Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Educação

Roberto da Costa Joaquim Chaua

"Em primeiro lugar, comer": Educação, Conhecimentos e Interculturalidade nos Cotidianos Escolares em Nampula – Moçambique

Rio de Janeiro
2021

Roberto da Costa Joaquim Chaua

“Em primeiro lugar, comer”: Educação, Conhecimentos e Interculturalidade nos Cotidianos Escolares em Nampula – Moçambique

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Cotidianos, Redes Educativas e Processos Culturais.

Orientadora: Prof.ª Dra. Mailsa Carla Pinto Passos

Rio de Janeiro

2021

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

C496 Chaua, Roberto da Costa Joaquim.
"Em primeiro lugar, comer": Educação, Conhecimentos e Interculturalidade nos Cotidianos Escolares em Nampula – Moçambique / Roberto da Costa Joaquim Chaua. – 2021.
191 f.

Orientadora: Mailsa Carla Pinto Passos.
Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação.

1. Educação – Moçambique – Teses. 2. Escolas – Moçambique – Teses. 3. Conhecimentos – Teses. I. Passos, Mailsa Carla Pinto. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

es CDU 37(679)

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese, desde que citada a fonte.

_____ _____
Assinatura Data

Roberto da Costa Joaquim Chaua

“Em primeiro lugar, comer”: Educação, Conhecimentos e Interculturalidade nos Cotidianos Escolares em Nampula – Moçambique

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Cotidianos, Redes Educativas e Processos Culturais.

Aprovada em 26 de fevereiro de 2021.

Banca Examinadora:

_____
Profª. Drª. Mailsa Carla Pinto Passos (Orientadora)
Faculdade de Educação da UERJ

_____
Profª. Drª. Rita Ribes Perreira
Faculdade de Educação da UERJ

_____
Profª. Drª. Vera Maria Ferrão Candau
Departamento de Educação da PUC-Rio

_____
Profª. Drª. Nilma Lino Gomes
Faculdade de Educação da UFMG

_____
Profº. Drº. Francis Musa Boakari
Faculdade de Educação UFPI

Rio de Janeiro

2021

DEDICATÓRIA

Aos dois amores do meu coração, Lina pelo excelente companheirismo e Genice Chinteya por nos encher de amor e orgulho.

À minha mãe Chinteya que continua me ensinando sobre a vida em momentos muito conturbados.

Aos meus *M´bhazos N´tchawas* que faleceram nos últimos dois anos. Meu pai Costa e meu irmão Domingos. Como me ensinaram, *Kubhala kwano nguanga*. *Kubhala kuanga nguanumbo (O que é vosso é meu. O meu é vosso)*.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela vida.

A Professora Doutora Mailsa Passos, por me acolher, orientar-me e me proporcionar aprendizagens incomensuráveis.

As crianças, as/os jovens, professores/as de Nampula e Murrupula que no diálogo me ensinaram sobre seus cotidianos e me instaram a repensar minhas vivências.

A Professora Doutora Rita Ribes que me ensina desde o mestrado com gestos e palavras que significam coisas maravilhosas.

A Professora Doutora Vera Candau por sua excelência e por ter aceitado o desafio de participar da produção desta pesquisa.

A Professora Doutora Nilma Lino Gomes por aceitar fazer parte da banca e por me permitir aprender com sua larga experiência.

Ao Professor Doutor Francis Musa Boakari, obrigado por esta abertura que tem me proporcionado para aprender com a nossa África.

Ao grupo de pesquisa Culturas e Identidades no Cotidiano. Gratidão pela generosidade e solidariedade neste percurso. Grato aos atuais e anteriores membros do grupo com quem tive oportunidade de compartilhar: Geoesley Mendes, Francilene Brito, Daniele Oliveira, Lucio Sanfillipo, Luiz Rufino, Daniele Tudes, Juliana Ribeiro, Claudia Queiroz, Jóse Carlos Texeira, Liliam Santana, Amanda Dourado, Estela Saraiva, Ludmilla Almeida, Marina Pontes, Elinismar Garcia, Lisa Marie, Sónia Santos, Sónia Vinco, Luciana, Irani Ribeiro, Ligya Fernandes, Ronaldo, Jorge, Lindinalvo Natividade, Gustavo Firmina, Aline e Bárbara. Este trabalho é nosso.

Aos professores e professoras com que tive oportunidade de aprender no Brasil, na UERJ e no Proped: Stela Guedes Caputo, Nilda Alves, Nivea Andrade, Maria da Conceição Soares, Inês Barbosa de Oliveira, Aldo Victorio, Erika Arrantes, Virginia Gualberto, José Gondra, Ligia Aquino, Miriam Leite, Walter Kohan, Oresta Lopes, Isabel Ortigão, Miriam Leite, Jane Paiva, Vera Vasconcellos, Fernando Pocahy, Jason Wozniak, Juliana Merçon e Carmen Lúcia. Aos colegas de formação Nelson Santiago, Marta Ferreira, Patricia Roif, Bruno Jololo, Fabrice Kpoholo, Marcos Silva, Argentina Lopes, Armindo Ntunduatha, Sérgio Niuaia, José Cossa, Octávio Zimbico, Telma Tembe, Marcelino Velasco, Zucula, Herminio Nhantumbo e funcionários Jorgete Martins e David, obrigado pelas aulas e todo apoio prestado.

A família moçambicana no Rio de Janeiro e todos os amigos: Hinervo, Rui, Nerito, Paulo Sigaúque, Belchior, Miranda, Cachimo, Nzualo, Adelino Inácio Assane, Chudi, Rosi, Enio, Matine, Célio, Brasão Catopola, Nordino, Chico Faria, Germildo, Dulcidio Cossa, Ali Aiuba, Sergio de Melo, Arsénio Luabo, Hermenegildo Correia, Ana Chiluvane, Pedro Guiliche, Joshua,

Bembele, Ancha Quimuenhe, Rosário Sunde, Jonas António, Eduardo Hóracio, Zeferino Barros e outros que não me ocorre citá-los. Muito obrigado pelas conversas e pela companhia.

Às/aos minhas/meus diferentes mães/pais: Costa, Julieta, Isabel, Judite, Felisberto, Genita, Tomé e Domingas. Em cada etapa desses meus poucos e muitos anos de vida, abriram suas portas, deram e têm-me dado motivos para esperançar.

Agradeço aos meus irmãos e minhas irmãs: Domingos, Felismina, Isabel, Abel, Cheyd, Margarida, Mariana, Maria e Rita.

Aos meus sogros, Fátima e Joaquim Niuasse, meus cunhados/as e sobrinhas Angelina e Felícia, por sua presença e apoio durante a minha ausência e não só.

Aos amigos (as) Sampaio, Lina, Gilberto, Jonas. Agradeço também aos meus sobrinhos (as) e toda extensa família africana que de Moçambique sempre me desejou sucessos e contribuiu a cada dia para que esse percurso fosse menos difícil.

Agradeço às/aos muitas (os) brasileiras (os) que me permitiram outras narrativas do Brasil, abriram suas casas e me acolheram. Obrigado pela hospitalidade e por fazerem parte deste percurso.

Ao Proped/UERJ pelas excelentes condições de formação e pela oportunidade.

A CAPES/Programa de Estudantes Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG) pelo finaciamento da bolsa de estudos.

Agradeço a então Universidade Pedagógica de Moçambuique, nas pessoas de seus antigos Reitores, os Profs. Rogerio Utui, Jorge Ferrão, Boaventura Aleixo e Director da Delegação de Nampula Prof. Jorge Caetano Brito dos Santos, atual Reitor da Universidade Rovuma, por terem autorizado e apoiado a continuação dos meus estudos.

Aos meus colegas professores e estudantes da Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Rovuma, especialmente os Professores João de Sá e Bonnet, Laurindo Caetano, Mussa Abacar, Maria Luisa Chicote, Lucas Mangrasse que estiveram juntos desde o processo de candidatura ao Mestrado.

Agradeço, finalmente, a todos que direta e indiretamente ajudaram nesse percurso.

Kunaímwe tina pereca takhuta!

Njala ya mazi yassiana na njala ya zua.

(A fome das inundações é diferente da fome das estiagens).

Proverbio Cisena

RESUMO

CHAUA, Roberto da Costa Joaquim. *"Em primeiro lugar, comer":* Educação, Conhecimentos e Interculturalidade nos Cotidianos Escolares em Nampula – Moçambique. 2021. 191 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

A pesquisa que esta tese pretende traduzir teve como objetivo compreender, nas relações tecidas cotidianamente, os modelos de produção simbólica vigentes nas comunidades escolares e como estes (des)estabilizam linguagens e visões sobre Educação, Conhecimentos e Interculturalidade em Moçambique. O ponto de partida está relacionado às constatações da pesquisa de Mestrado que indicava persistir, nos cotidianos escolares de Nampula, tensionamentos e conflitualidades entre diferentes redes de produção de conhecimentos, mormente, a escola e os ritos de iniciação, o que sinalizava a necessidade de fundar diálogos entre estas instâncias. Esta tese propõe que tais diálogos dão-se metáforicamente *à volta da fogueira*. A *fogueira* é apresentada como possibilidade de uma compreensão coletiva e intercultural da vivência em contextos comunitários em que é preciso *viver e sonhar*. O "em primeiro lugar, comer" (MBEMBE, 2013) apresenta-se como signo valioso para a compreensão destes cotidianos, suas relações com a educação escolar, e os sentidos mobilizados no contexto das comunidades escolares. As conversas desenvolvidas com alunos/as, professores/as e outros sujeitos nos Cotidianos Escolares da cidade de Nampula e do distrito de Murrupula, permitem compreender que os "dramas existenciais" presentes nos espaços educativos e de produção de conhecimento em Moçambique denunciam as mazelas do colonialismo e apontam que a proposição hegemônica deste – que se dá pelo desejo do apagamento do outro – propicia frestas mantenedoras do "fogo epistêmico" de que se refere sua ocupação escolar. Ao indicarem processos de marginalização, narrarem suas proposições de futuro e outros "dramas" dos cotidianos, estes sujeitos anunciam um jeito engenhoso de pensar a Interculturalidade, Educação e Conhecimentos.

Palavras-chave: Conhecimentos. Cotidiano Escolar. Educação. Interculturalidade. Nampula, Moçambique.

ABSTRACT

CHAUA, Roberto da Costa Joaquim. *"In the first place, eat":* Education, Knowledge and Interculturality in daily schools in Nampula-Mozambique. 2021. 191 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

The research in which this thesis intends to translate has the aim to understand, in relation woven everyday, the symbolic production of models current in educational communities anda how these models establish or disestablish languages and visions over Education, Kwoledge and Interculturality in Mozambique. The starting point is related to findings in the research Masters Degree in which indicated endurance in daily schools of Nampula, tensioning and conflits between different networks of knowledge productions, morally, the school and initiation rites which signaled the need to base the dialogues between these instances. This thesis proposes that suen dialogues take place metaphorically around the campfire. The bonfire is presented as a possibility for an colletive understanding and intercultural experience in communitary contexts in which it is necessary to live and dream. The "in the first place, eat" (MBEMBE, 2013) is presented as valuable sign in order to understand these daily, its relations with schooling and its senses mobilized in the contexts of school communities. The conversations developed among students, teachers other individuals in daily schools of Nampula city and Murrupula district of Nampula, allows to understand that the "existencial dramas" present in educational space and the production of knowledge in Mozambique denounces the sores of colonialism and point its hegemonic preposition – which is raised whith the wish of one's erasure – provides maintainers frests of "epistemic fire" which is reffered its school occupation. When indicating marginalization processes, narrating its prepositions of the future and other dailly "dramas" these subjects announce an ingenious way of thinking and interculturality, education and knowledge.

Key words: Knowledge. Dailly School. Education. Interculturality. Nampula, Mozambique.

LISTAS DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01 – Mapa de zonas linguísticas de Moçambique 49
Fotografia 01 - Alunos e alunas na EPC/IFP..... 110
Fotografia 02 - Alunos e alunas na EPC/IFP..... 110
Fotografia 03 - Usos outros da iluminação pública 124
Fotografia 04 - Uma professora de uma escola primária em Nampula ensina aos seus alunos como ler em Emakhuwa. 126
Fotografia 05 - Virgílio e os/as colegas 129
Fotografia 06 - Vista do IMP de Murrupula..... 148
Fotografia 07 - Vista do lar dos estudantes 148
Fotografia 08 - Professores e blocos de salas de aulas 149
Fotografia 09 - Vista da EPC de Umuato..... 151
Fotografia 10 - Vista da EPC de Umuato..... 151
Fotografia 11 - Alunos e alunas na EPC/IFP e o “inesperado”. 170
Fotografia 12 - Estudantes do IMP de Murrupula e a batucada. 172
Fotografia 13 - Mural em Rapale..... 173
Fotografia 14 - Quadro de giz e questões avaliativas. 173
Fotografia 15 - Alunos em momentos avaliativos na sala de aulas 173

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

DPEDH –	Direcção Provincial de Educação e Desenvolvimento Humano
EB –	Ensino Básico
EP –	Ensino Primário
EPC –	Escola Primária Completa
ESG –	Ensino Secundário Geral
FRELIMO –	Frente de Libertação de Moçambique
FTI/EFA –	Fast Track Initiative/ Education For All (Iniciativa Acelerada de Educação para Todos)
GEPECE –	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Popular e Cotidiano Escolar
IFP –	Instituto de Formação de Professores
INDE –	Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação
INE –	Instituto Nacional de Estatística
MINEDH –	Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano
ONGs –	Organizações Não Governamentais
PCEB –	Plano Curricular do Ensino Básico
PEBIMO –	Projecto de Ensino Bilíngue em Moçambique
Proped –	Programa de Pós-graduação em Educação
PUC –	Pontificia Universidade Católica
RENAMO –	Resistência Nacional Moçambicana
SADC –	Comunidade de Desenvolvimento da Africa Austral
SDEJT –	Serviço Distrital de Educação, Juventude e Tecnologia
SNE –	Sistema Nacional de Educação
UERJ –	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UNICEF –	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UP –	Universidade Pedagógica
USAID –	Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional
WLSA –	Mulher, Lei na África Austral
ZIP –	Zona de Influência Pedagógica

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 13

1 **EDUCAÇÃO EM MOÇAMBIQUE: TATEANDO SEU CONTEXTO E QUESTÕES ATUAIS** 24

1.1 **Educação moçambicana: entre colonialismo, dilemas passados e questões atuais** 28

1.1.1 Não vamos esquecer o tempo que passou: a assimilação 31

1.1.2 A formação do Homem Novo: *Mas afinal o que significa estar na escola?* 37

1.1.3 A questão que prevalece: que ideologização cidadã em Moçambique? 43

2 **LÍNGUAS, REDES DE CONHECIMENTOS E A EMERGÊNCIA DA INTERCULTURALIDADE** 48

2.1 **Línguas, Ensino Bilíngue e a Escola** 53

2.1.1 Currículo local, Ensino Bilíngue: redução da interculturalidade? 61

2.2 **Escola, Ritos de iniciação e produção de conhecimentos** 63

3 **INTERCULTURALIDADE E EDUCAÇÃO: INTERROGAÇÕES E PROPOSTAS A PARTIR DO "SUL"** 72

3.1 **Multiculturalismos e interculturalidade crítica** 73

3.2 ***Os ventos do atlântico*: notas para pensar nas dobras da interculturalidade** 80

3.3 **Decolonialidade: pensamento transdisciplinar, transmoderno e de fronteira** 87

3.4 **Questões para a interculturalidade e África** 92

4 ***DIÁLOGOS À VOLTA DA FOGUEIRA*: CAMINHOS E DESCAMINHOS DA PESQUISA** 102

4.1 **Fogos, fogueirinhas, fogueiras: humanidade** 104

4.2 **Diálogos à volta da fogueira: em primeiro lugar, comer** 105

4.3 **Da fogueira à televisão: entre tradições e modernidades** 109

4.3.1 Entre a fogueira e a televisão: cultura do segredo, regimes de sentir e viver 114

4.4 **À volta da Fogueira: sobre o tempo e o espaço** 120

4.4.1 O reaparecimento dos diálogos à volta da fogueira 124

4.4.2 A fogueira como *cronotopos* 129

4.5 **Enfrentamento político *à volta a fogueira*** 131

5 **"A ESCOLA QUE NOS DERAM" E SUAS CONTRADIÇÕES** 134

5.1 **"A escola que nos deram": políticas de identidade ou dramas existenciais?** 137

5.1.1 Se nunca foi à escola é marginal: Talvez para vocês 139
5.1.2 De Murrupula: futuro melhor, educação e emprego 147
5.1.3 Sobre outras "contradições" do estar na escola..... 160
6 ***"COISAS DE SONHO E DE VERDADE"*: SOBRE O DIÁLOGO A PARTIR DA "FERIDA COLONIAL"** 166
6.1 **Perspectivas e diálogos para uma educação outra** 174
CONSIDERAÇÕES FINAIS 180
REFERÊNCIAS 185

INTRODUÇÃO

O pesquisador em Ciências Humanas certamente muda pelo que lhe atravessa. Se como diz o poeta, caminhando se faz o caminho, na pesquisa o caminho é repleto de atravessamentos que mudam a relação do pesquisador com seu outro (objeto/sujeito). Com a pesquisa que esta tese pretende traduzir não foi diferente. Duas experiências epifánicas foram fundamentais.

Em 2013, ao atravessar o Oceano Atlântico para o Brasil a fim de cursar o Mestrado em Educação se dá a primeira epifania: aprendi com a linha de pesquisas "Cotidianos, Redes educativas e Processos culturais" – do proped/UERJ – outras formas de *pesquisar/pensar/praticar* Educação que não me ocorreram em contexto acadêmico que frequentei em Moçambique. Essa ressignificação, sem consubstanciar-se em falta, me permitia, como uma vez escreveu Mia Couto[1], voltar ao meu contexto moçambicano sem nunca retornar, ou seja, olhar para o que me era comum/corriqueiro com outros olhares afetados por estas idas e vindas pelo *Atlântico sul*.

Ao vir de Moçambique minha proposta de pesquisa era trabalhar uma ideia de participação das comunidades nos processos gestionários das escolas, pois acreditava existir pouco comprometimento destas nas atividades escolares. O pressuposto era de que com esta participação seria possível melhorar e garantir a efetividade dos processos educativos nas escolas primárias da província de Nampula. Com as discussões produzidas no grupo de pesquisa, Culturas e Identidades no Cotidiano, pertencente a linha anteriormente referida, conheci os Estudos com os Cotidianos, identifiquei-me e estabeleci relações entre as vivências moçambicanas e os estudos pós-coloniais, afrodiaspóricos, decoloniais e afrocentrados. Esta rede possibilitou-me outras compreensões daquela proposta de pesquisa e deslocou-me para a percepção de minha constituição como sujeito – "produto" do mundo colonial. Assim passei a questionar-me se o processo gestionário – que tanto me interessou – não caracterizaria uma opção política de tornar a escola eurocentrada de Moçambique, aglutinadora, homogeneizante e indiferente quanto às diferenças que caracterizam o seu povo e que deviam ser expressas nos modelos escolares. E, se a base que sustentava a implementação desse processo busca-se na falta de participação dos sujeitos nos processos de gestão de escolas, comecei a interrogar-me se não seria melhor trabalhar sobre/com as questões que sustêm essas ausências? O que os Cotidianos nos ensinam sobre tais ausências em um contexto em que a "instituição" escola é

---

[1] Mia escreveu em *Um rio chamado tempo, uma casa chamada terra*: *O velho mariano sabia:* quem parte de um lugar tão pequeno, mesmo que volte, nunca retorna (MIA COUTO, 2009, p. 45).

bastante questionada? Que vozes são essas que de “fora” tensionam os processos instituídos nas escolas primárias de Nampula?

Ao interrogar aquela proposição de pesquisa, vislumbrava o quanto existia de contentamento com a “escola que nos deram” e de ignorância quanto a diversidade de questões axiológicas e epistemológicas fundamentais nos nossos cotidianos, que no interstício, tensionam grandemente as unanimidades das instituições educativas que frequentei, frequento e com as quais buscava dialogar. Doutro modo, versava também sobre o questionamento das formas de produção científica desde o meu lugar de assistente numa universidade pública em Moçambique: não estaria àquela proposta dentro das agendas neoliberais e globalizantes comuns às produções universitárias mundo afora?

É neste encontro (PASSOS, 2014) com o Brasil que me permito estas interrogações, decido mudar minha proposta inicial e finco minha intenção de pesquisa com os Ritos de Iniciação em Moçambique. Busco, então, compreender os Ritos como *espaçostempos*[2] de produção de conhecimentos que em interação também tensionam a escola em Nampula. Mas o “encontro” terá como interesse apenas o que se dá depois do “afeto”? Penso que não. Acredito que haja sempre um conjunto de pressupostos (a priori) que tornam o “encontro” esse momento em que “um sujeito é ‘afetado pelo outro’ e que neste ‘afetar-se’ gera conhecimento” (PASSOS, 2014, p. 234). Como veremos mais adiante, o tensionamento com os ritos de iniciação já se vislumbrava nas minhas vivências nas províncias do norte do país e que, por isso, já se dava como “a priori” do encontro. Mas, por algum motivo – talvez pela expectativa de suprir a necessidade do meu lugar de trabalho e formação – eu trouxera outra proposta. Ao encontrar-me com a linha e o grupo de pesquisa vislumbro a possibilidade de rememorar minhas vivências nos cotidianos de Moçambique e com elas reaprender sobre a vida e a pesquisa, juntando o útil ao agradável. O “encontro”, desta perspectiva, não tem apenas o que interessa depois do “afeto”. Ele considera o que vem antes dele também, pois o momento epifânico é precedido por um movimento que leva a ele. Esse movimento, no meu caso, foi feito de redes de conhecimentos/saberes/afetos/culturas.

No campo da pesquisa de Mestrado, no começo de 2014, se dá outra experiência epifânica que me marca. Por não ter sido iniciado nestes Ritos me sentia alijado e inseguro quanto ao agir na pesquisa. Eis que, em uma conversa, em jeito de incentivo à realização da

---

[2] A grafia *espaçostempos* (as palavras espaços e tempos juntas e em itálico) e outras que aparecerão ao longo do texto são uma tentativa de quebra da estrutura dicotômica que o desenvolvimento da ciência moderna nos habitou. É uma proposta de Alves (2013), no sentido de nos remeter em pesquisas com os cotidianos a tempos e espaços que são mutuamente referentes. Está, também, alinhada ao conceito de cronotopos defendido por Mikhael Bakhtin (2011).

pesquisa, o velho e sábio Alberto Viegas também conhecido, em vida, por “Jovem-antigo” e “papá Viegas”, professor primário durante mais de meio século em Nampula e que escreveu livros e textos sobre o povo *emakhuwa* e sua cultura (incluindo os ritos de iniciação), potentemente confidenciou-me: *todos temos uma língua*. *Uma língua que nos permite saborear o azedo, o doce, o amargo, o salgado, todos juntos, todos separados, um com outro, outro com um e etc*. A língua, dizia Viegas, pode ser curta, comprida, grossa ou fina; poderia ser diferente em todos os humanos, continuava o escritor e professor, finalizando: *mas ela nunca impediu-nos lamber-se os lábios.* A partir daí compreendi a motivação das minhas buscas nas pesquisas, das minhas falas, das minhas escritas, do meu viver: *lamber-se*.

Portanto, esta tese é também essa busca de *lamber-se*, de voltar sem retornar, chamando a complacência do outro e de si, caro/a leitor/a. Entretanto, estou ciente, como adverte Amorim (2004), que toda pesquisa só tem começo depois do seu fim, no sentido de que é impossível saber quando e onde começam nossos processos reflexivos. Porém, ressignifico, talvez a partir do que agora me possibilito a compreender melhor, que o processo desta pesquisa se dá em três momentos, mas que como excedente de nossa própria vida, não começam e nem buscam seu termo neles mesmos.

O primeiro, tão presente em minha trajetória de vida (meu contacto com a escola primária e seus dilemas, minhas primeiras viagens e conhecimento da realidade de Nampula e Cabo Delgado onde se abriu minha compreensão de outras redes de conhecimentos), fez-me compreender a complexidade da ideia do que seja Educação. A complexidade do próprio conceito de educação que passou a existir para mim, muito além do que se dá na escola, no processo educativo. O segundo momento, circunscrito na minha pesquisa de Mestrado, se deu quando parti desta complexidade do que seja educação para a compreensão dos Ritos de Iniciação enquanto outros *espaçostempos* de produção de conhecimento em Moçambique. Pensar como se dá sua relação com os conhecimentos escolares me fez entender que os ritos estão na escola como a escola está neles embora essa co-presença não é legitimada por faculdades de diálogo horizontal destas “instâncias produtoras de conhecimentos”. Que nestas relações há negociações, tensionamentos e principalmente, uma abertura que nos indica a necessidade de diálogos entre estes *espaçostempos* de produção de marcos de humanidade. Essa abertura, para mim, vai além da ideia muito comum do questionamento de como se podem usar os conhecimentos dos ritos de iniciação na educação escolar. Esse diálogo valoriza a horizontabilidade destas instâncias.

É nesta busca de entendimento de como ocorrem tais diálogos, como se mostram (PAIS, 2003) nos cotidianos escolares, que se ocupa esta pesquisa de Doutorado – o terceiro

dos momentos que me refiro. Ela propõe que tais diálogos, tais cotidianos dão-se metaforicamente *à volta da fogueira – espaçotempo* que ressignifica a Interculturalidade, Educação e Conhecimentos, circunscrevendo-os aos contextos em que é necessário "em primeiro lugar, comer"[3]. Uma proposição ao retorno "sem regresso" ao "local", ao "passado", ao "tradicional", às "particularidades".

Então, vamos aos momentos sem, no entanto, distingui-los em fronteiras inertes.

Um pouco de mim, do caminho e da pesquisa

Começo com minha história, rememorando minha infância, entrada e vivência escolar. Mas o/a leitor/a poderá questionar-se: a minha história de vida, por quê? Ao fazê-lo penso como esses encontros me permitem atiçar possibilidades de questionar lugares-comuns – presumidos ou performaticamente constituídos – do cotidiano que cresci e no que atuo hoje como assistente universitário em Moçambique. Acredito ainda, como nos ensinam os Estudos com os Cotidianos, propiciar possibilidades de emergência de outros questionamentos a partir de outras narrações de vidas, de histórias que se constituem como "não-existência" nos espaços formativos.

Nasci na Província de Sofala, centro do país, entre o bairro da Munhava e a localidade de Lamego. Entre a periferia da cidade da Beira (capital provincial) e a zona rural da província. O bairro da Munhava era campeão em pobreza, saneamento deficitário e outros "índices". Era a periferia mais periférica da Beira, o bairro do lixo[4]. Lamego, localidade do distrito de Nhamatanda, a cerca de 100 quilômetros da cidade da Beira era promissor, com terras aráveis, prometia produzir mais gado, mais milho, mais feijão, mais cana-de-açúcar e mais sossego. A guerra civil que começou em 1976, um ano após a independência do país, desassossegava e tinha como epicentro a região central do país. Assim, Lamego teimava em se manter apenas como o lugar da esperança de vida melhor. Entre tempos de trabalho a terra e fuga pela guerra, minha família (alargada) pendulava entre o desespero e a tranquilidade. Estas duas situações posicionais encontravam-se no Lamego e na Munhava. A tranquilidade de ter o que comer no Lamego e de ter segurança na Munhava; o desespero pela guerra no Lamego e pela fome na Munhava. Até aos 6 anos vivi nessa (in)tranquilidade.

---

[3] Metáfora do Camaronês Achile Mbembe para significar um dos determinantes para a leitura das lutas políticas em curso nos contextos africanos em tempos de miséria.

[4] Era neste bairro onde ficavam depositados os resíduos sólidos da cidade da Beira.

Em 1994, com o fim da guerra civil e recém-aposentado, meu pai decide conversar com minha mãe no sentido de pôr fim aos vaivens entre Munhava e Lamego. O que ganhava tornou-se insuficiente para as despesas correntes. O país vivia os seus primeiros anos de democracia. Eles chegam à conclusão que o melhor lugar para se morar é no Lamego - trabalhando a terra e com ajuda da aposentadoria, não faltaria comida na mesa. Meus pais Costa e Chintheia, avisados e "espertos" como quem se recorda do "se eu soubesse teria estudado" sabiam que os filhos tinham que estudar. O mais velho Domingos era exemplo da possibilidade de vida melhor que acreditavam advir da escola. Assim, insistiam e acreditavam no papel da escola. Era por essa razão que meu irmão Abel estava fazendo o Ensino Secundário, Cheyd sob cuidados do Domingos estava na 2ª classe numa escola da cidade de Tete, a noroeste de Moçambique. Porém, como um senão que nos faz lembrar a situação de muitas mulheres moçambicanas, as minhas irmãs mais velhas, tal como muitas meninas do bairro, "desistiram" da escola e cedo casaram. A justificativa de que "mulher não pode estudar muito" parece que os consolava. Maria, a mais nova de casa, tinha apenas um ano e eu quase completando sete anos era a grande preocupação: devia entrar na escola.

A decisão de fixar residência definitiva no Lamego significava outros sacrifícios. A escola mais próxima de Mangomo, nosso bairro na localidade, era a de Ndeza e distava a quase sete quilômetros. Meus pais valorizavam o esforço que Abel empreendeu para concluir alguns anos do ensino primário nessa escola, reconheciam a minha fragilidade, sabiam que se não tivesse a força do Abel, não passaria de um "aldeão"[5]. Entre o risco de me tornar "aldeão" e o de pouco participarem do meu crescimento, eles optaram pelo segundo. Assim, deixaram-me na Munhava - Beira junto do Abel – doze anos mais velho que eu –, para que pudesse frequentar a Escola Primária da Munhava sem passar pelas dificuldades que a de Ndeza impunha.

Deu-se, assim, aos seis anos e meio, meu encontro e começo dos tensionamentos com a escola e o que ela me impusera na vivência familiar.

Desde cedo aprendi que se tratava de um mundo complexo que se me abria. Além do português – que devia aprender –, a figura de um professor, os nomes "oficiais" que as crianças portavam, as classes diferenciadas hierarquicamente e outras formas de organização do espaço chamavam bastante atenção. Também chamava atenção, mesmo sem uma possibilidade de entendimento, um conjunto de dramas que evidenciavam e continuam

---

[5] O termo aldeão é muitas vezes utilizado para designar os meninos e meninas das aldeias e pequenos vilarejos que por várias razões não vão/foram à escola. O lugar deles e delas, segundo essa concepção, é na aldeia. No capítulo V, em diálogo com os meus interlocutores no campo, problematizo essas e outras formas de marginalização.

evidenciando, ainda nos dias atuais, as marcas de um período histórico e das inúmeras questões sociais e políticas atreladas aos processos de colonização.

Eu estava diante de um sistema público de ensino em que, como o caracterizou Candau,

> [...] nascido no contexto da modernidade, assentado no ideal de uma escola básica a que todos têm direito e que garanta o acesso a todos dos conhecimentos sistematizados de carácter considerado "universal", além de estar longe de garantir a democratização efetiva do direito à educação e ao conhecimento sistematizado, terminou por criar uma cultura escolar padronizada, ritualística, formal, pouco dinâmica, que enfatiza processos de mera transferência de conhecimentos, quando esta de fato acontece, está referida à cultura de determinados atores sociais, brancos, de classe média, de extrato burguês e configurados pela cultura ocidental, considerada como universal. (CANDAU, 2000, p. 53).

Talvez, estivesse diante de uma construção da ideia de formação de capital humano. De uma ideia de escola parecida com a narrada pela escritora e cineasta Carol Black em seu documentário *Escolarizando o mundo: o último fardo do homem branco* (2010). De certo modo, uma ideia de escola que visa "salvar", requerendo o despreendemento dos "empecilhos" tradicionais de seus beneficiários.

Mas como essas experiências me mobilizam na interrogação das práticas presentes nestes espaços escolares? Como interrogar a relevância de uma escola "eurocêntrica" em Moçambique e que produz diferenças que colocam em xeque sua proposição universal? O que os cotidianos das escolas nos ensinam e o quanto de reinvenção e inventividade existe neles? Aflorar essas questões é rememorar e significar, não apenas os tensionamentos com a escola, mas o conjunto das vivências em espaços formativos em Moçambique. É possibilitar olhar de forma diferente as complexidades, diversidades e diferenças que caracterizam o país.

Embora tenha passado por várias experiências conflituosas enquanto estudante do ensino primário[6] na Munhava, a que de fato mudou meu percurso deu-se quando concluí as sete classes obrigatórias e não me foi cedida vaga para matricular no Ensino Secundário[7]. Domingos, meu irmão mais velho, levou-me à Tete, e matriculou-me no centro internato da Escola Industrial de Matundo para frequentar o curso técnico básico em Eletricidade Geral[8]. Terminados os três anos do curso e ainda sob seus cuidados passei a morar sozinho para estudar o ensino médio em Changara – um dos distritos de Tete. Em 2005, depois de terminar o ensino médio, foi a vez de meu irmão Abel convidar-me para estudar em Nampula, onde ele

---

[6] Algumas destas experiências são contadas em outros momentos do trabalho.

[7] Nas escolas é comum que ao terminar um nível seja feita uma lista dos alunos que têm vagas em outras escolas para continuar com seus estudos. Nestas listas não aparecia meu nome.

[8] Nunca cheguei a compreender o motivo de ter sido matriculado neste curso, mas penso que estava em jogo uma concepção tão comum ainda hoje, de que, com ensino técnico os jovens já poderiam se auto-sustentar ou servir de mão-de-obra.

passou a morar e trabalhar. Prestei o exame de admissão à Universidade Pedagógica e rumei ao meu encontro com Nampula - Norte de Moçambique.[9]

Em Nampula e em Cabo-Delgado – outra província do Norte de Moçambique – fui estagiário e professor no ensino primário e secundário. Encontrei contextos de vivências que demandavam percepções diferenciadas das emanadas em Sofala e em Tete – Centro de Moçambique. Um destes contextos, que me chamou bastante atenção, diz respeito aos ritos de iniciação a adulto – conjunto de cerimônias que garantem a iniciação de crianças e jovens ao "status" de adulto e que propiciam o embasamento de referenciais comunitários que permitem a possibilidade do "ser" assumir suas faculdades enquanto sujeito ativo e imerso na vida cotidiana das comunidades.

Enquanto professor numa escola de Ancuabe, Cabo Delgado, apresentei-me como não-iniciado para um conjunto de estudantes já iniciados. Este fato gerou interrogações sobre meu lugar de professor: pode um não iniciado ensinar? Ou seja, eu também me interrogava quanto ao meu lugar de um não-iniciado ensinando iniciados/as e, principalmente, colocava-me na busca de possibilidades de completude – eu mesmo considerava-me não completo e incapaz. Ademais, abriam-se aqui possibilidades de questionar a clássica ideia de ensinar que, muitas vezes, nos propõe o entendimento de lugares estanques e de limites entre o professor que deve ensinar ao aluno que aprende. Além de nos impelir ao entendimento da ideia de escola como espaço exclusivo de ensino e aprendizagem.

Foi essa busca de completude que alicerçou minha pesquisa de Mestrado, na qual, além de considerar os ritos de iniciação enquanto *espaçostempos* de produção de conhecimentos busquei compreender como se davam as relações entre iniciados e não-iniciados nos contextos escolares onde o diálogo entre essas e outras diferenças parece não ter lugar[10]. Indiquei que é ilusório, no contexto atual, falar de uma educação que seja moçambicana sem referir-se as diferenças inerentes ao seu mosaico. A ideia de uma educação moçambicana esconderia, por sua vez, as múltiplas referências, relações e diferenças internas existentes no país. Moçambique é um país constituído por várias nações étnicas pertencentes a um contexto com relações e não relações com os contextos *bantu*, africanos e de um mundo orientado por

---

[9] Esses episódios me fazem lembrar como os sistemas de parentesco sustentam e atenuam nossos dramas. Mbembe já havia escrito que "as relações de parentesco, os laços familiares próximos ou afastados, reais ou "construídos" ainda constituem uma das bases dinâmicas das sociedades africanas. Nos contextos de penúria agravada, são os sistemas de parentesco que garantem aos indivíduos a segurança social que o estado pós-colonial não conseguiu assumir como uma das suas funções" (MBEMBE, 2014, p. 125).

[10] A pesquisa resultou na dissertação intitulada "Ritos de Iniciação como *espaçostempos* de produção de conhecimentos: narrativas e diálogos em Nampula - Moçambique", defendida em 2015 com a orientação da Professora Doutora Mailsa Carla Pinto Passos.

colonialidades e que em seu cotidiano clama, mais, por ideais de abertura dialógica de fronteiras.

As questões desta pesquisa de Doutorado nascem da necessidade de alargamento destas faculdades de diálogos: como se dá o diálogo entre as práticas instituídas nos processos educativos e as diferentes redes multiculturais e línguas existentes nas comunidades escolares de Nampula? Que "outros" saberes e significações circulam em meio às redes de relações tecidas nos espaços escolares e como podem implicar no questionamento dos processos educativos? Como a interculturalidade pode significar proposta valiosa para a consideração destes cotidianos, seus sistemas de viver e pensar? O objetivo principal é de compreender, nas relações tecidas cotidianamente, os modelos de produção simbólica vigentes nas comunidades educativas e como estes (des)estabilizam linguagens e visões sobre Educação, Conhecimentos e Interculturalidade em Moçambique.

Proponho a ideia de que os diálogos, na sua cotidianidade, são desenvolvidos metaforicamente à *volta da fogueira*. Tendo presente o conceito de redes educativas – *espaçostempos* que se instituem em múltiplos contextos, nos quais vamos tecendo o conhecimento (Alves, 2010) –, tomo esta metáfora do *diálogo à volta da fogueira* para pensar que a mesma impele-nos ao tensionamento do discurso moderno sobre a escola. A *fogueira*, dialogada nesta pesquisa, é compreendida como uma imagem da troca. Tem o caráter simbólico do evento em que acontecem as trocas intersubjetivas. É representativa do lugar do cotidiano: o lugar das relações, o lugar do diálogo: de saberes, memórias, histórias e vidas.

Uso de forma recorrente a noção de vivência. Aqui, viver é entendido, na acepção emprestada do filósofo moçambicano Severino Elias Ngoenha, enquanto "viver-se, sentir-se, saber-se existente; donde saber não implica necessariamente um conhecimento intelectual nem alguma sabedoria especial, mas é aquela surpreendente presença que a vida tem para cada um (NGOENHA, 2014, p. 138).

Se pensarmos os *diálogos à volta da fogueira* enquanto símbolo/metáfora do que é produzido pelos diferentes sujeitos em *espaçostempos* educativos no mundo colonial, temos a colonialidade enquanto figura que ao subalternizar busca ofuscar os diferentes "fogos". O "em primeiro lugar, comer", um dos elementos constituintes das fogueiras, é a demonstração de que, pelas mazelas, o fogo se transforma em brasa e busca outras formas de reviver pelas frestas. Assim, a tese que embasa este diálogo gira em torno da seguinte ideia: *os dramas existenciais presentes nos espaços educativos e de produção de conhecimento em Moçambique denunciam as mazelas do colonialismo e apontam que a proposição hegemônica deste – que se dá pelo desejo do apagamento do outro – propicia frestas*

mantenedoras do fogo epistêmico de que se refere o "em primeiro lugar, comer". Esses diálogos e produções se dão no cotidiano e anunciam um jeito engenhoso de pensar a Interculturalidade, a Educação e os Conhecimentos. Neste pensar há justaposição de uma circularidade de conhecimentos e a proposição de satisfação de necessidades difusas, ou seja, enquanto nossos olhos são obrigados a ver apenas o que existe de busca de satisfação de necessidades, pela sua inquestionável relevância, existe também, um imenso processo de luta que deslegitima práticas coloniais presentes nos espaços educativos. E é nesta luta onde se lê a interculturalidade e sua relação com a educação e os conhecimentos.

Como já referi, este trabalho desenvolveu-se em diálogo com o contexto dos Estudos com os Cotidianos. Pais (2003, p. 28) defende que o cotidiano "seria o que no dia a dia se passa quando nada se parece passar". Nesse "nada parece passar" o cotidiano se mostra como uma rota do conhecimento e não uma aparente parcela isolável do social. E, como sugere Alves (2008), mostra-se aí modos outros de fazer e criar conhecimentos diferentes do aprendido com a ciência moderna. Esses modos variados implicam no reconhecendo de que os conhecimentos são produzidos em redes. Na tessitura destes conhecimentos em redes "são enormes as dificuldades para identificar todas as origens dos nossos tantos conhecimentos, pois eles só podem começar a ser explicados se nos dedicarmos a perceber as intrincadas redes nas quais são verdadeiramente enredados" (ALVES, 2008, p. 16).

Assim, uma das concepções importantes ao processo de produção da pesquisa foi a possibilidade de trânsito entre diferentes propostas teórico-metodológicas, buscando uma síntese guiadora naquilo que Brait (2006, p. 10) nomeou, a partir de Bakhtin, como teoria dialógica do discurso, onde a produção de sentidos é necessariamente apoiada nas relações discursivas empreendidas por sujeitos que se encontram historicamente situados.

Aproprio-me da ideia de que conversas – enquanto metodologia em que ocorrem trocas intersubjetivas – propiciam o aparecimento de narrativas "que guardam a potência das renovações e dos deslocamentos, consistindo o que emerge dessas narrativas em material rico para a compreensão da rede de significações e sentidos presentes na cultura, na sociedade" (PASSOS, 2014, p. 228). O campo desta pesquisa teve lugar na província de Nampula, no distrito de Murrupula e na Cidade de Nampula em dois momentos, no primeiro semestre de 2018 e segundo semestre de 2019. Além de visitas às escolas, desenvolvi conversas individuais e/ou em grupos com alunos/as, professores/as e outros profissionais de educação. Na cidade de Nampula elas decorreram na Escola Primária Completa do Instituto de Formação de Professores e na Escola Primária Parque Popular tendo sido produzidas em grupos com alunos da 6ª e 7ª classes, professoras e estagiários em formação do Instituto de

Formação de Professores. Em Murrupula as conversas foram em grupos com alunos e alunas do Instituto Médio Profissional de Murrupula e da Escola Primária Completa de Umuato. Nesta última também aconteceram conversas individuais com professoras e professores.

As conversas foram guiadas a partir de temas provocadores em que as questões giravam em torno dos cotidianos dos participantes, *fogueiras*, ritos de iniciação, concepções sobre as redes educativas em que tomavam parte, suas experiências com as línguas nos processos educativos, bem como os sonhos que "sonhavam". Aqui o mote estava no trilhar sociológico das rotas do cotidiano proposto Pais (2003, p. 17), buscando não uma lógica de "demonstração", mas sim uma lógica de "descoberta" onde a realidade pudesse se insinuar a partir das produções de sentido que caracterizaram nossos encontros. Além destas conversas, a pesquisa valeu-se também de conversas com professores/as que eram estudantes de licenciatura na Universidade Rovuma e de uma mesa redonda sobre desafios da educação em Nampula. A mesa foi organizada em conjunto com o Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Popular e Cotidiano Escolar (GEPECE), do qual também faço parte, e envolveu profissionais de educação, estudantes e outros sujeitos de Nampula[11].

Em muitos momentos valho-me também de produções literárias, incluindo a música e a poesia. Concebo-as como teoria social a partir da convicção compartilhada por Bakhtin de que "toda obra literária é interna, imanentemente sociológica. Nela se cruzam forças sociais vivas, avaliações sociais vivas penetram cada elemento da sua forma". Neste contexto, ainda refere Bakhtin "a análise puramente formal deve tomar cada elemento da estrutura artística como ponto de vista da refração de forças sociais vivas, como um cristal artificial cujas facetas foram construídas e lapidadas a fim de refratar determinados raios de avaliações sociais, e refratá-los sob um determinado ângulo" (BAKHTIN, 2011, p. 195-196).

O diálogo aqui proposto é feito em seis capítulos. No primeiro, em jeito de resposta às várias provocações tecidas nesta ponte entre Moçambique e Brasil, se procede a uma pequena contextualização da educação, tomando como base as discussões que historicamente perpassam a produção de sentidos e significações em Moçambique e considerando como os nossos cotidianos têm privilegiado o "esquecimento" do fardo colonial. O capítulo busca também mapear os processos que, de certa forma, permitem interrogar as unanimidades propostas pelo sistema educacional, indicando como estas tensionam às diferentes possibilidades emanadas das/nas comunidades.

