O sujeito da educação: Estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994.

SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). Alienígenas na sala de aula: Uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). Liberdades reguladas: A pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. Petrópolis: Vozes, 1998. SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). O que é afinal estudos culturais?. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). Documentos de identidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SILVA, Janssen Felipe da; TORRES, Denise Xavier; LEMOS, Girleide Torres. EDUCAÇÃO DO CAMPO: A LUTA DOS MOVIMENTOS SOCIAIS CAMPESINOS POR UMA EDUCAÇÃO ESCOLAR ESPECÍFICA E DIFERENCIADA. Revista Pedagógica - UNOCHAPECÓ - Ano-15 - n. 28 vol. 01 - jan./jun. 2012

SILVESTRE, Eleutério. Secretismo e violações ameaçam o valor de ritos de iniciação em Moçambique. 27.12.2013. Disponível em:

<http://www.dw.com/pt-002/secretismo-e-violaes-ameaçam-o-valor-de-ritos-de-iniciaemmoçambique/a>. Acessado em; 26.03.2018

SPOSITO, M. Considerações em torno do conhecimento sobre a juventude na área da educação. In: SPOSITO, M (coord.) et al. Estado do conhecimento: juventude e escolarização. São Paulo: Ação Educativa-Assesoria do Conhecimento, Pesquisa e Informação, 2000.

SPOSITO, M. A ilusão fecundada: a luta por educação nos movimentos populares. São Paulo: Hucitec, 2010.

THOMAZ, Omar Ribeiro. Ecos do Atlântico Sul: representações sobre o terceiro império português. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/Fapesp, 2002, p. 51 THOMAZ, O. “Escravos sem dono:” experiência social dos campos de trabalho em Moçambique no período socialista. Revista de Antropologia. São Paulo: USP. V51, n1, 2008, p.177-214.

THIOLLENT, M. Crítica metodológica, investigação social e enquete operária. 5ª edição, São Paulo: Polis, 1987.

TEMPELS. Filosofia Bantu. Introdução Filomeno Lopes. Filhas de São Paulo – Maputo (Moçambique), 2019.

WILS, A et al. O futuro de Moçambique: modelos de população e desafios de desenvolvimento. Laxenburg: Instituto Internacional para Análise de Sistema Aplicado, 2001.

WALLERSTEIN, Immanuel. O universalismo europeu. São Paulo: Boitempo, 2007

ZAMPARONE, V. “De Escravos a cozinheiro:” colonialismo e racismo em Moçambique. EDUFBA. Salvador. 2 Edição, 2012, p.177-214.

Notas

Ver Jorge Valente, Jornal a Verdade: Situação da Educação atual em Moçambique as causas da fraca qualidade de Ensino. Em: <http://www.verdade.co.mz-situacao-da-educacao-actual-em-mocambique-e-as-causas-da-fraca-qualidade-de-ensino>.

Acessado em. 10.062017.https://pt.wikipedia.org/wiki/Khoisan#cite_note-3,
acessado. 20 de Abril 2020<http://www.niassa.gov.mz/> acesso em 12 de Junho 2019.