---

[11] Por motivos de recorte, algumas destas conversas não foram objeto de diálogo neste trabalho.

No segundo capítulo, busco, dentre o que primeiramente se apresentou no capítulo inicial, ater-me a dois aspectos específicos: as línguas e as redes de conhecimentos (tomando os ritos de iniciação como seu exemplo). Aqui interrogo com memórias e narrativas as produções de "não-existência" e as conflitualidades ainda persistentes nos cotidianos escolares. Destaco também como a introdução do processo de Ensino Bilíngue vem propiciando novas maneiras de proceder e compreender as relações nestes contextos, indicando como necessária a emergência do que vários teóricos vêm entendendo como interculturalidade.

É sobre a interculturalidade que se debruça o terceiro capítulo. Buscando o aprender com o Sul (SANTOS, 2010), o capítulo traz algumas discussões do desenvolvimento deste conceito e embrenha numa tentativa de questionar, nas suas dobras, o que pode se requerer ao mesmo quando pensando no contexto africano ou moçambicano. Neste, sua inserção começa no cotidiano e poucas vezes se vê instituída nos processos políticos formais dos sistemas educativos. Indico, assim, a necessidade da proposta intercultural "beber" do que já é produzido nestes cotidianos, mormente, nas suas lutas e produções de significações atinentes às diferentes cosmogonias.

O quarto capítulo parte da ideia do *diálogo à volta da fogueira* enquanto metáfora oportuna ao questionamento sobre educação e conhecimentos em Moçambique. Além de proposta para o *caminhar* na pesquisa, no entendimento das conversas tecidas em campo, a *fogueira* se apresenta como possibilidade para compreender as formas variadas em que os diálogos cotidianos se dão, considerando processos cunhados por Mbembe (2013) como "em primeiro lugar, comer".

A partir das conversas, os dois últimos capítulos trazem os diferentes diálogos propostos pelas falas de professores/as e alunos/as. No quinto aparecem os diálogos que anunciam um conjunto de "dramas existenciais" e propostas ilustrativas dos diferentes usos e ressignificações presentes nos cotidianos. Nestes, antes da compreensão meramente política das ações socialmente empreendidas, é preciso viver e sonhar. No sexto, se pensa nos diálogos que embora marcados pela "ferida colonial", anunciam "coisas de sonho e de verdade", ou seja, questões que permitem repensar, a partir das proposições cotidianas das escolas de Nampula, processos emancipatórios que nos permitem imaginar uma escola e educação outra.

1 EDUCAÇÃO EM MOÇAMBIQUE: TATEANDO SEU CONTEXTO E QUESTÕES ATUAIS

Moçambique é uma das ex-colonias portuguesas na África Austral, região também conhecida por SADC, acrônimo de seu bloco econômico – Comunidade para o Desenvolvimento da África Austral. É dentre seus vizinhos África do Sul, Malawi, Essuatini (antiga Suazilândia), Tanzânia, Zâmbia, Zimbábwe, pelo tipo de colonização que sofreu, único que efetivamente continuou sob controlo direto de uma metrópole europeia até o último quarto do século passado.[12] Idependende desde 25 de Junho de 1975, depois de uma Luta de Libertação Nacional que durou 10 anos (1964 - 1974), o país ainda viveu uma guerra civil que durou 16 anos (1976 - 1992). Além de ter herdado uma taxa de analfabetismo[13] de 94% no ano de sua independência é também único de seus vizinhos que durante muito tempo adoptou exclusivamente a língua do colonizador como língua de ensino.

Estes fatos talvez fossem suficientes para justificar a necessidade deste capítulo, considerando a influência destes aspectos no diálogo que se pretende tecer sobre educação, conhecimentos e interculturalidade. Mas, este capítulo é justificável também por outros motivos. Parto do pressuposto de que, por se realizar entre Moçambique e Brasil esta tese tem por função aproximar os horizontes do autor ao dos potenciais leitores/as nos dois quadrantes. A intenção deste capítulo é apresentar não apenas a contextualização do que se propõe como objeto de estudo, mas a compreensão de aspectos gerais da educação moçambicana que podem ser desconhecidos por parte dos/as leitores/as brasileiros/as, por exemplo. É uma discussão que se quer "mais atual" do contexto educativo moçambicano considerando as mudanças na sua lei do Sistema Nacional de Educação, bem como, as opções que vem sendo tomadas em diferentes momentos históricos do país. A necessidade de sua apresentação surge, finalmente, pelas inquietudes que venho recebendo e notando ao longo do tempo em que me encontro no Brasil desenvolvendo os estudos. Mesmo na banca de qualificação desta tese, uma das considerações feitas pelas Professoras – membros da banca – estava ligada a exiguidade de informações que pudessem subsidiar um entendimento do contexto organizativo - funcional da educação escolar em Moçambique. O que poderia parecer tarefa fácil a qualquer pesquisa se torna complexo aqui. Explico-me: o embrenhar numa proposição

---

[12] Lembremos que o colonialismo português ao contrário das outras formas de colonização foi caracterizado pelo tráfico de escravos, pela exploração indiscriminada de matérias primas e manteve-se exclusivamente através da força.

[13] Embora tenha ciência da possibilidade de problematizar o termo analfabetismo, neste capítulo se procede de forma diferente. Ele é utilizado na acepção adoptada pelas instituições educativas de Moçambique enquanto percentagem de pessoas com 15 anos ou mais que não sabem ler ou escrever.

descritiva da educação moçambicana pode não ser de tal utilidade ao leitor já habituado às *nuances* da educação moçambicana. Pensando neste ponto, me propus ao que vem a ser algo não pensado enquanto projeto de trabalho de pesquisa. Uma abordagem que por não existir de momento um termo ideal venho chamando de um *tatear* - a cada apontado que for a fazer acrescentarei as devidas problematizações. Neste sentido, penso poder reapresentar e re-historiar, mesmo que dispensado de alguma profundidade e rigor da história de educação, o que venho considerando "questões" da educação escolar moçambicana.

Desde a independência nacional, o pensamento oficial vem reconhecendo a educação escolar como marco importante e na ideia moderna – instrumento fundamental para o crescimento econômico e desenvolvimento social, visando à promoção do bem-estar dos cidadãos. Diante deste reconhecimento mudanças têm sido efusivamente adotadas. O fulcro das mudanças está, a meu ver, na expressão da necessidade de se repensar as opções político-ideológicas e financeiras em constante alteração no país. Em outra vertente, o foco educacional tem uma constante: ainda se encontra na necessidade de expandir a rede escolar e melhorar a qualidade e o acesso, considerando que a taxa de analfabetismo era de 94% no ano da independência e dados de 2019 apontam que 38,6% das crianças de 6 aos 17 anos de idade ainda continua fora da escola. Nas províncias do Norte de Moçambique, onde se localiza Nampula, o *locus* deste diálogo, registram-se as maiores taxas de analfabetismo. Dados de 2007 indicavam, por exemplo, 62,3 % para Nampula, 66,6% em Cabo Delgado e a província do Niassa com uma taxa de analfabetismo de 61%. (MINEDH, 2017; INE, 2019). Portanto, ainda longe da almejada universalização da educação básica.

No campo político e legislativo, pode se afirmar que a grande mudança no contexto educativo começou com a adopção da primeira Lei do SNE – Sistema Nacional de Educação –, em 1983, através da Lei 4/83, de 23 de Março, que foi revista em 1992 pela Lei 6/92, de 6 de Maio, e que também foi revista pela Lei 18/2018, de 18 de Dezembro – em vigor desde 2019. Neste percurso de um pouco mais de 35 anos desde a adopção da primeira Lei do SNE ainda houve em 2004 a implementação do novo Plano Curricular do Ensino Básico. Essas mudanças foram causadas e indicam os vários momentos históricos que chamaremos a discussão mais adiante, especificamente no ponto 1.1 deste capítulo.

No campo organizativo, cabe afirmar que o SNE sempre esteve abarcado pelos Subsistemas de Educação Geral, Educação de Adultos, Educação Técnico-profissional, Formação de Professores e Educação Superior. Estes eram entendidos como estruturas do SNE em 1983, como integrantes da Educação Escolar e Extra-escolar a partir de SNE de 1992

que também incluiu a educação Pré - escolar[14] na matriz da oferta educativa. Com as mudanças introduzidas pela nova lei, a estrutura do SNE é novamente em subsistemas tendo-se adicionado à estrutura de 1983 o Subsistema de Educação Pré - escolar. A gestão do sistema é feita pelo Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH) e ao nível das províncias existem as Direcções Provinciais de Educação e Desenvolvimento Humano (DPEDH) e nos distritos, os Serviços Distritais de Educação, Juventude e Tecnologia (SDEJT). Embora não tenham autonomia curricular e pedagógica, estas últimas duas entidades por desconcentração[15] são responsáveis, por exemplo, pela gestão local do sistema de educação, desde a abertura de escolas primárias até a colocação e movimentação de professores e outros funcionários da educação.

As mudanças também foram se verificando no funcionamento do próprio sistema. A educação geral era de 11 classes em 1983 e a partir de 1992 passou para 12 classes. Ingressado com 6 anos de idade, o Ensino Primário, por exemplo, era de sete classes organizadas em 2 graus. O 1º grau (EP1) compreendia cinco classes (da 1ª à 5ª classe) e o 2º (EP2) duas classes (6ª e 7ª). No EP1, um só professor lecionava todas as disciplinas curriculares enquanto no EP2, cada disciplina (Português, Matemática, História, Geografia, Biologia, Desenho e Educação física) era lecionada por um único professor tal como acontecia no Ensino Secundário Geral. Este último era dividido em dois ciclos, 1º ciclo da 8ª a 10ª classes e 2º ciclo compreendendo a 11ª e 12ª classes. A escolaridade obrigatória era até ao Ensino Primário e compreendia as 7 primeiras classes do Ensino Geral.

O Plano Curricular do Ensino Básico, PCEB, elaborado no âmbito das metas da Declaração Universal de Educação para Todos e da Iniciativa Acelerada de Educação Para Todos, aprovado em 2003, inova dentre vários aspectos na introdução dos ciclos de aprendizagem no Ensino Primário, entendidos como unidades de aprendizagem, onde a 1ª e 2ª classes passaram a fazer parte do 1º ciclo; 3ª, 4ª, 5ª, perfaziam o 2º ciclo e por fim a 6ª e 7ª classes compreendiam o 3º ciclo. Com essa inovação a passagem dentro do ciclo passou a ser semi-automática. O plano inovou também na distribuição do número de professores. No 2º

---

[14] Que não existia enquanto estrutura do Sistema anterior. Antes dessa Lei a educação em Moçambique era uma tarefa exclusiva de entes estatais. Com a Lei 6/92 passa-se a abrir espaço para a participação de entidades privadas.

[15] Estas instituições são a representação do Ministério ao nível de suas respectivas áreas de jurisdição, não podendo, por exemplo, ter autonomia para definir e suprir suas próprias necessidades. No caso da necessidade de contratação de Professores, por exemplo, os SDEJT a partir do conhecimento local e de funcionamento das escolas existentes em cada distrito, elaboram em determinado período do ano a lista de suas necessidades docentes. Tal lista segue às DPEDH que faz a compilação ao nível da província e envia ao Ministério de Educação. Este, de acordo com seus limites orçamentários, envia as propostas de contratações a serem efetivamente feitas no ano. Ao SDEJT caberá, então, a execução desta última.

grau (3º ciclo), dos anteriores sete (7) professores passaram a existir 3/4 professores, sendo que cada professor do 2º grau passou a lecionar três a quatro disciplinas curriculares, podendo ser ou não da mesma área, conforme a sua especialização ou inclinação. As disciplinas foram divididas em áreas: Comunicação e Ciências Sociais (Língua Portuguesa, Línguas moçambicanas, Língua inglesa, Educação musical, Ciências sociais e Educação moral e cívica); Matemática e Ciências Naturais (disciplinas de Matemática e de Ciências Naturais); Actividades Práticas e Tecnológicas (Ofícios, Educação visual, Educação física).

Atrelado a questões financeiras a mudança no quesito número de professores aparece justificada no próprio texto curricular:

> A redução do número de docentes por turma no EP2, de sete, para três, tem, como pano de fundo, a organização do currículo em áreas disciplinares. A presente opção tem em vista uma rápida expansão da rede do EP2, a nível nacional, visto que o sistema de três professores para o EP2 se afigura menos dispendioso. (PCEB, 2003, p. 28).

A questão financeira é apresentada como o grande entrave à expansão da educação escolar em Moçambique. Com o novo currículo do ensino básico se determinou a gratuidade do Ensino Primário e foram mais comuns, em jeito de resposta a necessidade de massificação do ensino, as transformações de escolas primárias de primeiro grau em escolas primárias completas, ou seja, que também passaram a oferecer o 2º grau. Isso, ajuntado com a redução do número de professores no segundo grau, a adoção da passagem semi-autormática e a construção de muitas escolas primárias em lugares de difícil acesso levou a diminuição das taxas de analfabetismo. A taxa de analfabetismo no país diminuiu em cerca de 20 pontos percentuais nos últimos vinte anos, ao passar de 60.5% em 1997 para 50.3% em 2007 e 39.0 % em 2017 (INE, 2019).

A grande mudança que advém da Lei do SNE aprovada no final do ano de 2018 está no alargamento dos anos de educação básica de 7 para 9. Ou seja, o ensino básico e gratuito em Moçambique será estendido até ao que passará a ser considerando primeiro ciclo do Ensino Secundário. O Ensino Primário passa a ter menos uma classe (1ª a 6ª classes) e o Ensino Secundário começa na 7ª classe até 12ª classe. O segundo ciclo do Ensino Secundário continuará, entretanto, fora da obrigatoriedade da oferta educativa do Estado moçambicano.

Em termos gerais, compreendo que estas mudanças e as discussões que nelas se fundam, giram em torno da aceitação da concepção moderna de educação, grosso modo, alicerçadas no que comumente enumeramos como desafios e alternativas ao melhoramento dos processos formais de escolarização. Mas, o olhar do que proponho abordar na presente pesquisa remete à educação atinente à cultura, aos processos de identificação, as dinâmicas

sociais e que se realiza em diferentes âmbitos e práticas sociais. A educação em que seu horizonte de sentido, como afirmou Vera Candau no seu *Reinventar a Escola*, é "formar pessoas capazes de ser sujeitos de suas vidas, conscientes de suas opções, valores e projetos de referência e atores sociais comprometidos com um projeto de sociedade e humanidade" (CANDAU, 2000, p. 13). Este alargamento de compreensão impele-me, com o diálogo nas linhas seguintes e em jeito de revisita ao contexto histórico moçambicano, mapear algumas escolhas, lembranças e esquecimentos que determinam as memórias educativas, o fazer pedagógico e as discussões sobre educação e conhecimentos.

1.1 Educação moçambicana: entre colonialismo, dilemas passados e questões atuais

> Não vamos esquecer o tempo que passou,
> Quem pode esquecer o que passou!?
> O pai de cinco filhos chamado rapaz,
> A mãe de cinco filhas chamada rapariga,
> Fascista de quinze anos chamado Sr. Doutor,
> Quem pode esquecer o que passou!?[16]

Em Moçambique, o campo educacional está marcado por relações internas e externas que levam a desafios deveras complexos. Os contextos de referência para pensar a educação escolar desenvolvem-se, segundo os filósofos e educacionistas moçambicanos Castiano e Ngoenha (2013) em, pelo menos, três eixos:

> Primeiro eixo: expandir a todos os cantos do país o acesso à educação escolar, o que "leva a uma aceitação implícita da escola em suas acepções universal, global e moderna";
> Segundo eixo: mais interno, tem como tendência debater e questionar a qualidade de educação (muitas vezes, a que o primeiro eixo assume). Essa qualidade, no entanto, se baseia em indicadores 'traçados' em fóruns internacionais (relação aluno/professor; qualificação dos professores; material didático disponível; infraestruturas escolares e outros).
> O terceiro eixo tem como tendência questionar a legitimidade dos saberes que estão sendo transmitidos e produzidos pela escola moçambicana. Este eixo assenta-se na necessidade de sairmos do paradigma ocidental de educação. (CASTIANO & NGOENHA, 2013, p. 12).

Os dois primeiros eixos estão sustentados nas ideias iluministas da educação como possibilidade "para o povo tomar o poder". Estes se assentam, também e, como corolário dos

[16] Verso de uma canção popular/revolucionária bastante entoada por Samora Machel, Primeiro Presidente de Moçambique independente.

compromissos que o país vem assumindo a nível internacional, nos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio atuais Objetivos de Desenvolvimento Sustentável; na Declaração de Educação Para Todos de Jomtien; na universalização de educação básica assumida em 2000 no Dakar-Senegal e, que desencadeou na adoção da conhecida Iniciativa Acelerada de Educação Para Todos (FTI/EFA – *Fast Track Iniciative/ Education For All*), que conta com o financiamento do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional. O terceiro eixo é mais consentâneo com o debate axiológico que vem permeando a discussão filosófica, política e epistemológica em muitos países africanos.

Entendo, entretanto, que é necessário assumir que o processo educativo moçambicano está imerso numa complexidade de relações, tornando-se difícil situar-se em determinando eixo de interrogação sem considerar as lutas (muitas vezes de sobrevivência) que caracterizam o país. Nesta pesquisa, busco assentar-me no terceiro eixo ponderando que a escola se situa no prisma do que Mbembe (2013) chama de "em primeiro lugar, comer" e que evidencia um conjunto de "dramas existenciais", entendidos por Ngoenha (2017) como um conjunto de situações de miséria que notificam a penúria de "ser" humano.[17] Tais dramas caracterizam-se pelo espectro de violência e guerra que tem ameaçado o país, basta lembrar a metáfora do *Abadon*, figura apocalíptica do abismo, que é usada pelo autor para pensar a hodierna globalização da violência, traduzida em seus signos mais comuns: a fome, a opressão econômica, o desemprego, as desigualdades, terrorismos e, sobretudo, a guerra que, para o filósofo, é "o verdadeiro fenómeno global, num duplo sentido: ela está em todos os lugares e, quando aparece localmente, é ainda universal" (NGOENHA, 2017, p. 24).

Minha escolha se pauta pelo entendimento de que, não obstante as diferentes questões que se colocam à educação escolar em Moçambique, não pode se desfigurar sua relevância em constituir bases importantes à formação humana. Preciso aqui, parafraseando Santos (2008) quando se refere ao paradoxo diante da cultura política ocidental, compreender que a escola, tal como a vivenciamos em Moçambique, é também paradoxal. É tão indispensável ao mesmo tempo em que se torna inadequada para compreender a imensidão e diversidade de seu contexto. Neste sentido, pensar com ela é também uma tarefa de demonstrar sua incompletude, interrogar e buscar em diálogo com suas práticas processos que se querem emancipatórios.

Estou ciente que opções e escolhas são feitas em consonância com os objetivos, metodologias adoptadas e principalmente o lugar que escolhemos "para contar o nosso

---

[17] Essa discussão é aflorada no capítulo V.

conto". Considerando que inúmeras experiências determinam a vivência educacional de hoje, preciso que a memória é necessária no desvencilhar do que foi conduzido, apesar dos seus limites e erros, e constituiu inspiração e encorajamento para prosseguir se nas interrogações sobre a Educação. No caso desta fala me amparo nas palavras em epígrafe para com Samora Moisés Machel, nacionalista, proclamador da independência e conclamado ícone da primeira república moçambicana, reafirmar a pergunta: *quem pode esquecer o que passou!?* Desta, indico como nos remete a epígrafe, a necessidade de não esquecermos, antes de qualquer debate atual, o fardo colonial a que estivemos e estamos imersos. Meu amparo tem causa: muitos dos nossos debates e discussões de educação, conhecimentos e culturas beiram a naturalização de práticas coloniais. Como afirma o nigeriano Toyin Falola, o que não vemos porque não se trata de um objeto tangível, porque é invisível e sútil, é *o poder de definir*. Segundo o autor,

> quem quer que o tenha, terá poder sobre outras coisas, uma vez que pode ser usado para transformar o que é positivo em negativo, o que é local em universal, espalhar e semear a própria cultura e religião, se transformar no centro do mundo, criar sua própria civilização como o núcleo e fazer com que os outros tenham que correr para alcançá-la. (FALOLA, 2016, p. 113).

Concordo também com Carlos Moore e Mbembe. O primeiro, ao buscar personificar o mundo africano em Fela Kuti afirma que, "abstrair o mundo negro de seu legado catastrófico pode iludir nossa percepção, mergulhando-nos numa visão dominada pela "falsa impressão" de que testemunhamos uma realidade feita de indecifráveis incoerências e de caos sem causas precursoras" (MOORE, 2011, p. 23). O segundo, afirma que os mundos euro-americanos fizeram do negro e da raça duas versões de uma única e mesma figura, a da loucura codificada (MBEMBE, 2014, p. 11). O vigor desta loucura apresenta-se nos três momentos que marcam a biografia desse vertiginoso conjunto: o primeiro se dá pela espoliação organizada quando, em proveito do tráfico atlântico (Séc. XV ao Séc. XIX), homens e mulheres originários da África foram transformados em homem-objeto, homens-mercadorias e homens-moeda; o segundo que tem início no século XVIII quando a partir do acesso a escrita, pelos seus próprios traços, os negros, estes seres-capturados-pelos-outros, conseguiram articular uma linguagem para si, organizando lutas contra a escravidão e a colonização, reivindicando assim o estatuto de sujeitos completos do mundo vivo; o terceiro momento, datado no início do século XXI, refere-se à globalização dos mercados, à privatização do mundo sob a égide do neoliberalismo e do intrincado crescimento da economia financeira, do complexo militar pós-imperial e das tecnologias electrónicas e digitais. (MBEMBE, 2014, p. 12-13). Essa loucura codificada é síntese da violência colonial que, para Mbembe, é um desvio das potencialidades

do negro. Embora focar nelas seja obedecer aos propósitos do colonialismo, esquecê-las é, também, abdicar de um certo estatuto de estado civil como refere Fanon (1997).

Assim, para compreendermos o percurso da educação moçambicana proponho que caminhemos entre colonialismos, dilemas passados e questões atuais.

1.1.1 Não vamos esquecer o tempo que passou: a assimilação

A caracterização colonial em sua "máquina de esquecimento" é imaculada por um discurso que impinge a colonização enquanto possibilidade civilizadora dos povos africanos. A civilização é apresentada, neste discurso, como símbolo do desenvolvimento da razão europeia em suas diferentes esferas. O martinicano Aimé Césarie é, certamente, um dos importantes intelectuais da diáspora negra que buscou modos de tornar cada vez mais sólidos os contornos da barbárie do que foi este empreendimento colonial. Sua obra *Discurso sobre o colonialismo* é um empenho para danificar e impedir o funcionamento da "máquina do esquecimento" sobre o que foi o colonialismo. A essência do colonialismo, segundo Césarie, escreve Mário de Andrade no prefácio da obra, reveste-se de dois aspectos: o de um "regime de exploração desenfreada de imensas massas humanas que tem sua origem na violência e só se sustém pela violência" e o de uma "forma moderna de pilhagem" (1978, p. 7). Césarie traz à tona o que na verdade se constituiu o colonialismo: uma catársis justificada pelo colonizador como projeto civilizatório, mas vivida pelo colonizado como barbárie:

> Uma civilização que se revela incapaz de resolver os problemas que seu funcionamento suscita, é uma civilização decadente.
> Uma civilização que prefere fechar os olhos aos seus problemas mais cruciais, é uma civilização enferma.
> Uma civilização que trapaceia com os seus princípios, é uma civilização moribunda. (CÉSARIE, 1978, p. 13)[18].

O que não vamos esquecer, como sugere a epígrafe, é o que a colonização fez ao colonizado: *O pai de cinco filhos chamado rapaz; A mãe de cinco filhas chamada rapariga; Fascista de quinze anos chamado Sr. Doutor!* Césarie prefere uma equação: colonização = coisificação:

---

[18] Ainda a esse respeito Césarie chega a afirmar que as matanças, os discursos característicos da burguesia colonial "provam que a colonização desumaniza, repito, mesmo o homem mais civilizado; que a acção colonial, a empresa colonial, a conquista colonial, fundada sobre o desprezo pelo homem indígena e justificada por esse desprezo, tende, inevitavelmente, a modificar quem a empreende; que o colonizador, para se dar boa consciência se habitua a ver no outro o *animal*, se exercita a tratá-lo como *animal*, tende objectivamente a transformar-se, ele próprio, em animal. " (CÉSARIE, 1978, p. 23).

> Eu, eu falo de sociedades esvaziadas de si próprias, de culturas espezinhadas, de instituições minadas, de terras confiscadas, de religiões assassinadas, de magnificências artísticas aniquiladas, de extraordinárias *possibilidades* suprimidas.
> Lançam-me à cara factos, estatísticas, quilometragens de estradas, de cacau, de caminhos-de-ferro.
> Mas eu falo de milhares de homens sacrificados no Congo-Oceano. Falo dos que, no momento em que escrevo, cavam à mão o porto de Abidjan. Falo de milhões de homens arrancados aos seus deuses, à sua terra, aos seus hábitos, à sua vida, à vida, à dança, à sabedoria.
> Lançam-me em cheio aos olhos toneladas de algodão ou de cacau exportado, hectares de oliveiras ou de vinhas plantadas.
> Mas eu falo de *economias* naturais, de *economias* harmoniosas e viáveis, de *economias* adaptadas à condição do homem indígena desorganizadas, de culturas de subsistência destruídas, de subalimentação instalada, de desenvolvimento agrícola orientado unicamente para beneficio das metrópoles, de rapinas de produtos, de rapinas de matérias-primas. (CÉSARIE, 1978, p. 26).

Cesárie é assertivo ao apontar o dilaceramento de que se constituiu o empreendimento colonial que além de sobrepor-se a outros modelos de vivência buscava apagá-los em nome dos objetivos capitalistas. A pretensão civilizadora do empreendimento colonial se dava consubstanciando o trabalho, enquanto forma primária da acumulação capitalista que se expandia na época, com a ação educativa como esforço complementar e mantenedor da ideologia colonial. Em consonância com os objetivos da presente discussão, finco interesse para a ação educativa – marca da civilização – que se deu em Moçambique pela política de assimilação.

Assim, a colonização, para além de todas outras formas de dominação pelas quais é conhecida, foi também uma dominação epistemológica. Uma relação extremamente desigual entre saberes que conduziu à supressão de muitas formas de saber próprias dos povos e das nações colonizadas. A colonização relegou muitos conhecimentos, situados fora de seu prisma hegemônico, para um espaço de subalternidade, bem como, a sua não-existência (SANTOS, 2010).

Ao longo da história, ao continente africano foi imposto um paradigma educacional da Europa (CASTIANO; NGOENHA, 2013) e nesta imposição a educação escolar, grandemente alijada aos contextos africanos, foi considerada pela Europa e pelos educados sob sua hegemonia, como uma "arma" poderosa para conduzir os então indígenas à civilização. Salazar, então chefe do governo Português, eufemicamente sintetizava essa pretensão quando, em 1957, dizia: "Acreditamos que existem raças decadentes ou se preferem, atrasadas, a quem sentimos o dever de conduzir para a civilização – tarefa esta de formação de seres humanos que deve ser levada a cabo de maneira humanizante"[19]. Um discurso civilizatório prenhe de discurso racista**.**

---

[19] Citado por Mazula (1995).

Ao contrário do que acontecia nas áreas de influência de outros países europeus, o sistema escolar colonial em Moçambique, com gênese nas primeiras décadas do século passado, constituiu possibilidades formativas, através do apoio da Igreja Católica, só para uma mínima parte da população por pressões de outros países colonizadores. Pior, é que mesmo quando os nativos entenderam que a educação escolar poderia ser utilizada subversivamente[20], ela foi segregacionista e inalcançável em grande parte do território moçambicano. A imposição ao sistema educativo europeizado tinha como pano de fundo o entendimento da necessidade de busca de outras formas de manutenção da hegemonia colonial sem passar pelo *Xibalo*[21]:

> Só quando nos anos trinta o salazarismo se dedicou à defesa e consolidação do capital português nas colónias é que o sistema educativo se voltou, ainda que de modo bastante reduzido, aos "indígenas". A coacção estatal tinha-se revelado muito dispendiosa e ineficaz na manutenção do domínio das colónias. A imposição da hegemonia cultural da "metrópole" era vista como um complemento indispensável da intervenção estatal. A escola para os moçambicanos destinava-se mais à submissão ideológica e cultural da mão-de-obra do que à sua formação técnica e profissional. Custava menos impor o *chibalo* (ou seja, o trabalho forçado, fonte de acumulação de mais-valia absoluta) a uma força de trabalho tornada dócil e resignada por uma ideologia de legitimação da dominação do que impô-lo só com a coerção. O ensino da leitura, escrita e rudimentos de uma profissão tornavam-se veículo de uma cultura de submissão, que ensinava o desprezo pelas tradições locais e a aceitação acrítica de tudo o que viesse da metrópole. (GASPERINI, 1989, p.13).

Esse sistema escolar colonial que Gasperini (1989) prefere chamar de não-escola nasceu entre finais do séc. XIX e nas primeiras décadas do séc. XX para preparar os colonos à direção política e econômica dos países colonizados, em parte na sequência das resoluções da conferência de Berlim que, entre 1884-85, reconhecia as possessões das potências europeias só dos territórios efetivamente ocupados.

O projeto educacional instituído pela colonização portuguesa pedia a homogeneidade e a coesão ideológica dos seus protagonistas, que tinham uma proveniência socioeconômica e cultural bastante heterogênea:

> Tentamos atingir a população nativa em extensão e profundidade para os ensinar a ler, escrever e contar, não para os tornar "doutores" (...) Educá-los e instruí-los de modo a fazer deles prisioneiros da terra e protegê-los da atracção das cidades, o caminho que os missionários católicos escolheram com devoção e coragem, o caminho do bom senso e da segurança política e social para a província (...) as

---

[20] Foi a partir dos seminários que se formou a maior parte dos dirigentes de Moçambique e nasceu o núcleo que criou a Frente de Libertação de Moçambique. A educação escolar que reproduzia o sistema social colonial, acabava por formar aqueles que o iriam contestar.

[21] Este termo significa trabalho forçado em uma das línguas nacionais de Moçambique. Tal forma de trabalho foi oficialmente implementada a partir de 1930 após a ascensão de Oliveira Salazar como Ministro das Finanças de Portugal e a implantação do Estado Novo.

> escolas são necessárias, sim, mas escolas onde ensinemos aos nativos o caminho da dignidade humana e a grandeza da nação que os protege.[22]

Como consequência desse pensamento da necessidade de educar e instruir os nativos de modo a fazer deles "prisioneiros da terra e protegê-los da atracção das cidades" havia uma diferença evidente entre as escolas para "nativos" – que ensinavam a "educação indígena" –, orientadas, em regra, por missionários religiosos, principalmente católicos, e as escolas para brancos e assimilados, que eram geridas pelo estado colonial ou entidades privadas. Nas zonas rurais, onde vivia a imensa maioria dos habitantes da colônia, as missões religiosas eram as responsáveis pelo ensino. Para o seu funcionamento, as missões recebiam recursos do Estado português: na prática, o ensino missionário era também um ensino oficial/estatal. (MAZULA, 1995).

Através do *Acto Colonial de 1930*, as crianças africanas seriam educadas primeiramente em um *sistema de educação rudimentar* (o qual, a partir de 1962, passou a ser conhecido por *ensino de adaptação*), que deveria ter uma duração mínima de três anos. Passados os três anos, as crianças poderiam ser admitidas, se ainda menores de 13 anos de idade, no *sistema formal de educação primária*, o qual compreendia outros três anos e preparava os alunos para a entrada no ensino secundário, conhecido como ensino Liceal.

Segundo o pesquisador e professor moçambicano Brazão Mazula, a admissão ao ensino primário pelos nativos, era antes a excepção do que a regra: em 1954, somente 3.000 dos 180.000 alunos matriculados no sistema de ensino rudimentar optaram por realizar o exame de admissão, sendo que 2.500 destes alunos foram aprovados. (MAZULA, 1995, p. 479). Esse fato era agudizado porque esse modelo não considerava os tipos de atividades costumeiras que esses alunos faziam em suas comunidades. Muitos alunos, além da freqüência à escola, tinham como atividades o cuidado dos mais novos, a pastorícia e a ajuda nas machambas[23].

Para os colonizadores europeus e para os indígenas considerados assimilados o sistema educacional era estruturado de outra forma: as crianças iniciavam seus estudos diretamente no ensino primário, que tinha a duração de quatro anos e dava acesso ao ensino liceal.

Como consta das orientações do presidente Samora Machel[24] no início do ano letivo de 1978, o sistema educacional colonial em Moçambique, tinha como objetivos: "primeiro, preparar os filhos da burguesia colonial para continuarem a explorar e a oprimir o nosso povo; segundo, inculcar nos moçambicanos uma atitude de servilismo; terceiro, despersonalizá-los; quarto, negar a cultura moçambicana; e quinto, fabricar assimilados" (MACHEL, 1978).

---

[22] Carta Pastoral do Cardeal Arcebisto de Lourenço Marques, Cardeal Gouveia, *in* Mondlane (1995, p. 56).
[23] Termo utilizado em Moçambique para designar os campos agrícolas e ou espaços de cultivo familiares.
[24] Proclamador da Idependência e Primeiro Presidente de Moçambique.

É neste último elemento que pode ser encontrada a síntese de uma das produções do colonialismo em Moçambique: os assimilados. Esse adjetivo mesmo "ocultado" ainda significa "orgulhos" no Moçambique independente. Mas o que veio a ser a assimilação em Moçambique?

A assimilação, como ensina o antropólogo moçambicano José Luís Cabaço, nunca foi um conceito elaborado e consolidado e sempre se adequou às necessidades do momento. Assim, existia uma assimilação que o autor chama de "unificadora" que resultaria do exercício jurídico de igualdade dos homens perante o direito no quadro de uma visão liberal, inspirado no iluminismo francês. Mas na realidade, as exigências da ocupação efetiva dos territórios induziam a que, sob a mesma palavra, se incorporassem influências pragmáticas do capitalismo industrial anglo-saxônico e lhe fosse atribuído um sentido mais "tendencial" subordinado ao imperativo da exploração de mão-de-obra indígena: "os colonizados deixaram de ser 'iguais' para serem 'tendencialmente' passíveis de se tornarem iguais". Para o capitalismo, continua Cabaço, era preciso que os homens fossem "diferentes" para se justificar a diferentes atribuições de seus direitos. A noção de alteridade e, com ela, o preconceito racial se radicalizarão com o novo conteúdo da palavra assimilação. (CABAÇO, 2007, p.146).

É sob essa égide que a assimilação e as políticas de indigenato foram se centrando. Com a proclamação da Republica em Portugal, surge em 1917 uma portaria visando institucionalização da segregação dos direitos trabalhistas entre os indígenas e os não indígenas. Embora socialmente discriminados, os assimilados surgem aqui como não indígenas e passam a gozar do mesmo estatuto jurídico dos colonos. Por pressões dos colonos e protestos das elites africanas, o governo central de Portugal, fixa em 1927, por decreto, a legislação do assunto, tornando-a extensiva as províncias ultramarinas de Guiné e Angola. (CABAÇO, 2007, p.149).

Foi, entretanto, em 1953 com a publicação do Estatuto dos indígenas portugueses das províncias da Guiné, Angola e Moçambique que aconteceu a uniformização e consolidação da regulamentação do "alvará de assimilação". Dentre vários aspectos, tal estatuto determinava os critérios de extinção da condição de indígena e da aquisição da condição de assimilado:

> a) Ter mais de 18 anos;
> b) Falar correctamente a língua portuguesa;
> c) Exercer profissão, arte ou ofício de que aufere rendimento necessário para sustento próprio e das pessoas de família a seu cargo, ou possuir bens suficientes para o mesmo fim;
> d) Ter bom comportamento e ter adquirido a ilustração e os hábitos pressupostos para a integral aplicação do direito público e privado dos cidadãos portugueses;
> e) Não ter sido notado como refractário ao serviço militar nem dado como desertor. (DECRETO LEI Nº 39.666, ART. 36).

Embora o estatuto tivesse sido extinto em 1961, seus efeitos continuam presentes nas relações sociais no Moçambique de hoje. É o que mostra, por exemplo, o sociólogo moçambicano André Mindoso em sua tese sobre os Assimilados de Moçambique: da situação colonial à experiência socialista. Mindoso (2017) defende que os assimilados são sujeitos coloniais que se reconfiguram no pós - independência. O autor, traz a discussão os estudos feitos por Cahen (2012) e Omar R. Thomaz (2005-2006) para afirmar que:

O primeiro defende que a transição da sociedade colonial para a da pós-independência caracterizou-se por uma "transmissão sociológica" de vários elementos de natureza social e cultural. Com efeito, para o autor, a forma como o Estado fora criado e representado pela elite dirigente, tanto na sociedade colonial quanto na pós-independente, caracterizou-se por uma tendência de europeização das sociedades africanas. E, nessa perspectiva, certos países que usaram a orientação marxista, como foi o caso de Moçambique, longe de trazerem uma perspectiva diferente da do período colonial, tenderam a exacerbar tal imaginação "europeizada" de Estado e nação pós-independente. Nesta perspectiva, Cahen defende que os assimilados, que no passado colonial se caracterizaram por serem a pequena elite negra burocrática, constituem a categoria social que garantiu a continuidade da forma de construir e imaginar o Estado moçambicano, pois aí eles haviam passado a ocupar o lugar de elite dirigente do país.

Já o segundo, enfatiza as representações que os residentes do meio rural tinham dos assimilados. Tendo em consideração que a cidade foi no Moçambique colônia o espaço considerado civilizado comparativamente ao campo, onde residiam os colonos portugueses, e outros segmentos sociais considerados civilizados, aí habitavam igualmente os assimilados. Nessa perspectiva, considera o autor, os negros que residiam na cidade, que falavam a língua portuguesa, estavam vinculados à burocracia do Estado colonial eram considerados "brancos" pelas populações rurais. Como se pode constatar, não se tratava de uma classificação dos assimilados tendo em conta a sua característica fenotípica. Ele só era considerado "branco" em função da sua aproximação à categoria dos colonos portugueses: moravam na cidade, trabalhavam na burocracia estatal, falavam a língua portuguesa, enfim, eram negros "civilizados". Esta representação do assimilado longe de ter terminado na sociedade colonial, passou a se ressignificar após a independência do país, continuando a identificar indivíduos negros que tinham hábitos urbanos e vinculados à burocracia do novo Estado socialista como sendo brancos. (MINDOSO, 2017, p. 47)

Só assim se compreende a importância dessa discussão no cotidiano atual de Moçambique. Com a independência era urgente uma nova escola. Mas afinal, o que significaria estar na escola?

1.1.2 A formação do Homem Novo: *Mas afinal o que significa estar na escola?*

> Mas afinal o que significa estar na escola?
> Estamos na escola só porque nos mandaram? É essa pergunta que devíamos fazer a todos estes alunos, a cada um. Estamos na escola só porque nos mandaram? Somos, portanto, iguais ao aluno do tempo colonial? Então, a escola mudou ou não? São questões centrais para nós aqui. A escola mudou ou não? O que é que mudou?
> Vejamos que as carteiras são as mesmas, as paredes são as mesmas, os corredores também são os mesmos. Mas a escola mudou. Ela já não tem nada a ver com a escola colonial. Mas alguns de vocês não compreendem a diferença; não conhecem o longo caminho que percorremos até chegarmos a esta escola. Para compreendermos o seu significado, para compreendermos o que significa estar na escola é preciso ver o que era a escola colonial, aquela escola onde vocês não podiam entrar.
>
> *Machel, 1978, p. 20*

É com essa fala que Samora Moisés Machel começa seu discurso sobre o significado da escola no âmbito da abertura do ano letivo de 1978. Essa compreensão de escola é precedida de uma serie de interrogações. No terceiro ano do pós-independência o bureau da Frente de Libertação de Moçambique, já partido único de Moçambique, compreendia que as medidas adoptadas nos anos anteriores – 1976 e 1977 – consubstanciavam a mudança que se desejava na educação. Samora perguntava aos alunos, professores, pais e membros do governo presentes na reunião quanto ao significado da escola e fincava o caráter racista da colonização: “aquela escola onde vocês não podiam entrar”.

Entretanto, seguindo seu discurso se percebe que sua compreensão, enquanto nacionalista e dirigente máximo do país, era de que a escola “criada” não era apenas a que o povo moçambicano pudesse frequentar, era antes de mais, a que pretendia “criar um novo tipo de relações entre nós, educar o homem numa mentalidade nova” (p. 6). Formar o Homem

Novo – àquele que combateria o capitalismo e o imperialismo. Em suas palavras asseverava o seguinte:

> E assim diremos: temos a nova escola, embora continue com as mesmas paredes e o mesmo pessoal. Temos a escola para, realmente, produzir a nova mentalidade, para produzir o Homem Novo que construirá o Socialismo em Moçambique, o Homem que combaterá permanentemente, sem tréguas, o capitalismo e o imperialismo; o Homem que estará solidário com a luta de todos os povos, particularmente com os povos que continuam oprimidos. (MACHEL, 1978, p. 32).

A experiência da Luta Armada de Libertação Nacional e das atividades desenvolvidas nas Zonas Libertadas[25] faziam compreender a escola como um campo de batalhas imediatas e não imediatas. Samora ao dar uma pista a respeito, afirmava:

> É que nós concebemos a escola como um campo de batalha fundamental. Consideramos que a juventude que está na escola é o centro de disputa entre as ideias erradas e as ideias correctas e nós concebemos que é lá nas escolas que se forma o Homem Novo [...] pensamos que é lá que se realiza um combate permanente pela transformação das mentalidades. É lá que o inimigo age para recuperar aquilo que perdeu, que perdeu ontem e que quer ganhar hoje; aquilo que perde hoje e quer ganhar amanhã. (MACHEL, 1978, p. 4).

Nesta fala está expressa a ideia das batalhas imediatas que se davam na escola. Tais batalhas tinham que ver com ações adoptadas no III Congresso da Frente de Libertação de Moçambique - FRELIMO[26], realizado no ano de 1977. Além da transformação do movimento independentista FRELIMO em partido Marxista-Leninista - Frelimo, o congresso escolheu o socialismo como ideologia para o país e seu desenvolvimento, e adoptou várias medidas sociais, dentre as quais, a duplicação da população escolar para quase um milhão e trezentos mil alunos. Neste contexto, se abria uma batalha ideológica com o que Samora considerava "búfalo ferido": o capitalismo.

Esta batalha tinha ainda outro sentido, considerado por muitos, expressão das reações do "búfalo ferido". Estava nascendo e se expandindo em Moçambique um movimento armado de oposição à Frelimo. A RENAMO – Resistência Nacional Moçambicana apareceu no

---

[25] À medida que a guerra de libertação nacional foi avançando, foram surgindo territórios fora do controlo da administração portuguesa e sendo ocupados pela FRELIMO. Esses territórios passaram a ser chamados de *«zonas libertadas»*. Nessa medida, conforme analisa Gasperinni (1984), «o *sucesso político e militar consolidava-se e estendia-se a novas zonas quando o movimento de libertação, uma vez tornado dominante, conserva e aprofunda a sua hegemonia cultural. Neste processo, a escola gozava de um papel preponderante»* (MAZULA, 1995).

[26] FRELIMO – Frente de Libertação de Moçambique. Em maiúsculas significa o movimento de libertação nacional e em minúsculas indica o partido político criado em 1977. A FRELIMO foi fundada em Dar-Es-Salaam, capital da Tanzânia em 1962 quando três organizações nacionalistas de base regional - a União Democrática Nacional de Moçambique (UDENAMO – fundada no Zimbabwe), a Mozambique African National Union (MANU, nascida no Quénia), e a União Nacional Africana de Moçambique Independente (UNAMI – fundada no Malawi) - fundiram-se em um movimento guerrilheiro de base ampla sob os auspícios do nacionalista tanzaniano Julius Nyerere. Sob a presidência do antropólogo Eduardo Chivambo Mondlane, a FRELIMO liderou a guerra de libertação de Moçambique.

momento em que havia polarização na África Austral em torno de duas questões, o Apartheid na África do Sul, por um lado e, por outro, a integração dos conflitos na região no conflito global entre o Este e o Oeste: Por um lado, havia o regime de apartheid na África do Sul, que, juntamente com o regime ilegal de Ian Smith na Rodésia[27] (atual Zimbabwe), podia observar que um número cada vez maior de países da região passavam a ter regimes de maioria negra. Além disso, vários desses países representavam estratégias de desenvolvimento radicais, que, ao longo prazo, poderiam servir de exemplo ao desenvolvimento na África do Sul. Por outro lado, havia os novos governos da região que, para além do seu posicionamento socialista, expressavam também a sua intenção de dar apoio aos outros movimentos de libertação na região: a União Nacional Africana do Zimbabwe (Zimbabwe African National Union - ZANU) e União Popular Africana do Zimbabwe (Zimbabwe African People's Union - ZAPU) na Rodésia; a Organização do Povo do Sudoeste Africano (South West Africa People's Organization - SWAPO) na Namíbia e o Congresso Nacional Africano (African National Congress - ANC) na África do Sul. (ABRAHAMSSON; NILSSON, 1994, p. 1).

Com o apoio dos regimes da África do Sul e da Rodésia e também das dissidências no seio da Frelimo, a RENAMO era um movimento que crescia empenhando a bandeira anticomunista[28] e vanguardista da luta pela instalação da democracia em Moçambique, tal como afirmava seu então líder Afonso Dlakhama. Narrativas há, porém, que apontam que sua pretensão, mesmo à guisa dos apoios que recebera, era a sabatogem ao regime que governava o país. A esse respeito, o historiador Newitt (2012, p. 482) chega a afirmar que a RENAMO foi incumbida de chefiar ataques a Moçambique que cortassem as comunicações, desviassem a atenção do governo e agissem em auxílio das forças rodesianas em operações especiais contra os movimentos de libertação do Zimbabwe. Nesta conformidade, as forças da RENAMO ajudaram os rodesianos no seu ataque de comandos aos depósitos de petróleo na Beira, centro de Moçambique, em Março de 1975.

---

[27] A Rodésia foi fundada em 1890 por Cecil Rhodes, que buscava impor o domínio britânico no sul do continente africano. Em 1923, ela tornou-se um território autônomo, ainda pertencente ao Império Britânico. Ao término da Segunda Guerra Mundial, os brancos buscaram conservar o poder em suas mãos nas ex-colônias britânicas, embora a Grã-Bretanha lhes houvesse concedido independência sob o princípio de governo da maioria. A Rodésia, a Grã-Bretanha e os nacionalistas africanos não conseguiram chegar a um acordo, levando Ian Smith, o então Primeiro-Ministro da Rodésia, a aprovar a Declaração Unilateral de Independência, aos 11 de Novembro de1965. A declaração manteve o poder político e econômico nas mãos dos brancos, o que desencadeou uma resistência africana dividida em dois grupos políticos: a União Popular Africana do Zimbábwe (Zimbabwe African People's Union — ZAPU), encabeçada por Joshua Nkomo; e a União Nacional Africanado Zimbábwe (Zimbabwe African National Union — ZANU), sob a liderança de Ndabaningi Sithole.

[28] A RENAMO foi fundada em 1975 após a independência de Moçambique como uma organização política anticomunista e na década de 80 participou na guerra civil moçambicana contra o Governo moçambicano. Com o acordo de paz de 1992 ela se transforma em Partido político e adopta a ideologia populista e conservadora. O partido vem participando das eleições desde 1994.

Outra batalha, não imediata, já se vislumbrava mesmo no período da Luta Armada de Libertação Nacional. Era a batalha que opunha a FRELIMO e o poder tradicional, acusado de ser colaborador do poder colonial. O já citado José Luís Cabaço é peremptório ao afirmar que:

> O poder tradicional era acusado, pela FRELIMO, de representar um obstáculo à ação anticolonial unitária e de se 'opor à ciência, à técnica e ao progresso', preconizando meios e práticas insuficientes para fazer frente ao poder do ocupante. A partir de então, ele foi classificado, na análise da direção do movimento, como parte do aparelho de poder colonial; ele representaria o poder dos colaboradores que tinham assegurado a ligação dos ocupantes com as populações rurais e que, por conseguinte, se tornavam igualmente alvos da luta ideológica." (CABAÇO, 2017, p. 399).

Com esse entendimento do poder tradicional, continua Cabaço, opunha-se, neste conflito o protonacionalismo e a ideia de nação. Frente a frente, foram-se polarizando dois planos de identidade coletiva:

> a) A concepção de uma independência confinada à própria região e comunidade etno-linguística; este grupo exprimia como motivações dominantes a expulsão dos portugueses de seu território, a apropriação de seu patrimônio físico e organizativo e o reforço das formas tradicionais de poder e conhecimento, preservando a pessoalização do "chefe".
> b) O projeto prescritivo de uma nova identidade construída em torno da pertença a um território geográfico que aceitava as fronteiras coloniais cuja identidade se deveria ir estruturando pela participação numa tarefa comum, a luta armada, e pela identificação num objetivo comum: a independência. Um projeto que propunha a substituição do poder pessoalizado por um poder participativo, representado por entidades (o movimento de libertação como embrião do Estado) (CABAÇO, 2007, p. 399).

O Homem Novo era, nesta perspectiva, também uma resposta a esse cenário. Era o homem e a mulher que pudessem continuar a luta, que pudessem, na ideia de construção da nação moçambicana, tornar irreversíveis as conquistas e seguir a linha política do partido. Isso se daria como vai dizer Cabaço, por estratégias já traçadas no período de luta pela independência:

> Para que essa transformação se verificasse, a estratégia da direção revolucionária da FRELIMO orientava-se em três direções principais: fazer interiorizar em cada guerrilheiro e militante uma nova práxis (o trabalho manual, a disciplina militar, o empenho subjectivo através da "libertação da iniciativa", etc); Proporcionar uma educação formal que lhe conferisse os instrumentos para se apropriar da técnica através do "conhecimento científico" cartesiano que ela impunha e evitar que as estruturas e o pensamento tradicional se "reorganizassem" no interior da FRELIMO (CABAÇO, 2017, p. 410).

Nota-se neste traçado de Cabaço que no período pós - independência a centralidade ideológica na construção do Homem Novo era fincada nas duas últimas direções apontadas pelo autor: o reforço de uma educação formal visante ao domínio da técnica e do conhecimento científico e "purificar" a FRELIMO evitando estruturas dos pensamentos

tradicionais. Mas nos questionemos: nesta concepção não se terá esquecido a complexidade das heranças subjetivas do colonialismo? Afinal, a elite dirigente estabelecida na altura era parte dos assimilados do período colonial. Será que as batalhas a que nos referimos levaram a esse esquecimento, propiciaram o *desvislumbrar* de outras possibilidades que não passassem pelo giro em torno de modelos europeus? Esta "opção" não seria contraproducente no combate a um dos objetivos da educação colonial fincado por Samora, qual seja, a negação das culturas moçambicanas? Sem uma possibilidade de resposta proponho que façamos uma discussão sobre a adesão que respaldou tal autoridade e suas interfaces na legislação educacional adoptada.

Como afirma o historiador francês Michael de Certeau (1995) "toda autoridade repousa sobre uma adesão". No que chamamos Moçambique independente[29] recrudesceram ideias que tinham como principal objetivo: "[…] destruir a Velha Sociedade, profundamente impregnada de vícios e defeitos, em que florescem as ideias conservadoras, supersticiosas, individualistas e corruptas […] para construir sobre os seus destroços a Sociedade Nova" (MAZULA, 1995, p. 137). Na construção desta "nova sociedade", papel importante também era reservado à educação escolar, onde a língua portuguesa foi oficializada com o intuito de permitir uma "verdadeira unidade nacional" e, as línguas maternas/nacionais foram proibidas. Os ideais autóctones foram julgados como improcedentes na condução do país para uma sociedade livre da tradicionalidade, da burguesia e para a formação do que já aludimos: o chamado Homem Novo.

A burguesia era entendida como todos os resquícios do colonialismo. O que seria então essa tradicionalidade característica das chamadas sociedades tradicionais? Imbuída do contexto da polarização anteriormente referida, prevaleceu nas políticas pós-independentistas uma errônea compreensão das formas de resistência adoptadas pelas autoridades tradicionais para "conviver" com o sistema colonial. Esse entendimento do poder tradicional enquanto "colaborador" do colonialismo se revelou em "práticas de desprezo", tal como acontecia no período colonial, aos conhecimentos endógenos e ligados aos sistemas de viver das comunidades e grupos étnicos moçambicanos. A primeira lei do Sistema Nacional de Educação aprovada pela Assembleia Popular de Moçambique em 1983, a Lei 4/83[30], dizia

---

[29] Moçambique alcançou a independência em 25 de Junho de 1975.

[30] Esta lei estabelece as primeiras diretrizes básicas sobre a educação em Moçambique após a independência. Disponível no portal do governo de Moçambique pelo http://www.portaldogoverno.gov.mz/Legisla/legisSectores/edu_leg/leiSNE.pdf. A mesma viria a ser revogada pela lei 6/92 de 1992 com a intenção de atender a nova constituição e se adequar aos processos democráticos ora instituídos. Esta também está disponível no portal do governo de Moçambique pelo http://www.portaldogoverno.gov.mz/Legisla/legisSectores/edu_leg/reajusteSNE.pdf.

bem, em sua parte introdutória, o que achava dos ideais autóctones, a que chamava de sociedades tradicionais:

> Na sociedade tradicional, a educação transmitia conhecimentos e técnicas acumuladas na prática produtiva, inculcava o seu código de valores políticos, morais culturais e sociais e dava uma visão idealista do mundo e dos fenómenos da natureza. Pela iniciação e rito, pelo dogma e superstição, pela religião e magia, pela tradição, o indivíduo era preparado para aceitar a exploração como uma lei natural e assim reproduzida no seu grupo etário, na sua família, na sua tribo, etnia e raça (Lei 4/83).

A Lei concebia as práticas e os conhecimentos imanentes às ditas sociedades tradicionais como responsáveis pelos processos de exploração. Assim, no Artigo 1, do Capítulo VI da mesma lei constava que "o Sistema Nacional de Educação tem como objetivo central a formação do Homem Novo, um homem livre do obscurantismo, da superstição e da mentalidade burguesa e colonial, um homem que assume os valores da sociedade socialista". Esse seria, portanto, o exemplo dos sistemas de saberes e práticas disciplinares implementadas sob o pretexto da construção do Estado-nação em Moçambique. Tal concepção deixava de fora, um diálogo que se esperava entre as diferenças que caracterizam o país, não superando, neste contexto, as colonialidades que caracterizavam a escola colonial. A esse respeito, o escritor e romancista moçambicano Ungulani Ba Ka Khosa faz uma síntese:

> Com a proclamação da independência esperava-se que as identidades circunscritas ao universo étnico ganhassem, no espaço soberano da pátria, a liberdade e o direito de confrontarem-se com identidades afins. Esperava-se que a secular presença islâmica e indiana, reduzida a nichos culturais bem delimitados, ganhasse outra amplitude no solo pátrio, de modo a que, por exemplo, as especiarias e outros aromas, enraizados ao longo da costa, se embrenhassem pelo sertão adentro e se incrustassem no adobe das palhotas da nossa existência. Esperava-se que a língua portuguesa, língua da unidade e do desenvolvimento, partilhasse o seu espaço hegemônico na educação, na informação, nos espaços públicos e privados, com outras línguas. Com a independência esperava-se, enfim, que as várias identidades ganhassem cidadania e contribuíssem, na sua diversidade, para a construção do tecido identitário moçambicano. Mas tal não aconteceu. (KHOSA, 2015, p.128-129).

Em termos objetivos, ou seja, nesta reapropriação de um ideal de educação colonial, ressalvando a adequação dos conteúdos escolares (geografia e história, principalmente), o sistema educativo estava sendo severamente afetado pela guerra civil em erupção em Moçambique. O conflito armado entre o governo e a RENAMO impôs duras perdas ao país. No sector da educação, houve impactos profundos, principalmente nas infra-estruturas escolares. No período de 1981 a 1987, foram encerradas aproximadamente 50% das escolas primárias, 13% da rede escolar secundária, 22.5% dos centros de formação de professores e vários centros ou unidades de alfabetização de adultos. O êxodo de milhares de pessoas das zonas rurais para as zonas urbanas à procura de proteção esvaziou a rede escolar de certas

regiões do país. Em 1992, o ensino primário contava com apenas 1.2 milhão de alunos, um número equivalente ao existente em 1983.[31]

Enfim, com o prevalecer da ideia de construção de nação moçambicana e com a adopção da referida Lei, em poucos anos, entre a conquista da independência política e a construção dos pilares do que seria Moçambique independente, se passou de um modelo de escola europeia concebido para funcionar numa sociedade que se pretendia capitalista para um modelo de escola europeia concebido para funcionar numa sociedade que se pretendia socialista. Como referem Castiano e Ngoenha (2013) de valores extremos a valores extremos, mas todos distantes da realidade dos moçambicanos que deveriam ser os principais beneficiários do sistema.

1.1.3 A questão que prevalece: que ideologização cidadã em Moçambique?

No dia 19 de Outubro de 1986, num acidente aéreo até agora pouco esclarecido pelas autoridades, morre em Mbuzini – África do Sul, Samora Moisés Machel. Se no momento da proclamação da independência havia certeza do socialismo enquanto ideologia do país, já não se pode dizer o mesmo a partir do momento da morte de Samora. Antes de sua morte, especificamente em Setembro de 1985, Samora foi protagonista de uma cena que até hoje se torna viral quando se recorda seus feitos em Moçambique: *Meu amigo Reagan. Meu amigo Reagan, como está? Estou contente de vê-lo em forma, em forma...*[32] Foi assim que ele se dirigiu a Ronald Reagan quando foi recebido na Casa Branca nos Estados Unidos da América.

Esse cumprimento sinalizava uma virada nas relações políticas que se davam entre Moçambique e os "sistemas hegemônicos". Não obstante o contexto envolvente, calamidades naturais, crise de alimentos e na economia, esse ato sinalizava também a entrada das instituições dos Bretton Woods (especificamente, Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional) no país e a instauração do neo-liberalismo que começa oficialmente em 1987 com a adopção do Programa de Reabilitação Econômica. O contexto era ainda mais penoso. Agudizava-se a guerra civil que começou em 1976 chegando em 1992 - ano do acordo geral de paz - com dados assustadores: Um milhão de mortos; 454.000 crianças de idade inferior aos 15 anos mortas entre 1981 e 1988 (45% das vítimas); 50.000 pessoas amputadas, das quais 7.000 crianças e mulheres; Mais de 150 aldeias e localidades destruídas; Cerca de 4.5

---

[31] Dados disponíveis num relatório publicado pelo AfriMAP e pela Open Society Initiative for Southern Africa Moçambique: A Prestação Efectiva de Serviços Públicos no Sector da Educação, 2012.

[32] A cena pode ser vista em https://www.youtube.com/watch?v=nxF_QNyDI2Q .

milhões de deslocados internos; Mais de 1.5 milhões de refugiados no exterior; Mais de 50% das unidades sanitárias destruídas e mais de 1.800 escolas destruídas.[33]

Metaforicamente pode dizer-se que Samora morreu com suas ideias[34]. Joaquim Alberto Chissano, seu substituto na presidência do país, além de continuar as negociações com a RENAMO, assinou uma nova constituição em 1990. A constituição introduziu o Estado de Direito Democrático, alicerçado na separação e interdependência dos poderes e no pluralismo, lançando os parâmetros estruturais da modernização, contribuindo de forma decisiva para a instauração de um clima democrático que levou o país à realização das primeiras eleições multipartidárias em 1994.

É no contexto desta nova constituição e do fim do conflito armado em 1992 que se adopta um novo Sistema Nacional de Educação "adequado" às novas vivências e orientações políticas. Mas o que significou tal mudança no contexto das ideias e relações sobre escola e educação anteriormente referidas?

A Lei 6/92, de 06 de Maio de 1992, foi aprovada com o intuito de adequar as disposições contidas na Lei do Sistema Nacional de Educação de 1983, mas seus efeitos subverteram-se mais ao campo organizativo e pedagógico do sistema. Embora no seu artigo 4 referisse que o Sistema Nacional de Educação deveria passar a "valorizar e desenvolver as línguas nacionais, promovendo a sua introdução progressiva na educação dos cidadãos", os objetivos do sistema centraram-se ainda em:

> 1. Proporcionar o acesso ao ensino de base aos cidadãos moçambicanos, contribuindo para garantir a igualdade de oportunidades de acesso a uma profissão e aos sucessivos níveis de ensino.
> 2. Dar uma formação integral ao cidadão para que adquira e desenvolva conhecimentos e capacidades intelectuais, físicas, e na aquisição de uma educação politécnica, estética e ética.
> 3. Dar uma formação que corresponda às necessidades materiais e culturais do desenvolvimento econômico e social do país.
> 4. Detectar e incentivar aptidões, habilidades e capacidades especiais nomeadamente intelectuais, técnicas, artísticas, desportivas e outras. (Lei nº 6/92, Capitulo IV, artigo 10).

Nestes objetivos do novo Sistema Nacional de Educação não estão referenciadas as "sociedades tradicionais" de outrora, nem o Homem Novo, menos ainda a ideia "ideológica" de formação cidadã que se esperava. Se era histórica uma miragem à formação cidadã

---

[33] Dados disponíveis no sitio https://noticias.sapo.mz/actualidade/artigos/40-anos-de-liberdade-as-consequencias-da-guerra-civil-2 .

[34] Nas discussões cotidianas em Moçambique tem se referido que, apesar das vicissitudes do período de liderança de Samora, normente o aspecto menos democrático desta, sua liderança foi caracterizada por justiça social. Depois de sua morte emergiu maior liberdade e menos justiça social.

esperada (a assimilação no período colonial e o Homem Novo no pós-independência), esta Lei deixou um vazio, uma lacuna.

Esta foi, aliás, umas das problematizações trazidas pelo professor Ussene Amade[35] durante a mesa redonda que organizamos em parceria com o GEPECE – da então Delegação de Nampula da Universidade Pedagógica de Moçambique –, para dialogar sobre os desafios do ensino básico no contexto nampulense. Amade que começou referindo-se da hodierna discussão sobre a qualidade de educação em Moçambique fez uma nota afirmando que "qualidade para o nosso povo é levar seu aluno na escola. Se estiver no ensino primário tem que saber ler, saber escrever e saber contar. Essa é a expectativa de grande parte dos pais para com seus filhos ao saírem da segunda classe". Ainda segundo Amade, "quando isso não acontece para esse pai a escola não oferece qualidade". Mais adiante, o professor Amade, fez uma fala ao que pensava como sendo "o problema de sermos evasivos na determinação dos objetivos educacionais que pretendemos". É nesta fala onde encontro a questão da problematização das referências ideológicas:

> Porque este desiderato que o ministério definiu é muito grande. É um texto muito grande. Mesmo o professor conhece isso? Mesmo o aluno conhece isso? Muito menos os significados. Então se não conhece não assume. Eu quando fui formado era assim: objetivo central: formar o homem novo. A sociedade conhecia. Se sabia disto e lutava-se para formar este homem novo. Os meus formadores sabiam que estavam a formar a mim para formar o homem novo. E depois tinha uma coisa por de trás, o que se diz ser esse homem novo: homem liberto do obscurantismo, liberto de não sei de que, etc. Então, toda formação técnica visava este propósito. Todos assumiam. Isto se conhecia, isto ajudava por que todos assumiam isto incluindo o próprio encarregado de educação.

A constatação de Amade engendra outras possibilidades de questionamentos, como por exemplo, nossa tendência em constatar como miúdas as operações que se dão no cotidiano e com seus praticantes. Entretanto, ela é fecunda em demonstrar que no contexto das relações de conhecimentos vigentes, essa "supressão ideológica" no campo político-legislativo não significou, contudo, a cessação de conflitualidades e interrogações entre a educação escolar e as diferentes redes de conhecer que vigoram *dentrofora* do sistema escolar.

A partir de 1999 começa a ser desenvolvida a reestruturação curricular do ensino básico em Moçambique e um dos pontos utilizados para justificar essa necessidade de reestruturação, além do político-econômico e educativo, é o contexto socio-cultural do país, importante para conferir maior relevância à educação básica já que, segundo o texto curricular, pesquisas antropológicas sobre a interação entre a cultura tradicional e a escola oficial chegaram à

---

[35] Amade Ussene é professor reformado e durante muitos anos foi diretor do antigo Instituto do Magistério Primário de Nampula. Foi convidado para contar suas experiências de educação em Nampula.

conclusão de que há um desfasamento entre a ação educativa e a cultura das tradições locais. Esse desfasamento foi aferido a partir da análise da língua de ensino, os ritos de iniciação, as práticas socioeconômicas e os estereótipos relacionados com o gênero[36], segundo pode se ler no texto curricular:

> A questão da língua é um dos factores que maior influência exerce no processo de ensino-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 de ensino. Este factor faz com *que muitas das competências e habilidades, sobretudo a competência comunicativa, adquiridas pelas crianças, antes de entrarem na escola, não sejam aproveitadas* (PEBIMO, 1996: 1).
> Os ritos de iniciação, parte dos *"sistemas de educação tradicional"*, com o objectivo de transmitir normas e valores de uma sociedade, preparando a criança para a vida adulta, são um outro factor cultural de conflito entre a escola e as tradições culturais, dada a diferença entre a cultura tradicional e a que é veiculada pela escola.
> Muitas práticas socioeconômicas e a divisão social do trabalho na comunidade, que constituem aprendizagens no âmbito da educação familiar, são factores que, muitas vezes, condicionam a participação das crianças nas actividades escolares e põem em causa o próprio valor da escola. *Muitas crianças, desde muito cedo, participam em actividades produtivas, ajudando os pais na machamba, guardando o gado e em outras tarefas domésticas em geral* (Conceição, R. et alii; 1998:19).
> Outro factor sociocultural que influencia o sistema de educação está relacionado com a forma como são consideradas as diferenças de género pela comunidade. Regra geral, os pais privilegiam a escolaridade dos rapazes. A divisão social do trabalho, na base do género, atribui às meninas, desde muito cedo, tarefas tradicionalmente consideradas da responsabilidade da mulher, o que dificulta o seu acesso à escola. (INDE, 2003, p. 12).

Segundo Castiano e Ngoenha (2013) a relevância das reestruturações propostas se fundamentava também "na percepção de que a educação tem que ter em conta a diversidade dos indivíduos e dos grupos sociais, para que se torne num fator, por excelência, de coesão social e não de exclusão" (INDE 1999, p.8 apud CASTIANO & NGOENHA, 2013, p.165). Desta forma, o Plano Curricular do Ensino Básico, aprovado em 2003 e introduzido desde 2004, sinalizava o começo das reestruturações curriculares em Moçambique. O plano também fundamenta a percepção de que as sociedades enfrentam o dilema da construção da *aldeia global* e a pertinência da defesa e desenvolvimento das *identidades particulares/nacionais*, e, reafirma que o principal desafio que se coloca ao currículo moçambicano é:

> tornar o ensino mais relevante, no sentido de formar cidadãos capazes de contribuir para a melhoria da sua vida, da vida da sua família, da sua comunidade e do país, dentro do espírito da preservação da unidade nacional, manutenção da paz e

[36] […] o ensino, usando exclusivamente a língua portuguesa, faz com que muitas competencias e habilidades adquiridas pelos alunos na fase pré-escolar não sejam aproveitadas, já os valores que são transmitidos pela educação tradicional, e em particular durante os ritos de iniciação, chocam com a cultura que é veiculada pela escola. Em relação as actividade socio-economicas destaca-se o facto de que muitas crianças se veem obrigadas a participar em actividades productivas cujo ciclo e tempo contrasta com o calendario escolar. Por último, o facto de, nas sociedades tradicionais, se atribuir muito cedo várias responsabilidades à rapariga, dificulta muito o seu acesso à escola. (CASTIANO E NGOENHA, 2013 p. 166).

> estabilidade nacional, aprofundamento da democracia e respeito pelos direitos humanos, bem como da preservação da cultura moçambicana. (INDE, 2003, p. 7).

Embora o mesmo texto curricular também se refira que "não se trata de transformar a escola num instrumento privilegiado para a preservação das culturas tradicionais, mas sim num espaço de interação entre as culturas das comunidades e os novos *paradigmas* da cientificidade" (INDE, 2003, p. 13), considero serem estes os primeiros passos do reconhecimento do caráter homogeneizador e monocultural da educação em Moçambique. Oficialmente começam os questionamentos da educação escolar com base em aspectos não "puramente didáticos" e que consideram os sistemas de conhecer e viver das tradições moçambicanas. Aqui começa o reconhecimento da necessidade de augurar relações pedagógicas intrinsecamente vinculadas às questões culturais que caracterizam o país e o contexto africano, em geral.

Porém, este reconhecimento não evidenciou nem buscou trabalhar os embates consequentes dessa diversidade, muito menos buscou anotar as listras de estereótipos e descriminações que acontecem no país baseadas nos aspectos citados, as desigualdades que daí subsistem, menos ainda as relações de poder que marcam as assimetrias que vivenciamos nos contextos educativos.

Mas podemos continuar a nos questionar: podemos questionar sobre uma educação que se afirma aberta ao sistema de vivência tradicional ao mesmo tempo em que acena, em suas práticas, aos processos característicos de uma sociedade enraigada no neoliberalismo – uma educação, ela mesma, ainda não encontrada com os processos que busca legitimar e que no contexto organizativo e financeiro ainda é dependente de apoios externos. Como se dão essas relações nos contextos educativos hodiernamente? Que relações epistemológicas e de produção de conhecimentos entram na base destas considerações?

No capítulo a seguir busco, ao tentar respaldar a noção de interculturalidade, rediscutir sobre as línguas e os ritos de iniciação – dois elementos que determinam atualmente, no meu entendimento, as principais conflitualidades que se dão nos contextos educativos de Nampula. Um olhar às línguas e aos ritos de iniciação pode nos indicar como estes são marcantes nas vivências cotidianas em comunidades moçambicanas. Pode nos acenar à importância da possibilidade do processo intercultural proposto em diversos quadrantes – considerados prenhes de diferenças e diversidades culturais.

2 LÍNGUAS, REDES DE CONHECIMENTOS E A EMERGÊNCIA DA INTERCULTURALIDADE

> O emakhuwa dos livros é padronizado, porém os alunos não são padronizados. O aluno é quem vive a língua.
>
> *Floriano, 2019.*

> Reivindicações de conhecimento são sempre reivindicações de verdade.
>
> *Arcoff, 2016.*

Quem experimenta os cotidianos das escolas moçambicanas em sua diversidade, depara-se com determinantes culturais e sociais importantes nas relações tecidas no seu meio. No capítulo anterior consideramos que o sistema educacional moçambicano se encontra no dilema de se abrir aos axiomas endógenos ao mesmo tempo em que se compreende imbricado nos determinantes neoliberais a que está imerso. E dissemos, no âmbito da leitura histórica feita, que a revisão do Plano Curricular do Ensino Básico representou o primeiro aceno oficial à consideração dos sistemas "autóctones" prementes nas vivências educacionais. Na linha da compreensão da educação como marco importante à cultura, à formação cidadã, negociação de identidades, bem como no contexto dos aspectos que embasaram a revisão do PCEB, elejo dois fatores que, no meu ponto vista, permitem compreender o que se dá nas relações entre saberes dentro dos processos educativos e vislumbram a possibilidade de tecer interrogações a partir da proposta da interculturalidade, doutro modo mostram, um cotidiano marcado por tensões e conflitos sociais.

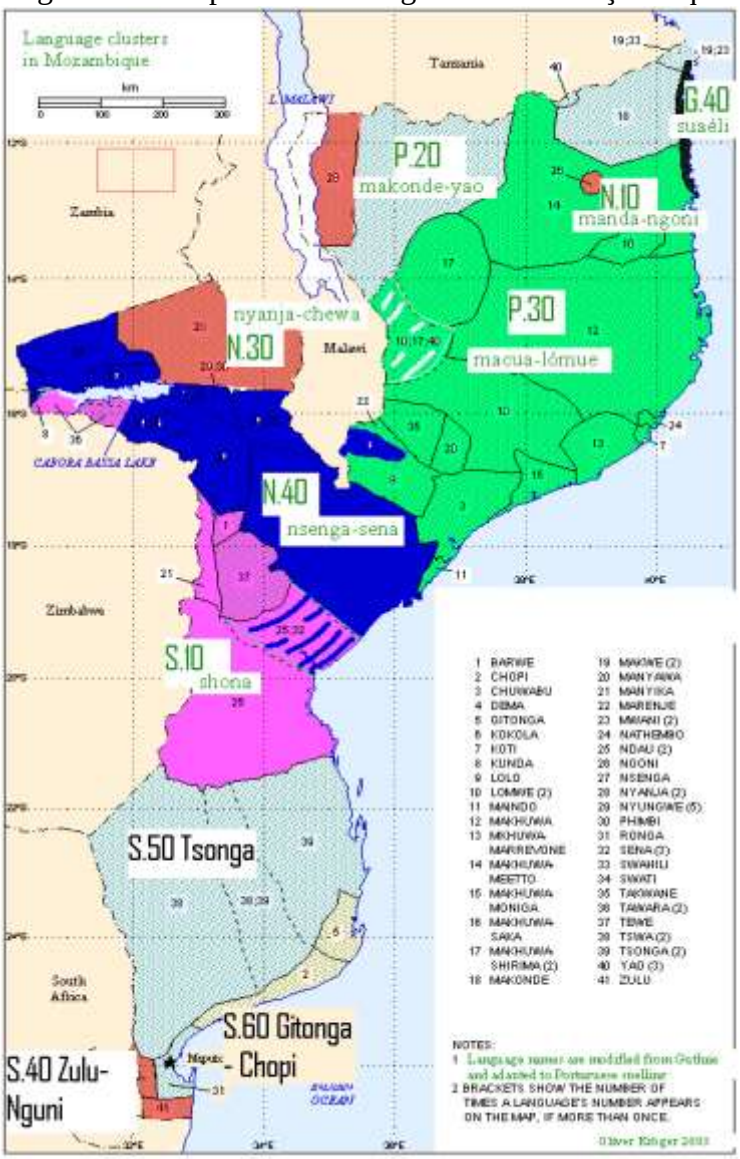
Estes aspectos são as línguas nacionais e os ritos de iniciação. A escolha destes tem relação com as experiências que, de certa forma, vivenciei nos cotidianos escolares e que tensionam a pretensão de uma cultura escolar homogeneizadora que caracteriza os cotidianos e as políticas escolares. Comecemos com uma contextualização dos mesmos iniciando pelas línguas.

Repousam em Moçambique matrizes de mais de uma dezena de grupos etnolinguísticos, todos de origem bantu. Estes grupos agrupam-se segundo a característica cultural que se apresenta mais ou menos comum em algumas regiões do país, principalmente, os regimes de parentesco. O rio Zambeze, que atravessa e corta o país em duas partes, constitui-se numa fronteira natural desses grupos. A norte do rio localizam-se os povos matrilineares: *Makonde, Yao, Makhuwa, Nyanja* e outros localizados no Zambeze superior, como os *Nsenga* e os *Pimbwe*. A sul, encontram-se os povos patrilineares congregados nos seguintes grupos: *Shona, Tsonga, Chope e Bitonga*. Entre os povos patrilineares figura também o grupo *Nguni*, cujos núcleos se encontram espalhados pelo país. No Vale do

Zambeze, uma zona de transição, situam-se povos de simbiose das influências matrilinear e patrilinear, dos quais se destacam: *Chuwabo, Sena e Nyungwe*. Para além dos grupos identificados, existem outros localizados na costa norte, cuja característica particular é a influência patriarcal islâmica que apresentam: são os *Mwani*.[37]

Sabe-se que os grupos étnicos encontram suas diferenças espelhadas nos fatores culturais como a religião, a língua, hábitos gastronômicos, hábitos no vestuário e outras "tradições", porém o grande marco diferenciador dos grupos étnicos de Moçambique encontra-se na língua – mesmo que as línguas faladas em cada região se considerem semelhantes por pertencerem ao mesmo grupo. Assim, pelo país espalham-se dezenas de línguas nacionais e suas variantes, como se mostra no mapa a seguir:

Figura 01 – Mapa de zonas linguísticas de Moçambique



Fonte: KRÖGER, 2005 goo.gl/Ba6VbW

[37] Disponível em http://culturamocambicana.blogspot.com/2017/07/principais-grupos-etnicos-de-mocambique.html. acedido em 14 de Agosto de 2020.

Dezassete destas línguas (do mapa acima) têm a ortografia padronizada: *Kimwani, Shimakonde, Ciyaawo, Emakhuwa, Echuwabu, Cinyanja, Cinyungwe, Cisena, Cibalke, Cimanyika, Cindau, Ciwute, Gitonga, Citshwa, Cicopi, Xichangana e Xirhonga* (NGUNGA; FAQUIR, 2012). Nas zonas rurais, onde segundo o último Recenseamento Geral da População e Habitação, de 2017, residem 70% dos quase 29 milhões da população moçambicana, as interações diárias desenvolvem-se, quase, unicamente, nestas línguas, que possuem em sua maioria, seus próprios dialetos.

A língua oficial em Moçambique, como já referimos, é a língua portuguesa, escolhida para oficial, segundo Dias (2010) por razões políticas relacionadas com a unidade nacional e com o fato de não haver à altura da independência nenhuma língua que estivesse suficientemente "modernizada" para ser capaz de veicular a Ciência, a Tecnologia e ser capaz de servir de língua franca em todo o território nacional. Porém, apesar de a língua portuguesa gozar de estatuto de única língua oficial, ela nunca foi tida como língua local ou moçambicana e é segundo dados do censo de 2017, língua materna de apenas 16,5% da população (INE, 2019). Ou seja, 83,5% da população moçambicana têm nas línguas nacionais suas línguas maternas ou primeiras.

Em Nampula, onde se deram as conversas desta pesquisa, a língua predominante é o *Emakhuwa*, língua nacional falada por 25% de moçambicanos, ou seja, a língua moçambicana mais falada no país. Isso tem seus motivos, o *Emakhuwa* – considerando suas variações –, é falado em quase toda região nortenha de Moçambique, abrangendo as províncias de Nampula, seu berço, e as províncias da Zambézia, Niassa e Cabo Delgado. Nampula e Zambézia são as províncias mais populosas do país com cerca de 40% da população moçambicana. Paradoxalmente, Nampula, como também referi no capítulo anterior, tem uma das maiores taxas de analfabetismo e dados assustadores em outros indicadores sociais. É local onde se dão confrontações peculiares nos diversos campos, como mostram, por exemplo, a pesquisa *Cólera e Catarse* do renomado sociólogo moçambicano Carlos Serra sobre a crença de que a cólera é introduzida pelo Estado para matar as populações[38] e o texto *Corpos de Violência,*

[38] "Crença" que já levou a morte dezenas de pessoas entre agentes de saúde e autoridades locais por "espalharem a doença por meio do cloro". É explicada superficialmente pelos mídias como o fato de que "os equívocos quanto ao cloro têm a ver com as dificuldades que os falantes das línguas nativas do norte de Moçambique sentem para pronunciar a palavra "clo", acabando por pronunciar e perceber "colo", muito próximo de 'cole'". Serra (2002) apresenta uma compreensão mais profunda indicando que o fenómeno mapeado por desconfiança, agitação popular e confrontos com a polícia, especialmente desde Dezembro de 2001, é objetivamente falso, mas subjetivamente sentido como verdadeiro. A crença tem sido oficialmente imputada a uma "campanha de desinformação" promovida pela oposição política. A realidade, porém, é que, de acordo com o autor, estamos perante uma crença popular que tem à sua retaguarda um conjunto plural de privações, de ausência de diálogo e de inexistência de esclarecimento atempado e permanente.

Linguagem de Resistência da também moçambicana Maria Paula Meneses. Meneses toma como referência os casos divulgados de suposto tráfico de órgãos humanos no norte de Moçambique e os boatos e acusações de prática de feitiçarias[39] para indicar o espectro de violência e vulnerabilidade que caracteriza essa região do país.

Os ritos de iniciação, por seu turno, se constituem numa forma milenar de educação em muitas comunidades do país. Olhando e entendendo o nascimento, a vida e a morte como um ciclo, onde os ancestrais são os eixos miríades e guiadores, em várias regiões e grupos etnolinguísticos do país, esses acontecimentos são marcados por diferentes cerimônias constituintes de rituais indispensáveis ao indivíduo, quer durante a vida, quer depois de passar a morto-*(vivo)*. Desta forma, o comportamento do homem e/ou da mulher em relação ao seu mundo material e não material é embasado num conjunto de rituais praticados de maneiras diferentes e de acordo com a etnia, clã, religião, família e etc.

Destacam-se quatro principais ritos: ao nascer são realizados os ritos de nascimento, ao passar da infância a jovem/adulto[40] são realizados os ritos de iniciação a adultos – os mais conhecidos e discutidos, talvez porque permeiam a memória do indivíduo iniciado e coincidem em muitos aspectos com a educação escolar – e os ritos de casamento e de morte realizados nas fases correspondentes.

Os ritos de iniciação a adulto aparecem em meio a diversidades de histórias, processos de socialização e formas de educação tidas como não organizadas. Constituem *espaçostempos* apropriados e propositadamente organizados pelas comunidades para marcar a entronização dos/das jovens/crianças no mundo da "sociedade dos adultos". As "idades" ritualísticas variam bastante e dependem, além dos costumes familiares, das condições criadas para as cerimônias, tendo em conta que o aprovisionamento de toda logística é da responsabilidade dos familiares do iniciado ou da iniciada.[41]

Nos espaços ritualísticos, meninas e meninos (em separado) juntam-se a outros grupos, dependendo da organização (pois há casos em que o isolamento acontece nas

---

[39] Menezes (2010) analisa tais boatos e acusações como parte de um contexto cultural vasto em que múltiplas realidades culturais se cruzam numa complexa rede de luta pelo poder. Um contexto relacionado com mudanças sóciais, económicas e políticas instáveis. Para a autora, estes aspectos são a imagem ampliada da vulnerabilidade e violência que ocorre em Moçambique.

[40] A categoria jovem é quase que inexistente em muitos grupos e nos grupos existentes ela não tem relação com a temporalidade cronológica que estamos habituados. A categoria de adulto é a mais comum e aparece pelos papeis sociais assumidos na comunidade e principalmente depois de ter participado da iniciação.

[41] Quando chega o período das colheitas nas zonas rurais, eis que os preparativos finais se intensificam, um/uma responsável da comunidade faz a identificação de todos os rapazes e/ou raparigas com 'idade' e condições para a iniciação. Nas cidades essa regra é mais restrita, pois se circunscreve ao seio familiar e aos pais que, geralmente, começam os preparativos logo que perspectivam a entrada dos/das rapazes/raparigas nos espaços ritualísticos.

residências do/a iniciado/a). Nestes espaços decorre todo processo ritualístico que inclui, além da circuncisão dos rapazes, um conjunto de ensinamentos veiculadores da tradição oral. Depois de um longo período de cerimônias, provas diversas e de sarar as feridas dos meninos chega o grande dia: o dia da saída e da exibição dos jovens pela comunidade.

Depois, as celebrações coletivas dão espaço às familiares. Esses ritos, de acordo com Viegas, "a que são submetidos crianças e jovens, tanto do sexo feminino como do masculino, intentam instruir e formar o carácter intelectual desta camada social, a fim de se introduzir e se enraizar nos homens e mulheres de amanhã as tradições e os valores culturais" (VIEGAS, 2012, p. 31). Só depois de participar destes é que as/os jovens ganham o direito de participar em outros ritos, nas cerimônias fúnebres, e em várias outras vivências.

As raparigas iniciadas passam da denominação anterior de *mwaáruusi* para *mwali*, os rapazes de *mmravi* para *luukho.* Tratar por *muaáruusi* uma rapariga que já é *mwali* ou considerada mulher iniciada é uma injúria grave, pois é rebaixá-la a categoria de criança não iniciada[42]. O mesmo também se aplica aos rapazes. Nos espaços ritualísticos cada iniciado/a toma um nome (geralmente de um animal diferente do homem), o qual é chamado/a durante o período de permanência no local de iniciação onde "recebe" um conjunto de *ikano* (ensinamentos e conselhos) importantes para a vida comunitária.

Através de canções, provérbios, adivinhas e histórias contadas, segundo Viegas (2012, p.10), por "*anakáno* ou *anamúku*: pessoas com idade respeitável, conhecedoras e depositárias de sabedorias populares, de conduta sã e exemplar, com uma boa reputação social e nunca desmentida pelos seus atos", seguidas de respectivas explicações/representações, meninas e meninos aprendem os cuidados a ter um em relação ao outro e no atinente a vida conjugal, doenças, necessidades de alimentos e outros.

Estes dois mundos, das línguas e dos ritos de iniciação, podem nos indicar a complexidade das relações cotidianas no país e em particular em Nampula, local onde os ritos são bastante marcantes e movimentam gentes nas zonas rurais e urbanas. Historicamente e oficialmente "expurgados" do sistema escolar, estes podem nos indicar o quão profícuo é o questionamento das unanimidades implantadas nos sistemas escolares já que, na maior parte da rede escolar, ainda se encontraram práticas que em nome de determinados objetivos "superiores" deslegitimam as línguas nacionais e reproduzem as conflitualidades e

---

[42] O/a leitor/a pode se questionar se não é problemática a cultura onde ser visto como criança é uma injúria. No meu entendimento a questão do incômodo em ser considerado criança não vem necessariamente do fato em que a sociedade se apresenta como adultocêntrica, busca vislumbrar, doutro modo, a importancia destes mesmos ritos, pois eles indicam um conjunto de "autorizações" sociais que os indivíduos/sujeitos adquirem por meio de seu comportamento exemplar no seio de sua comunidade referente.

"preconceitos" com os ritos de iniciação, considerados, muitas vezes, como responsáveis pela desistência dos alunos da escola e pela promoção dos casamentos prematuros nas comunidades.

2.1 **Línguas, Ensino Bilíngue e a Escola**

> Na verdade os alunos ficam muito felizes com essa modalidade de ensino. Muito ativas. Ativas porque o professor já não é um monstro aí à frente. O professor fala na língua que eles entendem. Então se torna imediatamente um amigo. Antigamente o professor ao falar o português os alunos ficam *duhhhh.* O que está a dizer mesmo? Será que não vai- me vender? Parece que a língua tem mesmo a tendência de unificar as pessoas, aquelas que partilham a mesma língua.
>
> *Professor Floriano, 2019*

A adopção do português como língua oficial implicou durante muito tempo seu uso exclusivo nas escolas do país. Muitas pesquisas têm sido levadas a cabo para discutir a questão das línguas no ensino. São os casos das já citadas e desenvolvidas pelo INDE (1999; 2003) que levaram o Ministério de Educação à conclusão de que "há um desfasamento entre a ação educativa e a cultura das tradições locais" e que, posteriormente implicaram algumas mudanças no Currículo do Ensino Básico em Moçambique. Também, são comuns as conclusões de que os altos índices de repetências e desistências dos alunos, principalmente nas zonas rurais, são devido ao fato da língua de ensino não ser a língua materna dos alunos que ingressam na escola (BENSON 1997; CHAMBO, 2018). Grande número destas pesquisas, porém, versa mais sobre o fato de que *as competências comunicativas adquiridas pelas crianças antes de entrarem na escola não sejam aproveitadas* quando o ensino é exclusivamente em língua portuguesa.

O professor e linguista moçambicano Armindo Ngunga[43] tem defendido que esse desfasamento linguístico significa uma intolerância linguística na escola primária moçambicana. Para ele, a intolerância custou ao país muito milhares de quadros, que poderiam ter sido formados e não foram, porque desistiram nos três primeiros anos de

---

[43] S. d. A intolerância linguística na escola primária moçambicana. Disponível em http://diversitas.fflch.usp.br/intolerancia-linguistica-na-escola-primaria-mocambicana acessado em 21 de Julho de 2020.

escolaridade. Ngunga acrescenta que este fato contrasta com aquilo que se tem verificado hoje nas escolas de experimentação[44], onde as desistências foram combatidas em grande medida, e cada dia se revelam evidências de que afinal as crianças moçambicanas não são nada acanhadas, como eram conhecidas, elas têm uma participação muito ativa nas aulas e demonstram um alto grau de inteligência.

Ainda neste sentindo e em outro contexto africano, a professora ganense Akosua Anyidoho enfatiza os motivos pelos quais a Língua materna/primária (L1) deve ser predominante nos primeiros anos de educação para crianças ganenses vivendo em Gana, mesmo quando o objetivo final do ensino da língua for desenvolver a proficiência em inglês (a língua oficial do país). Anyidoho (2016, pps 2638-2650) defende que:

a) A *L1 é um recurso valioso no começo da educação*, pois o repertório linguístico das crianças já contêm um amplo vocabulário. Portanto, em geral, uma criança que vai à escola tem um alto nível de competência nos diversos usos da língua para: a) descobrir coisas (função heurística), b) controlar o comportamento dos outros (função reguladora), c) dar informações e d) se envolver em vôos de imaginação. Com este pano de fundo, pode-se argumentar que a língua é um recurso importante que as crianças trazem para a escola e que está imediatamente disponível no processo de ensino e aprendizagem;
b) *L1 pode promover uma transição suave de casa para a escola*, fazendo com que essa primeira experiência de deixar suas casas confortáveis e seguras, onde elas costumam ser o centro das atenções e ser deixadas aos cuidados de estranhos, cuja atenção têm de competir com outras crianças, não seja uma experiência mais desagradável e traumática do que têm sido;
c) *L1 é importante no desenvolvimento cognitivo***.** Inspirada na visão de Vygotsky de que cognição e língua têm um relacionamento simbiótico, em que "uma palavra sem pensamento é algo morto e um pensamento desencarnado em palavras permanece uma sombra", considera a língua como um veículo para a expressão de pensamento na mente, o que implica que o pensamento e o veículo para sua transmissão são dependentes um do outro;
d) *L1 facilita a aquisição precoce de conhecimento.* O uso da L1 como língua da escola nos primeiros anos também permite que as crianças comecem o processo de aquisição do conhecimento logo que elas começam a escola. Nos

[44] Escolas onde é desenvolvida a fase piloto da introdução do Ensino Bilíngue no país.

primeiros dias ou nas primeiras semanas na escola, as crianças precisam ser informadas das regras escolares, das rotinas da sala de aula e de comportamentos aceitáveis. A divulgação dessas informações não pode esperar ate que elas tenham adquirido inglês[45] o suficiente para entender o assunto;

e) *Alfabetização na L1 facilita a alfabetização em inglês.* Além de promover atitudes positivas em relação a leitura, a instrução na L1 pode sustentar a capacitação em inglês através da transferência de habilidades. Já se descobriu que aprendizes de uma segunda língua que aprendem a ler na sua L1 aprendem a ler mais facilmente e mais rápidos em inglês do que aqueles que aprendem a ler em inglês.

Reconheço a importância destas constatações. Entretanto, a compreensão que busco trazer aqui com este trabalho é outra. Embora marcada pela língua, interessa o que penso ser a mudança de olhar que pode se aparentar longe da ideia do domínio do código linguístico ou do aproveitamento das competências adquiridas pelas crianças antes de sua participação no cotidiano educativo. Interessa - me, o que existe na língua que nos permite ver o outro "como aquele que não vai nos vender" como pontuou o professor Floriano na citação inicial deste tópico. Portanto, busco indicar que a questão não está apenas no código comunicativo, está, principalmente, nas "cosmogonias" que deixamos de vislumbrar ao requerer a aprendizagem exclusiva pelo português. A complexidade está deste modo, nas relações dialógicas, no fenômeno da linguagem em uso, ou seja, na ligação entre a língua e a palavra – esse *fenômeno ideológico*, que Bakhtin considera também, como sendo "o modo mais puro e sensível de relação social" (2006, p. 34). Ou, como bem afirma o queniano Ngũgĩ wa Thiong'o, "O idioma é um meio de organizar e conceitualizar a realidade":

> mas também se trata de um repositório para a memória gerada pela interação humana com o ambiente social natural. Cada idioma, não importa quão pequeno seja, carrega sua memória do mundo. Suprimir e diminuir os idiomas dos colonizados também significou marginalizar a memória que eles carregaram e elevar a uma universalidade desejável a memória carregada pelo idioma do conquistador. (2005, p. 159).[46]

Para adentrar nesta discussão recorro a ideia de Pais (2003, p. 28) de que "é nos aspectos frívolos e anódinos da vida social, no 'nada de novo' do cotidiano, que encontramos condições e possibilidades de resistência que alimenta a sua própria roptura". Lembro que

---

[45] A língua oficial no Gana.
[46] Citado por Falola (2016, p. 115).

num outro momento[47] busquei no contexto das minhas memórias de escola trazer a discussão da questão das línguas. Considero que a partir de minhas pequenas histórias do cotidiano escolar moçambicano, podemos ver como essa realidade se insinua e permite a reprodução e engendramento de colonialidades e epistemicídios nos espaços escolares, um pouco por todo país e principalmente nas zonas rurais, onde vive a esmagadora maioria da população.

Na Escola Primaria da Munhava, periferia da cidade da Beira, onde foi matriculado em 1994, na 1ª classe, tal como em outras escolas do país naquela altura, o ensino era exclusivamente em língua portuguesa. Geralmente a língua era estranha para as crianças que com seis ou sete anos, em seu primeiro contacto com um ambiente organizado de aprendizagem, só sabiam que existem os que a dominam. O discurso denominador mandava que nas escolas devêssemos aprender e falar exclusivamente o português, pois, além de crianças *Cisenas*, estavam também os meus amigos e vizinhos *Ndaus*, os meus irmãos *Nhúngues*, *Xanganas*, *Emakhuwas*, *Macondes* e outros oriundos de todas as partes do país. Afinal, apesar de ser um mosaico etnocultural, Moçambique é único – como, ademais, apregoava o discurso de construção da nação, referido no capítulo anterior.

Em diálogo com Fanon (2008, p. 34), compreende-se que todo povo colonizado – todo povo no seio do qual nasceu um complexo de inferioridade devido ao sepultamento de sua originalidade cultural – toma posição diante da linguagem da nação "civilizadora", isto é, da cultura metropolitana. Em *Peles negras, máscaras brancas*, Frantz Fanon estabelece cuidadosamente a busca da linguagem do "civilizador" como uma forma que o colonizado toma para tornar-se "evoluído". Segundo o autor, se produziu no colonizado um pressuposto de que o domínio da língua do colonizador serve como um "amortecedor" e diminuidor do fosso entre ambos, sendo ele a parte inferior. Embora não se tenha evidência do posicionamento de Fanon como uma justificativa plausível ao uso exclusivo da língua do colonizador na educação escolar e nem seja objeto da presente discussão, procurei no já referido momento, reflexionar sobre as dificuldades de linguagem – perpassando o simples código linguístico – patentes em crianças moçambicanas para construírem o seu aprendizado em escolas onde a língua de ensino é apenas o português. Cito alguns episódios passados nos meus primeiros dias de aluno na escola:

> Quando o professor chega, nos saúda e poucos alunos respondem. Ele encara isso com a maior naturalidade, pois sabia que muitos desconheciam o português, e que era sua tarefa, durante a abordagem dos conteúdos, ensinar aos seus alunos a se

[47] No texto *Memória de um menino moçambicano em escola eurocêntrica em Moçambique*, publicado nos anais das *7as Jornadas Nacionales sobre la formación del Profesorado* que aconteceu em 2013 em Mal del Plata – Argentina.

> comunicarem na língua dos "civilizados". Para isso devia se estabelecer regras concretas, destacando-se a proibição do uso das chamadas línguas maternas no recinto escolar. No primeiro toque sinalizador do recreio, eu e os amigos João e Banito, recolhemos as nossas pastas plásticas que continham os cadernos e voltamos para casa. Em casa, os pais do João perguntaram o que teria acontecido para que voltássemos tão cedo. Respondemos que Abel, meu irmão, explicara que devíamos voltar depois de toque do sinal. Só depois nos apercebemos que na verdade a aula não havia terminado, o toque que ouvimos era sinal de intervalo para o recreio e não de término da aula. Conscientes do erro cometido, estávamos preocupados com o castigo do dia seguinte. E era regra, fugir da aula dava no mínimo assistir a aula seguinte de joelhos durante trinta minutos ou em pé durante todo o período.
> Nesta escola me ensinaram que o que chamo de meu "amigo" em português, equivale ao meu "*Chamuari*" em minha língua materna e habitual, o *Cisena*. No aprendizado sobre família, uma coisa retém a minha repugna e atenção - a palavra "primo". O professor fala de família e da sua importância na sociedade e me aparece a figura do primo. Busco no meu repertório C*isena* e não encontro uma significação, uma tradução equivalente. Desesperado, pergunto ao professor o que seria "primo", ele explica-me que se trata de uma designação que se dá ao filho ou filhos do tio ou da tia. Pasmo, desemboca-se outra confusão em mim, em *Cisena* não existe o correspondente de primo. Para nós os *massenas*, primo é *mbale* (irmão), somos todos irmãos. Suponho que o meu irmão *Emakhuwa*, tenha passado pela mesma situação, porque depois me apercebi que, por exemplo, o que chamamos de tia em português é para a significação *makuwa* o que corresponde a mãe e/ou até avo. (CHAUA, 2013, p. 7-8)

Diante destes episódios Bakhtin (2006:69), na tentativa de apreensão sobre o que considerou objeto de estudo da linguagem, afirmaria que *dois organismos biológicos, postos em presença num meio puramente natural, não produzirão um ato de fala*:

> Com efeito, é indispensável que o locutor e o ouvinte pertençam à mesma comunidade linguística, a uma sociedade claramente organizada. E mais, é indispensável que estes dois indivíduos estejam integrados na unicidade da situação social imediata, quer dizer, que tenham uma relação de pessoa para pessoa sobre um terreno bem definido. É apenas sobre esse terreno preciso que a troca linguística se torna possível; um terreno de acordo ocasional não se presta a isso, mesmo que haja comunhão de espírito. Portanto, *a unicidade do meio social e a do contexto social imediato* são condições absolutamente indispensáveis para que o complexo físico – psíquico-fisiológico que definimos possa ser vinculado à língua, à fala, possa tornar-se um fato de linguagem. Dois organismos biológicos, postos em presença num meio puramente natural, não produzirão um ato de fala. (BAKHTIN, 2006, p. 69).

Portanto, o que esses relatos nos propõem? Penso que nos indicam que a língua mais do que um elemento da linguagem, representa, como Frantz Fanon refere, *assumir uma cultura*, forma de estar e ser de uma sociedade. Entretanto, no contexto acima é difícil encontrarmos o que Bakhtin chamou de *unicidade do meio social e a do contexto social imediato,* fato que de certa forma leva a distorção de um todo processo de linguagem, tendo em conta que "o essencial na tarefa de descodificação não consiste em reconhecer a forma utilizada, mas compreende-la num contexto concreto preciso, compreender sua significação numa enunciação particular" (BAKHTIN, 2006, p. 94).

Assim, neste meio distorcido várias questões me se colocaram nos meus primeiros anos de escola e que de alguma forma esbarraram com o manancial de experiências e

conhecimentos anteriores. Como admitir que o meu primo deixou de ser o meu irmão? Como aceitar que essa irmandade desapareceu? Parece que a palavra "primo" separa-nos e retira-nos os laços que tecíamos entre nós – agora muda a aproximação e até em alguns contextos não seremos considerados família. Aceitar essas propostas é incutir na criança, uma nova forma de olhar a família, se não for conflituosa, admitamos que seja confusa; é impingir que a criança mude o seu olhar para a família como mandam alguns costumes africanos; é destacar tal como sempre primou a nossa escola um olhar eurocêntrico da família.

A complexidade desta compreensão é vislumbrável ainda hoje. Quando com Virgílio e seus/suas colegas da EPC de Umuato nos propusemos a pensar como em nossas comunidades está enraizada a ideia de que "naturalmente" a escola é lugar de aprender "coisas de branco" nos pareceu evidente naquele diálogo, como veremos no capítulo IV, a persistência no discurso comunitário de que vivemos em dois mundos: o dos brancos e o dos negros. Basta ver o conjunto de discursos que nos impelem a valorização das tradições culturais ao mesmo tempo em que asseveram que *os brancos também têm coisas deles*.

Estes fatos não se vislumbram apenas no contexto material, mas também no simbólico e, neste, podemos destacar o uso da língua portuguesa na educação escolar como sendo um grande entrave à possibilidade de um diálogo entre saberes e conhecimentos na escola. Temos que lembrar que a língua, além de porta de entrada para uma cultura, é uma das bandeiras culturais. Se partirmos do pressuposto de que a cultura representa uma forma de viver e pensar, então podemos nos interrogar sobre o definhamento simbólico que a língua representa nos primeiros anos de escolaridade de muitas crianças moçambicanas e as implicações no conjunto das hierarquias e valorizações sociais das línguas que circulam pelo país.

Compreendo, entretanto, que hoje existem avanços no tocante a introdução das línguas nacionais no processo de ensino e aprendizagem nas primeiras classes do ensino primário, principalmente a partir do que chamamos de Educação Bilíngue (EB) e mais recentemente com o processo de tradução da Constituição da República em algumas línguas nacionais.

O Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação (INDE) desenvolveu atividades experimentais de um projeto piloto denominado PEBIMO "Uma Experiência de Escolarização Bilíngue de Moçambique" entre 1993 a 1997 nas províncias de Gaza (Xichangana e Português) e Tete (Cinyanja e Português) e que culminou até o ano de 2003 com a experimentação em todas as províncias do país nas seguintes principais línguas: Cabo-Delgado (Emakhuwa, Shimakonde, Kimwani) Niassa (Emakhuwa, Cinyanja, Ciyao), Nampula (Emakhuwa do interior e do litoral), Zambézia (Elomwé, Echuwabo), Tete (Cinyungwe, Cinyanja), Sofala (Cisena, Cindau), Manica (Cindau, Citewe), Inhambane

(Citshwa, Citonga, Cicopi), Gaza (Xichangana, Cicopi), Maputo (Xirhonga, Xichangana). A opção por estas línguas, para a fase inicial, obedeceu aos critérios geopolíticos e cobertura nacional. Isto quer dizer que as línguas cobrem todo o território nacional, não se excluindo nenhuma província. Estas línguas já têm a ortografia padronizada e possuem materiais escritos, incluindo escolares. (PATEL, 2006). Porém, esse projeto continua abrangendo, até hoje, a título piloto, apenas algumas escolas de cada província.

Nampula e Zambézia são as únicas províncias que em parceria com um projeto da USAID[48] – gestora e financiadora do processo de formação dos professores e produção dos materiais didáticos – contam com Ensino Bilíngue em quase metade dos seus distritos rurais. Mesmo reconhecendo a importância do Ensino Bilíngue no contexto dos objetivos escolares, os linguistas moçambicanos têm tecido algumas críticas ao modelo adotado. O Ministério de educação adota o que chama de modelo transicional que segundo Chambo (2018, p. 9) se processa da seguinte forma: com características de manutenção possui sete classes e três ciclos de aprendizagem (I, II e III ciclos), prevê a transição do meio de instrução L1 para a L2 e distingue dois períodos de lecionação em meios de instrução, a saber: no primeiro período (classes antes da transição), a L1 é o meio de instrução na 1ª, 2ª (I ciclo) e 3ª classes (II ciclo) enquanto no segundo período (classes de pós-transição), a L2 assume o papel de meio de instrução na 4ª e 5ª classes (II ciclo) bem como na 6ª e 7ª classes (III ciclo). Nas primeiras duas classes do I ciclo (1ª e 2ª classes), os alunos aprendem a ler e a escrever (literacia inicial), a contar e a calcular (numeracia) em L1 como meio de instrução e desenvolvem a oralidade em L2.

Como explicou o professor Floriano da Escola Primária Completa de Umuato, na prática cotidiana este modelo se dá da seguinte forma:

> Temos basicamente língua 1 e língua 2. A língua 1 é a língua Emakhuwa que é a língua de ensino ao mesmo tempo e a língua 2 é a portuguesa. Exemplo, a primeira classe tem quatro disciplinas: Língua emakhuwa, Língua portuguesa, Matemática e Educação física. A Matemática e a Língua Emakhuwa são dadas em emakhuwa, ou seja, a Língua Emakhuwa como disciplina é aprendida também em emakhuwa e a Matemática também é dada em língua emakhuwa. Agora o português fala-se nas disciplinas de Língua Portugusa e Educação física [...]. Nas classes subseqüentes há uma espécie de troca. Na 1ª e 2ª classes aprende tudo em emakhuwa, agora na 3ª, 4ª para lá, já gradualmente, começa a haver uma espécie de substituição. O aluno começa a aprender a leitura e a escrita e outras disciplinas em português, mas a disciplina de Língua Emakhuwa continua como uma disciplina que nem como o Inglês ou Francês naquelas outras classes lá à frente. (FLORIANO, 2019).

Entretanto, segundo Chambo esse modelo promove a transição precoce entre as línguas nacionais e a língua portuguesa:

---

[48] Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional.

> A transição precoce do meio de instrução (L1) para a (L2) efetua-se numa altura em que os alunos estavam em processo de aprendizagem da L2 e de emergência do bilinguismo. A L1 desvaloriza-se e passa a meio auxiliar da L2 sem nenhum valor para o desenvolvimento contínuo do bilinguismo. Os alunos transformam-se em Bilíngues emergentes que requerem uma atenção linguística-pedagógica no ensino-aprendizagem numa L2 proficientemente sub-desenvolvida. As evidências de sala de aulas mostram que as práticas pedagógicas definidas pelo currículo e as dos professores ignoram o fato de que os alunos são ainda aprendizes da L2 e que não são capazes de desenvolver o ensino-aprendizagem através da maior exposição da L2 sem a L1. (CHAMBO, 2018, p.10)

Além dessa transição precoce, o modelo privilegia a língua portuguesa e tem a língua nacional (materna) apenas como "matéria-prima" para aprendizagem, portanto, atribuindo-lhe um caráter imediatamente utilitário. Perde-se – e isso é Paulo Freire que afirma –, a ideia de que uma efetiva alfabetização será aquela em que não há "nenhuma separação entre pensamento-linguagem e realidade objetiva, daí que a leitura de um texto demande a "leitura" do contexto social a que se refere." (FREIRE, 2013, p. 27).

Doutro modo, cabe destacar que não existem garantias de que tanto o/a professor/a quanto os seus estudantes sejam dominadores das línguas eleitas para o processo. Se no/a professor/a este fato é facilmente resolvível, nos estudantes é mais complexo: verifica-se no país uma grande mobilidade interna e não há garantia de que numa sala todas e todos falem a mesma língua local, além do fato de que em determinado momento o Ministério de Educação adoptou, sob a ideia de promoção da unidade nacional, uma espécie de "rodízio entre as províncias" na formação dos professores para o Ensino Básico[49]. Neste sentido, essa abertura ao Ensino Bilíngue, embora se configurando num avanço, não se consubstancia apenas em si, como proposta adequada ao tratamento da multiplicidade de línguas presentes no cotidiano moçambicano e pode significar aquilo que os autores chamam de redução da interculturalidade – que seria um diálogo entre diferentes sujeitos e práticas culturais.

Acresce-se a isto o fato de que há também dificuldades de se definir e consensualizar a ideia do bilinguismo num contexto em que nas relações cotidianas muitos moçambicanos chegam a ser até trilingues, no contexto do mesmo grupo linguístico. À guisa dos estudos linguísticos, uns entendem o bilinguismo como o domínio perfeito de duas línguas, para outros seria o uso alternado de duas línguas, e essa alternância não é necessariamente expressa no mesmo contexto, nem pelo mesmo nível de proficiência, pois o bilinguismo compreende um sistema linguístico complexo (PATEL, 2006; CHALUCUANE, 2017). O que parece consensual é que nestes contextos, e na ideia das práticas escolares, o Bilíngue que se adopta

---

[49] Neste processo candidatos à professores de uma determinada província desenvolviam sua formação em outra província do país. Por outro lado, não existiu um programa específico de fixação dos professores em seu local de residência habitual ou de acordo com sua língua materna.

realça, apenas, as interações entre determinada Língua Bantu e a Língua Portuguesa, oficializada no país, deixando as possibilidades mais complexas e ligadas ao multilinguismo presente no nosso cotidiano.

2.1.1 Currículo local, Ensino Bilíngue: redução da interculturalidade?

Quanto à questão da redução do que seria uma possibilidade de interculturalidade, o texto do PCEB informa, por exemplo, que o Currículo Local se enquadra na ideia de que os objetivos do plano de educação básica só são possíveis se partir da "consideração dos saberes locais das comunidades onde a escola se localiza". Neste contexto institui que os programas de ensino devem prever 20% do tempo de cada disciplina à "acomodação do Currículo Local" que se traduz em um tempo à disposição das escolas "para a introdução de conteúdos locais, que se julgar relevante para uma inserção adequada do educando na respectiva comunidade" (INDE, 2003). Porque as escolas não encontram espaços de diálogo e mesmo condições objetivas para sua realização, este se reduz às meras conversas e ao que cada professor/a na sua respectiva área de lecionação vem entendendo como atividades e princípios necessários ao cumprimento da objetiva.

Em geral, penso que, no que refere Jordán (1996) citado por Candau (2000), podemos nos questionar se essa proposta do Currículo Local, tal qual o desenvolvimento do nosso Ensino Bilíngue, não se consubstancia numa redução do que seria a educação intercultural. Para este autor, no âmbito escolar a educação intercultural não pode ser reduzida[50],

> a um desejável horizonte democrático e a um ideal pedagógico com pouca incidência na prática cotidiana, limitado à introdução de um conjunto de atividades esporádicas sem integração com o currículo escolar, a uma série de apresentações de palestras, espetáculos musicais, comidas, danças, vídeos, etc., sobre diferentes culturas;
> a um conjunto de atividades ou mesmo a um currículo específico dirigido exclusivamente a determinados grupos sócio-culturais e/ou escolas onde há uma presença significativa de alunos/as "diferentes"; neste caso, facilmente terminaria por adotar a abordagem da educação compensátoria, interpretando a diferença como déficit, particularmente na área acadêmica;
> a uma preocupação exclusiva de determinadas áreas curriculares, consideradas mais afins a este tipo de preocupação, como as ciências sociais, filosofia, língua materna, atividades artísticas, etc; (JORDÁN, 1996, apud CANDAU, 2000, p. 56).

---

[50] Ao contrário destas experiências reducionistas, em Nampula, por exemplo, vemos na ideologia do cotidiano (Bakhtin, 2006) e nas práticas sociais produtoras de conhecimentos e sentidos diversos, como é o caso dos ritos de iniciação, um conjunto de processos sociais e práticos que comunicam as possibilidades de uma educação intercultural, bastando ver as mudanças nos períodos de realização dos ritos de iniciação em grande parte das comunidades; a chamada do pessoal médico para os espaços ritualísticos a fim de procederem a circuncisão dos rapazes e etc.

Podemos nos questionar também se essa aparente abertura não se configura como dialogaremos mais adiante, enquanto interculturalidade funcional, aquela em que, como afirma Walsh (2009) não aponta para a criação de sociedades mais equitativas e igualitárias, mas para o controle do conflito étnico e a conservação da estabilidade social, com o fim de impulsionar os imperativos econômicos do modelo neoliberal de acumulação capitalista, agora "incluindo" os grupos historicamente excluídos (p. 16). Afinal, como lembra-nos Brown, no mundo neoliberal em que vivemos o conhecimento, pensamento e treinamento já não são valorizados e desejados por desenvolver as capacidades dos cidadãos para preservar a cultura, conhecer o mundo ou para vislumbrar e criar diferentes modos de vida em comum. Pelo contrário, quase que exclusivamente, são requeridos por sua contribuição ao aumento de capital. A exigência das capacidades analíticas, habilidades de comunicação, multilinguismo, criatividade artística, inventividade e até habilidades de leitura atenta, são pensadas tendo em consideração os propósitos de aumento de capital, seja ele humano, corporativo ou financeiro. (BROWN, 2015).

Estas questões são profícuas se pensarmos numa das falas de um aluno da sétima classe com que conversei em Umuato. Hermenegildo e seu colega Virgílio contestavam o fato de se ter introduzido o ensino bilíngue na escola rural em que estudavam. Para eles o português era mais importante. Quando questionei os motivos dessa consideração, Hermenegildo referiu que "em todo lado costumam falar português". Ou seja, se o português continuar a ser a única língua oficial do país, dificilmente poderá se possibilitar a horizontabilidade entre as línguas que circulam em Moçambique. Para esses alunos talvez o ponto ainda esteja no questionamento de uma língua que apenas é usada como meio para possibilitar a aprendizagem, portanto, não circulando, por exemplo, nas instituições públicas e/ou em outras formalidades requeridas. Se isso não se verificar, como Hermenegildo compreende, o português continuará sendo considerado como a mais importante língua em circulação em Moçambique.

A par destes questionamentos podemos também pensar um processo bilíngue que é impulsionado por agências estrangeiras e ONGs. Aqui além de destacarmos a necessidade de uma autonomia dos processos educativos, podemos também pensar o papel do Estado moçambicano na defesa do interesse em ofertar uma educação que se quer, além de universal e gratuita, mais consentânea aos interesses e diversidade de seus públicos.

O questionamento destas experiências não significa, contudo, ignorar que dentre perguntas e respostas estabelecidas no contexto de escola primária, algumas certezas são evidentes e que, às vezes, o tempo é que se propõe a insinuá-las. A língua portuguesa e outros

saberes veiculados pela escola encontram-se mergulhados entre a conquista e a perda. O que se pode chamar também de *cedências*. Através de estes saberes e da escola é possível tecer laços com outros povos mundo afora e dentro do país, lembrando que em cada região do país predomina uma determinada língua, usos e costumes considerados diferentes dos de outras regiões.

O exemplo dos estudantes do Instituto Médio Politécnico de Murrupula com quem também conversei no âmbito primeira parte do trabalho de campo desta pesquisa é fecundo na indicação desta evidência. Por estarem a residir num centro de internato e por serem originários de diferentes partes da província e do país, questionei como estes lidavam com essas diferenças. Gito, um dos estudantes, pegou na questão da língua e disse:

> Convivemos com base na nossa língua oficial escolhida que é o português. Visto que alguns que saíram em diferentes distritos falavam línguas diferentes então procuramos nos entender na língua portuguesa, embora a nossa diferença está nos sotaques.

No meu caso, e no contexto da narrativa anteriormente referida, este fato evidenciou-se doze anos depois da minha primeira experiência em escola quando me tornei professor estagiário em Nampula e depois em Cabo-Delgado, locais predominantemente *Emakhuwas*, e evidencia-se, diferenças a parte, atualmente no Brasil onde desenvolvo estudos.

Apesar de tudo, no cotidiano, e em jeito das táticas que com elas podemos aprender, muitas operações (CERTEAU, 1994) são possíveis. O citado Professor Floriano, contou, por exemplo, que nos livros utilizados nas turmas do Ensino Bilíngue há algumas palavras que aparecem mal escritas. Porque o aluno conhece aquelas palavras e diariamente lida com elas, quando este vai ler "não lê com aquele erro, ele retifica implicitamente aquele erro e nós não repudiamos aquilo. O emakhuwa dos livros é padronizado, porém os alunos não são padronizados. O aluno é quem vive a língua."

2.2 Escola, Ritos de iniciação e produção de conhecimentos

A compreensão com a qual desenvolvemos pesquisas com os Cotidianos é fecunda em nos indicar que a formação humana dá-se, conforme orienta Nilda Alves, em redes educativas. As redes educativas são a expressão dos *espaçostempos* nos quais e pelos quais são criadas redes de conhecimentos. Depreendo a partir deste conceito que é no cotidiano e em rede que se produz a tessitura de saberes e fazeres importantes para nossa compreensão e agir no mundo. Sob tal perspectiva talvez não houvesse motivos para a dissociação que

propus no título deste tópico. A dissociação da escola da noção de redes de conhecimento é propositada, busca realçar a hierarquia que se dá nas relações entre redes de produção de conhecimentos nos cotidianos moçambicanos, principalmente, quando se pensa a escola e os ritos de iniciação. Afirmei em outro momento: os ritos de iniciação estão na escola, tal como a escola está neles, mas essa co-presença não é legitimada por diálogos horizontais. Se toda experiência social produz e reproduz conhecimento e, ao fazê-lo, pressupõe uma ou várias epistemologias como nos ensinam Santos e Meneses (2010), de que maneiras os ritos de iniciação se engendram nestas relações sociais?

Comecemos pelo contexto que me fez atentar a produção de conhecimentos nos ritos de iniciação.

Foi sobre os ritos de iniciação em Moçambique que desenvolvi minha pesquisa de Mestrado. Nela, detinha-me a uma simples proposição: os ritos de iniciação em Moçambique se constituem em *espaçostempos* de produção de conhecimentos, entendidos como conjunto de sentidos e significações, sobre a vida e o "ser" em várias comunidades. Essa produção, importante na vida de muitos moçambicanos não é incluída nos palanques das epistemologias dos "mundos dos nossos mundos". O que me moveu para essa pesquisa, além do estranhamento que já me era frequente desde meu primeiro contacto com o norte de país, foi, principalmente, a minha experiência como professor na Escola Secundária e Técnica Profissional de Mariri, Distrito de Ancuabe, Província de Cabo Delgado. Em um momento da aula de Gestão de Recursos, ao discutirmos sobre algumas práticas locais, me apresentei como não-iniciado e despertei reações de estranheza dos/das alunos/as. Este episódio me fez atentar que no cotidiano de escolas, do norte de Moçambique em particular, tal como eu existia em interação e tensão, para aqueles/as alunos/as que passaram pelos ritos de iniciação à vida de adultos existiam outros/as alunos/as moçambicanos/as que não passaram por esses ritos. A ideia "comum e imbricada" nesse contexto social a que me refiro é de que os ritos de iniciação além de uma "instância" reguladora e atribuidora da qualificação *ser/tornar-se Homem/Mulher* são um campo educativo de participação obrigatória. Aí, eu me descobria uma eterna "criança". Poderia eu *ensinar* na escola ou nas famílias?

Além do sentimento de não pertença a esse mundo "do constructo social" que me se descobria, várias questões permeavam as minhas práticas cotidianas na escola. Procurava legitimidade diante das dúvidas sobre o meu ser e o agir em sociedade.

Assim, como não-iniciado por não ter frequentado esse campo/processo considerei necessário, com a pesquisa de Mestrado, um repensar e um reencontro com os ritos de iniciação. Busquei como objetivo principal, compreender no meio dessa relação ou não

relação – minha com os ritos, os ritos comigo, minha com os sujeitos praticantes/iniciados e estes comigo – produções de conhecimentos "outros" que circulam em "nossos mundos" e fizeram falta em minha vida, determinando o *não-Homem* que fui/sou a partir do momento que me descobri não-iniciado no contexto nortenho de Moçambique. Busquei, também, um retorno aos mesmos (ritos e praticantes) numa altura em que os posicionamentos discursivos quanto a sua importância e relevância são bastante contraditórios, principalmente, quando olhados com os "óculos da modernidade". E, por fim, me interessou à compreensão sobre como se ditam e se produzem os cotidianos nos encontros dos sujeitos iniciados e não-iniciados, e as relações destas práticas e seus praticantes com uma lógica renegadora e que prima por outras bastante "civilizatórias". Este último objetivo me colocou na emergência de dialogar sobre educação e espaços escolares em Moçambique, o que vem a se constituir objeto da presente tese.

Mas qual seria a relação dos ritos de iniciação com a escola? Os ritos são *espaçostempos* de muitas disputas. Basta ver os aspectos que caracterizaram sua desacreditação no período colonial e no pós-independência, as noticias e algumas pesquisas que durante muito tempo foram muito comuns em Moçambique. Grosso modo, os discursos produzidos olham os ritos como um entrave na manutenção de uma ordem requerida. Alguns dos exemplos desses casos são as notícias veiculadas nos seguintes órgãos: 1 – *O Globo*: "UNICEF condena ritos de iniciação sexual em Moçambique: Os ritos de iniciação sexual são uma prática comum nas zonas rurais de Moçambique e consistem em preparar as meninas, entre 9 e 13 anos de idade, para satisfazerem sexualmente os seus maridos, cumprirem os caprichos dos esposos e serem agradáveis para com a sua futura família. 'Uma prática horrível', considera a UNICEF"[51]. 2 – *A Verdade*: "Os ritos de iniciação representam uma discriminação no país porque as raparigas são obrigadas a manter relações sexuais precocemente, o que resulta em casamentos prematuros e abandono da escola, segundo um estudo divulgado esta quinta-feira (08), em Maputo"[52]. 3 – "Rituais de iniciação para as crianças condicionam o registo de nascimentos: A prática cultural de ritos de iniciação na puberdade, sobretudo nas regiões Centro e Norte de Moçambique, é uma das normas sociais

[51] Disponível em http://www.dn.pt/inicio/globo/interior.aspx?content_id=1868122&seccao=%C1frica acessado em 29/08/2013;

[52] Disponível em http://www.verdade.co.mz/mulher/39044-ritos-de-iniciacao-sao-discriminatorios-em-mocambique acessado em 25/10/2013

que levam a um baixo índice de adesão aos registos de nascimentos, revela um estudo da ONG Save the Children, divulgado ontem, em Maputo".[53]

Ao contrário do que acontecia outrora, hoje é também comum pesquisas que buscam: a) rebater a racionalidade premente nas noticias e estudos citados e indicar a aparição de narrativas diferentes dando atenção ao que dizem os/as praticantes dos ritos de iniciação e mostrando como os jornais talvez nos indiquem também que se imprime uma ideia "ocidentalizante", "civilizatória" e etnocêntrica; b) pensar que os ritos se configuram como em outros *espaçostempos*, lugares de disputas, de tensões e principalmente, lugares que precisam ser pensados e repensados se tomarmos em conta a ideia de sociedade que lucubramos sonhar (CHAUA, 2015); c) e até pesquisas que sugerem não haver influencia direta dos ritos de iniciação no acesso à educação por parte de rapazes e raparigas, ainda que persistam alguns problemas relativamente à frequência e retenção de alunos na escola (CÉSAR et al, 2014).

Em conversas com professoras da Escola Primária Completa do IFP em 2018, uma fala buscava outros motivos para o que apontavam os jornais acima citados. O tema de nossa conversa era sobre fogueiras e grande parte das professoras a remetiam ao passado e lamentavam a perda de alguns aspectos identitários que nos caracterizavam. Anabela, professora estagiária da escola dizia: "a fogueira de hoje é a Televisão, o Facebook, WhatsApp, Videogame. E como resultado disso estão aí os casamentos pré-maturos. Porque as crianças querem pôr em exercício aquilo que estão a ver. Querem praticar. É que existem coisas que são postadas lá que essas crianças não podiam ver". A chamada da professora implica um olhar outro para a mesma problemática. Uma forma outra de perceber um fenômeno que afeta a vida das raparigas e mulheres moçambicanas. A busca de causas é e sempre foi uma característica presente na atitude humana de justificar e perceber os fenômenos. A narrativa de Anabela dá a volta e indica outras culpabilidades, outros vetores que, mesmo quando os acharmos como não sendo responsáveis, impelem nossa possibilidade de se interrogar mais a respeito. Essa ambivalência não deixa de indicar a preocupação com a situação de penúria que afeta as mulheres em Moçambique.

Entretanto, para melhor compreensão destas conflitualidades recorro a outro exemplo que citei na dissertação. Trata-se de uma pesquisa sobre relações de gênero, preocupada com as elevadas taxas de evasão da rapariga na escola, promovida por uma organização não-

---

[53] Disponível em https://noticias.sapo.mz/sociedade/artigos/rituais-de-iniciacao-para-as-criancas-condicionam-o-registo-de-nascimentos , acesso em 09 de junho de 2020.

governamental, a WLSA (siglas inglesas significando Mulher e Lei na África Austral), que dentre várias, parte da ideia de que:

> De facto, dados sobre a situação da rapariga e da criança (UNICEF, 2010) sugerem haver alguma convergência entre o que se chama de tradições e práticas culturais e as taxas brutas de frequência escolar. Com efeito, mesmo reconhecendo alguma melhoria nas assimetrias das taxas de frequência escolar entre rapazes e raparigas, fica evidente que uma das maiores barreiras no acesso e na permanência da rapariga na escola são as "tradições e a cultura", querendo-se referir com a expressão "tradições e a cultura" a aspectos que dificultam ou inviabilizam o acesso pleno ao direito à educação. Neste sentido, ainda que não se estabeleça à partida uma relação necessária entre os casamentos prematuros das raparigas e os ritos de iniciação, há um certo consenso de que estas práticas parecem influenciar negativamente as taxas de frequência do ensino primário" (OSÓRIO e MACUÁCUA, 2013, p. 26).

A pesquisa citada sugere seu embasamento na ideia de que as "tradições e as culturas" constituem umas das maiores barreiras à permanência da rapariga na escola. Enfatiza o objetivo de pretender "identificar qual o papel dos ritos na configuração das identidades sociais, particularmente as identidades sexuais, e como a 'educação ritual' pode deslocar o interesse da escola para o casamento ou para o trabalho" (idem, 30). Esse embasamento permite compreender a ideia de "fixação" da escola como axioma aceito e não discutível e que as ditas práticas culturais tradicionais constituem um entrave, sendo estas "secundárias" nas relações que se querem instituídas. Essa racionalidade na pesquisa parece bastante com uma das formas de produção de não-existência que caracteriza a racionalidade ocidental, a razão indolente (SANTOS, 2008). Ela ocorre, segundo Santos de quatro formas:

> Impotente: aquela que não se exerce porque pensa que nada pode fazer contra uma necessidade concebida como exterior a ela própria; arrogante: que não sente necessidade de exercer-se porque se imagina incondicionalmente livre e, por conseguinte, livre de demonstrar a sua própria liberdade; metonímica: que se reivindica como a única forma de racionalidade e, por conseguinte, não se aplica a descobrir outros tipos de racionalidade ou, se o faz, fá-lo apenas para as tomar em matéria-prima; e proléptica: que se aplica a pensar o futuro, porque julga que sabe tudo a respeito dele e o concebe como uma superação linear, automática e infinita do presente (SANTOS, 2008, p. 96).

Nesta concepção, os ritos não podem ser pensados fora da relação que estabelecem com a escola. Eles servem de matéria-prima para pensar e "aprimorar" a escola e deste modo propicia-se um processo de desacreditação formalizada dos *espaçostempos* ritualísticos. Portanto, talvez, fosse melhor pensar que essas correlações se estendem a todo um contexto epistemológico instituído como dominante ou dominador. Talvez fosse possível falarmos de relações de poder onde a escola, pelas suas práticas eurocentradas, se pretende dominadora do contexto em que está inserida. Uma escola metamorfoseada em um contexto de relações maiores que se estabelecem nas linhas abissais das epistemologias do mundo.

As dificuldades encontradas no âmbito da realização da pesquisa em apreço parecem evidenciar isso:

> [..] Contudo, as entrevistas às lideranças religiosas foram dificultadas pela desconfiança de que a equipa de pesquisa estivesse a "mando" do poder e pela existência de conflitos no seio de algumas das religiões, particularmente a islâmica (em Cabo Delgado), onde se defrontavam não só o controlo social sobre os crentes, mas, essencialmente, a procura de legitimidade conferida pelo poder político" (OSÓRIO; MACUÁCUA, 2013, p. 30).

Tal como aconteceu durante o período colonial e durante a realização de várias pesquisas "atnocêntricas", as populações locais sempre procuraram formas de burlar não só o poder político no primeiro caso, mas também, os pesquisadores. Precisamos atentar que essas relações estão embutidas em contextos em que a intenção é representar o outro, como fê-lo a *razão indolente* (SANTOS, 2008) da racionalidade ocidental que, pela *metonímia* apregoa a *não-existência* de outras alternativas credíveis à sua hegemonia.

Portanto, existe todo um contexto instituído e que por diversos mecanismos apregoa uma única forma de estar nos contextos educacionais e que no cotidiano nota-se a prevalência de problemas ligados a relevância dos conteúdos escolares para grande parte da população, elevada evasão escolar, falta de comprometimento das comunidades quanto aos processos instituídos nas escolas e até a interrogação da importância do trabalho escolar na vivência das comunidades. A legitimidade da escola não deixa de ser interrogada, principalmente, quando relacionada com outros *espaçostempos* de produção de conhecimentos que se podem/querem designar de "autóctones".

O espaço escolar se constituiu ao longo de sua história em um aparato institucional para a epistemologia dominante, mas nas frestas e contradições à esta epistemologia nos permitimos tecer interrogações e aprender com as causas e lutas sociais que vem se multiplicando no Sul global (SANTOS, 2010) e questionando as unanimidades dos nossos processos educativos. Assim, o espaço escolar deve se constituir como lugar privilegiado para o questionamento de algumas destas ambivalências. Como Alves defende, a escola é "*espaçotempo* de relações múltiplas entre múltiplos sujeitos com saberes múltiplos, que aprendem/ensinam, o tempo todo, múltiplos conteúdos de múltiplas maneiras" (ALVES, 2001) e é sob essa perspectiva que busco caminhar na compreensão de que o diálogo intercultural se torna profícuo para fundar interrogações sobre vivências nas comunidades educativas.

Durante a mesa redonda que organizamos, e que venho citando, a fala do professor Calisto Linha[54] é importante nesta necessidade repensar a partir das escolas. Linha aventa possibilidades de outras compreensões. Começa por pedir que voltemo-nos para refletir os conceitos de educação, o conceito de cultura, o conceito de instrução, o conceito de escola. Para ele, "se trouxermos esses elementos todos a nossa volta aí podemos nos colocar as outras questões". O que considero de mais marcante na sua fala é, entretanto, uma história dum trabalho por ele realizado num dos distritos da província de Nampula. A experiência, segundo Linha, o fazia pensar "em quatro currículos, quatro problemas para a criança emakhwa". Por sua potência deixo grande parte da transcrição deste excerto:

> Em 2011 eu fui convidado para trabalhar no distrito de Memba, minha terra, mas no Posto Administrativo de Cavá. O problema era do SCIP que queria implementar lá a chamada prevenção positiva. Também naquela altura estava aquela publicidade dos ritos de iniciação masculinos massivos porque ajuda ou reduz as infecções, etc., etc. Eu aceitei o convite, mas não sabia as turbulências que ia encontrar lá.
> Fui para Memba, sentei, reflecti um pouco com a direção de educação mais alguns elementos ali. Achei que Memba-sede não era o campo apropriado, preferi, fazer entreaspas o meu quartel-general em Cavá. Em Cavá pedi que todos os intervenientes que falam de instrução, que falam de educação, que falam de escola pudessemos nos juntar na mesma reunião. Assim consegui um grupo de 15 senhoras, um tanto quanto acima da minha idade, consegui reunir 16 ou 17 homens, no meio destes estavam o régulo Kapulo, o régulo Komala e o régulo Mabika. Para quem conhece a terra deve estar a recordar.
> As senhoras que pedi eram as que fossem organizadoras dos ritos de iniciação femininos, e os homens que fossem organizadores ou responsáveis pelos ritos de iniciação masculinos. E fui a ZIP local. Lá pedi o diretor da ZIP através da Direção de Educação de Memba, que me emprestasse os colegas para refletirmos juntos por um currículo que eu próprio participei, com os erros que estão lá, com as dúvidas que estão lá, assumo a responsabilidade, do meu tempo com o processo histórico e as circunstancias em que participei. O diretor da ZIP disse, "olha eu tenho 32 colegas disponíveis entre homens e mulheres". Juntei as pessoas todas. Eu pedi "mamã vai refletir sobre todo seu processo de ensino e aprendizagem". Eu vou usar pela primeira vez esta palavra. "Vocês professores também vão me preparar, a vossa escolha, uma aula (...)". Aos homens também dei a mesma instrução que as mulheres.
> Resultado: todos produziram e quem começou foram as mulheres (...). As senhoras falaram o que tinham que falar. Os homens também falaram o que tinham que falar. Eu perguntei os meus colegas depois de recebermos essas aulas vamos pegar o nosso currículo e ver: tem algum encaixe? De tudo o que se falou, de todo processo. Eu falo de processo e não dos excessos. Eu falo dos processos dos ritos de iniciação e não a ritualização dos ritos de iniciação, e não a negligencia sobre os ritos de iniciação. Eu falo dos ritos de iniciação.
> Com os colegas ficamos sentados numa laleira e fomos explorando (...), fomos vendo onde encaixávamos o ensinamento típico daquele velho, daquela velha dentro da nossa pedagogia, dentro da nossa psicologia, dentro do currículo que era nos obrigado a cumprir. A questão que nos ficou era: onde está a descontinuidade entre o que se aprende ali e o que se aprende aqui? A partir daí foi quando nasce o título quatro currículos.

[54] Calisto Linha foi professor em muitas escolas de Moçambique tendo trabalhado também no Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação (INDE) que é responsável pelas pesquisas, planificação e desenvolvimento curricular no Ministério de Educação. Nos últimos tempos foi gestor na Universidade Católica de Moçambique em Nampula. Faleceu em 25 de Julho de 2019 vitima de doença.

> Nos definidos os quatro currículos como sendo: o primeiro chamamos de currículo etno-cultural. Aqui temos seis fatores importantes. Aqui na primeira atividade fazem apenas disciplinas do tipo iniciático, do tipo histórico com muita cronologia e muitos provérbios. Por de trás de cada provérbio tem muitos significados. Este é o currículo repetitivo em todos os anos (...). São separados por sexo e grupos etários (...) o terceiro aspecto vimos que as disciplinas são administradas pelos membros da comunidade, homens entre si e mulheres entre si, mas escolhidos. Aqui entra uma coisa que chamamos de mitos (...). O quarto é que as disciplinas são aplicadas sobre a base das sabedorias tradicionais: é tudo oral. É tudo repetição. É tudo atenção. E nós fazemos os ensinamentos até de noite ou madrugada (...). O quinto é que as responsabilidades são distribuídas em diversos escalões: temos o mwene, apyamwene, obum, mukulukale, temos os grupos etários iniciáticos. E por fim, a língua do trabalho é a língua materna.
> No étnico-religioso: não se fala nada, sobretudo, do sexo e tudo o que é tradicional é pecado. Com o tempo o étnico religioso foi batizando-se e hoje já podemos tocar na igreja, já podemos isto e aquilo. O étnico-religioso torna as pessoas legitimamente legitimadas, desculpa a redundância, mas é preciso. Fazem parte freiras, padres, animadores, catequistas, catecúmeno, por aí em diante. A disciplina é atestada sob a forma de dogma: não pode discutir. Está escrito, está. A responsabilidade da hierarquia está nos grandes: arcebispo, bispos, padres (...). A língua do ensino e a língua do trabalho foi o latin, depois o português e mais tarde as línguas maternas.
> Os outros dois currículos são o formal e o informal. Não vou repetir sobre esses porque se calhar vocês sabem muito bem (...).
> Quando nós mandamos as crianças à escola e dissemos a educação começa em casa. Então mandamos para escola para educação ou para instrução? Depois dissemos "você papá tem que ajudar a criança lá em casa!". Esse papá que estou a falar ele conhece o significado da escola? O que se passa lá na escola? Que papel desempenha para que a escola vá ao encontro daquele que precisa e não aquele que precisa vá ao encontro da escola?

Esse diálogo se posiciona como possibilidade para diante destes fatos, reconhecer como afirma Arcoff, a necessidade de um trabalho reconstrutivo que demanda também "o desvelamento e a reavaliação dos conhecimentos rejeitados e o esclarecimento dos fundamentos de nossas próprias demandas de adequação ou de progresso epistêmico. (2016, p. 133)".

Nesse processo reconstrutivo cabe a concepção de que entre os ritos de iniciação e a escola está em jogo a questão que Mbembe (2013) chama de "controlo político e a procura hegemônica". Para o autor as práticas políticas de governação no pós-colonial retomam a um saber colonial que se caracterizava fundamentalmente na "desvantagem" de transformar a cultura e "crença" num conjunto de representações imutáveis e permanentes. Este fato permitiria, a bem dessas elites no poder, o exercício autoritário de poder. Porém, ainda na senda do autor, a história africana oferece outras modalidades de natureza não-autoritária. São, no meu entender, nestas que se enquadram os saberes dos ritos de iniciação. Nos ritos, poder e terapia são indissociáveis, pois, "o objetivo derradeiro não visa apenas o controlo dos homens e a distribuição dos recursos escassos, mas também a purificação das forças da natureza e a gestão dos 'recursos da noite e do invisível', a fim de preservar a vida dos indivíduos" (p.103).

Esse poder é para Mbembe um saber:

> Por conta da sua natureza médico-religiosa, o poder nas tradições indígenas não-autoritárias assemelhava-se inevitavelmente a um saber. As diversas "forças" constituíam assim muitos "saberes" e "magias" que os diferentes titulares negociavam e intercambiavam. As confrarias, sociedades secretas, castas e muitos outros espaços de poder controlavam cada um, uma ou algumas parcelas, numa esfera específica de existência política. As diversas soberanias instituídas nas diferentes esferas de existência política (o mundo dos mortos, da noite e do invisível, a água, o ferro, os relâmpagos e a chuva, as colheitas, etc) deviam negociar entre si e compensar-se mutuamente. Simultaneamente, equilibravam-se no seio de um sistema de interdependências. (MBEMBE, 2013, p.104).

Mbembe, tal como Sodré[55] e a sua ideia da cultura do segredo, nos dá uma pista importante para pensar como os ritos se configuram neste jogo. Ele afirma que nestas tradições o poder era multipolar. O poder era um conjunto de símbolos e mensagens que era preciso saber descodificar e interpretar. Portanto, o acesso a essa capacidade hermenêutica era controlado e regulamentado. E os ritos de iniciação eram/são uma instância para o efeito.

[55] No capítulo iv faço um diálogo com Sodré sobre a sua "cultura do segredo".

3 INTERCULTURALIDADE E EDUCAÇÃO: INTERROGAÇÕES E PROPOSTAS A PARTIR DO "SUL"

> As Humanidades precisam estudar as tensões incorporadas na modernidade e considerar a possibilidade de utilizar a própria tradição para reformar a tradição, em vez de utilizar sempre a modernidade para isso.
>
> *Falola, 2016, p. 121.*

A discussão anteriormente apresentada evidencia as complexidades inerentes a sociedade e o contexto educativo moçambicano. O pensar teórico e prático de tais complexidades tem levado a pesquisas e discussões de diferentes teores. As mais comuns têm, por exemplo, seu foco ligado à discusão sobre como os conteúdos escolares expressam e dialogam com os conhecimentos locais, sendo comum a discussão em torno dos fundamentos da introdução e a realização do Currículo Local no Ensino Básico; sobre como se organiza práticas educativas que abracem a compreensão do mosaico cultural que nos caracteriza; sobre como, num contexto marcado por um racismo velado e por descriminações étnicas, a escola se posiciona no tratamento de tais questões; sobre como fundar uma escola que se enraíze nas culturas e identidades africanas ao mesmo tempo em que se compreende atravessada por um mundo neoliberal e mais global.

Na impossibilidade de abarcar a complexidade dos processos culturais característicos da sociedade moçambicana, as discussões vêm reconhecendo a diversidade que caracteriza o país e buscando formas de considerá-la e interrogar as relações existentes. Neste sentido, busco aqui, compreender como se pode contextualizar o conceito-processo intercultural para pensar as relações no campo educativo moçambicano. Começo pelo multiculturalismo. Entretanto, não pretendo nesta secção fazer um inventário ou síntese do conjunto de abordagens sobre esta temática do multiculturalismo, menciono, apenas, algumas abordagens que podem ser úteis à compreensão da discussão que pretendo sobre a interculturalidade, considerando que a temática ainda é pouco discutida em Moçambique.

Os termos educação multicultural e educação intercultural que são amplamente difundidos e conhecidos em vários contextos, aparecem na segunda metade do século passado, carregando a pretensão ao diálogo e a luta contra possibilidades homogeneizadora da cultura escolar. Essa cultura, segundo Candau (2000), se revela "engessada', pouco permeável ao contexto em que se insere, aos universos culturais das crianças e jovens a que se dirige a

multiculturalidade de nossas sociedades" (p. 53). Transformam-se assim em um importante campo de pesquisa, de preocupação de professores e outros profissionais ligados à Educação.

No entanto, ao longo dos seus contextos de engendramento, os usos destes termos são deveras complexos e demandam múltiplas formas de compreensão e interrogação. A primeira ideia subjacente a esse reconhecimento e importância é a de que vivemos em sociedades multiculturais. Mas os processos inerentes a esse reconhecimento e as relações aí produzidas se revelam diversificadas e dissonantes quando pensamos nas particularidades de cada contexto referente, caso se trate da Europa, América Latina, África, um determinando país ou região, conforme se desenvolve a proposta. Entretanto, o que vem a ser uma proposta multicultural ou intercultural? Como e em que "contextualização" a interculturalidade se pode constituir em processo valioso às interrogações sobre os cotidianos escolares em Moçambique?

3.1 Multiculturalismos e interculturalidade crítica

A interculturalidade, embora guardando peculiaridades é, muitas vezes, associada e sinonimada ao multiculturalismo, sendo este último mais próprio da produção acadêmica do mundo anglo-saxão, EUA, Grã-Bretanha e Canadá, e a interculturalidade ao conjunto de países de línguas neo-latinas, particularmente o espanhol e o francês. Quando contrapostos, o multiculturalismo é visto como a afirmação dos diferentes grupos culturais na sua diferença e a interculturalidade como a que põe o acento nas inter-relações entre os diversos grupos culturais (CANDAU, 2008; 2012a; FORQUIN, 2000). Bastante discutidos, essa forma diferente de concebê-los é indicativa de que os termos possuem um conjunto variado e complexo de significados, conforme o campo ao qual são chamados a responder e ao desenvolvimento teórico referente. Em toda essa variedade, geralmente, são usados para indicar "as estratégias políticas empregadas para lidar com situações de diversidade desencadeadas em sociedades culturalmente plurais (Hall, 2003) nos colocando diante de nossa própria formação histórica, da pergunta sobre como nos construímos socioculturalmente, o que negamos e silenciamos, o que afirmamos, valorizamos e integramos na cultura hegemônica" (CANDAU, 2008).

Vera Candau, professora da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, é uma das grandes estudiosas nesta área e vem, há mais de duas décadas, desenvolvendo um conjunto de estudos e produções ancoradas ao entendimento do contexto educativo brasileiro e da América Latina. A trilha traçada por essa pesquisadora nos é fundamental para entender

o multiculturalismo, bem como sua perspectiva intercultural. Ela nos apresenta McLaren (1997) que a partir do contexto estadunidense identifica quatro formas de multiculturalismo, fazendo a distinção de que tais formas, grosso modo, se apresentam distintas apenas pelo caráter heurístico, pois reconhece que suas posições se interpenetram nas práticas sociais. São elas, o multiculturalismo conservador, multiculturalismo humanista liberal, multiculturalismo liberal de esquerda e multiculturalismo crítico.

O multiculturalismo conservador é encontrado nas visões coloniais em que como forma de adotar e justificar políticas imperialistas situa-se a favor da superioridade da cultura ocidental, buscando assimilar todos os "outros" à ordem social dominante. "Esta posição defende o projeto de construir uma cultura comum e, em nome dele, deslegitima dialetos, saberes, línguas, crenças, valores 'diferentes', pertencentes aos grupos subordinados, considerados inferiores" (CANDAU, 2012a, p. 35). Esta forma de multiculturalismo não é apenas concernente aos processos instituídos nos países colonizadores e hegemônicos. Em sua perspectiva neocolonial é possível notar que os "educados sob a hegemonia colonial" nos países colonizados manifestam uma visão assimilacionista, atribuindo a escola papel fundamental para deslegitimar línguas, saberes e culturas locais em nome de um projeto hegemônico considerado "civilizador". Outro argumento é de que "todo membro de todo grupo étnico pode colher os benefícios econômicos das ideologias neocolonialistas e de suas práticas econômicas e sociais correspondentes" (McLAREN, 1997, p. 115).

Já a forma humanista liberal do multiculturalismo desconsidera as diferenças e condicionantes históricos e de poder, afirmando a igualdade natural entre as diferentes culturas, etnias e grupos sociais. Para esse multiculturalismo, tal igualdade é que possibilita que todos possam competir igualmente em uma sociedade capitalista. Para seus defensores a razão das desigualdades está na falta de oportunidades sociais e educacionais. Porém, no seu interstício, tal concepção, à luz da integração dos "excluídos" advoga a aceitação dos aspectos da cultura da "minoria" que sejam ajustáveis à cultura dominante, mas com a rejeição do que não seja ajustável, revestindo-se assim em humanismo etnocêntrico e universalista.

McLaren também nos apresenta o multiculturalismo liberal de esquerda que enfatiza a diferença cultural e sugere que a ênfase na igualdade das raças, por exemplo, abafa diferenças culturais importantes entre elas, as quais são responsáveis por comportamentos, valores, atitudes, estilos cognitivos e práticas sociais diferentes. Esta perspectiva tem para o autor, a tendência de essencializar as diferenças culturais e, portanto, ignora que estas são construções históricas e culturais, permeadas por relações de poder.

Em contraste radical com as perspectivas anteriores McLaren nos apresenta, finalmente, o multiculturalismo crítico. É neste que se situa sua proposta de abordagem a situação multicultural das sociedades. Para o autor o multiculturalismo deve ter uma agenda política de transformação, pois, de contrário, será apenas outra forma de acomodação a uma ordem social maior. Este multiculturalismo se recusa a ver a cultura como não-conflitiva, harmoniosa e consensual. Entende, as representações de raça, gênero e classe como produtos de lutas sociais sobre signos e significações. "Para ele, as questões relativas à diferença são determinadas pelos processos históricos, pelas mentalidades e ideologias, pelas relações de poder e mobilizam processos políticos e sociais" (CANDAU, 2012a, p. 37).

Outra concepção importante do multiculturalismo nos é apresentada por Candau (2008). A autora parte do pressuposto de que o multiculturalismo pode ser compreendido em duas abordagens, uma descritiva e outra propositiva. A descritiva entende o multiculturalismo como um dado da realidade, ou seja, uma característica das nossas sociedades, considerando seu contexto histórico, político e sociocultural em que coexistem grupos de origem étnica e geográfica diversa, línguas e religiões também diferentes. A abordagem propositiva se posiciona como uma maneira de atuar, de intervir, de transformar a dinâmica social, construindo projetos político-culturais ou trabalhando as relações culturais num determinando contexto. Tal proposta pode dar-se através de um multiculturalismo assimilacionista, diferencialista ou interativo (CANDAU, 2008).

O entendimento destes multiculturalismos pode ser feito intrelaçando o possível diálogo com o contexto moçambicano. Um contexto que implica um parêntese no sentido de entender sua constituição a partir de duas formas que se colocam para ler nossa própria história: a) a partir das relações históricas que se estabelecem no mundo do contexto da colonização e do capitalismo em que o país, tal como todo um contexto africano, é situado como o "o outro lado da linha" (SANTOS, 2010); e b) na percepção não apenas das conseqüências desse estado, mas também como as heranças deste lugar social (GROSFOGUEL, 2016) vigoram internamente, criando hierarquias sociais de variadas índoles. Por consequência, encontramos a questão de como se constituíram elites locais que internamente foram reproduzindo ou acentuando as diferenças hierárquicas, constituindo até novos "campos de colonização/zonas de outras não-existências dentro da não-existência" (MBEMBE, 2013; NGOENHA, 2017). Neste contexto, "o outro lado da linha" não tem a ver exclusivamente com a questão geográfica. Os ditos dois lados da linha também se reproduzem dentro do país.

Assim, o multiculturalismo assimilacionista parte do reconhecimento de que nos situamos em contextos com diferenças e que não existem oportunidades para todos, adotando políticas com a intenção de buscar a integração dos grupos "diferentes e excluídos" à cultura estabelecida como hegemônica. Porém, tal abordagem não mexe na matriz da sociedade, não trabalha com os condicionantes das assimetrias que reconhece, nem dos poderes constituídos nas relações sociais. Para Candau (2008, p. 21) "no caso da educação, promove-se uma política de universalização da escolarização, todos/as são chamados a participar do sistema escolar, mas sem que se coloque em questão o caráter monocultural e homogeneizador presente na sua dinâmica, tanto no que se refere aos conteúdos do currículo quanto às relações entre os diferentes atores, às estratégias utilizadas nas salas de aula, aos valores privilegiados, etc". No nosso país, nossa história desde a independência talvez se guie muito nesta perspectiva, não apenas como uma herança colonial que assumiu, em certo momento, a assimilação como sua meta, mas como a encruzilhada de pretender o que se considera básico para a população alijada ao que convencionamos como cidadania. Em nome da expansão e universalização da educação viu-se e vê-se a abertura de escolas em muitos locais considerados remotos, mas tais aberturas não colocam em jogo outras variáveis necessárias à freqüência escolar. Falo da questão da língua de ensino e até aos aspectos subjacentes as culturais e sistemas de vivências locais. Doutro modo, a escola é entendida como possibilidade civilizatória apenas nos discursos que a institui, sem, contudo, reverberar-se em condições físicas, materiais e alimentares que poderiam propiciar a permanência escolar, principalmente das raparigas nas zonas rurais.

A abordagem diferencialista é, às vezes, compreendida como reação da persistência da assimilacionista, no sentido de que ao enfatizar a assimilação nega-se ou silencia-se a diferença. Ela afirma e enfatiza o reconhecimento da diferença. No caso moçambicano esse tipo de multiculturalismo nunca foi visto e assumido em políticas oficiais. Mas durante muito tempo, muito incentivado por algumas organizações atuantes na luta por direitos de determinados extratos sociais, veio se reivindicando uma proposta instituída nas relações entre os diferentes grupos étnicos de Moçambique. Tais reivindicações são caracterizadas pelas oposições à conhecida frase "matar a tribo para construir a nação"[56] e também das desigualdades regionais que caracterizam o país. Ainda se traduzindo num discurso muito comum nos nossos cotidianos, principalmente, em alguns nichos étnicos que buscam

[56] Essa frase é atribuída a Samora Machel. Chichava afirma que a mesma estava embalada no espírito de construção da nação. A etnia, considerada arcaica e "feudal", era vista como incompatível com o objetivo de construir a nação, com a unidade nacional, e desapareceria com a emergência do "Homem Novo", alfabetizado, falando português e vivendo na aldeia comunal (2008, p. 7).

reivindicar lugares sociais, a ideia mais ilustrativa desta concepção multicultural vem das chamadas associações dos amigos e naturais que existem em grande parte das províncias do país. Estas buscam manter bases culturais ligadas aos grupos étnicos originários de cada província. Para nossa autora, com essa abordagem "são então enfatizados o acesso a direitos sociais e econômicos e, ao mesmo tempo, é privilegiada a formação de comunidades culturais homogêneas com suas próprias organizações – bairros, escolas, igrejas, clubes, associações, etc. Na prática, em muitas sociedades atuais terminou-se por favorecer a criação de verdadeiros *apartheids* socioculturais" (CANDAU, 2008, p. 23).

Intercultural é a perspectiva em que muitos/as intelectuais se situam (CANDAU, 2012a; WALSH, 2009; FLEURI, 2003; DUSSEL, 2016) constituindo-se em uma concepção que busca trabalhar no interstício das duas primeiras abordagens. A perspectiva intercultural busca situar-se no contexto da diferença e diversidade, entendendo a necessidade de valorizar a riqueza das diferentes culturas ao mesmo tempo em que confronta possibilidades de compreensão de identidades fixas e constituídas em processos radicais. Sua especificidade, refere Candau (2012b, p. 126), "está em colocar a ênfase na interação entre distintos grupos socioculturais, favorecendo o diálogo entre os seus sujeitos, seus saberes, e práticas sociais". A perspectiva intercultural se caracteriza, ainda segundo a autora, pela promoção deliberada da inter-relação entre diferentes grupos culturais presentes em determinada sociedade; concebe as culturas em contínuo processo de elaboração, de construção e reconstrução; afirma que nas sociedades em que vivemos os processos de hibridização cultural são intensos e mobilizadores de construção de identidades abertas, construção permanente, o que supõe que as culturas não são "puras"; tem consciência dos mecanismos de poder que permeiam as relações culturais e; não desvincula as relações às questões de diferença e de desigualdade presente hoje de modo particularmente conflitivo, tanto no plano mundial quanto em cada sociedade (CANDAU, 2008). Essa concepção aproxima-se, só pra dar alguns exemplos, ao multiculturalismo crítico (McLAREN, 1997); interculturalismo ou multiculturalismo aberto e interativo (FORQUIM, 2000) e a interculturalidade (CANDAU, 2008; 2012c) entendida como situada no universo do multiculturalismo.

Dentro da interculturalidade importa referir algumas diferenças. Tais diferenças não se encontram apenas nos múltiplos usos e aproveitamentos dissonantes do termo, nem por ser mais palatável no que diz respeito às relações em que entram em jogo identidades e diferenças, mas nas formas como cada proposta trabalha as relações assimétricas que se estabelecem entre as culturas.

Dos vários usos encontrados na literatura penso que a distinção proposta por Catherine Walsh, pesquisadora estadunidense e professora da Universidad Andina Simón Bolívar do Equador é de uma elucidação pertinente. A autora, além de apontar uma interculturalidade relacional faz uma distinção entre uma interculturalidade que é funcional ao sistema dominante e outra que é crítica e ligada ao projeto político de descolonização, transformação e criação.

Para esta pesquisadora a interculturalidade relacional seria aquela que considera natural e histórico o contato entre culturas distintas sem tomar em consideração, ou obliterando, as relações de poder entre elas, ou seja, as estruturas da sociedade – sociais, políticas, econômicas e também epistêmicas – que põem a diferença cultural em termos de superioridade e inferioridade.

Quanto às outras perspectivas da interculturalidade, Walsh defende que a funcional está atrelada aos usos do termo interculturalidade reconhecendo as diversidades e diferenças e buscando o diálogo, a convivência e a tolerância, porém sendo funcional ao sistema dominante por não tocar as causas da assimetria e desigualdade sociais e culturais, tampouco questionar as regras do jogo. Por essa razão e seguindo Tubino (2005) ela considera essa interculturalidade "perfeitamente compatível com a lógica do modelo neoliberal existente" (WALSH, 2009, p. 20). Ao contrário da funcional, a interculturalidade crítica seria a que se ancora no projeto e processo político valioso às lutas e resistências emanadas nas comunidades. Não obstante as particularidades, a diferença colonial (MIGNOLO, 2006) opera de maneira devastadora enquanto condição colonial na América Latina, África, Ásia e parte da própria Europa. Assim a interculturalidade crítica, defendida por Walsh (2009), se torna uma aposta de sobrevivência de grupos historicamente subalternizados.

Ainda seguindo Tubino (2005), Walsh assevera que interculturalidade crítica é de perspectivas completamente diferente da interculturalidade funcional:

> Enquanto a interculturalidade funcional assume a diversidade cultural como eixo central, apontando seu reconhecimento e inclusão dentro da sociedade e do Estado nacionais (uni-nacionais por prática e concepção) e deixando de fora os dispositivos e padrões de poder institucional-estrutural – que mantêm a desigualdade -, a interculturalidade crítica parte do problema do poder, seu padrão de racialização e da diferença (colonial, não simplesmente cultural) que foi construída em função disso. O interculturalismo funcional responde e é parte dos interesses e necessidades das instituições sociais; a interculturalidade crítica, pelo contrário, é uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma histórica submissão e subalternização. (WALSH, 2009, p.22).

Por ser um conceito engendrado no contexto das lutas sociais e pelos movimentos sociais, a interculturalidade crítica vai evidenciar além de postura contra hegemônica, um

projeto que aponta à reexistência e à própria vida, para um imaginário "outro" e uma agência "outra" de *com-vivência* – de viver "com" – e de sociedade (ALBÁN, 2008 apud WALSH, 2009).

Assumir essa proposição, não significa, porém, deixar de vislumbrar as sobrevivências e os modos como estas se capitalizam nos cotidianos das diferentes comunidades.[57] Como ainda afirma Walsh (2009), ela se situa como processo e projeto dirigido à construção de modos "outros" do poder, saber, ser e viver e permite ir muito além dos pressupostos e manifestações atuais da educação intercultural bilíngue ou da filosofia intercultural – que marcaram o desenvolvimento desta perspectiva intercultural na América Latina, lócus de enunciação da autora. É argumentar, continua Walsh, não pela simples relação *entre* grupos, práticas ou pensamentos culturais, pela incorporação dos tradicionalmente excluídos dentro das estruturas (educativas, disciplinares ou de pensamento) existentes, ou somente pela criação de programas "especiais" que permitem que a educação "normal" e "universal" siga perpetuando práticas e pensamentos racializados e excludentes. É assinalar a necessidade de visibilizar, enfrentar e transformar as estruturas e as instituições que diferencialmente posicionam grupos, práticas e pensamentos dentro de uma ordem e lógica que, ao mesmo tempo e ainda, é racial, moderno-ocidental e colonial.

Noutra perspectiva, Vera Candau, também nos empresta um exercício no sentido de atribuir outra autoridade simbólica ao termo interculturalidade no contexto da educação. A autora lembra um mapa conceitual sobre educação intercultural produzido em seu grupo de pesquisa na PUC-Rio e destaca as categorias básicas em que se vislumbra o trabalho intercultural no contexto educativo. São elas: sujeitos e atores; saberes e conhecimentos; práticas socioeducativas e políticas públicas (CANDAU, 2012d).

Cada uma destas categorias é descrita da seguinte forma pela pesquisadora:

> A primeira categoria, *sujeitos e atores*, refere-se à promoção de relações tanto entre sujeitos individuais quanto entre grupos sociais integrantes de diferentes culturas. A interculturalidade fortalece a construção de identidades dinâmicas, abertas e plurais, assim como questiona uma visão essencializada de sua constituição. Potencializa os processos de empoderamento, principalmente de sujeitos e atores inferiorizados e subalternizados, e a construção da autoestima, assim como estimula os processos de construção da autonomia num horizonte de emancipação social, de construção de sociedades onde sejam possíveis relações igualitárias entre diferentes sujeitos e atores socioculturais.
> Quanto a categoria de *saberes e conhecimentos [...]* a perspectiva intercultural procura estimular o diálogo entre os diferentes saberes e conhecimentos, e trabalha a

[57] A Discussão sobre o diálogo à volta da fogueira, como veremos no capítulo seguinte, coloca em jogo a necessidade de entendimento da interculturalidade crítica enquanto possibilidade outra, àquela que já é colocada nas relações cotidianas das populações e grupos subalternizados em África.

> tensão entre universalismo e relativismo no plano epistemológico, assumindo os conflitos que emergem deste debate.
> A categoria *praticas socioeducativas*, referida a interculturalidade, exige colocar em questão as dinâmicas habituais dos processos educativos, muitas vezes padronizadores e uniformes, desvinculados dos contextos socioculturais dos sujeitos que deles participam e baseados no modelo frontal de ensino-aprendizagem. Favorecem dinâmicas participativas, processos de diferenciação pedagógica, a utilização de múltiplas linguagens e estimulam a construção coletiva.
> A quarta categoria, *políticas públicas*, aponta para as relações dos processos educacionais com o contexto político-social em que se inserem. A perspectiva intercultural crítica reconhece os diferentes movimentos sociais que vêm se organizando, afirmando e visibilizando questões identitárias. Defende a articulação entre políticas de reconhecimento e de redistribuição, não desvinculando as questões socioeconômicas das culturais e apoia políticas de ação afirmativa orientadas a fortalecer processos de construção democrática que atravessem todas as relações sociais, do micro ao macro, na perspectiva de uma democracia radical (CANDAU, 2012d, pgs. 245, 246).

Considerando a transversalidade destas categorias penso que elas possam servir de base para nos apontar uma interculturalidade enquanto processo pertinente ao desenvolvimento do trabalho educativo e de relações humanas mais consentâneas ao viver coletivo. Outrossim, catapultam nossa compreensão do alcance intercultural nos espaços formativos.

A interculturalidade aqui proposta não ignora a compreensão cíclica da história dos povos. E se quisermos particularizar o contexto africano, podemos ainda acrescentar, nestas propostas do trabalho intercultural, a necessária discussão sobre liberdade reverberada de um pensamento que se alimenta de várias redes. A liberdade enquanto condição para um pensamento intersubjetivo é vista não apenas na formalidade das ações educativas, mas na interrogação das respostas e opções que vem sendo equacionadas em várias frentes das relações entre sujeitos, práticas e conhecimentos.

3.2 *Os ventos do atlântico*: notas para pensar nas dobras da interculturalidade

Além do fardo colonial, o Sul global (SANTOS, 2010) tem em comum as lutas que desde sempre buscaram conferir justiça, igualdade e diversidade epistêmica. A experiência com os contextos educativos em Moçambique e Brasil permite pensar, neste contexto da necessidade de diálogos, que os referenciais interculturais são exemplo desta multifacetada luta. Puxar a releitura de tais referenciais é “deparar-se com o registro de múltiplas vozes, ações, sonhos que lutam contra a marginalidade, a discriminação, a desigualdade e buscam a transformação social” (BERNARDINO-COSTA; GROSFOGUEL, 2016, p. 21). Entretanto, como esses referenciais nos alentam ao pensamento de outras perspectivas para tratar o cotidiano, a educação e a produção de conhecimentos? Sob qualquer perspectiva em que

queiramos reparar o conceito-processo intercultural, penso que para o contexto africano é importante assinalar como se deu a natureza da necessidade de se pensar uma educação intercultural.

Na Europa, esta importância surge a partir da necessidade de estabelecer um controlo do movimento migratório que alcançou seu auge nos anos setenta e oitenta e implicou uma transformação demográfica em alguns países europeus. Teve como consequência o surgimento de situações em que era necessário conviver com o colonizado. Várias experiências de trabalho intercultural têm sido fundadas neste intuito. É o que assinala Fleuri (2003) ao trazer notas históricas sobre o debate intercultural.

O autor refere que após a Segunda Guerra Mundial a Europa acolheu muitos imigrantes do sul do mundo para trabalhar na reconstrução pós-guerra. Na Inglaterra, exemplo tomado pelo autor, acreditava-se que tratar da diferença étnica ou cultural poderia reforçar desigualdades, segregação e exclusão, mas isso não impediu à eclosão de conflitos raciais que forçaram o governo inglês, já nos finais dos anos cinquenta, a adoptar medidas, não apenas para reduzir o ingresso e diminuir os direitos dos imigrantes, mas também para integrar os chegados à cultura britânica. Este fato determinou ao longo dos tempos, alguns trabalhos educativos que visavam entre 1960-1970 uma pedagogia compensatória estimulante ao abandono da cultura de origem destes – na ideia de que a cultura dos imigrantes era deficiente sendo necessária a predominância da promoção da assimilação dos estrangeiros. Nos anos 1965-1970 começou a ser desenvolvida a política de integração e a aposta na necessidade de se assumir a diversidade para promover o respeito mútuo e a tolerância. Na década seguinte, por pressão dos filhos e netos dos considerados imigrantes que se tornaram verdadeiros cidadãos ingleses, muitos projetos multiculturais foram adotados com o intuito de que a elevação da auto-estima das crianças poderia proporcionar melhores rendimentos escolares. Ainda segundo Fleuri, esse entendimento muda com a publicação do *Swann Report* de 1985 que se constitui na primeira proposta de práticas multiculturais para todos (FLEURI, 2003).

Muñoz Sedano ao trazer o contexto social que implica a importância da educação intercultural na Espanha, destaca quatro fatores importantes para se desenhar programas de educação intercultural neste país. O autor se refere da realidade dos povos e culturas tradicionais espanhóis atualmente constituídos em comunidades autônomas; a adesão e integração na União Europeia; a minoria cigana presente na Península há mais de quinhentos anos e a crescente imigração para a Espanha e Europa (MUÑOZ SEDANO, 1998). O foco do autor em toda sua análise do contexto social da educação multicultural se centra, entretanto,

nestes últimos dois aspectos. Nos dois casos, se evidência a importância do que estes autores vêm chamando de crescimento de imigrantes no continente europeu.

Mas esse fenômeno da imigração para a Europa não é abordado em sua múltipla complexidade, pois além de se considerar isolado ao passado colonizador da Europa, deixa-se de considerar outras dobras. Por exemplo, muitos africanos, mais de um milhão de soldados africanos[58], para ser mais preciso, combateram na Segunda Guerra Mundial e ajudaram a libertar a Europa do fascismo, mas que não detiveram algum reconhecimento e permaneceram, estes e seus descendentes, como simples imigrantes. Este processo acaba reproduzindo outro conjunto de ralações sociais hoje.[59] Por outro lado, existem dois outros aspectos que deixam de ser considerados: o fato de que existiu um empobrecimento da grande diversidade de culturas e epistemologias que circulavam na Europa na altura da expansão colonial europeia, e de que o pensamento sobre as relações interculturais com base nos apontamentos citados reforça o paradigma racista e moderno colonial que vigora no contexto. Para efeitos de pertinência à discussão sobre o contexto africano vamos centrar um olhar a questão dos imigrantes.

As linhas abissais (SANTOS, 2010) que dividem o mundo moderno, quais sejam, a regulação/emancipação característica das sociedades metropolitanas e a apropriação/violência que caracteriza os territórios coloniais, experimentam sinuosidades e têm-se mantido em movimentos ao longo da história. O primeiro grande movimento foi ocasionado, segundo Santos, pelas lutas anticoloniais e os processos de independência das antigas colônias que dilaceradas por sua submissão ao paradigma apropriação/violência, reclamavam (e reclamam) sua inclusão no paradigma da regulação/emancipação. Porém, ainda segundo o autor, quando se pensou que com as independências políticas das ex-colônias se assistiria a retração da apropriação/violência, eis que, a partir dos anos 1970, esta começa a ganhar força em detrimento da regulação/emancipação, a ponto desta última estar sendo contaminada internamente pela primeira. Para Boaventura Sousa Santos esse fenômeno, difícil de caracterizar, se dá pelo movimento que denomina de “regresso do colonial e do colonizador” (SANTOS, 2010)[60].

---

58 https://www.dw.com/pt-002/%C3%A1frica-na-segunda-guerra-mundial-um-cap%C3%ADtulo-esquecido/a-18437591 acessado dia 10.05.2020.

59 Lembrando, como bem apontam Santos e Meneses (2010, p. 16), que as relações sociais são sempre culturais, intra ou interculturais, e políticas, representando distribuições desiguais de poder.

60 O autor entende o colonial como a metáfora daqueles que entendem suas experiências de vida como ocorrendo do outro lado da linha e se rebelam contra isso. Seu regresso não significa necessariamente a sua presença física nas sociedades metropolitanas. O colonizador regressa quando se assiste o ressuscitar de formas de governo colonial, tanto nas sociedades metropolitanas, como nas ex-colônias europeias (SANTOS, 2010).

O regresso do colonial e do colonizador é de uma força que nos permite pensar e interrogar o estatuto de imigrante e o conjunto das políticas multiculturais que vem sendo adotadas nas metrópoles europeias. Podemo-nos questionar se, sob a ideia do fluxo numeroso de imigrantes vindos das ex-colônias para o continente europeu, não se estará apontando a parte visível do fenômeno que tem, como invisível, o entendimento e o medo da intromissão ao espaço metropolitano do terrorista, do imigrante indocumentado e a do refugiado – três formas identificadas por Santos para caracterizar o regresso do colonial e do colonizador?

O certo é que para este autor, se assiste hoje, com a metáfora do regresso do colonial e do colonizador, uma grande transgressão. "Pois o colonial do período colonial clássico em caso algum poderia entrar nas sociedades metropolitanas a não ser por iniciativa do colonizador" como escravo, por exemplo, ou, acrescento a luz do que acontece ultimamente, como "investidor" – se utilizando das instituições europeias para lavagem de dinheiro ilícito proveniente das ex-colônias, tal qual aconteceu na última crise econômica que afetou Portugal e que para ultrapassá-la contou com ajuda de investimentos das elites angolanas[61].

Em todos os sentidos, excluindo quando a iniciativa é do colonizador, o abissal metropolitano "vê-se confinado a um espaço cada vez mais limitado e reage remarcando a linha abissal". Sua saída tem sido então a lógica da apropriação/violência - que se vive atualmente com a chamada crise de refugiados que se submetem à calamitosas viagens com destino à Europa. Ao chegarem recebem da parte de alguns governos e estados um conjunto de medidas anti-refugiados que, conforme apontam muitos teóricos, se assemelham a sub-humanização dos corpos colonizados que caracterizaram as relações colonizado/colonizador. (SANTOS, 2010, p. 42, 43).

Para Ngoenha (2013), entretanto, a questão da imigração é apenas uma das hipóteses do surgimento da interculturalidade. Ele usa aquilo que Castiano (2018) chama de "desconstrução progressiva", um método que consiste em apresentar hipóteses sobre determinado conceito para, contudo, eliminá-las uma a uma. Assim, de acordo com Ngoenha, essa hipótese (de que a necessidade da interculturalidade terá sido pela imigração) é reforçada pelo fato de que a interculturalidade nasceu precisamente no período em que se verificavam grandes fluxos de imigrantes do sul para os países europeus. Porém, e aí se situa a negação da hipótese, é também neste período que se deu as mudanças no estatuto de emigração, passando de direito legítimo a um problema que os principais países europeus tentavam combater.

---

[61] Ver FILIPE, Celso. O poder angolano em Portugal: presença e influência do capital de um país emergente. Lisboa: Planeta Editores, 2014.

Aqui, as possibilidades de pensar uma interculturalidade passariam pelo questionamento desta ambiguidade e de acentuar que uma interculturalidade com imigrantes, como entendo, seria, por exemplo, gestar histórias em que estes imigrantes contam suas experiências, contestando o que o discurso ocidental diz sobre eles/as e propondo um mundo onde as fronteiras, que dizem mais do ocidente que dos imigrantes, fossem, pelo menos, ressignificadas.

A segunda hipótese de Ngoenha refere-se à possibilidade de ler a questão da interculturalidade a partir do fato de que se assiste também uma evolução moral da humanidade. Para ele, o Ocidente, depois de ter praticado a escravatura e o colonialismo durante muitos séculos, operou uma importante viragem axiológica: primeiro, a partir dos anos 1920 com o culturalismo nos Estados Unidos e depois, com o seguimento da Segunda Guerra Mundial, que leva a Europa a condenar, pelo menos judicialmente, todas as formas de racismo e de descriminação. "Hoje, quando um imigrante é injustamente expulso, espancado, aprisionado, maltratado ou descriminado, são as organizações humanitárias do próprio país (Igrejas, ONGs, partidos de esquerda) que se levantam para defender estes inocentes, confrontando-se mesmo, por vezes violentamente com as forças governamentais e militares" (NGOENHA, 2013, p. 110). Neste sentido, para este autor, as populações europeias ou parte delas, já não aceitam ser cúmplices das práticas desumanas contra outros povos, o que leva a questionar se a interculturalidade, vista desta perspectiva, não representa um lento, mas necessário avanço ao progresso moral. Porém, a negação desta hipótese, ainda segundo o autor, vem do que vemos assistindo nos últimos tempos com as guerras no Iraque, Líbia, Síria etc.

Outra hipótese à interculturalidade, a terceira de Ngoenha, é a chamada globalização e a mundialização. Para este filósofo esta é também uma hipótese por renegar. A questão não é necessariamente um combate a globalização, mas a importância de uma alternativa global que mantenha e garanta as conquistas sociais. Aqui, o autor parece associar-se ao filósofo e teórico cultural anglo-ganês Appiah quando num artigo publicado em 2006 também aponta que "sim, a globalização pode produzir a homogeneidade. Mas a globalização também é uma ameaça à homogeneidade" (2016, p. 2045). Ngoenha defende que neste contexto "a filosofia intercultural, não é mais uma a adicionar no catálogo dos saberes, mas sim a única maneira possível de fazer filosofia no mundo global. Mas esta filosofia não pode limitar-se a interpretar o mundo, mas tem também, marxianamente, que transformá-lo. Assim, ela aparece como uma filosofia da necessidade da partilha do mundo e de seus bens" (NGOENHA, 2013, p. 113).

O que isso pode apontar para uma proposta intercultural? Talvez, esteja colocado aqui o que os estudiosos desta temática já vêm alertando. Uma proposta intercultural não trabalha apenas com os fatos colocados nas relações sociais, trabalha mais ainda, com o olhar histórico destas relações e se permite pensá-las sempre imbuídas de relações de poder que precisam ser discutidas e trazidas ao contexto escolar a que se refere qualquer proposta intercultural.

Para o nosso caso, talvez a história nos permita interrogar se de fato o interesse pelos imigrantes na Europa se consubstancia na necessidade de construir propostas interculturais. Se não haveria tal necessidade há quando das primeiras viagens de "descobrimento" das Américas e da colonização da África? Suas propostas, porém, podem ser úteis para pensar os deslocamentos que acontecem dentro do contexto africano, mas precisamos ressaltar um elemento peculiar: as relações de poder que se estabelecem nestes deslocamentos. Um africano em outro país africano constitui relações diferentes das que podem ser produzidas quando este está fora de seu continente e, principalmente, quando nesta relação conjecturamos o racismo vivido de várias formas nos diferentes quadrantes do mundo. Afinal, como nos lembra Maldonado –Torres (2016, p. 92) "a pele negra permite que a linha ontológica colonial seja visível e apareça na forma de uma dicotomia hierárquica entre negro e branco".

Em todo caso, o acento na questão de poder inerente a interculturalidade atesta que esta surgiu a guisa das lutas dos grupos socialmente oprimidos que sempre buscaram maior justiça social e cognitiva, como nos exemplos que temos do desenvolvimento da interculturalidade na América Latina.

Nesta região o termo interculturalidade começa a aparecer a partir da referência à educação escolar indígena. Candau (2012c) citando Lopez-Hortado Quiroz (2007) refere que dois linguistas venezuelanos, Mosonyi e Gonzales, estão entre os primeiros a definir o conceito na primeira metade dos anos setenta, aplicando-o a questão educativa ao descrever suas experiências com os indígenas arhuacos da região do Rio Negro, na Venezuela.

Reconhecendo a diversidade e a configuração específica de cada país, Candau e Russo[62] a partir da pesquisa "Multiculturalismo, direitos humanos e educação" desenvolvida entre 2006-2009, envolvendo seminários e entrevistas com professores, militantes dos movimentos sociais e organizações não-governamentais de alguns países da região, bem como do levantamento bibliográfico das produções regionais sobre a temática, nos oferecem uma análise importante à educação intercultural na América Latina. As autoras identificam quatro contribuições fundamentais ao desenvolvimento da interculturalidade na região, quais

[62] No texto "Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa".

sejam: a educação indígena, os movimentos negros, a educação popular e as reformas educativas. (CANDAU; RUSSO, 2010).

Quanto à educação indígena as autoras identificam quatro etapas de sua contribuição. A primeira do período colonial até as primeiras décadas do séc. XX que foi caracterizada explicitamente pela violência e eliminação do "outro" numa primeira fase e que na segunda fase, a partir das primeiras décadas do séc. XX assumiu a forma de "assimilação". É nesta segunda etapa que surgiram as primeiras escolas estatais Bilíngues voltadas aos indígenas. Mas o processo Bilíngue era visto apenas como uma etapa de transição necessária, ou seja, um modo fácil de alfabetizar e "civilizar" os povos indígenas. Foi esta concepção que influenciou grandemente as políticas educativas voltadas às comunidades indígenas até aos anos 1970. Aqui se inicia uma terceira etapa a partir de experiências alternativas protagonizadas por lideranças comunitárias em parceria com universidades e sectores progressistas da Igreja Católica (CANDAU, 2012c). Nesta fase, apesar de se buscar ainda a "integração" numa sociedade nacional, os materiais e programas de educação Bilíngue reconheciam o direito desses povos em fortalecer e manter sua cultura. A quarta fase se dá como resultado das diferentes lutas indígenas. Assim, estes começam a participar das definições para o setor educativo, onde o bilíngue passou a ser visto num discurso mais amplo que inseria no espaço escolar não apenas as línguas, mas as diferentes culturas.

Outra contribuição importante à educação intercultural nesta região veio dos movimentos negros. Sobreviventes de um regime escravista nas Américas estes grupos se encontram, em muitos lugares, alijados da cidadania, excluídos dos diferentes espaços sociais e políticos e marcados por uma sociedade que tem o racismo como uma de suas características. Neste contexto se destacam algumas contribuições dessas organizações:

> A denúncia das diferentes manifestações da discriminação racial presentes nas sociedades latino-americanas, assim como o combate à ideologia da mestiçagem e da "democracia racial", que configuraram um imaginário sobre as relações sociais e raciais mantidas entre os diferentes grupos presentes nas sociedades latino-americanas caracterizado pela cordialidade. Elimina-se, assim, o conflito, continuando a se perpetuar estereótipos e preconceitos. Os movimentos negros organizados têm também promovido leituras alternativas do processo histórico vivido e do papel dos negros na formação dos vários países latino-americanos. Demandas por reparações por parte dos estados e das sociedades, por medidas que visem ressarcir os afrodescendentes dos danos sofridos sobre o regime escravista, assim como por políticas explicitas ou tácitas de embranquecimento da população. No que diz respeito à educação, incluem políticas orientadas ao ingresso, permanência e sucesso na educação escolar, valorização das identidades culturais negras, incorporação nos currículos escolares e nos materiais pedagógicos de componentes próprios das culturas negras, assim como dos processos históricos de resistência vividos pelos grupos negros e suas contribuições à construção histórica dos diferentes países. Outro elemento importante que vem sendo incorporado por vários países são as políticas de ação afirmativa dirigidas aos afrodescendentes em

> diferentes âmbitos da sociedade, do mercado de trabalho ao ensino superior. Propostas como estas, questionam o discurso e as práticas eurocêntricas, homogeneizadoras e monoculturais dos processos sociais e educativos e colocam no cenário público questões referidas à construção de relações etnico-raciais nos contextos latino-americanos. (CANDAU, 2012c, 122-123).

Num livro publicado em 2017, a professora e intelectual brasileira Nilma Lino Gomes defende a tese de que o Movimento Negro Brasileiro é um movimento educador. Ela nos alenta com outros elementos que podem ser fundamentais ao pensamento da contribuição do movimento negro: o fato de que este movimento é detentor de um tipo de conhecimento nascido nas lutas dos grupos não hegemônicos e contra-hegemônicos da sociedade brasileira; este conhecimento alimenta as lutas contra o racismo e opera significativamente na superação das desigualdades sociais e raciais prementes na sociedade; o fato de que este movimento, a partir de seus saberes ancestrais ressignifica os conhecimentos que posteriormente embasam produções acadêmicas emancipatórias e importantes à Sociologia, Antropologia e à Educação; e o fato de que a sociedade brasileira como um todo tem-se valido muito da atuação política, pedagógica, educacional e libertadora do Movimento Negro (GOMES, 2007).

Outra contribuição à interculturalidade vem das experiências de educação popular realizadas no continente. Tais experiências privilegiaram os âmbitos da chamada educação não formal, exercendo impactos nas propostas de renovação de diversos sistemas escolares a partir do último quarto do século passado. A contribuição de Paulo Freire foi fundamental. No início da década de 1960, a sua proposta de alfabetização e educação de adultos, experimentada no nordeste brasileiro, adquiriu grande visibilidade no âmbito nacional e internacional, contribuindo grandemente para repensarmos uma leitura filosófica e política, uma leitura do mundo, da sociedade em que vivemos e das formas de intervir nos processos sociopolíticos (CANDAU e RUSSO, 2010).

O último e quarto movimento que as autoras destacam se refere ao fato de muitos países latino – américanos terem reconhecido em suas constituições o caráter multiétnico, pluricultural, e multilingue de suas sociedades. Isso implicou na necessidade de políticas públicas de educação que contemplassem tais diferenças. Porém, as autoras interrogam esse movimento principalmente quando o olham no âmbito da interculturalidade funcional (TUBINO, 2005, WALSH, 2009) que vigora em muitos contextos.

3.3 **Decolonialidade: pensamento transdisciplinar, transmoderno e de fronteira**

Num dossiê publicado em 2016 pela Revista Sociedade e Estado da Universidade de Brasília, um conjunto de autores e autoras que têm laços com a rede de estudos e pesquisas

modernidade/colonialidade como Maldonado-Torres, Linda Martín Alcoff, Ramón Grosfoguel, Enrique Dussel e Patrícia Hill Collins propuseram-se a uma releitura da questão da decolonialidade e perspectiva negra. No artigo de apresentação do dossiê, Bernardino-Costa & Grosfoguel remontam a questão "quando foi o pós-colonial" de Stuart Hall para se questionar quando foi o decolonial. Em resposta a esta última pergunta os autores afirmam que o decolonial enquanto projeto acadêmico é uma rede de pesquisadores que busca sistematizar conceitos e categorias interpretativas desde a América Latina. Porquanto prática de oposição e intervenção a decolonialidade surgiu no momento em que o primeiro sujeito colonial do sistema mundo moderno/colonial reagiu contra os desígnios imperiais que se iniciou em 1492, e acrescentam que, "sem utilizar precisamente o termo "colonialidade", já era possível encontrarmos a ideia que gira em torno desse conceito em toda a tradição do pensamento negro" (p. 17).

Embora as propostas engendradas por estes autores possam ser consideradas transversais e não busquem apenas a necessidade de seu domínio teórico, pois elas também se atentam contra algumas práticas coloniais dentro da academia, este dossiê nos permite encontrar agrupadas algumas ideias-chave que marcam o desenvolvimento do que conhecemos como estudos decoloniais. Estas têm as seguintes bases: são inspiradas nas histórias e lutas sempre empreendidas pelos movimentos subalternizados; implicam uma transdisciplinaridade decolonial que se assenta nos laços entre a esfera política ou do ativismo social, a esfera da criação artística e a esfera de produção de conhecimento; dá se com consciência limítrofe através do pensamento de fronteira que dá corpo ao diálogo entre o conhecimento da zona do ser e a do não ser; esse diálogo é intercultural e respeitante ao que se convenciona por transmodernidade (premissa que permite assumir os desafios "positivos" da modernidade a partir de sua exterioridade). Portanto, o que é central ao projeto político-acadêmico da decolonialidade é o que já vem sendo defendido desde a década de 70: o reconhecimento de múltiplas e heterogêneas diferenças coloniais, assim como as múltiplas e heterogêneas reações das populações e dos sujeitos subalternizados à colonialidade do poder, saber e ser. (BERNARDINO-COSTA; GROSFOGUEL, 2016; MALDONADO-TORRES, 2007; GÓMEZ; MIGNOLO, 2012; QUIJANO, 2010).

As citadas ideias-chave podem ser revisitadas nas colocações dos diferentes teóricos que participaram do dossiê. Enrique Dussel, por exemplo, parte do pressuposto de que as culturas universais assimétricas sempre guardaram uma alteridade à modernidade europeia. Esta condição as faz ser transmodernas e com possibilidades de tecer um diálogo intercultural. São transmodernas, pois "por não serem modernas, essas culturas não podem ser "pós" -

modernas. São pré-modernas (anteriores à Modernidade), contudo contemporâneas à Modernidade e logo serão transmodernas" (DUSSEL, 2016, p. 63). A transmodernidade é, com efeito, um projeto "libertador" ancorado em cinco elementos:

> Em primeiro lugar, a afirmação é indicada como valorização de seus próprios momentos culturais negados ou simplesmente depreciados que se encontram na exterioridade da modernidade; que foram deixados de fora da consideração destrutiva desta pretensa cultura moderna universal. Em segundo lugar, esses valores tradicionais ignorados pela Modernidade devem ser o ponto de partida de uma crítica interna, a partir das possibilidades hermenêuticas próprias dessas culturas. Em terceiro lugar, os críticos, para serem críticos, devem viver o biculturalismo das "fronteiras" e então criar um pensamento verdadeiramente crítico. Em quarto lugar, esse processo supõe um período longo de resistência, de amadurecimento e de acumulação de forças. É tempo do cultivo acelerado e criativo do desenvolvimento da própria tradição cultural, agora a caminho de uma utopia transmoderna. Trata-se de uma estratégia de crescimento e criatividade de uma cultura não só decolonizada, mas renovada. (DUSSEL, 2016, p. 70).

Essa ideia - de a partir de uma crítica interna produzir-se uma percepção renovada das culturas assimétricas - considera inevitável o contato com a modernidade, mas advoga a necessidade de a partir de processos de crítica dentro destas culturas produzir-se possibilidades *outras* para repensar o impossível da modernidade. Esse contato/encontro sintetiza o que Dussel vem chamando de diálogo intercultural:

> O diálogo intercultural não é apenas – ou principalmente – um diálogo entre os apologistas de suas culturas, que tentaram mostrar aos outros as virtudes e os valores de sua própria cultura. É, sobretudo, um diálogo entre os críticos de sua própria cultura (intelectuais da "fronteira" entre a própria cultura e a Modernidade). (DUSSEL, 2016, p. 68).

Portanto, o pensamento decolonial é, na ótica deste pensador, uma possibilidade intersubjetiva que busca a partir da compreensão cuidada e com critérios humanizantes produzir uma possibilidade de vivência e de produção de conhecimento renovada, libertadora e revolucionaria.

É precisamente a ideia da necessidade de "ultrapassar" os obstáculos à emergência de uma epistemologia revolucionária a partir da decolonialidade o que Linda Martín Alcoff defende. A autora identifica em seu texto *Uma epistemologia para a próxima revolução*, os dois obstáculos a tal proposição. São eles relacionados à epistemologia e à identidade.

O obstáculo epistemológico se prende a exígua interrogação da função normativa da epistemologia, determinante na produção e circulação de conhecimentos e importante para mudar a "geografia da razão". Essa exiguidade se caracteriza, ainda segundo Alcoff, na recusa a se engajar no trabalho reconstrutivo da epistemologia para seguir além do ceticismo crítico e reconstruir a maneira de fazer verdadeiras reivindicações responsáveis pela realidade política,

assim como confiáveis e adequadas à complexidade da realidade, bem como reclama de nós o desvelamento e a reavaliação dos conhecimentos rejeitados e o esclarecimento dos fundamentos de nossas próprias demandas de adequação ou de progresso epistêmico (ALCOFF, 2016).

Quanto à identidade o obstáculo está na tênue substituição e consequente separação desta da e pela abstrata categoria de classe. Este fato, segundo a autora, não permite abarcar as especificidades dos diferentes grupos identitários e faz com que, muitas vezes, debilite a articulação do que está errado com a hegemonia teórica colonial/eurocêntrica. Para tanto, o projeto epistemológico para próxima revolução implica a necessária consideração da identidade social, não simplesmente para mostrar como o colonialismo tem, em alguns casos, criado identidades, mas também para mostrar como têm sido silenciadas e desautorizadas epistemicamente algumas formas de identidade enquanto outras têm sido fortalecidas.

Por ser uma questão candente aos contextos de Moçambique e Brasil pode se considerar uma outra colocação feita pela autora. Para ela a implicação epistémica da identidade pode-se notar pelo fato de que em sociedades estratificadas, indivíduos diferentemente identificados nem sempre têm o mesmo acesso a pontos de vistas e a planos de observação perceptivos a partir dos quais certos aspetos ou dimensões da realidade são visíveis. Neste contexto, a identidade social é relevante para o julgamento epistemológico. Não porque a identidade determina o julgamento, mas porque a identidade pode, em algumas instâncias, produzir o acesso à percepção dos fatos que podem ser relevantes para a formulação de várias reivindicações de conhecimento (ALCOFF, 2016, p.141).

Essa colocação é importante para reafirmar a necessidade de conjurar e agrupar-se em lutas juntos dos grupos que são alvo de opressões em função de suas identidades. Se considerarmos que tais grupos se encontram grandemente no “sul global” é fulcral, ainda, repensar e reforçar redes que nos permitam partilhar o conhecimento emancipatório e relevante produzido a partir do “sul”.

A questão dos laços entre diferentes esferas é defendida por Maldonado – Torres que entende a decolonialidade enquanto atitude que encontra raízes nos projetos insurgentes que resistem, questionam e buscam mudar padrões coloniais do ser, do saber e do poder. Enquanto atitude, sustenta o pesquisador, o projeto decolonial é incompleto e deve compreender o que chama de transdisciplinaridade decolonial: uma consciência decolonial contraria a consciência moderna e tendente a decolonizar, des-segregar e des-generar o poder, o ser e o saber. Isto é feito ao criar laços e novas formas entre esferas que a Modernidade ajudou a separar: a esfera da política ou do ativismo social, a esfera da criação artística e a esfera da produção de

conhecimento. A consciência decolonial acarreta formas de atuar, de ser e de conhecer que se alimentam dos encontros entre estas áreas (MALDONADO-TORRES, 2016).

Em paralelismo com a questão de Hall[63] citada anteriormente, pode se afirmar que são essas formas de atuar nos encontros que determinam uma das diferenças destes estudos com os estudos pós-coloniais:

> Aqui reside uma importante diferença entre o projeto decolonial e as teorias pós-coloniais. Essas tematizam a fronteira ou o entrelugar como espaço que rompe com os binarismos, isto é, onde se percebe os limites das ideias que pressupõem essências pré-estabelecidas e fixas. Na perspectiva do projeto decolonial, as fronteiras não são somente este espaço onde as diferenças são reinventadas, são também *loci* enunciativos de onde são formulados conhecimentos a partir das perspectivas, cosmovisões ou experiências dos sujeitos subalternos. O que está implícito nessa afirmação é uma conexão entre o lugar e o pensamento. (BERNARDINO-COSTA; GROSFOGUEL, 2016, p.19)

Portanto, seguindo essa esteira, o pensamento de fronteira emerge como sinônimo das diferentes lutas e está em diálogo com a modernidade, porém a partir das perspectivas subalternas. Em outras palavras, o pensamento de fronteira é a resposta epistêmica dos subalternos ao projeto eurocêntrico da modernidade.

Maldonado-Torres (2016) afirma que tal resposta se embasa das experiências da consciência limítrofe marcada pela linha ontológica moderno-colonial. Esse caráter fronteiriço do pensamento decolonial também aponta para seu caráter transdisciplinar, ou seja:

> o projeto e a atitude decolonizadora leva o sujeito cognoscente que emerge da zona do não ser a alimentar-se do ativismo social, da criação artística e do conhecimento (em algum caso também da espiritualidade) em vias de revelar, desmantelar e superar a linha ontológica moderno-colonial. O encontro de fronteiras entre o conhecimento que se impõe a partir da zona do ser com a experiência e o conhecimento que se dão na zona do não ser e simultaneamente o encontro entre as distintas esferas do pensamento, da ação e da criação, onde se encontra o sujeito em processo de decolonização, desafiam a rigidez das disciplinas e seus métodos. MALDONADO-TORRES (2016, p. 94).

A colonialidade e o potentado colonial funcionam como o apagador do fogo epistêmico. O que acontece nesse processo? A decolonialidade, presente nos vários contextos subalternos, é o processo que não deixa o fogo apagar. Em diferentes perspectivas e apropriando-se de formas diferenciadas de lutas, existem denúncias das mazelas criadas pelo sistema colonial/moderno. Essas denúncias dão corpo aos relatos, às ações e falas que caracterizam as reinvenções cotidianas do “sul global”.

Portanto, penso a decolonialidade no contexto da produção de conhecimentos e educação como uma aposta ao processo convergente a um reviver a partir do que nos foi dado

---

[63] Quando foi o Pós-colonial?

e constituído historicamente. Isso implica decolonizar como proposta de sobrevivência aos momentos atuais, ao aprender com e nas frestas que constantemente se criam. Pensar a interculturalidade dentro do vasto processo decolonial inspira nossa capacidade de esperançar – verbo proposto por Paulo Freire. É acreditar que as lutas dos povos de "outro lado da linha", o lado das mazelas dos sistemas que vigoram no mundo, é prenhe em anunciar a impossibilidade do sossego deste sistema. É acreditar, ainda mais, que as cosmogonias, que os horizontes, que as memórias, que as experiências destes povos anunciam um jeito engenhoso de conviver e de denunciar: "Em primeiro lugar, comer"[64]. Mas como essas propostas informam e são informadas pelo contexto africano?

3.4 Questões para a interculturalidade e África

A questão como "devemos pensar sobre as culturas contemporâneas da África, à luz dos principais determinantes externos de sua história cultural recente – as concepções europeias e afro-novo-mundistas da África – e de suas próprias tradições culturais endógenas" colocada por Appiah (1997) talvez esteja sendo colocada em outra perspectiva pelo moçambicano Severino Ngoenha (2013). Ngoenha coloca uma questão no universo da produção do conhecimento e da reivindicação de racionalidade em que se colocam muitos intelectuais africanos diante da colonialidade moderno-ocidental. Além de retomar a demonstração da "localidade" da dita ciência ocidental, o autor lembra que subsiste uma questão que nos é cara: "a questão que se põe é se os saberes africanos locais, aquilo que os africanos descobrem olhando introspectivamente para si mesmos, as suas tradições, as suas culturas, estão à altura de ajudá-los a melhorar as condições de existência; ou se a única solução que lhes resta é abandonar as particularidades para aderirem àquilo que permitiu ao ocidente desenvolver-se, o que quer dizer, ciência particular ocidental que se tornou universal". (NGOENHA, 2013, p. 123, 124).

A resposta para esses dilemas está, segundo o autor, no universo da interculturalidade. Uma interculturalidade que signifique que ao diálogo "as culturas podem e devem trazer alguma coisa, trazer maneiras de pensar e viver, sem a pretensão de serem a única universalidade possível", buscando "um ponto de vista diferente para problemas que podem ser equivalentes" (p. 124). Este diálogo não é apenas no sentido desconstrutivo, no sentido de apontar os dilaceramentos a que os africanos estão ou estiveram imersos, mas também

---

[64] Como veremos no capítulo V.

construtivos, apontando concepções alternativas à racionalidade ocidental como vem acontecendo com a *filopraxis ubuntiana* e ultimamente com a proposta do inter-*munthu*[65] de Castiano (2018).

O inter-*munthu* é afirmado por Castiano, em carácter inicial, no livro *A 'Liberdade' do Neoliberalismo* onde este volta aos seus apontamentos em *Referenciais da Filosofia Africana: em busca da intersubjetivação* para reafirmar que continua céptico a ideia de que o diálogo intercultural signifique essencialmente um diálogo entre culturas. O autor prefere o conceito do diálogo intersubjetivo que vem defendendo desde o referenciado livro. Essa defesa parte da ideia de que as situações em que possa ocorrer o diálogo intercultural são, muitas vezes, apenas teóricas e que na prática o diálogo existente, quer seja dentro de um mesmo contexto ou país, quer seja entre o "Sul e o Norte", se processa na presença de determinados "sujeitos intelectuais" ou "sujeitos culturais". Assim sua proposta intersubjetiva atenta "à capacidade crítica do sujeito geralmente convocado para participar do dito espaço de diálogo, mas submerso nas diferentes culturas 'intra-murros" (2018, p. 229).

Talvez aqui o autor esteja chamando atenção ao que Grosfoguel (2016) classifica como diferença entre lugar social e lugar epistêmico, pois, Castiano entende que no caso de um diálogo entre Norte e Sul "o sujeito intelectual proveniente do Sul, que é suposto ser o parceiro no diálogo com o Norte, é, na verdade, representante de si mesmo e não de um "Sul", enquanto tal (p. 229)". Esta consideração do autor vem em atenção, no meu ponto de vista, ao perigo das unanimidades que são pensadas quando referimos ao "Sul", ou concretamente ao contexto africano. Castiano chama atenção que "na verdade, muitos intelectuais africanos, ou expressam os seus pensamentos, ou, quando o fazem em nome e na qualidade de "representantes do sul", representam ideias e interesses de certas posições de origem" (Idem.).

A desconfiança de Castiano tem causa. É muito comum e facilmente verificável que exista uma pretensão a generalização do sujeito africano. No contexto do meu encontro com o Brasil denoto como isso é atravessado a partir do cotidiano das ruas à universidade. A obrigatoriedade do ensino da história de África e sua cultura no Brasil talvez venham atestar a necessidade de se repensar as "ideias" que circulam quanto à África e a história negra neste país.

Por perceber essa facilidade para generalizar "África", esta questão foi também por mim abordada na Dissertação de Mestrado. Naquela ocasião, e porque o objeto de discussão era uma prática considerada tradicional do contexto africano, eu afirmava que não pretendia

---

[65] Sujeito/Humanidade.

falar em nome de uma cultura ou de um povo, pretendia à guisa do que aprendi com Viegas "*lamber-se* chamando a complacência do outro". Esse posicionamento se situava no contexto da busca de liberdade epistêmica do sujeito africano, uma liberdade de falar de si, construir seu próprio discurso sobre sua condição de existência. É a liberdade de construir um processo "autônomo e autoconfiante de produção de conhecimento e de capitalização que nos permita responder às nossas próprias questões e ir ao encontro das necessidades tanto intelectuais como materiais da sociedade africana" (HOUNTONDJI, 2010, p. 140). Uma liberdade, por fim, de anunciar o seu *Ubuntu* (como filosofia africana), que sem dúvidas vem sendo um esforço de auto-inscrição de África no pensamento global. (CHAUA, 2015).

A argumentação de Castiano quanto a sua desconfiança volta-se também ao diálogo com outro intelectual africano proveniente do Benin, Hountondji – conhecido por sua crítica as unanimidades que são nossos lugares-comuns, aquilo que ele chama de "ilusão unânime" – para fincar uma importante diferença que construímos ao pensar o "sujeito cultural":

> Um 'homem de cultura' do sul tem conotações diferentes do 'homem de cultura' do norte. Hountondji já tinha notado este tratamento dos mesmos conceitos, quando o seu referencial é a Europa e a África. Na acepção europeia, por exemplo, quando se fala de 'homem culto' ou 'de cultura', é uma pessoa letrada ou cientista de renome; enquanto que a conotação reservada para o sul é a de um sujeito social que vive submetido e submerso nas suas 'tradições' e cujo arcabouço conceptual não ultrapassa, em sua abrangência, a sua comunidade imediata. Neste contexto, somente o 'africano original', pode ser tomado como o sujeito cultural e, muitas vezes apenas nesta qualidade de membro de uma comunidade particular, é convocado para o 'diálogo' entre culturas diferentes (CASTIANO, 2018, p. 230).

Esse processo é muito comum nas nossas escolas e é muitas vezes ligado a folclorização das diferentes culturas presentes nos cotidianos, onde se requer a apresentação e representação de sujeitos culturais "originais", quer sejam indígenas, quer sejam quilombolas ou outros. No começo do ano de 2020, por exemplo, presenciei em uma visita a uma aldeia indígena-localizada numa cidade brasileira, no âmbito de uma disciplina que estávamos frequentando, um fato curioso neste sentido. Quando chegou a vez de algumas apresentações culturais preparadas gentilmente pelos anfitriões, uma pequena discussão, obviamente pouco manifestada, opunha a apresentação de um indígena que também era visitante. Este era cunhado como não sendo um "índio verdadeiro". Esse pequeno conflito foi ultrapassado quando o "índio" visitante cedeu a vez aos "verdadeiros" e fez sua apresentação depois destes, para a alegria dos presentes.

Castiano aplica esse mesmo raciocínio para pensar o diálogo produzido dentro dos países africanos. Para ele os participantes estão mais ligados ao poder político local que ao que denomina de sistema da "cultura-origem". Chama atenção ao fato de as elites políticas

muitas vezes apelarem à determinada "cultura" por conta de seus interesses particulares ou de grupos nas configurações do poder a que as democracias modernas nos obrigam a fazer periodicamente. Em um ou noutro caso, o argumento central de Castiano é de que o regresso à cultura deixa omisso o lugar do sujeito africano. Assim, a interculturalidade encerraria o sujeito africano numa marcha cuja direção não se sabe bem se é o futuro ou o seu passado. Contra isso se centra sua proposta de inter-*munthu* – o sujeito que se reconhece intercultural a partir dos juízos morais e críticos que apresenta e representa a partir da sua submissão a determinada cultura.

Portanto, a acepção mais adequada ao posicionamento que me ative neste trabalho implica na compreensão do necessário diálogo que reconhece o potencial crítico e auto-crítico engendrando no contato com o outro e que, de certeza, propicia o enriquecimento mútuo entre diferentes culturas, sujeitos ou práticas. Em diálogo com Castiano (2010) podemos entender que essa ideia de interculturalidade constitui o conjunto de atitudes e predisposições necessárias para um envolvimento mútuo de dois ou mais sujeitos na troca das suas experiências subjetivas, críticas e por si vivenciadas (enquanto indivíduo ou grupos sociais) com os outros. Um processo que se torna profícuo por evidenciar a aptidão ao "debate" entre culturas. Entretanto, ainda com Castiano, "o estado da intercultura não é de hoje; ele está em potência, como impaciência pelo futuro cada vez mais fugitivo. Deste modo, a intercultura, na sua dimensão crítica, não é apenas, e não pode limitar-se a ser, uma denúncia. É uma 'alternativa' utópica" (CASTIANO, 2018, p. 209).

Castiano articula essa ideia de interculturalidade no contexto das discussões sobre o que seria a filosofia africana. O autor dá como necessária a abertura da filosofia africana profissional aos saberes de natureza filosófica sugeridos pelas tradições africanas. Considera que nas formas tradicionais africanas de exercício filosófico existem inúmeros exemplos de "sages" que são críticos em relação à sua realidade natural, social e espiritual. Em outro livro, *Filosofia africana: da sagacidade a intersubjectivação com Viegas,* Castiano (2015), elabora melhor essa proposta e nos apresenta Alberto Viegas[66], antigo professor de Nampula como exemplo de um homem que se constituiu ao longo de sua vida pelo manancial imprescindível a interculturalidade. Viegas tinha como método usar a sua cultura e*makuwa* para se dirigir ao nacional e ao universal.

---

[66] Alberto Viegas também conhecido, em vida, por "Jovem-antigo" e "papá Viegas" foi professor primário durante mais de meio século em Nampula – Moçambique. Escreveu livros e textos sobre o povo makuwa e sua cultura. Em 2015 foi atribuído o título de Doutor Honoris Causa pela Universidade Pedagógica de Moçambique.

Ao nomear Viegas como “sages”, Castiano vai dizer que o faz pelo fato de Viegas não ter sido somente um sábio no pretenso sentido africano, nomeadamente o de ser uma “biblioteca viva”. Para o autor, muitas vezes por trás do sentido biblioteca viva está a ideia de que “não sabe escrever” ou “não escreve”. “Viegas escrevia e o fazia muito bem! Ele cultivou um estilo de escrita peculiarmente africano: escondia o comportamento das pessoas e os valores societais que pretendia criticar através dos seus contos e fábulas por trás dos animais que “falam” e emitem juízos” (CASTIANO, 2015, p. 20).

O inter-*munthu*, portanto, é um conceito de inspiração no universo do *Ubuntu* – outra proposta importante para se *usar* e dialogar com a interculturalidade no contexto africano.

O *Ubuntu* é entendido como uma base do fundamento de uma das filosofias africanas, e que deveria, segundo Ramose (2011), ser procurada na ontologia, na epistemologia e na ética *ubuntu-africana*, como aspetos de uma e da mesma realidade. Sob ponto de vista ontológico, o termo *ubuntu* é composto por duas palavras, o prefixo *ubu* e a raiz *ntu*. O termo *ubu* evoca a ideia de “ser” em geral. É um ser indiscriminado antes da sua manifestação, ou seja, antes de manifestar-se ou aparecer numa forma concreta ou de um modo concreto de existência como uma entidade particular. Esta divisão do *ubuntu* (ubu-ntu) é apenas no campo linguístico, não havendo separação no campo ontológico. Neste, o *ubuntu* é uma categoria epistemológica e ontológica fundamental no pensamento dos povos *Bantu*, expressando o *ubu* uma compreensão generalizada da realidade ontológica do ser enquanto ser, e o *ntu* assumindo formas e modos concretos de existência num processo contínuo (CASTIANO, 2010, p. 156).

Tenho vindo a pensar o *Ubuntu* em diferentes momentos que são úteis para a reflexão em perspectiva. Nestas ocasiões, começo por remontar um debate bastante sinuoso e defendido por alguns intelectuais africanos, ao se referirem que têm visto se evocar o *Ubuntu* em muitos trabalhos mundo afora. Mas que esta evocação não se legitima em carácter filosófico dos trabalhos em perspectiva e não passa de um mero aproveitamento do *Ubuntu* sem nenhuma base fundante. Sendo esta uma grande fraqueza do *Ubuntu.* Nesta perspectiva, mas com foco no “endeusamento” que por vezes criamos, Magobe Ramose – filósofo sul-africano e um dos grandes precursores do *Ubuntu* em contexto acadêmico –, diz que:

> Um dos problemas com as muitas definições e descrições do ubuntu é que ele é apresentado como uma filosofia da paz, ou mais especificamente, da submissão e infinita capacidade de perdoar (Daye, 2004: 160-65) sem considerar a violência como uma condição de possibilidade herdada ontologicamente para a sobrevivência dos adeptos da filosofia ubuntu. Esta omissão na realidade descaracteriza o ubuntu tornando-o suscetível a experiências de pensamento, por vezes muito estranhas que

> o retratam sem qualquer fundamento em sua antropologia, cultura e história. (RAMOSE, 2011, p. 16).

Entretanto, essas "fraquezas" podem ser vistas de outra forma. É o que propõe Uthui ao prefaciar *Referenciais de Filosofia Africana, em busca de Intersubjectivação*. Uthui (CASTIANO, 2010, p. 20) considera que esta fraqueza "talvez seja uma força, uma vantagem, pois isso atesta para a origem popular do *Ubuntu*, como o são também os provérbios, contos, canções e etc. e, portanto, facilmente assimiláveis por todos e mais provavelmente expressando a sabedoria popular". Assim, ao considerar-se essa fraqueza que não passa de uma grande força do *Ubuntu*, podemos afirmar e reafirmar a necessidade de – usando o termo que Castiano nos propõe – *celebrar* o *Ubuntu* em qualquer contexto, pois, não só atestamos o seu caráter popular, como também adulamos outras maneiras, outras narrativas do nosso mundo. Mas essa celebração não deve perder de vista o chamado de Ramose (2011) à compreensão da antropologia, cultura e história do *Ubuntu*, se não, o apresentamos apenas como um conceito harmônico sem reparar para os embates violentos que se engendram nas matrizes de sua filosofia.

Assim, se pensarmos na necessidade de partir ao diálogo intercultural com algum conhecimento "tradicional" o *Ubuntu* se torna fundamental. Outras razões para pensar o *uso* do *Ubuntu* na interculturalidade no contexto africano são as seguintes:

Primeira razão: o *Ubuntu* é uma filosofia muito desenvolvida nos *Xhosas* e *Chonas* da África do Sul e do Zimbabwe respectivamente, e, como tal, estes guardam características identificáveis a todo povo da raiz *Bantu*, incluindo as respectivas línguas, o que permite identificar em línguas de outros grupos étnicos da raiz termos similares ao *ubuntu* presentes em várias enunciações, expressando também a ideia do "ser", ser homem/mulher em meio a homens/mulheres. Isto acontece nos casos de línguas moçambicanas: *muthu* em *Chuabo*, *bvantu* em *Ndau*, *mundhu* em C*isena*; angolanas: *munu* em *Kikongo*, *omanu* em *Umbundu* e também o *muntu* em *Tshiluba* do Congo, só para dar alguns exemplos. Esta razão funda-se também no que se considera como origem da chamada África subsaariana, que frequentemente é ligada ao deserto de Saara. Ramose (2011) discorda dessa afirmativa, destacando que, antes do nascimento do deserto do Saara, os povos de África nesta região do continente viviam em proximidade. No momento em que os povos foram separados pela ampliação do abismo do deserto, realizou-se um complexo intercâmbio cultural entre eles. Este pensamento sugere, pelo menos, que existam alguns traços culturais entre os povos de África. Um deles - chamado por nomes diferentes em diferentes países e grupos étnicos africanos - é o *ubuntu*, significando humanidade (2011, p. 16).

A segunda razão tem a ver com a base do *Ubuntu* que, como veremos mais abaixo, também está no recrudescer de uma humanidade que se revela pelo reconhecimento de outras humanidades, daí o aforismo: *eu sou porque tu és*. Quanto a isto, os meninos e as meninas com quem conversei durante o trabalho de campo da pesquisa de Mestrado na Escola Primária Parque Popular em Nampula, Moçambique, por exemplo, me diziam o seguinte sobre a sua ida ou entrada nos ritos de iniciação - objeto da citada pesquisa e um dos *espaçostempos* de produção de sentidos e significados desse ser/tornar-se:

> Lordina -"[…] Eu sempre via minhas amigas indo e eu fiquei com vontade de ir também…";
> Marcelino -"Antes eu não respeitava as pessoas. Esses que andam pelo bairro a insultar deveriam ir aos ritos…";
> Clardina - "[…] Minhas amigas me excluem de algumas conversas, porque não fui ainda…".

Essas falas reforçavam, para mim, o fundamento dos ritos de iniciação a adulto: iniciar os/as jovens a uma forma de ser e estar em comunidades, isto é, com o outro, incluindo a natureza, tendo em conta que a natureza, as criaturas vivas e não-vivas são o fundamento da realidade espiritual (GODUKA, 2000 apud CASTIANO, 2010). Por outro lado, como conceito ético, o *Ubuntu* enfatiza essas alianças entre as pessoas e as relações entre elas.

A outra razão, a terceira que enfatizo, se deve ao fato de, as relações de poder colonial/moderno em que estamos submersos propiciarem uma história única sobre África. Esta história é ligada as catástrofes, guerras, misérias e outras formas de "expropriar e tornar maligno", usando os termos da escritora nigeriana Chimamanda Adichie. O *Ubuntu* sem dúvidas é uma possibilidade de entender a existência de outras histórias, outras formas de ver o mundo, outras referências epistêmicas, outras… e *tantos outros possíveis do nosso mundo* que são tornados inexistentes e/ou subalternizados. E, "quando rejeitamos a história única, quando percebemos que nunca existe uma história única sobre lugar nenhum, reavemos uma espécie de paraíso" (ADICHIE, 2019 s/p.)

Em um texto que produzimos especificamente na busca de diálogo entre *Ubuntu* e o que Bakthin chamou de universos vivenciais, podemos encontrar o quarto motivo para o uso do *Ubuntu* ao pensar a interculturalidade no contexto africano. Tal motivo é ligado ao que chamamos de o segredo do diálogo (PASSOS; CHAUA, 2019) aquilo que compreendemos como uma possibilidade de abertura ao diálogo entre o *Ubuntu* e o dialogismo de Bakhtin.

Ontologicamente, sabemos a partir da afirmação de Ramose (2011), o Ser é a manifestação da multiplicidade e da diversidade dos entes. Essa é a pluriversalidade do ser, sempre presente. Para que essa condição existencial dos entes faça sentido, eles são

identificados e determinados a partir de particularidades específicas. Assim, a particularidade assume uma posição primária a partir da qual o ser é concebido (p. 11). Porém, a assunção particularista só pode ter validade se dela partimos para o reconhecimento das nossas múltiplas formas de ser ou se contribuir para a amorização da nossa pluriversalidade (a existência em seu pleno).

Esta proposição *ubuntista* não quer dizer que o grupo é primordial, e, portanto, superior, ao indivíduo. O ponto crucial aqui é que o *humano* nunca é uma entidade acabada, no sentido em que o contexto relacional revela e oculta as potencialidades do indivíduo. As potencialidades ocultas são reveladas sempre que sejam realizadas na esfera prática das relações humanas - no nosso entendimento, no cotidiano, como pensa Certeau (1994).

Fora da esfera prática, o *humano* é um fóssil congelado (RAMOSE, 2010, p. 212). Ou seja, "o pensamento *humano* não existe fora de sua expressão potencial e, por consequência, fora da orientação social desta expressão e do próprio pensamento" (BAKHTIN, 2006, p.18).

É nessa esfera relacional (onde se revela e se oculta as potencialidades individuais) que encontramos, portanto, a cultura do *Segredo* (SODRÉ, 1983). Ela é imiscuída em todos os processos comunicacionais, onde por meio de provérbios, mitos, e outras práticas instituídas, se garante o que Bakhtin chama de *cosmovisão dialógica*: a interligação entre o diálogo interior e exterior. Esse diálogo se dá pela predisposição às relações entre humanos, que em regra revelam a diferença.

Portanto, a quarta razão nos parece simples: é que vemos em todos os lados visões de mundo: no *Ubuntu* e no *dialogismo* de Bakhtin o outro é imprescindível para a concepção de nossa humanidade. É impossível pensar o sujeito "praticante" do cotidiano fora das relações que o ligam ao outro. Ressalvamos uma situação peculiar inerente ao natural desenvolvimento conceitual, mas que não altera o vigor do principio – "pois toda criação ideológica é acompanhada/apoiada pela palavra" (BAKHTIN, 2006, p.36) –: em *Bakhtin* "Ser significa comunicar-se pelo diálogo", ou seja, a existência para este é compreendida a partir da concepção linguístico-discursiva (o homem em permanente interação com outros homens mediante a linguagem); no *ubuntu* entra em voga uma concepção de *força vital* que perpassa a língua, o discurso, enfim, a vida em seus múltiplos sentidos e significados. (PASSOS; CHAUA, 2019).

A quinta e última razão, que gostaria de destacar aqui, está ligada a própria ideia de interculturalidade. De forma resumida, podemos dizer que o *Ubuntu* parte de uma proposição ética de humanização, que de alguma forma perseguimos com a ideia de educação

intercultural que pretendemos. Portanto, “um homem, na perspectiva do ubuntu, só o é como tal quando trata os seres humanos como humanos” (CASTIANO, 2015, p.194).

Nesta perspectiva, a maneira como damos preponderância às pessoas – que são “outras nós”– pode nos potencializar mais. Ou seja, quanto melhor nos expusermos às pessoas, quanto melhor fizermos essa exposição reconhecendo-as como dignas, necessárias e fortes em nossas vidas, mais estaremos nos compreendendo e nos identificando. O “*eu sou porque tu és”,* aforismo do *ubuntu*, se torna um elemento desencadeador de forças capazes de nos empoderar, de nos percebermos como *fracosfortes* pelas relações que tecemos. Não basta a existência do ser (humano) para ser conhecido como humano. É necessário que o ser se torne, portanto apareça como humano para termos o *ubuntu*. Porque o juízo ético sobre alguém é que determina a sua posição social e legal (CHAUA, 2015).

Dessas razões imaginamos a possibilidade, em jeito de resposta a questão do anglo-ganês Appiah, a partir do que nos propõe o nigeriano Falola na epígrafe apresentada no começo deste capítulo: As Humanidades precisam estudar as tensões incorporadas na modernidade e considerar a possibilidade de utilizar a própria tradição para reformar a tradição, em vez de utilizar sempre a modernidade para isso (2016, p. 121).

Neste prisma se torna fundamental pensar sobre dois aspectos ainda importantes para o contexto africano: dialogar sobre as questões ligadas as nossas línguas locais, principalmente no que se refere a sua ligação com os processos de produção e circulação de conhecimentos em redes “tradicionais” ou nos espaços instituídos pela modernidade; outra questão se refere ao pensamento sobre a questão das oralidades que, se confluindo em signos das formas de produção de nossas subjetividades, ainda estão longe de seu pensamento e integração nas instituições educativas. O conhecimento da África – este conhecimento que deverá ser dialogado pelos sujeitos do diálogo – institui e aponta a necessidade de consideração destes dois aspectos. As línguas e as oralidades nos permitirão dialogar a partir de dentro de nossos contextos africanos.

Estas experiências *ubuntianas*, indicam, doutro modo, as possibilidades de contextualização da educação intercultural. O entendimento destas práticas e de suas possibilidades de negociações só é possível compreender quando pensarmos a educação escolar no âmbito do que de mais humano ela terá por nos oferecer: a humanização de nossas diferenças. Este fato demanda assim o entendimento de que, o processo intercultural, no contexto dos cotidianos educativos moçambicanos só é inteligível quando é chamado ao *diálogo à volta da fogueira*, como veremos no capítulo seguinte. Aí o cotidiano se torna *mister* para repensar os diálogos produzidos nas existências comuns e inimagináveis. Em

resumo: para ver a interculturalidade é preciso aprender com o cotidiano dialogado *à volta da fogueira*.

E como vemos esse cotidiano? De certo modo, seguindo a orientação do "vadiar sociológico" de Pais (2003). Buscando fazer do cotidiano uma viagem, não um porto. Buscando deambulações por caminhos que, a princípio, não mostram produtos, mas talvez insinuem jeitos engenhosos de viver, de praticar.

4 *DIÁLOGOS À VOLTA DA FOGUEIRA*: CAMINHOS E DESCAMINHOS DA PESQUISA

Com fios feitos de lágrimas passadas
Os meninos de huambo fazem alegria
Do céu puxando as cadentes mais bonitas
Com lábios de dizer nova poesia
Soletram as estrelas como letras
E vão juntando no céu como pedrinhas
Estrelas letras para fazer novas palavras
Os meninos à volta da fogueira
Vão aprender coisas de sonho e de verdade
Vão aprender como se ganha uma bandeira
Vão saber o que custou a liberdade
Com os nomes mais lindos do planalto
Fazem continhas engraçadas de somar
Juntam fapula com flores e com suor
E subtraem manhã cedo por luar
Divide a chuva miudinha por o milho
Multiplicam o vento pelo poder popular
Os meninos à volta da fogueira [...]
Palavras sempre novas, sempre novas
Palavras deste tempo sempre novo
Porque os meninos inventaram coisas novas
Que até já dizem que as estrelas são do povo
Os meninos à volta da fogueira [...]
Assim contentes à voltinha da fogueira
Soltam ao céu as estrelas já escritas
Novas palavras para fazer redações
Escapando ao se esvadeio ao machado
Para os meninos também são constelações
Constelações que brilham sempre sem parar

Rui Mingas

Palavras sempre novas, sempre novas/Palavras deste tempo sempre novo/Porque os meninos inventaram coisas novas/Que até já dizem que as estrelas são do povo. Esta estrofe da afirmativa poética de Manuel Rui Monteiro cantada pelo também angolano Rui Mingas e presente em epígrafe talvez nos mostre como se insinuam os nossos cotidianos: por invenções, por dizeres! Talvez seja assim também em muitos momentos de nossas pesquisas. Quando me propus a pesquisa sobre os ritos de iniciação eu me reinventava enquanto não-iniciado que buscava, como me recomendou o sagaz Viegas, *lamber-se* tensionando a minha condição de não-iniciado: a condição de incompletude no encantamento que os ritos de iniciação a adulto propiciam para as concepções de vivência estética e coletiva no Norte de Moçambique. Na pesquisa eu me questionava sobre as possibilidades de um não-iniciado "ensinando" iniciados e as relações que daí subsistiam; a produção de conhecimento nos ritos de iniciação e um mundo de tensão complexa nas relações entre estes ritos e a escola. Além das tensões, também vislumbrava um conjunto de negociações, subversões e temporalidades que indicavam a necessidade de diálogos.

Diálogos! Tenho-me apropriado metaforicamente do poema em epígrafe para pensar que os diálogos nos cotidianos educativos de Moçambique podem ou são produzidos *à volta da fogueira*. Esta infiel apropriação busca respaldo em dois fatos que me chamam atenção no poema/música. O primeiro é que, podemos considerar *meninos* os diversos povos da nossa antiga e velha África, renascidos há pouco mais de meio século com os movimentos independentistas e que com *palavras sempre novas e sempre novas,* produzem *coisas de sonho e de verdade.* O segundo fato e que pretendo que detenhamos peculiar interesse é a fogueira em que estes *meninos* tecem aprendizados. Ela se configura como a metáfora do *espaçotempo* privilegiado do diálogo sobre conhecimento entre os diferentes que caracterizam as vivências multiculturais em nossos contextos e que podem compreender às discussões sobre educação em Moçambique.

Atento que a infiel consideração de *meninos* aos nossos povos africanos não é remontar ao pensamento hegeliano, segundo o qual África é "país da infância". É, antes de mais, compreender a necessidade de conjecturar um reencontro e um reaprender necessário aos tempos atuais. Tempos que demandam uma reinvenção dos povos africanos após dilaceramentos e heranças calamitosas do empreendimento colonial.

Em que consiste, então, as *fogueiras* aludidas? Como elas configuram-se em proposta dialógica necessária ao contexto educativo?

4.1 **Fogos, fogueirinhas, fogueiras: humanidade**

Em Nampula é comum que ao sair dos ritos de iniciação as crianças e os/as jovens digam que aprenderam a acender e manejar o fogo com técnicas que podemos considerar rudimentares - um conjunto de capim e pedaço de pau *namoro ou nimako*, geralmente. Nós, não iniciados e até mesmo alguns iniciados, poucas vezes compreendemos o sentido deste aprendizado do *espaçotempo* ritualístico. Muitas vezes o justificamos como sendo próprio de uma prática primitiva – senão, como concebemos o processo da descoberta do fogo. Em nosso imaginário não parece ter sentido aprender a acender o fogo, afinal a humanidade tem criado várias alternativas a essa difícil tarefa. Porém, como vem sendo mostrado a partir de diversos campos de estudos, o fogo é um dos grandes elementos para percebermos a presença de vida humana. Ele está ligado a própria história da humanidade. Aliás, o mundo é assim, como Galeano conta, *um montão de gente, um mar de fogueirinhas*:

> Cada pessoa brilha com luz própria entre todas as outras. Não existem duas fogueiras iguais. Existem fogueiras grandes e fogueiras pequenas e fogueiras de todas as cores. Existe gente de fogo sereno, que nem percebe o vento, e gente de fogo louco, que enche o ar de chispas. Alguns fogos, fogos bobos, não alumiam nem queimam; mas outros incendeiam a vida com tamanha vontade que é impossível olhar para eles sem pestanejar, e quem chegar perto pega fogo. (GALEANO, 2012 p.11)

Independentemente do tipo de fogo, em muitas comunidades rurais moçambicanas não se deixa apagar fogo. É nas trocas desses fogos que se dão verdadeiras trocas de mundos. Aceso, em pedaço de tronco de árvore apropriada, ele acompanha o percurso das gentes nas machambas, nas caças, nas casas e em outros diferentes momentos. Nos grandes pátios sempre existe um local onde se organizam as fogueiras, geralmente matinais e/ou noturnas. Enquanto se assam mandiocas, batatas, maçarocas[67] e outros alimentos de "diversão", a fogueira se transforma num espaço de conversação sobre o percurso que será feito ou que foi feito por cada membro da grande família e/ou até da comunidade. Como espaços de muitas possibilidades, aí se compartilham saberes, contam-se histórias, resolve-se problemas, come-se, dança-se e realizam-se outras várias atividades inerentes ao viver.

Elas podem ser iniciadas pelas crianças, pelos/as jovens ou mesmo pelos/as adultos/as. Podem se acender uma ou várias fogueiras no mesmo pátio, se transformando, assim, em fogueirinhas, fogueiras das brincadeiras, dos mais velhos, e etc. No caso de várias fogueiras, as pessoas vão se ajuntando as que preferirem e de acordo com o que desejam compartilhar e

---

[67] Milho fresco.

discutir em determinado momento. Esse *espaçotempo* se transforma em lugar privilegiado para compartilhar e narrar máximas, adivinhas, provérbios, histórias e outras formas de educação e vivências nas comunidades.

Com o fogo também se ousa transformar, modificar. O fogo não se limita a confecção de alimentos, ele atiça o fortalecimento físico e dos laços entre os sujeitos. "Se o Homem é movimento em direção ao mundo e ao seu semelhante" (FANON, 2008, p.53), o fogo é seu mantra, o transe que marca as passagens e ligações entre histórias e vivências. "O fogo, desse ponto de vista antropológico, é um elemento unificador, é um símbolo da civilização humana. Serve também para manter viva a memória colectiva" *(*Boniface Ofogo Nkama*)*[68].

Deste ponto de vista, a fogueira chama a roda. Estar em roda ou *à volta da fogueira*, nos traz uma imagem que nos leva ao pensamento sobre as várias formas de produção de subjetividades existentes nas vivências africanas. São as rodas que permitem com a tradição o aprender e compartilhar com o olhar no olho do outro, a respeitar a vez da enunciação do outro; a entrelaçar as mãos e viver. *À volta da fogueira* se encontra o repositório da tradição oral africana, dentro da qual, segundo Hampatê Bâ, o espiritual e o material não estão dissociados e ela "é ao mesmo tempo religião, conhecimento, ciência natural, iniciação à arte, história, divertimento e recreação, uma vez que todo pormenor sempre nos permite remontar a Unidade primordial" (BÂ, 2010, p. 169).

Assim, as *voltas a fogueiras* podem consistir em espaço "paralelo" de tessitura de outras aprendizagens, de outras discussões não permitidas em rodas "formalizadas", portanto, um espaço de outras possibilidades. Mas, a questão ainda subsiste: o que esse estar *à volta da fogueira* sinaliza para uma proposição dialógica com os contextos educativos?

4.2 **Diálogos à volta da fogueira: em primeiro lugar, comer**

Os povos africanos encontram-se hoje, ao contrário de outrora, imersos em encontros difusos e de difícil caracterização. A par de todas as relações de poder que se querem orientadoras do mundo, o *Outro* do africano agora se assume como concidadão e epistêmico (CASTIANO, 2010). Neste contexto, nosso *tornar*-se (HALL, 2014), nossos diálogos são produzidos *à volta das fogueiras*.

Muitas vezes, a partir de nosso lugar de acadêmicos, nossas propostas de diálogos são inspiradas em conhecimentos eminentemente academicistas. Se a questão intercultural nos

---

[68] Excerto do texto "Tecer a palavra do narrador de histórias" de Aline Cântia Miguel.

remete a múltiplas possibilidades de começo e consequentemente múltiplas possibilidades em processo, aqui sugere-se então que partamos de propostas de vivência do lado de "fora" da academia, ou seja, das práticas cotidianas das comunidades moçambicanas. Dussel (1973, p. 147 apud DUSSEL, 2016) vai dizer que estes espaços podem consistir no centro menos contaminado e radiante da resistência e que para criar algo de novo, há de se ter uma palavra nova que irrompa a partir da exterioridade. Esta exterioridade é o próprio povo que, embora oprimido pelo sistema, é o mais distante em relação a este. Como afirma Fanon, esse pensar pode nos integrar nas ditas "tradições" nos trazendo certa tranquilidade, um estatuto e um certificado de estado civil (FANON, 2008 p. 43).

Pensar o diálogo *à volta da fogueira* é adentrar em espaços não formalizados, em espaços jamais pensados pela produção científica. É uma busca contra-hegemônica no sentido de atentar que nessa complexidade que é a *fogueira* se situa o que Foucault chama de saberes sujeitados ou saberes das pessoas (FOUCAULT, 2005). Onde, de certeza, jaz "a memória dos combates, aquelas, precisamente, que até então tinha sido mantida sob tutela" (p.13). E sem pretender com essa escolha propiciar um trocadilho posicional, trata-se ainda,

> de dizer que intervenham saberes locais, descontínuos, desqualificados, não legitimados, contra a instância teórica unitária que pretendia filtrá-los, hierarquizá-los, ordená-los em nome de um conhecimento verdadeiro, em nome dos direitos de uma ciência que seria possuída por alguns (FOUCAULT, 2005, p.13).

A fogueira, portanto, se situa como *espaçotempo* para "dessujeitar os saberes históricos e torná-los livres, isto é, capazes de oposição e de luta contra a coerção de um discurso teórico unitário, formal e científico" (idem. p. 15). A fogueira assume, assim, uma metáfora oportuna. Além de nos impelir a humanização das diferenças pelo fogo, alavanca a satisfação de necessidades primordiais aos africanos (o frio e a fome, por exemplo), e mais, nos indica que essa satisfação pode avançar no sentido de trazer à roda outros diálogos, outras vivências e outros sonhos necessários à produção ética, estética e política da humanidade. Em síntese, ela pode ser compreendida como *espaçotempo* do diálogo entre diferentes que coabitam o mesmo lugar e tempo e, nesse diálogo entra em jogo a troca intersubjetiva baseada em critérios que humanizam e que tenham como foco *coisas de sonho e de verdade* e a satisfação de necessidades difusas.

Talvez seja importante frisar essa consideração das necessidades atinentes ao *diálogo à volta da fogueira*. As necessidades situam-se enquanto possibilidade de compreensão de uma das configurações que o imaginário das lutas políticas pode adotar em sociedade colonizada e em tempos de miséria. O camaronês Achile Mbembe nos dá uma pista

valiosíssima neste sentido. Para este filósofo e intelectual africano as lutas ideológicas e políticas de muitos africanos só são inteligíveis através do elemento – *em primeiro lugar, comer*. Na óptica do autor, a metáfora – *em primeiro lugar, comer* – se torna importante, pois seria "errado subestimar ou minimizar a *preocupação* atual do indígena nos meios de se libertar da miséria e da pobreza através da aquisição de bens europeus. Mais preocupante ainda é que as lutas pelas subsistências e a violência que as acompanha estão em vias de se tornar uma das modalidades culturais mais pregnantes das sociedades africanas contemporâneas" (MBEMBE, 2013, p. 123)[69].

Em seu livro *África Insubmissa: cristianismo, poder e estado na sociedade pós-colonial* (2013), Mbembe afirma que um dos modos de tornar viável qualquer pensar atinente ao questionamento do projeto simbólico em andamento no continente africano é o alcance/satisfação das necessidades materiais e alimentares dos africanos: "por outras palavras, enquanto a estagnação econômica ou a distribuição desigual dos frutos de um crescimento hipotético persistirem nos países africanos, será impensável que o negro possa prescindir do exercício do poder do estado bruto, dado que, em primeira instância terá de satisfazer as exigências materiais e alimentares das sociedades, antes de corresponder a outras aspirações, supostamente mais "abstratas", e cuja ligação à própria tarefa de produção de riqueza não seja visível" (MBEMBE, 2013, p. 123).

Compreendendo que o campo religioso deve ser encarado com a seriedade de todos outros determinantes que estruturam a vida presente e futura dos africanos, Mbembe transita deste ao estudo dos Estados pós-coloniais para desenvolver uma crítica às tecnologias disciplinares adotadas na pós-independência. Realça um conjunto de contra-saberes produzidos pelos africanos no sentido de resistir ao autoritarismo imposto pelos já limitados Estados africanos e suas correlativas máquinas coloniais e imperialistas. A miséria, caracterizada pelo autor como desprezo político pela vida do indígena, espectro de morte (epidemias, guerras, fome, etc.), faz com que as lutas políticas apareçam sob signo de sua satisfação:

> Na maior parte dos casos, as aspirações propriamente ideológicas ou estritamente políticas só são inteligíveis à luz destas lutas. Em primeiro lugar, são as aspirações materiais – nomeadamente, a *expectativa do alimento* - que regem as representações, alimentam os sonhos e determinam as atitudes e os gestos, induzindo escolhas simbólicas e dando origem à construção de idiomas políticos (MBEMBE, 2014, p. 124).

---

[69] Ainda segundo o autor são as seguintes lutas que mobilizam muitos africanos: "pôr os filhos na escola para livrá-los da condição de camponês, aceder a prestação de cuidados de saúde, dispor de uma estrada para escoamento dos produtos, ter uma escola e um dispensário, possuir uma parcela de terreno e uma casa na cidade ou na aldeia e, sobretudo, certificar-se de que têm o que comer (p.123)".

Este intelectual não é único nesta consideração. Ele certamente leu Frantz Fanon. O martinicano referiu-se deste elemento em dois momentos de sua imensa e fundamental produção intelectual. Em *Pele negra, máscaras brancas* (2008), Frantz Fanon vai dizer que "compreender algo novo exige disponibilidade, preparação, exige uma nova formação. É utópico esperar do preto ou do árabe que se esforcem para inserir valores abstratos na sua *Weltanschauung*[70], quando eles mal conseguem comer o suficiente para matar a fome" (p. 92). Já em *Os Condenados da Terra* (1997) Fanon afirma: "concedo que todas as provas que pudessem ser dadas da existência de uma prodigiosa civilização Songhai não mudam o fato de: que os songhais de hoje são subalimentados, analfabetos, vivem entre céu e água com a cabeça vazia, os olhos vazios" (p. 174).

Entretanto, é Mbembe que atenta a necessidade de não existência de "casualidade em última instância", ou seja, que não se pode explicar tudo recorrendo a um determinismo qualquer das necessidades. Essa consideração trata, portanto, de "precisar que dificilmente se poderá considerar a 'moldagem' política das sociedades pós-coloniais sempre que se desprezam o estado de miséria crônica em que vivem, o relativo desafogo ao qual poderiam aceder, as formas de lutas pela subsistência que são inventadas nesse âmbito, bem como as linguagens que permitem formular e encriptar essas lutas" (Op. Cit, p. 124.).

Estes chamados atestam a importância da discussão sobre a educação escolar *à volta das fogueiras*, uma vez que a escola é compreendida, pelo menos no contexto moçambicano, como "meio e possibilidade" de acesso a um mundo melhor, obviamente materializado. Portanto, não se podem ignorar essas lutas pela satisfação de necessidades, que, aliás, constitui signo posto *à volta da fogueira*, tão pouco se devem ignorar também os *usos* (CERTEAU, 1995), as mil e uma maneiras de empregar as formalidades requeridas pelos "meios e possibilidades" de tal satisfação.

Todavia, a humanidade africana se produz em diálogo com outras humanidades. A escola e os espaços educativos se constituem, nesta perspectiva, em *espaçostempos* em que o fogo não pode se apagar. Os sujeitos à volta da fogueira atiçam possibilidades de pensar a

---

[70] O dicionário educalingo define *Weltanschauung* como a orientação cognitiva fundamental de um indivíduo ou de toda uma sociedade. Essa orientação abrange tanto sua filosofia natural quanto os seus valores fundamentais, existenciais e normativos. E também seus postulados ou temas, emoções, e sua ética. Outro sentido do termo é o de uma imagem do mundo imposta ao povo de uma nação ou comunidade, isto é, uma ideologia. O termo é um calco linguístico da palavra de origem alemã que significa literalmente *visão de mundo* ou *cosmovisão*. Essa palavra alemã é adotada regularmente em diversas línguas para expressar esses significados. Suas origens etimológicas remetem ao século XVIII. Ela é um conceito fundamental na filosofia e epistemologia alemã e se refere à uma *percepção de mundo ampla*. Adicionalmente, ela se refere ao quadro de ideias e crenças pelas quais um indivíduo interpreta o mundo e interage com ele. Disponível em https://educalingo.com/pt/dic-pt/weltanschauung acesso em 05/02/2020.

reinvenção cotidiana necessária aos desafios da educação e produção de conhecimentos em Moçambique, ou seja, possibilidades de tradução epistêmica de saberes. O que nos atenta a consideração das necessidades é a sua preeminência na leitura sobre a proposta dialógica posta à fogueira.

4.3 **Da fogueira à televisão: entre tradições e modernidades**

"As fogueiras ficaram no tempo e no campo. Nas cidades elas foram substituídas pela televisão". Esta frase que ouvi de uma das professoras da Escola Primária Completa do Instituto de Formação de Professores de Nampula (EPC/IFP), além de me impelir a interrogação da questão do tempo e do espaço, me fez repensar os *usos* metafóricos que tenho feito da fogueira e reler sua contemporânea relação com a televisão. Esta última vem fazendo parte de uma nova configuração cotidiana que se vive nas comunidades de Nampula e tem gerado enormes debates. Será a televisão a nova volta à fogueira?

No começo do segundo semestre de 2018, durante o primeiro trabalho de campo, fiz visitas à Escola Primária Completa anexa ao IFP de Nampula. Antes destas visitas não conhecia a escola. Agostinho Viagem um cologa e amigo de formação na Universidade Pedagógica e Diretor Adjunto Administrativo da escola tomou conhecimento da minha intenção de trabalho, falou-me da escola e ofereceu-se em receber-me. A partir dele me dirigi à escola e conversei com o Diretor Pedagógico para obter a devida autorização e as possibilidades organizativas para realização do trabalho. Ficou combinado que as conversas decorriam com alunos da 6ª e 7ª classes e com professores e professoras da escola, conforme seus horários e disponibilidade na escola. As conversas decorreriam na sala dos professores.

Eis então que nos dias combinados, 18 de junho e 01 de julho (um com os/as alunos/as e outro com os/as professores/as), fizemos as conversas com a intenção de dialogar e com estes problematizar e tecer uma compreensão coletiva das práticas escolares e de sua relação com a extensa rede de produção de conhecimento existente em comunidades de Nampula. Conversei, em grupos separados, com Aeslene, Kwame, Mariano, Rodrigues, Júnior, Mito e Telma, alunos e alunas com idade compreendida entre os 11 e 15 anos e com as professoras e professores Namurunha, Faruque, Anabela, Margarida, Delsina e Ana[71].

---

[71] Opto por citar os nomes reais dos envolvidos nas conversas. Além das autorizações obtidas para o efeito, penso que durante o texto não se faz menções depreciativas dos sujeitos e nem busca fazer referencias que coloquem em perigo suas humanidades.

Fotografia 01 - Alunos e alunas na EPC/IFP

Fonte: Acervo particular do autor, 2018.

Fotografia 02 - Alunos e alunas na EPC/IFP

Fonte: Acervo particular do autor, 2018.

Minhas questões passavam sempre da interrogação da metáfora que compreendia necessária para a pesquisa: os *diálogos à volta da fogueira*. A expectativa era de que pudesse ver e ouvir na escola discursos que questionassem e tensionassem, a partir do cotidiano, práticas instituídas. Os temas que propus giravam em torno das fogueiras (imaginada aqui por meio da roda que fizemos no espaço), línguas, ritos de iniciação e outras questões que emergiriam no diálogo. Neste contexto, as respostas que obtive quanto às referências de

fogueira dos meus/minhas interlocutores/ras eram dos tempos "passados". Tempos em que moravam em zonas rurais ou quando visitavam seus avôs e parentes residentes nestas regiões. Outra ideia que me pareceu comum é a de que além da ligação das fogueiras com um tempo passado, ela estava sendo percebida como o espaço que deu lugar a outras interfaces de comunicação e a televisão figurava como o elemento integrador dessa comunicação. Se *à volta a fogueira* era bastante comum ao final do dia de grande parte das populações, a televisão seria, para os meus interlocutores, o que hodiernamente ocupa as famílias no final do dia. Os extratos de suas falas quando perguntei sobre suas lembranças das fogueiras, deixam lastros neste sentido:

> Chaua: Vocês já ouviram falar de fogueiras, onde se põe lenhas e senta-se? Quem já sentou numa fogueira? 1, 2, 3, 4, 5 já sentaram numa fogueira né? Foi aonde, contem um pouco essas experiências.
> Nito (15 anos de idade): Foi na minha terra, Cabo Delgado, Distrito de Chiure.
> Chaua: Então como é que era?
> Nito: Sim. Era numa noite. Sentava com minha família e outras pessoas que estiveram a contar sobre histórias.
> Chaua: Mas lá na fogueira contam histórias de quê mesmo?
> Nito: Não me lembro bem das histórias. Era há bom tempo. Nem me lembro a idade. Sentávamos crianças e outros adultos, minha mãe acendia o fogo.
> Chaua: Outras pessoas que já estiveram na fogueira? Sim, Aeslene.
> Aeslene (12 anos de idade): Sim na minha terra, também.
> Chaua: Aeslene, também na sua terra, aqui não é sua terra? Qual é sua terra?
> Aeslene: Beira, na Manga, perto do Correios. Lá acendíamos fogueiras e começávamos a se contar histórias. Histórias de terror, engraçadas.
> Chaua: Terror? Você não tinha medo? Quem contava essas histórias?
> Aeslene: Quem contava era babá do meu primo.
> (...)
> Chaua: outra pessoa que levantou mão? Junior levantou a mão?
> Junior (11 anos): já me arrependi. (um tempo depois): Foi na terra do meu paí lá em Malema. Fui lá nas férias e demoramos muito na viagem. Era muito divertido. Contávamos muitas histórias de fantasmas.

Noutro momento e em conversa com as professoras e os professores da escola fiz a mesma questão sobre suas experiências em fogueiras e deixo aqui o excerto da professora Namurunha:

> Professora Namurunha: Eu não sei se estarei errada né, por acaso a fogueira, se calhar é como, voltando mais para atrás né, tempos dos nossos avós, em que nós sentávamos ao redor dum, o quê, acendiam naquela altura uma fogueira e dali as pessoas, avôs começavam a contar suas histórias e os mais pequenos ficavam a escutar e cada criança desenvolvia sua memória. Que afinal neste lugar onde estamos mamã está contar daquelas historias antigas em que o macaco e sei-lá, quem falavam, mas na realidade não falavam, mas sim, aqui, se calhar a avó queria que as crianças tivessem mais consciência de boa educação daquelas crianças. Ali se podia falar do respeito, isso que estava a dizer dos ritos de iniciação, mas não aprofundadamente, mas qual é o respeito para com as pessoas, com os amigos, partindo de casa até a escola. Então a criança quando saísse dali, a partir daquela ou através daquela fogueira (...) a criança quando fosse outro lado já tinha uma visão, de que afinal aquilo que minha avó falou é isso. Nós temos que ter respeito. Então

> falar da fogueira para mim parece isso, recolher algumas informações dos mais velhos.
> Chaua: Não tinha casos em que as crianças entre si sentavam também?
> Professora Namurunha: Sim, falar dos avós é mais para destacar o tempo. Em que podiam falar de algumas histórias, mas as crianças no tempo de luar, lá na zona, fazem isso. Elas contam aquelas histórias, antigas ou não, brincavam entre elas e ficavam felizes. Daí cada um sabia que afinal o mundo é este.
> Chaua: E hoje ainda acontece isso, por exemplo, na sua casa?
> Professora Namurunha: Para hoje, para minha casa, não. Tratando-se de cidade. A fogueira se calhar para os meninos é o televisor, é o facebook, é o computador no quarto do menino. Então o pai vai à escola, a mãe vai à escola e o menino fica lá. Não temos tempo de sentar à fogueira. Até porque os nossos filhos se perdem lá fora e culpamos a eles: "haaa porque vocês são assim (?) (...)", sem saber que nós somos culpados porque não temos aquilo de sentar com o menino e conversar de que a vida é esta. Não temos. Porque esquecemos o passado e dissemos que no passado eram velhos, mas esquecemos nossa cultura.

Esses diferenciados signos indicam as muitas ligações com a terra nativa de seus progenitores; a tão comum contação de histórias; viagens à terra de origem e a ligação com experiências tidas como de gerações mais velhas e de sua ancestralidade. Asseveram também a televisão enquanto artefato comum aos cotidianos das casas e quintais das comunidades tornadas vilas e cidades em Moçambique. Aqui, as fogueiras são pensadas enquanto signo do tradicional tornado memória, remetendo a indagação do que seja tradicional e o consequente questionamento da questão histórico-geracional colocada nas conversas. Em qualquer dos casos, a fogueira continua produzindo sentidos até nas crianças mais jovens que, às vezes, têm-na como espaço de contação de histórias dos heróis comuns à televisão. Isto talvez ateste a renovação sempre presente no que consideramos "tradicional".

Mas essas falas também desestabilizaram o que eu detinha como expectativa. Talvez eu estivesse, atrelado a minha proposição de pesquisa, no universo de crenças (Pais, 2003) que me levavam ao campo na expectativa de que com as conversas apareceria aquilo que acreditava ser real: que os *diálogos à volta da fogueira* acompanhavam meus interlocutores e minhas interlocutoras. Em Umuato – Murrupula, na escola primária local, também ficou evidente essa constatação quando provoquei os alunos e as alunas a falar da fogueira e estes expressaram que a usavam para efeitos outros, como resolver TPC[72]:

> Hermenegildo: Para apanhar calor e também saber como vivíamos há muito tempo.
> Sónia: Já, estávamos a tratar assunto da escola. Resolver TPC.
> Virgílio: Perguntar os mais velhos sobre ideias. Como é que podemos andar nos bairros, para não ser ladrão, ya, essas coisas mesmo.
> Chaua: Mais o quê?
> Virgilio: Outros falam assim, eu sou jovem não posso aproximar fogo. Porque o fogo faz envelhecer.

Ao mesmo tempo em que esses relatos nos impelem a pensar na necessidade de fugir de uma visão simplista que possa opor a concepção do que seja tradicional das transformações

[72] Trabalho Para Casa.

impostas e permitidas pelas tecnologias, também me deixavam embaraçado pelo fato de se situarem distante do que imaginava com o campo. E desta constatação que comecei a interrogar-me sobre a ideia de ligação da fogueira à tradição, por um lado, e a televisão ao novo, por outro lado. Abria-se uma possibilidade de buscar leituras outras, em que pudesse considerar de forma crítica tanto a televisão como pretensa representante do novo, como também os aspectos ainda significativos da tradição, evidenciados pelos lastros sobre fogueiras que apareciam nas conversas.

Uma ideia comum presente no nosso senso imaginário é a definição da tradição enquanto complexo de costumes, artefatos e rituais herdados das gerações anteriores e neste contexto ela se revestiria da sua dimensão conservadora ao propor a repetição no presente do que fora herdado do passado. Inerte e cristalizada, aqui ela existe apenas na medida em que se constitui artifício de uma estrutura social ligada ao passado. Porém, existem numerosos mapeamentos do que seja tradição e o essencial de grande parte das concepções pode ser sintetizada no que refere Castriota (2014) quanto à complexidade da ligação que a tradição estabelece entre o passado e o presente.

Para este autor se as *tradita* são permanências do passado, elas existem no presente, onde desempenham normalmente a função de emprestar sua chancela de autoridade a atos do presente. Para cumprir tal função, a tradição será como aponta Raymond Williams, citado por Castriota, sempre seletiva, “uma versão intencionalmente seletiva de um passado modelador e de um presente pré-modelado, que se torna poderosamente operativa no processo de definição e identificação social e cultural”. Desta ideia, uma sociedade denominada tradicional seria a “que depende da autoridade de suas tradições para afirmar pensamentos e ações do presente”. A despeito de seu viés eminentemente conservador, poderíamos ver sempre se manifestando na tradição uma “força ativamente modeladora”, uma dimensão que em última instância, vai-lhe garantir uma certa plasticidade (CASTRIOTA, 2014).

Este entendimento situa a tradição longe da concepção binária que se lhe opõe da modernidade - entendida como foi durante muito tempo como variável, dinâmica, científica, racional e ocidental. Então, nesta oposição, os valores modernos são muitas vezes, equiparados a valores ocidentais e vistos como processos interativos de desenvolvimento econômico e mudança sociocultural, associando-se os valores tradicionais a sociedades não ocidentais e estáticas.

Ao se propor longe dessa configuração, antropólogos como a moçambicana Honwana (2002) vão apresentar a tradição no que ela tem de natureza dinámica e adaptável. Honwana que se dedicou ao estudo da possessão de espíritos e reintegração social no pós-guerra, no sul de Moçambique, nos apresenta valiosos exemplos do que chama de tradições modernas. Ela

traz logo na introdução do seu *Espiritos vivos, tradições modernas,* o exemplo da matéria publicada em 1996 no jornal moçambicano *mediafax* que dava conta de mortes súbitas de soldados de um batalhão do exército governamental na província de Inhambane, sul do país.

Dizia-se, segundo o relato da autora, que os soldados, todos da etnia *Maconde* do norte de Moçambique, teriam morto há 10 anos o chefe tradicional de Vuca, Laquene Nguluve, por suspeitarem que este prestasse apoio a RENAMO. Em 1996, o batalhão começou a sofrer retaliação do espírito de Nguluve. Em dois meses, seis dos membros do batalhão pereceram em circunstâncias estranhas e o comandante que ordenara o assassinato passou a sofrer de uma grave perturbação mental. Esta, segundo a autora, é a situação que se vive nas zonas rurais de Moçambique no pós-guerra, onde espíritos dos mortos assombram os vivos, onde a construção das identidades, na sequência da guerra, passa por uma crise profunda e onde a posse pelos espíritos não é coisa do passado, da tradição, mas algo que está bem presente no centro da modernidade. (HONWANA, 2002, p. 13).

O relato de Honwana vem trazer, guardada a complexidade da temática por ela estudada, o entendimento de que ao estar fortemente ligada ao poder e ao conhecimento, a tradição, outorga uma reinvenção do tradicional. A tradição se situa "histórica, inventada e reinventada pelos autores sociais" sendo um conjunto dinâmico de práticas e crenças. E as pessoas modelam e remodelam as suas identidades fluidas em conformidade com tais práticas transformadoras. Com os sujeitos sociais e no âmbito desta relação tradicional/moderno, no dizer de Appiah (2016, p. 2046), qualquer perda de diferença que possa haver é constantemente "substituída" pelas invenções de novas formas de diferença: "novos estilos de cabelo, nova gíria e até mesmo, de tempos em tempos, novas religiões".

Compreendida deste modo é lícito o questionamento se esse entendimento da ligação das fogueiras ao passado e ao tradicional não vem configurando um novo mapa societário. Um mapa que não entende a fogueira como necessária e importante nas atuais vivências cotidianas? Estar *à volta fogueira* ainda se constitui importante e indispensável no cotidiano desses sujeitos? O que parece evidente é que esses questionamentos fazem emergir também a necessidade de uma problematização dos regimes de produção de experiências vivenciados em grande parte das comunidades moçambicanas.

4.3.1 Entre a fogueira e a televisão: cultura do segredo, regimes de sentir e viver

Tecer essa relação entre as voltas à fogueiras e a televisão emana um conjunto de interrogações, principalmente se entendermos que a televisão faz parte de um regime de sentir e viver o cotidiano intensamente ligado ao sistema moderno/global que vivemos. Basta

lembrar, por um lado, que na televisão moçambicana além de predominar as novelas brasileiras e mexicanas, e mais atualmente as turcas, existe uma extensa programação local atrelada aos modelos de consumo e viver ocidentais. Por outro, a televisão está ligada a uma rede de comércio, ela se propõe, a todo o momento, a venda de uma imagem, de um produto. Ou seja, a televisão se situa enquanto dispositivo capaz de engendrar relações diferenciadas das engendradas *à volta da fogueira.* Temos que concordar com Martín-Barbero quando nos alerta contra o pensamento único de que as tecnologias servem de mediação entre as pessoas e o mundo. Para Martín-Barbero (2009) o que a tecnologia medeia hoje, de modo mais intenso e acelerado, é a transformação da sociedade em mercado, e deste em principal agenciador da mundialização (p. 20). Portanto, como vai afirmar Canclini no prefácio do livro "Dos meios as mediações" esta facilidade de acesso não garante que as massas compreendam o que se passa, nem que vivam e pensem melhor.

A localidade de Umuato no distrito de Murrupula é prenhe em tensionamentos neste sentido. Como referi anteriormente, nesta localidade, eu também fui com a esperança de que conseguiria tecer os diálogos da pesquisa *à volta da fogueira*, como aconteceu em outro momento da minha pesquisa de Mestrado. O meu espanto se deu com a impossibilidade de reviver tal experiência quatro anos depois. Com a expansão da rede elétrica à localidade muitos professores e os técnicos de centro de saúde local se encarregaram de organizar espaços onde com um aparelho de televisão são passadas as tardes e noites de muitos e muitas jovens locais. Quase que concordando com a afirmativa que deu lugar a essas interrogações – lá na escola do IFP da cidade de Nampula –, em Umuato o encontro *à volta da fogueira* mudou de lugar. A fogueira está, agora, nas comunidades que são/ou se tornam distantes da porta de entrada ao mundo da globalidade em Moçambique: a luz elétrica.

Esse concordar, porém, não se legitima em possibilidades de aventar a irrelevância da luz elétrica nesta comunidade. Sigo, em certo sentido, o caminho de Appiah quando aponta que os enclaves do que ele chama de homogeneidade pela globalização que se encontram atualmente, são menos distintivos do que eram um século atrás, mas, na maior parte, no bom sentido. Mais desses enclaves têm acesso a remédios eficazes. Mais desses enclaves têm acesso à água potável limpa e mais deles têm escolas. Onde, como ainda é comum, eles não têm essas coisas, trata-se de algo não para comemorar, mas para deplorar (APPIAH, 2016).

Soares (2016, p. 83) sugere que a intrusão das narrativas audiovisuais, especialmente as televisivas e cinematográficas, em nossas vidas cotidianas não é recente. Para a autora não é novidade o modo pelo qual elas desorganizam e reorganizam as práticas culturais, se constituindo, simultaneamente, em um desafio e em novas possibilidades para a educação.

Como referem outros pesquisadores, a audiovisualidade tem-se configurado elemento de incorporação das comunidades à modernidade.

Martín-Barbero (2000, p. 84), por exemplo, refere que em toda a América Latina as maiorias se incorporaram à modernidade "não sob o domínio do livro, mas a partir dos discursos e das narrativas, dos saberes e das linguagens da indústria e da experiência audiovisual". Martín-Barbero acrescenta ainda que essas maiorias estão se apropriando da modernidade sem deixar sua cultura oral "porque essa cultura incorporou a *oralidadesecundaria*, tecidas e organizadas pelas gramáticas tecnoperceptivas do rádio e do cinema em um primeiro momento, e está incorporando na atualidade a visualidade eletrônica da televisão, do vídeo, computador" e mais atualmente do celular.

Esses novos regimes que encontram âncora de percepção do mundo pela figura do audiovisual são grandemente facilitados pela cultura eminentemente oral que caracteriza tais comunidades. Ou seja, as comunidades, no caso das do continente africano e da América Latina, têm a oralidade como elemento fundante de suas linguagens e isso catapulta a ponte para a linguagem audiovisual fazendo com que "as narrativas audiovisuais produzidas pelos praticantes da cultura inventem o presente e configurem os contos morais de nossa época." (SOARES, 2016, p. 86).

No entanto, dum modo, adverte Martín-Barbero, essa cumplicidade e interpenetração entre a oralidade cultural e linguagens audiovisuais "não remetem – como pretende boa parte de nossos intelectuais e nossos anacrônicos sistemas educativos – nem às ignorâncias, nem aos exotismos do analfabetismo, mas a descentramentos culturais que em nossas sociedades estão produzindo os novos regimes de sentir e de saber, que passam pela imagem catalisada pela televisão e o computador" (2010, p. 84). Doutro modo, se a televisão, em parte, se complacente e se imiscui nas comunidades de tradição oral, ela, porém, doutra parte, não tem relação com a oralidade na medida em que sua proposição não é a de escuta, a de alternância de enunciação – a televisão não escuta. Quando Hampate Bâ, nos fala da tradição viva nos lembra que, no contexto das culturas orais africanas, por exemplo, o artifício do silêncio e de escuta se reveste de uma potência fulgurante no desenvolvimento das possibilidades comunicativas entre os processos de produção de conhecimentos desenvolvidos, grosso modo, no contínuo decurso da vida aprendente.

Entretanto, ainda segundo Martín-Barbero (2000) a televisão possibilitou o acesso dos mais jovens ao mundo antes ocultado pelos adultos, não admitindo o controle disfarçado exercido através dos livros e por outros meios de socialização. Conforme este autor, os jovens possuem uma intimidade com essa ambiência tecnocultural feita não só de facilidade para

relacionar-se com as tecnologias audiovisuais e informáticas, mas da cumplicidade cognitiva e expressiva: é nos relatos e imagens, nas suas sonoridades fragmentações e velocidades que encontram seu ritmo, seu idioma (MARTÍN-BARBERO, 2000, p. 86).

Precisamente neste ponto encontramos outro elemento que torna importante essa consideração entre a fogueira e a televisão. Ao contrário da televisão, a fogueira, tal como o conjunto das práticas inerentes as culturas ditas tradicionais de África se situam no prisma da cultura do segredo (SODRÉ, 1983). Ou seja, o diálogo *à volta da fogueira* seria de uma esfera relacional que complacente um conjunto de segredos e hierarquias entre os sujeitos em diálogo, um conjunto de ritos, dito de outra maneira. O segredo assevera Sodré (1983), constitui no contexto em alusão "uma regra de jogo". É na esfera relacional *à volta da fogueira* que se revelam e se ocultam as potencialidades individuais pela cultura do segredo. Ela é imiscuída em todos os processos comunicacionais, onde por meio de provérbios, mitos, e outras práticas instituídas, se garante o que Bakhtin chama de *cosmovisão dialógica*: a interligação entre o diálogo interior e exterior. Esse diálogo se dá pela predisposição às relações entre humanos, que em regra revela a diferença.

Ao fazer uma incursão sobre os conceitos de cultura entre as comunidades europeias e as afrodiaspóricas, Sodré (1983) destaca que uma das grandes diferenças encontradas se situa no plano do segredo. Para a concepção europeia "o grande imperativo de *sua* ideologia moderna, é o de transparência absoluta: tudo deve ser dito, tudo deve ser revelado" (p. 142) enquanto, nas concepções das culturas africanas e de suas diásporas, o segredo situa-se em outro plano. Nestas culturas, o segredo é visto como "um ato de hierarquia daquele que sabe 'alguma coisa'– que o outro não sabe" (p. 137). Esta concepção pressupõe segundo Sodré (1983), uma regra de jogo:

> Entrar no segredo de alguém é entrar na regra de um jogo. A regra, que permite as identificações no interior de um determinado nível, circula, distribui-se, divide-se entre os parceiros de um processo comunitário. Esta circulação remete a uma relação sempre dual: existe A (o que sabe, o detentor) e B (o que não sabe, o destinatário) [...]. A dualidade indica que no segredo de A, B está sempre presente, como o outro a quem se subtrai alguma coisa (SODRÉ, 1983, p. 138).

Em caso de institucionalização dos segredos, esta dualidade apontada pelo autor nos apresenta uma necessidade de comunicação entre o que sabe e o que não sabe. Essa comunicação pode ser o "[...] processo iniciático, constituindo um conjunto de atos ritualísticos, através dos quais se transmite gradualmente, ao longo dos tempos, conteúdos secretos" (SODRÉ, 1983, p. 139). No entanto, essa transmissão não pressupõe o acabar dos segredos, pois "o segredo não existe para, depois da 'revelação', se reduzir a um conteúdo de

informação [...] este dispensa a hipótese de que a verdade existe e deve ser trazida à luz.” (p. 142).

O segredo não pode ser entendido como não enunciação, não fala, não palavra. Ele faz parte do território do enunciado, ou seja, da cosmovisão dialógica (BAKHTIN, 2010). Esse ponto de vista pressupõe que diferentes formas de comunicação devem ser criadas para que o segredo de A para B seja imiscuído no horizonte de suas vivências. Dentre várias redes de diálogo presentes nos contextos africanos podemos destacar como obvio os *diálogos à volta da fogueira*. Estas se configuram assim, como espaços de diversidade cultural e política que se dá através das escolhas da interlocução e dos interlocutores aptos ao segredo e dos ainda não aptos. Para os não aptos o segredo demanda ritos de comunicação previamente pensados e produzidos na medida em que se torna propício seu compartilhamento.

Aparentemente longe dessa configuração a televisão é compreendida enquanto espaço/tempo simulado e que agrega simultaneidade e novidade. A televisão vai segundo Silva (2000) apresentar uma vocação para persuadir, seduzir e influir na constituição das identidades sociais, indicando papeis, comportamento e atitudes que os indivíduos deverão assumir para atingir o reconhecimento social, ou seja, poderem se ver, como modernos narcisos, refletidos no aparelho de televisão. (SILVA, 2000, p. 56). Mas esse poder deve ser questionado, principalmente se em nossa análise conjecturarmos uma “rede de antidisciplina” (CERTEAU, 1994) que trapaceia e subverte a ordem que se quer impor pela televisão.

Ademais, ao se relacionar a televisão às comunidades educativas de Nampula pode-se concordar com Silva (2000) quando afirma que a televisão está até onde fisicamente não avistamos um aparelho televisivo e sua presença não acontece à revelia dos seus públicos. Porém a televisão guarda o segredo da ideologia por de trás das suas produções que, em geral, tem se constituído em uma ideologia com potencial colonizador ao propor até respostas à perguntas ainda não formuladas.

Duas falas podem nos ajudar nesta compreensão. Uma é da indignação da professora Anabela, citada no capítulo II, quando fala da exposição presente em diferentes mídias: *a fogueira de hoje é a televisão, o facebook, wathsapp, videogame. E como resultado disso estão aí os casamentos prematuros. Porque as crianças querem pôr em exercício aquilo que estão a ver. Querem praticar. É que existem coisas que são postadas lá que essas crianças não podiam ver.* Outra é um excerto da fala da professora Namurunha também anteriormente citada, quando fala sobre o que pode ou não ser dito na fogueira: *Ali se podia falar do respeito, isso que estava a dizer dos ritos de iniciação, mas não aprofundadamente, mas qual é o respeito para com as pessoas, com os amigos, partindo de casa até a escola.*

Embora passíveis a outras compreensões, suas formas de *ler* essas problemáticas são também imbricadas no universo do segredo. Pois, como dialogamos anteriormente, as mídias aqui citadas dispensam a "autorização societária" para o acesso a alguns conteúdos e processos de vivência comunitária. Aparentemente "tudo está à vista". Mas é um estar à vista que propicia outros questionamentos como os usos dos dados pessoais pelas grandes plataformas de internet, algoritmos que não apenas buscam influenciar nossas opções, como cerceiam e criam bolhas "monologizadas" de amizades que só mostram o que pensam ser conveniente e adequado aos nossos gostos e etc.

Com a compreensão destes "mecanismos de demarcação", talvez fosse legítimo questionar se não estamos diante de uma situação em que as gerações mais velhas não dão à juventude a oportunidade de fazer escolhas diferentes das de suas gerações. Sob ponto de vista do contexto referente, tal questão traria uma ambivalência que é de particularidade notável. A de que com as fogueiras se vislumbrariam criadores e co-criadores, ou seja, nela se vislumbra o que se pode pensar enquanto criação engendrada nas vivências de suas comunidades. Se quisermos uma analogia, a figura de autor-criador de Bakhtin seria propícia: com a fogueira o sujeito "não apenas registra passivamente os eventos da vida, mais a partir de uma certa posição axiológica, recorta-os e reorganiza-os esteticamente" assumindo assim "uma posição valorativa frente a outras posições valorativas" (FERACO, 2013, p. 39).

Na televisão a questão é referente aos *usos*. Não se pode com ela pensar necessariamente nas criações, pois ela está no cânone da modernidade e do capital que o engendra, onde o que vislumbramos são possibilidades de usos. Certeau (1994) bem distinguiu esses usos. Segundo esse historiador, seriam correspondentes a uma arte de "fazer com", ou seja, os repertórios com os quais os usuários procedem as operações próprias com o que lhes é colocado. Estes *usos* sugerem uma rede de antidisciplina que não dá lugar a produtos próprios, mas uma arte de utilizar por meio de ações tipo táticas, aqueles que lhes são impostos. Portanto, politicamente diferentes das criações e co-criações postas nos *diálogos à volta da fogueira*.

Enfim, a intenção ao trazer esses apontamentos não é narrar/relatar/discutir a relação que as comunidades de Nampula estabelecem com a televisão. É antes de mais, a necessidade de percepcionar que os modos, os *usos* (Certeau, 1994) da televisão enquanto elemento de reunião e diálogo são diferentes dos emanados pelos encontros *à volta da fogueira*. Ou seja, compreender que estamos diante de mais uma das formas em que circula o saber e que as mutações que ocorrem nestas comunidades implicam perceber novos regimes de poder que se instauram com a difusão e diversificação das formas de saber/conhecer. A televisão veio

começar ou transfigurar uma outra forma de se relacionar com a modernidade, o que no caso das comunidades que me refiro na pesquisa, implica adentrar em outros questionamentos que não são objeto desta fala.

Começamos esse diálogo com a afirmação de que "as fogueiras ficaram no tempo e no campo. Nas cidades elas foram substituídas pela televisão", mas será que o "advento" da televisão nestas comunidades implicou o desaparecimento das fogueiras? Desaparecem as fogueira?

4.4 À volta da Fogueira: sobre o tempo e o espaço

Desde o começo do doutorado constituiu preocupação ao desenvolvimento de minha pesquisa a dificuldade de compreender os *diálogos à volta da fogueira* e suas consequentes narrativas enquanto proposição "não romancista" ao enfrentamento dos problemas educativos de Moçambique. Ao aludir práticas fundadas, em grande medida, nas zonas e comunidades rurais que por vezes consideramos "ultrapassadas" me questionava sobre sua possibilidade potencial de enfrentamento político, e principalmente se não adviria daqui uma percepção nostálgica das fogueiras.

As dimensões espaço/tempo atravessam as compreensões sobre a fogueira e me ajudam a adentrar nesta discussão. O desenvolvimento da primeira parte da impiria e a "aparição" da impossibilidade de constituir "propriamente" diálogos *à volta da fogueira* me fazia indagar-se: não será a fogueira *espaçotempo* para vislumbrar encantos passados e cristalizados no lugar do tradicional? Pode a fogueira se constituir "cronotopos" e possibilidade dialógica de uma pesquisa? Essas questões permearam meu olhar ao primeiro campo, conforme tratado nos tópicos anteriores, e continuaram emanando discussões até bem pouco tempo. Pior, cegavam minha possibilidade de perceber encantamentos e *mais-valias* nas interlocuções que fui desenvolvendo nessa fase do trabalho. Nas linhas abaixo tento dialogar essas questões compreendendo que o conceito de cronotopo recoloca a fogueira enquanto acontecimento – viva criação cotidiana (BAKHTIN, 2011).

Durante muito tempo eu me detinha como me referi anteriormente, ao entendimento de que as questões emanadas pela pesquisa de Mestrado deviam ser dialogadas. Minha proposição era a de que com esta pesquisa e *à volta da fogueira* produzir-se-iam tais diálogos. Essa ideia/proposta não olhava para metáfora poética do "poema mor" que "inspirou" o pensamento atinente aos *diálogos à volta da fogueira*. No poema/música, Rui Mingas – seu

autor – não nos remete a uma proposta futurista – como me atinha –, nos remete, pelo contrário, ao que já se dá e está colocado nas relações dos *meninos.* Diz o poema:

> Com fios feitos de lágrimas passadas/ Os meninos de huambo fazem alegria/Do céu puxando as cadentes mais bonitas.
> Com lábios de dizer nova poesia/ Soletram as estrelas como letras/ E vão juntando no céu como pedrinhas/ Estrelas letras para fazer novas palavras.
> Com os nomes mais lindos do planalto/ Fazem continhas engraçadas de somar/ Juntam fapula com flores e com suor/ E subtraem manhã cedo por luar...

O que não me permitia *ver e ler* era que os *meninos* produzem: *fazem, dizem, juntam, subtraem.* Ao me propor a produzir diálogos eu mesmo me fechava das possibilidades de vislumbrar o que já existia enquanto *criação* (BAKHTIN, 2011) e enquanto *usos* (CERTEAU, 1994) – o que é produzido enquanto diálogo a partir das vivências cotidianas nos diversos *espaçostempos*. Como quem não consegue *ver e ler* fogueiras em suas múltiplas possibilidades eu não conseguia, em meu primeiro trabalho de campo, verificar possibilidades de realização dos *diálogos à volta da fogueira* e me apartava em justificativas que mais adiante as retomarei: "as fogueiras desaparecem e são tomadas pela televisão nos lugares em que a energia elétrica chega; as fogueiras mudam de espaço e nos indicam possibilidades outras...". Ou seja, mesmo que me propusesse a *ver* a fogueira enquanto metáfora, enquanto *performance*, eu não a desvencilhava de sua materialidade, de sua ligação com o espaço rural moçambicano, em suma do seu instigante desaparecimento aos nossos olhos. Eu não havia aprendido com Pasolini e o desaparecimento dos Vaga-lumes de Didi-Huberman.

No livro *Sobrevivência dos vaga-lumes*, o filósofo, historiador, crítico de arte francês Georges Didi-Huberman nos oferece um ponto de partida importante para pensar *desaparecimentos*. O autor chama a história e produção intelectual do cineasta, poeta e escritor italiano Pier Paolo Pasolini para pensar como se dão as sobrevivências – metaforizadas pela figura dos vaga-lumes – diante dos regimes fascistas.

Didi-Huberman começa por retratar um Pasolini que mesmo no contexto resplendor do fascismo de Benito Mussolini de 1941 via vaga-lumes. Pasolini relia a Divina Comédia de Dante na sua pequenez, nas entranhas da micropolítica que ela mobiliza: "menos pela perfeição composicional do grande poema que por sua labiríntica variedade; menos pela beleza e pela unidade de sua língua que pela exuberância de suas formas de expressão, de seus apelos aos dialetos, aos jargões, aos jogos de palavras, às bifurcações; menos por sua imaginação das entidades celestes que por sua descrição das coisas terrestres e paixões humanas. Menos, então, por sua grande *luce* que por seus inumeráveis e erráticos *lucciole*" (DIDI-HUBERMAN, 2011, p. 15). Neste contexto, Pasolini faz uma carta a seu amigo

retratando a aparição dos vaga-lumes: “tais momentos de exceção em que os seres humanos se tornam vaga-lumes – seres luminescentes, dançantes, erráticos, intocáveis e resistentes enquanto tais – sob nosso olhar maravilhado” (p. 23).

No entanto, 34 anos depois, Pasolini publica um artigo sobre a situação política de seu tempo: “o vazio do poder na Itália”. Trata-se, segundo Didi-Huberman, do *artigo da morte* dos vaga-lumes: “trata-se de um lamento fúnebre sobre o momento em que, na Itália, os vaga-lumes desapareceram, esses sinais humanos da inocência aniquilados pela noite – ou pela luz “feroz” dos projetores – do fascismo triunfante” (p. 26):

> A tese é a seguinte: acredita-se erroneamente que o fascismo dos anos de 1930 e 1940 foi vencido. Mussolini foi sem dúvida executado e dependurado pelos pés na praça Loreto de Milão, em uma encenação “infame” característica dos mais antigos costumes políticos italianos. Mas, sobre as ruínas desse fascismo está atrelado o próprio fascismo, um novo terror ainda mais profundo, mais devastador aos olhos de Pasolini. De um lado, “o regime democrata-cristão era ainda a continuação pura e simples do regime fascista”; por outro lado, por volta da metade dos anos de 1960, aconteceu “algo” que deu lugar à emergência de um “fascismo radicalmente, totalmente e imprevisívelmente novo”. A primeira fase do processo foi marcada pela “violência policial (e) o desprezo pela constituição”, tudo isso mergulhado num “atroz, estúpido e repressivo conformismo de Estado” contra o qual “os intelectuais e os opositores de então nutriam esperanças insensatas” de derrota política. A segunda fase desse processo histórico começou, segundo Pasolini, no mesmo momento em que “os intelectuais mais avançados e os mais críticos não perceberam que ‘os vaga-lumes estavam desaparecendo’ (DIDI-HUBERMAN, 2011, p. 26, 27).

Pasolini referia-se, sobretudo ao “genocídio cultural” e de um desaparecimento do humano no coração da sociedade atual:

> O “verdadeiro fascismo”, diz ele, é aquele que tem por alvo os valores, as almas, as linguagens, os gestos, os corpos do povo. É aquele que “conduz, sem carrascos nem execuções em massa, à supressão de grandes porções da própria sociedade”, e é por isso que é preciso chamar de genocídio “essa assimilação (total) ao modo e à qualidade de vida da burguesia” [...] “Faço simplesmente questão de que tu olhes em torno de ti e tomes consciência da tragédia. E que tragédia é esta? A tragédia é que não existem mais seres humanos; só se vêem singulares engenhocas que se lançam umas contra as outras.” (DIDI-HUBERMAN, 2011, p. 29).

O nosso autor, Didi-Huberman, em contraponto ao aparente vaticínio apocalíptico de Pasolini, faz uso de uma obra escrita “em sua homenagem” pelo francês Denis Roche em 1981, precisamente com o título “desaparecimento dos vaga-lumes”, para questionar se de fato desaparecem os vaga-lumes. Roche, em uma carta/crítica a Roland Barthes, fala de intermitência da fotografia como ato e conta uma história, como a da carta de 1941 de Pasolini, em que trata de um passeio inocente entre amigos, no campo, ao cair da noite. E eis então a reaparição, a descoberta encantada dos vaga-lumes. Roche escreve: “eles são uns vinte que se movimentam em torno das folhagens. Nós exclamamos [...] Cada um conta onde e quando os viram [...] os últimos vaga-lumes se vão, ou desaparecem pura e simplesmente”.

A experiência de Roche permite que Didi-Huberman se questione: mas como os vaga-lumes desapareceram ou "redesapareceram"? Para depois afirmar o que penso ser a "aprendizagem-mor" que passo a deter do seu livro: é somente aos nossos olhos que eles "desaparecem pura e simplesmente". Seria bem mais justo dizer que eles "se vão", pura e simplesmente. Que eles "desaparecem" apenas na medida em que o espectador renuncia a segui-los. Eles desaparecem de sua vista porque o espectador fica no seu lugar que não é mais o melhor lugar para vê-los (DIDI-HUBERMAN, 2011, p. 47). Ainda para Didi-Huberman,

> Seria criminoso e estúpido colocar os vaga-lumes sob um projetor acreditando assim melhor observá-los. Assim como não serve de nada estudá-los, previamente mortos, alfinetados sobre uma mesa de entomologista ou observados como coisas muito antigas presas no âmbar há milhões de anos. Para conhecer os vaga-lumes, é preciso observá-los no presente de sua sobrevivência: é preciso vê-los dançar vivos no meio da noite, ainda que essa noite seja varrida por alguns ferozes projetores (DIDI-HUBERMAN, 2011, p. 52).

Como o espectador que renuncia seguir os vaga-lumes, meu lugar de pesquisador era inerte: o lugar de quem pensava os *diálogos à volta da fogueira* apenas na reminiscência que os liga ao mundo ruralizado e tradicional; o lugar de quem se imiscui à pesquisa para se propor a oferecer produtos – soluções. E neste contexto, o desaparecimento dos vaga-lumes e das fogueiras não deixa de ser real e preocupante diante dos esplendores da "vida morderna" que nos é característica. A quantidade de luz, principalmente durante a noite, também advinda da expansão da corrente elétrica aos vilarejos, está criando uma "poluição luminosa" que afeta os vaga-lumes e os espaços outrora ocupados pelas fogueiras são tomados pela televisão. Mas esse tomar se dá também pelos *contrausos* da própria luz elétrica e suas diferentes possibilidades.

Quando passeei por Umuato em "busca de fogueiras" observei que há em toda parte, também, outros usos da luz elétrica. Os postes de iluminação pública têm servido, por exemplo, para que os jovens locais joguem *Ntsala* (um tipo de jogo tradicional muito conhecido por *ntxuva* em Moçambique). Em cada poste de iluminação nas pequenas vias de Umuato se fazem usos variados, se trança cabelos, contam-se histórias e se organizam pequenas reuniões antes mesmo do recolhimento das pessoas aos seus lares que também estão próximos destes postes.

Fotografia 03 - Usos outros da iluminação pública

Fonte: Acervo particular do autor, 2019.

Outrossim, tecer a conversa com Virgílio e outros/as alunos/as da EPC de Umuato, na segunda parte do trabalho de campo, já no segundo semestre de 2019 me faz, ao menos, pensar que nos cotidianos das comunidades educativas de Nampula, existem, a todo momento, lampejos de *diálogos à volta da fogueira*. Estes lampejos estão transvestidos em outras possibilidades ou metaforizados a partir das diversas práticas do viver cotidiano em espaços escolares e comunitários.

4.4.1 O reaparecimento dos diálogos à volta da fogueira

Depois do exame de qualificação deste trabalho, várias questões outras começaram a me acompanhar, dentre elas estava evidenciada a necessidade de repensar as fogueiras. Com o

ciclone Idai que afetou a zona centro de Moçambique, onde se encontram núcleos de minha família, o regresso ao campo teve que ser antecipado. Das várias possibilidades que me apareciam, a que era mais premente era a necessidade de "olhar com outros olhos" as conversas que havia produzido no primeiro campo, para a partir delas repensar as que teceria no segundo momento do trabalho de campo. Foi assim então que retornei à Umuato e me coloquei na esteira para outras conversas com Virgílio e seus colegas. Um pequeno episódio do trabalho de campo se insinua importante nesse pensar.

No ano de 2019, foi introduzido o Ensino Bilíngue em todas as escolas das zonas rurais de 13 distritos da província de Nampula. Antes, essa modalidade de ensino era oferecida apenas em algumas escolas da província e a título "piloto/experimental". A USAID em parceria com o Ministério de Educação de Moçambique vem implementando em Nampula e Zambézia os projetos "Aprender a ler" e "Vamos Ler". O projeto "vamos ler" tem em vista melhorar a educação nas zonas rurais com foco aos esforços de leitura nas escolas. Começou a ser implementado em 2017 e no ano de 2019 introduziu a componente Ensino Bilíngue em mais de duas mil escolas das zonas rurais das duas províncias, criando a possibilidade para que alunos e alunas da primeira a terceira classes possam aprender em línguas locais e em português.

A EPC de Umuato tinha em 2019 quatro professores formados no âmbito do projeto e trabalhavam com as quatro turmas da primeira classe que se utilizavam do *Emakhuwa e do* Português no processo de ensino e aprendizagem. Quando conversei com o Professor Floriano – um dos professores que atendia essas turmas –, este me garantiu que até aquele momento em que me encontrava na escola, véspera do fechamento do ano letivo de 2019, quase todos seus alunos e suas alunas sabiam ler. Segundo suas palavras trabalhar em *emakhuwa* era fácil e prazeroso porque *"as crianças gostam, até acham que estão a brincar enquanto estão a aprender. Há muito tempo quando aprendiam em português ficavam muito assustadas, sim, porque as palavras eram novidades para elas. Mas quando aquele emakhuwa que elas falam lá em casa encontram na escola. Então encontram aqui uma facilitação".*

Fotografia 04 - Uma professora de uma escola primária em Nampula ensina aos seus alunos como ler em Emakhuwa.

Fonte: https://d2v9ipibika81v.cloudfront.net/uploads/sites/182/20180917-USAID-Vamos-Ler.jpg

Sua fala me animou bastante, pois os/as alunos/as de Floriano e quiçá de outras professoras que trabalhavam com a primeira classe já sabiam ler em sua língua – coisa que dificilmente acontecia quando a escolarização era exclusivamente na língua portuguesa. Animado, levei este fato à conversa com os meninos e meninas da 6ª e 7ª classes e os provoquei a pensar como seriam seus processos de escolarização se tivessem aprendido em *emakhuwa* nas primeiras classes. Virgilio de 15 anos, como quem não concorda com a modalidade, começou ponderado: *é bom e melhor aprender em português. Nas nossas casas já falamos emakhuwa. Aqui* (na escola) *temos que aprender em português para marcar a diferença entre a escola e a nossa casa*. Depois, com a astúcia de quem percebeu que estava diante de um moçambicano não *emakhuwa*, rematou o que me fez vislumbrar as tensões que só se dão porque há diálogos: *se nós fôssemos dessas classes como iríamos conversar contigo?*

> Chaua: Quando vocês estudaram nas primeiras classes tiveram ensino bilíngue?
> Hermenegildo: Não.
> Chaua: Como vocês acham? O que é melhor?
> Virgilio: Estudar em português.
> Chaua: Por quê?
> Virgilio: Em casa estamos a falar macua. Na escola também? Eh, nada!
> Chaua: Não pode falar macua em casa e também na escola?
> Virgilio: Nada. Tem que marcar diferença. Em casa falar macua, na escola português.
> Hermenegildo: Português é língua mais importante.

> Chaua: Português é língua mais importante por quê?
> Hermenegildo: Em todo lado costumam falar português.

O questionamento de Virgílio me chamava para uma mudança no meu olhar a pesquisa. Virgílio, não era apenas o menino que me indagava sobre como se daria minha conversa com ele se este pertencesse ao grupo das classes que desenvolvem sua escolarização em *emakhuwa*. Ele me fazia lembrar uma colocação de Bakhtin sobre diálogo e apoio social. Ao pensar a questão do diálogo este filósofo refere que "uma voz monológica firme pressupõe um apoio social firme, pressupõe um *nós*, independentemente de haver ou não consciência disso (BAKHTIN, 2011, p. 201)". No caso da EPC de Umuato, onde estudava Virgílio, esse *nós* restrugia em outras vozes "monologizadas". Em outra conversa soube que a professora Dulce que trabalha na escola desde 2015 mandou sua filha, com quem antes morava na localidade, para a cidade de Nampula de modo a fugir "o novo sistema" de Ensino Bilíngue, porque segundo a mesma, *o Bilíngue é positivo, pois eles aprendem com a sua língua, mas o problema é ver o futuro*:

> Dulce: A família praticamente está doutro lado, em Nampula. Mas desde que eu vim para aqui sempre vivi com minhas filhas. Tenho duas filhas. Mas a partir desde ano retirei uma para a cidade.
> Chaua: Está lá a estudar?
> Dulce: Está a estudar lá.
> Chaua: Mas como é que é isso de ficar longe da menina?
> Dulce: *Eish* é difícil. É difícil, mas eu precisava para ela, pelo menos, familiarizar-se com algumas coisas.
> Chaua: Mas você trabalha aqui, ela não...
> Dulce: Não, ela está a fazer escolinha. Eu pensei, pelo menos, com esses cinco anos ela começasse a se adaptar.
> Chaua: Mas aqui você não podia lhe colocar na primeira?
> Dulce: Eu podia só que fiquei assim um pouco destruída com a introdução deste novo sistema. Já fiquei assim...
> Chaua: Como assim, conta-me bem essa história. Mandou a menina para Nampula porque aqui se introduziu o Bilíngue?
> Dulce: É exatamente isso. Porque a minha idéia era dela ser assistente esse ano. Próximo ano para fazer a primeira classe. Então quando aparece essa idéia aí do novo sistema, pensei já em lhe colocar na escolinha, pelo menos, próximo ano quando vem recordar-se com esse bilíngue daquilo que ela veio aprendendo.

Essas vozes respaldam a ideia muito comum nas comunidades e pouco enunciada: "não se manda à escola alguém para aprender *emakhuwa*". Nosso olhar simplista pode nos fazer naturalizar este fato e pensá-lo apenas como consequência das colonialidades que vigoram nesses cotidianos, mas uma minúcia pode nos indicar um profícuo questionamento à própria escola. Ou seja, o que a escola se constituiu enquanto significado nas relações sociais estabelecidas nos cotidianos de Nampula? Se a língua *emakhuwa* é praticada, a escola se constituiu distante dela e dos saberes diversos que se produzem nestas comunidades. Essas

vozes me chamavam para *ver* que independentemente de nossa proposição, o diálogo esta aí, *à volta da fogueira*.

A enunciação de Virgilio é réplica do diálogo social (BAKHTIN, 2006) que se dá nestas comunidades e não existe fora deste contexto social que o engendra. *Ver e ler* esse diálogo potencializa a mudança que me permitiu retornar às conversas da primeira parte do campo (2018) e buscar nelas as formas/maneiras de dialogar em fogueira que não me permitia *ler e ver* quando de sua ocorrência. Ao retornar vejo, só para dar um exemplo, Kwame, um menino da EPC/IFP que só viu fogueiras a partir do que a televisão lhe proporcionava e as entendia como lugar de comer *marshmallow* nas narrativas dos filmes estadunidenses. Este fincava no contexto das relações dentro da escola que ao ser chamado em tom de deboche como Nkrumah, aos seus pares respondia com tom afirmativo: "eu até gosto. Até falo para eles que ele é meu *quincavô*.

A conversa em alusão começa quando ao falarmos das relações dentro da escola, Kwame lembra que um dos alunos era chamado pelos colegas como mulato sujo, explicado por ele "porque ele não tem propriamente a cor de um mulato. Ele é meio mulato. Quando é meio mulato, as pessoas chamam de mulato sujo. Porque ele vem da mistura de negro e mulato". Entendendo como esse tratamento é depreciativo e que afeta relações maiores tratamos de discutir o que estes alunos achavam das discriminações patentes. Eis que, o mesmo Kwame, como quem muda o curso da história lembra:

> Kwame: Eu, meu nome é Kwame, mas gostam de me chamar de Nkrumah.
> Chaua: Por quê te chamam assim?
> Kwame: Porque Kwame Nkruman foi libertador de Gana, da ponta de ouro. Então vimos no livro de ciências sociais da 7ª classe. Aí começaram a me chamar de Nkrumah.
> Chaua: Você não gosta?
> Kwame: Primeiramente não. Apesar de eu ser chara dele não quer dizer que sou Nkrumah.
> Chaua: Mas você não gosta de ser chamado de libertador. De herói?
> Kwame: Eu até gosto. Até eu falo para eles que ele é meu quincavô.

Além de indicar a necessidade de repensar os conflitos inerentes à escola, Kwame se via, depois de um momento atônito, como ligado a historia de um libertador. Aqui certamente poderíamos nos perguntar: sobre que historias nossos corpos, nossas vidas estão ligadas? A partir daqui era necessário v*er* a fogueira como *cronotopos* possível e imprescindível. Um *cronotopos* que coloca em questão nossa própria constituição histórica e o que ao longo dos tempos fomos compreendendo no concerto da vida.

Fotografia 05 - Virgílio e os/as colegas

Fonte: Acervo particular do autor, 2019.

4.4.2 A fogueira como *cronotopos*

O conceito de *cronotopos* foi fundado para a crítica literária e com ele Mikhail Bakhtin buscava demonstrar a indissolubilidade entre dimensão espacial e dimensão temporal (BAKHTIN, 1998). No prisma de Bakhtin (1978) a concepção de tempo traz consigo uma concepção de homem e, assim, a cada nova temporalidade, corresponde um novo homem. "Esta correspondência, parte, entretanto, do ponto em que o tempo se articula com o espaço e forma com ele uma unidade" (AMORIM, 2006, p. 103).

Para mim, na fogueira passou a estar em jogo o homem e a mulher da cultura popular, do cotidiano de comunidades que não se contentam com definhamentos e têm a "praça pública", seu espaço/tempo de diálogo, de festa. Aqui o tempo é coletivo, vivo na ressignificação cotidiana e distinto do tempo mítico que congela o passado:

> Diferentemente da literatura que trata do indivíduo e em que se encontram múltiplos tempos correspondentes aos diferentes indivíduos e às diferentes esferas de suas atividades, na cultura popular e no carnaval, o tempo é coletivo. Ou seja, o sujeito da cultura popular é o sujeito coletivo [...] aqui o tempo integra o passado e o futuro mais longínquos, para ressignificá-los a cada vez. Tempo de transformações incessantes e inevitáveis, em que as gerações desempenham um papel fundamental de transmissão e de superação. Tempo que se define como *grande temporalidade*, pois projeta a humanidade e o mundo para um além do contexto conhecido e representado (AMORIM, 2006, p. 103).

O tempo da fogueira passou a ser como era o tempo para Goethe, uma atualidade manifestada como uma essencial diversidade de tempos: como remanescentes ou relíquias dos

diferentes graus e formações do passado e como embriões de um futuro mais ou menos distante. Este tempo não cessa e é indicativo do que está em formação e em preparo (BAKHTIN, 2011):

> Em primeiro lugar, aqui se manifesta a aversão característica de Goethe ao passado *insulado,* ao passado em si e para si, àquele passado que tanto encantava precisamente os românticos. Ele quer ver *os laços necessários* desse passado como presente vivo, compreender o *lugar necessário* desse passado na *série contínua do desenvolvimento histórico.* Para ele, um fragmento do passado isolado, insulado é um fantasma, profundamente detestável e até terrível. [...] em segundo lugar, o próprio passado deve ser criador, deve ser eficaz no presente (ainda que em um sentido negativo indesejável para ele). Esse passado criativamente eficaz, que determina o presente, fornece com este uma determinada direção também para o futuro, que em certo sentido antecipa o futuro (BAKHTIN, 2011, p. 235).

Considerando essa ressignificação do tempo e como afirma Bakhtin (citado por AMORIM, 2006, p. 102), o *cronotopos* da fogueira se dá como "o lugar onde se escande e se mede o tempo da história"; "o lugar onde se desenrolam as ações principais, onde se dão os encontros que mudam a vida dos personagens". *Os diálogos à volta da fogueira* são no dizer de Bakhtin (2011, p. 225): um acontecimento.

O acontecimento da fogueira está na imaginação e memória que ativamos e produzimos em roda. Elé não é passado ou presente. Existe memória quando o tempo passa (RICOEUR, 2007). É esta experiência do tempo que nos permite a não fixação do presente. Que nos faz pensar a fogueira como uma reinvenção de tempos/espaços que não são só passados, é o que Arfuch (2010) baseando-se em Ricoeur e Benveniste prefere chamar de "terceiro tempo": produto do entrecruzamento da história e da ficção, dessa mútua imbricação de relatos que acontecem em uma comunidade temporal (ARFUCH, 2010, p.115). As narrativas como as que encetam o tensionamento de Virgílio e Kwame nos levam a outros tempos: o tempo humano articulado sobre um modo narrativo. "Enquanto dimensão configurativa de toda experiência a narrativa que "autorga forma ao que é informe" adquire relevância filosófica ao postular uma relação possível entre o tempo do mundo da vida, o tempo do relato e o tempo da leitura" e também o tempo da escuta. Formando assim uma comunidade temporal (ARFUCH, 2010).

Desta forma, tenho pensado que *à volta da fogueira* e a partir das narrativas compartilhadas criamos e evidenciamos verdadeiras trocas de mundos. Se considerarmos a narração enquanto gênero da imensa criação verbal de nossa humanidade vale a ideia semiótica de Bakhtin sobre o autor-criador. Aqui não se trata de um processo de mera reprodução de um mundo "objetivo", mas de remissão a um mundo múltipla e heterogeneamente interpretado (isto é, aos diferentes modos pelos quais o mundo entra no horizonte apreciativo dos grupos humanos em cada momento de sua experiência histórica)

(FERACO, 2011, p. 24). Nesta senda, pensar nos encontros *à volta da fogueira* foi abrir-se a consideração das múltiplas narrativas de sujeitos que não se contentam com o definhamento simbólico proposto pelas unanimidades dos sistemas educativos e que a todo o momento criam e disputam suas memórias e narrativas.

As fogueiras não desapareceram. Tal como os vaga-lumes de Did-Huberman (2011), elas exigem que mudemos de lugar para vislumbrá-las. Elas não são apenas físicas, são a cosmogonia que vigora e estabelece um conjunto de relações sociais. São as múltiplas resistências que se apropriam de outras formas de existir/ser. O que mudou, definitivamente, são os tempos e modos de narrar e se relacionar com as narrativas nesses espaços de saber/poder. Como Benjamim (2012, p. 32) outrora lembrou, "se a arte de narrar tem vindo a rarear, a divulgação de informação tem contribuído decisivamente para isto. Cada manhã somos informados sobre o que acontece em todo mundo. E, no entanto, somos tão pobres em histórias maravilhosas. Isto, porque nenhum acontecimento nos chega que não esteja impregnado de explicações".

Nosso deslocamento/mudança de lugar para vislumbrar os vaga-lumes vai nos permitir ver que o que mudou é a figura do narrador/criador de histórias maravilhosas. Se quisermos ver fogueiras e os diálogos à sua volta, precisamos, por exemplo, acionar o processo intercultural presente nos diálogos em comunidades educativas de Nampula. Assim, quando os diálogos interculturais são postos à fogueira eles realçam e assumem outras possibilidades, mormente, o fato de considerarem o "em primeiro lugar, comer", já referido no começo deste capítulo e que será discutido no próximo capítulo. A questão despoletada pela conversa com Virgílio e seus colegas e outras problemáticas ligadas aos ritos de iniciação são indicativas destas outras possibilidades, como veremos a seguir, possibilidades de enfrentamento político *à volta da fogueira*.

4.5 Enfrentamento político *à volta a fogueira*

Pode-se questionar, nesse imenso manancial de relações, se a fogueira constituiria uma proposição de enfrentamento político. Certeau (1995, p. 214) faz uma enunciação importante para pensar essa questão. O autor afirma que "alguns julgariam […] que uma festa é de pouca valia quando utilizada por um governo reacionário, ou que uma manifestação é inútil quando não se insere em uma luta social". Embora acreditemos que de fato as pessoas fazem usos múltiplos com o que lhes é colocado, no caso da fogueira vale este chamado de Certeau:

> Há, tanto em uma festa quanto em uma criação artística, algo que não é um meio, mas que basta a si próprio: a descoberta de possibilidades, a invenção de achados, a experiência de outros 'pontos de partida', à falta dos quais o ar se torna irrespirável e a seriedade nada são além de um tédio em uma sociedade (CERTEAU 1995, p. 214).

Pela pluriversalidade e fala de Certeau se faz um acento político dos *diálogos à volta das fogueiras*, pois, a "experiência de outros pontos de partida" contida nas criações cotidianas e presentes nessas comunidades pode indicar, conforme o pensamento de Benjamin (2012), a necessidade de considerar as múltiplas narrativas aí emergentes. Essa consideração toma como proposição o alargamento do nosso campo de experiências, já que, segundo este último autor, a experiência se torna viva pela sua faculdade de ser narrada, ou seja, narrar é a capacidade de trocar experiências (2012, p. 28). As narrativas dos sujeitos *à volta da fogueira* nos indicam, então, sabedorias e caminhos prenhes de experiências comunicáveis (BENJAMIN, 2012). Questionar-nos-ão sobre nossas unanimidades e nos indicarão que cosmogonias rarearão se não nos propusermos ao diálogo, se não deixarmos ser afetados por outros sentires e, mais ainda, se não aprendermos, neste mundo em que só vislumbram-se desafios, com o que os africanos mais têm por ensinar: a resistência diante das histórias dilacerantes a que estiveram/estão imersos. Portanto, um ensinamento político.

Ademais, na esteira de Mbembe (2001) essa consideração abre oportunidade intelectual para repensarmos aquelas temporalidades que estão, sempre simultaneamente, se ramificando em diversos futuros diferentes, e ao fazerem isso abrem caminho para a possibilidade de múltiplas ancestralidades. Sociologicamente, ainda segundo o autor, deve ser dada atenção às práticas cotidianas através das quais os africanos reconhecem o mundo e mantém com ele uma familiaridade sem precedentes, ao mesmo tempo em que eles inventam algo que pertence tanto a eles, quanto ao mundo em geral (2001, p. 187).

A política da fogueira surge, entrementes, "como esses limites repressivos que cada movimento social ultrapassa ao estabelecer desvios. Ela não garante a felicidade nem confere significado às coisas. Ela cria ou recusa condições de possibilidades; interdita ou permite: torna possível ou impossível" (CERTEAU, 1995). Ela não é passado ou presente. Ela se dá pela experiência do tempo, ou seja, a experiência do tempo que pressupõe a introdução de uma dialética dos espaços. Uma possibilidade "de dizer o tempo como a própria ambivalência que afeta o lugar em que se produz a história (e/ou conhecimento?), e, portanto de pensar a equivocidade do lugar como o trabalho do tempo no próprio interior do lugar do saber" que o outro já esteja aí, no lugar, e o modo pelo qual o tempo se insinua (CERTEAU, 2011 p. 65).

É esta experiência do tempo que nos permite a não fixação do presente. Que faz-nos pensar a fogueira como uma reinvenção de tempos/espaços que não são só passados, são histórias e pessoas que não se contentam em “transformar as zonas rurais no museu de tradições memoráveis e/ou supersticiosas”. (CERTEAU, 2011, p. 65).

Essa busca traz como corolário a imersão de um conjunto de significados e conhecimentos que poderão ser considerados “passados”, mas a intenção imanente a pesquisa não foi tolher tais conhecimentos, é entendê-los como uma reprodução inventiva e presente de um passado, ou seja, um tempo em que o passado se conjuga com o presente. Com orientação de Certeau (2011) nos *diálogos à voltas da fogueira* busca-se, então, circular entre os sujeitos, suas experiências e narrativas, com uma atenção vigilante e susceptível de apreender o que no cotidiano surpreende o previsto e o codificado, o brilho de um estranhamento desapercebido pelos nossos lugares de fala e escuta.

Portanto, penso que o *diálogo à volta da fogueira*, se apresenta enquanto metáfora oportuna para pensar outros aspectos que se constituem questões à educação e aos cotidianos em Moçambique, quais sejam: os saberes e conhecimentos que circulam nas comunidades educativas; as diferenças e diversidades; o racismo; as práticas e relações cotidianas, as subjetividades entre outras. A fogueira é, neste contexto, um *espaçotempo* para vislumbrar, mais do que dicotomias, a emergência de narrativas para pensar tais questões. A fogueira é a possibilidade de exposição e diálogo sobre as formas tão diferenciadas de produção de conhecimento não apenas no tocante as questões acima aludidas, mas sobre o conjunto da vivência em comunidades de Nampula – Moçambique. O que dela se produz não são representações da realidade, mas imagens do social que, como refere Pais (2003) não passam de realidades imaginadas a partir de certas percepções.

Em suma a fogueira conduz ao encontro e o encontro se torna imperativo na troca intersubjetiva. A fogueira é, nessa perspectiva, dispositivo de estada em uma dimensão humana, por meio da qual ideias de liberdades e subversão vem à tona representadas nos atos humanos de comer, se aquecer, se relacionar com vivos e mortos, fazer histórias, compartilhar e compartilhá-las construindo e inventando outras realidades.

O cotidiano é o lugar onde a política efetivamente se realiza. Que temas emergem dessa consideração é o que pretendo trazer ao diálogo no próximo capítulo.

5 "A ESCOLA QUE NOS DERAM" E SUAS CONTRADIÇÕES

> Para quê realmente, tantos planos?
> Em tempos de guerra, o melhor plano é acabar com a guerra!
> Azarias em "O dia em que explodiu Mabata Bata"[73]

Em jeito nostálgico dos tempos seguintes a independência de Moçambique e a guisa do prefácio do recente *Resistir a Abadon* de Severino Elias Ngoenha, Carlos Carvalho afirma:

> Nesse tempo todos nós sabíamos para onde íamos; sabíamos que a "carroça" do desenvolvimento era pesada e que os que tinham tido o privilégio de estudar deveriam todos esforçar-se para a fazer avançar, estando na primeira fila dos "tchovadores". (...) Tínhamos um dirigente que amava o seu povo, que tinha uma visão clara do que era necessário fazer para dar aos moçambicanos um futuro melhor, e que era um líder. Não estava isento de defeitos, mas era honesto, integro, e nós empurrávamos a carroça com toda energia que tínhamos e o entusiasmo que aquela liderança suscitava.
> (...) O colonialismo tinha-nos deixados entregues a nós próprios sem dinheiro para suportar a vasta gama de projectos que queríamos implementar, nem capacidade financeira para contratar fora os quadros que nos faltavam. Para piorar o panorama, pouco depois da independência começou uma guerra que fez parar o país (...). Queríamos fazer de Moçambique um país digno com um programa de desenvolvimento que servisse a todos, e não apenas a alguns. Mas a verdade verdadeira é que não nos deixaram: nem o Apartheid, nem o regime de Ian Smith, nem alguns interesses capitalistas, nem ideólogos do liberalismo, nem as extremas direitas americanas e europeias estavam interessadas em que tivéssemos sucesso.
> E como necessitávamos de apoio! Os críticos falam ainda hoje do erro crasso que teria sido a nossa opção socialista. Mas o que nós queríamos era criar um Moçambique moçambicano, com as nossas soluções para os nossos problemas. O apoio dado pelos países socialistas acabou por nos conduzir à adopção de soluções de desenvolvimento que seriam adequadas nas condições desses países, mas que aqui não surtiram os efeitos desejados. Falhamos neste capítulo, talvez, porque confiamos mais nos "crânios" vindos da Europa e da Ásia, e menos nos dos jovens moçambicanos recém-formados e cheios de vigor e imaginação. E falhamos provavelmente porque se receava que a origem desses jovens pudesse levar a uma influência da mentalidade burguesa colonial; um disparate, claro, que demonstra alguma insegurança a nível de chefia do processo pelo partido no poder. (NGOENHA, 2017, p 7-9).

Em a *Crítica da razão negra* Mbembe chega a afirmar que o ato nostálgico, a memória, a recordação, ou o esquecimento estão imersos num jogo significacional em que o mais importante é o segredo que nos recusamos a confessar. Este segredo é feito,

> *de* conteúdo *em que* são imagens de experiências primordiais e originárias que ocorreram no passado, e das quais não fomos necessariamente testemunha. O importante na memória, na recordação ou no esquecimento, não é tanto a verdade como o jogo de símbolos e a sua circulação, os desvios, as mentiras, as dificuldades de articulação, os pequenos atos falhados e os lapsos, em suma, a resistência ao reconhecimento. Enquanto forças complexas de representação, a memória, a

[73]Filme moçambicano baseado em conto de Mia Couto e produzido por Sol de Carvalho. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=OkZS-D5zh9U acesso em 12 de Janeiro de 2019.

> lembrança e o esquecimento são, por outras palavras, atos sintomáticos. Estes atos só têm sentido em relação a um segredo que não o é verdadeiramente, mas que, no entanto, nos recusamos a confessar. É nisto que eles provêm de uma operação física e de uma crítica do tempo. (MBEMBE, 2014, p. 180, grifo meu).

Se considerarmos a nostalgia de Carlos Carvalho, na esteira do que Mbembe (2014) chama de ato sintomático que ao criticar o tempo esconde "algo por confessar", podemos nos interrogar sobre tal significância e reapresentar outras memórias com fim de interrogar seu uso para compreender as lutas sócias em curso no Moçambique de hoje. Então, se a questão que sempre suscitou debates na historiografia africana se atém a co-invenção da colonização (MBEMBE, 2001), no sentido de que ela (a colonização) exerceu forte sedução (material, moral e intelectual) sobre os africanos, não é menos verdade que as elites africanas assumiram logo após as independências a responsabilidade, de levar por si a implementação do estado colonial. A memória de Carlos Carvalho ilustra que mesmo quando tivéssemos a certeza de que o "tchova" (a carroça) devesse por nós ser empurrado e reinventado, os interesses capitalistas e exteriores não deixavam que tal acontecesse. "Sorte" que tal fato se deu com grande parte dos países que saiam das independências e em jeito nostálgico podemos nos lembrar das lideranças que foram dizimadas em nome desse interesse.

Um fato solto me faz lembrar, por exemplo, uma professora primária que em plena aula de Estudos Contemporâneos em Educação na então Universidade Pedagógica em Nampula lembrou no tocante aos desafios do Ensino Primário em Moçambique, que a atual situação de penúria e a discutida qualidade era resultante, também, do abandono das práticas comuns nos tempos coloniais, entre as quais, os castigos corporais. Este fato também se pareceu similar com uma fala de outro professor antigo e muito respeitado em Nampula. No contexto de uma mesa redonda organizada em conjunto com o GEPECE, este fincava sobre o respeito nas nossas escolas. O professor se perguntava: *por que o aluno de hoje é diferente daquele aluno do passado?* Depois em jeito de resposta dizia: *falo isso porque no meu tempo havia uma disciplina chamada educação cívica e moral. Respeito. Hoje não há respeito. Então, o aluno olha o professor quase da idade dele e não avalia os conhecimentos deste professor. Não lhe respeita.*

Em diferentes âmbitos e contextos, Carvalho, a professora e este último professor nos "emprestam ao entendimento" um conjunto de "dramas existenciais". O segredo é aqui "o corpo que dá carne e peso à subjetividade, algo que não só recordamos como continuamos a experimentar, visceralmente, muito tempo depois do seu formal desaparecimento. (MBEMBE, 2014, p. 181). Embora vivido em lógicas diferentes, o segredo é que a colonização continua!

E o que é a colonização hoje? Ela é, antes de mais, "uma prodigiosa máquina produtora de desejos e de alucinações" (MBEMBE, 2013, 197). Ela faz circular, continua Mbembe, um conjunto de bens materiais e de recursos simbólicos tanto mais cobiçados pelos colonizados quanto mais raros são, tornando-os aliciantes e operadores de diferenciação (de prestígio, de estatuto, de hierarquia e, até, de classe). Corrupção, terror, encanto e estupefacção constituem recursos que o potentado gere e administra (Op. cit).

Ngoenha (2014) vai dizer que o fardo colonial desapareceu oficialmente; mas ele permanece efetivamente entre nós, através de uma cultura que se opõe e impõe às culturas autóctones, oposição e imposição que está na base da atual aspiração à liberdade. Para Ngoenha o continente africano conserva os estados coloniais em suas fronteiras, nas suas divisões administrativas, nas suas populações. E mesmo se lhe é atribuída a tarefa de edificar uma nação, a sua finalidade colonial de produção e distribuição de serviços não mudou. A independência não nos reconciliou com as "culturas tradicionais", aquelas que sempre nos ajudaram a suportar pesos indizíveis e serviram de suporte cultural ao esforço de luta por nossas independências e liberdade.

Nós continuamos a experienciar esse segredo porque não recordamos. É a recordação das mazelas do colonialismo que nos permitiria adentrar neste segredo e compreende-lo enquanto "apagador de fogos". Foi essa a proposição do primeiro capítulo deste trabalho.

Essa percepção do segredo é fundamental, pois a colonização instaurou no "texto negro" uma fissura psíquica[74] que seu termo depende da restauração no sujeito africano de sua matriz originária, ou seja, o que convencionamos chamar de tradição. Essa reconciliação conferiria ao negro um estatuto de sujeito, uma possibilidade de a partir de um "mundo seu" conjurar possibilidades de diálogo com o outro.

Entretanto, estes fatos não podem imiscuir que os africanos eram/são senhores de seu próprio destino como se tem buscado ratificar. A respeito disto, Cabaço (2007, p. 38) cita Talal Asad (1993, p. 4) que recorda: "mesmo no campo de concentração, os prisioneiros criam e vivem as suas lógicas, mas temos de perdoar quem suspeite que eles estejam por isso fazendo a sua própria história."

Tais interpretações ocorrem fundadas no sistema dualista (FANON, 2008) que caracterizou e caracteriza o mundo colonial africano, um mundo marcado pela hierarquização, em que uns se apresentam como negação dos outros. O trabalho de campo feito na província

---

[74] Para Mbembe essa fissura se dá quando "Um eu estrangeiro (alienado) substituiria o eu próprio, fazendo assim do Negro portador, apesar dele, de significados secretos, de obscuras intenções, de um inquientante questionamento que comanda a sua existência sem ele saber, e que confere a certos aspectos da sua vida psíquica e política um carácter nocturno e, por vezes, demoníaco" (MBEMBE, 2014, p. 182).

de Nampula mostra que ao enfatizar apenas a escola como caminho civilizatório, ao minimizar outras redes de saber que caracterizam o mundo moçambicano; ao chamar "marginal" e/ou "aldeão" os que não frequentam a escola, se arraiga o caráter maniqueísta que caracteriza o mundo colonial/moderno: "é nosso" ou "é deles". A responsabilidade de implementação da política pública de educação que seria do Estado passa para o cidadão, este grandemente alijado aos sistemas de saber requeridos pelo mundo colonial/moderno.

Estas ideias da supremacia do conhecimento escolar; da legitimidade de muitas práticas opressoras na relação aluno-professor e outros pontos indicados no trabalho de campo aventam a confirmação de que o colonialismo nos deixou uma escola, a qual assumimos a proeminência na sua implementação, sendo em larga medida, seus co-inventores. O que fazemos com "a escola que nos deram" é o ponto que nos interessa discutir neste tópico, considerando que a educação escolar está atualmente no centro do "em primeiro lugar, comer", no centro da busca de sobrevivência.

5.1 **"A escola que nos deram": políticas de identidade ou dramas existenciais?**

Como vimos no capítulo primeiro, desde o tempo colonial a educação moçambicana sempre foi atrelada a uma política de identidade assente numa proposição hegemônica do regime colonial, em que as palavras de ordem não se distanciavam do interesse exploratório do regime. Como vai afirmar Cabaço (2007), essas políticas de identidade têm suas constantes: elas são a expressão de um projeto subordinado a um poder que se pretende hegemônico; são construções formuladas por elites com o propósito de modelar e/ou manipular uma realidade que lhes é distante; organizam-se em sistemas simbólicos que, incorporando ou não o capital simbólico nacional, são impregnados de elementos exógenos de que as elites – estrangeiras ou nacionais – são portadores de forma consciente ou inconscientemente; estabelecem processos dialéticos entre a ação prescritiva e a ação performativa que conduzem a sucessivas sínteses distintas das enunciações propostas (CABAÇO, 2007, p.19).

Nossa identidade, a identidade moçambicana, foi forjada através da consciência da negação do fardo colonial. As populações tinham em comum a experiência colonial, concebendo, desta feita, ideologias unificantes que negavam as diferenças em nome de uma unidade nacional e africana que tinha como fulcro negar a própria dominação colonial. "O ponto de partida das nossas relações é a consciência de pertencermos à mesma classe trabalhadora, explorada, oprimida e humilhada" (SAMORA, 1979, p. 13). No dizer de Magaia

(2010, p. 21- 22), nossa identidade foi feita de sofrimento, de aspirações de conhecimento mutuo, de história comum feita paulatinamente, da tomada gradual de consciência coletiva, feita de choques e alianças, traições e fidelidades; feita de canções e danças, lendas e contos, de tradições, epopéias e crenças, de sonhos e lutas que enriqueceram o ser de cada um e de todos.

Entretanto, a eliminação oficial do fardo colonial e a emergência de outro tipo de conflitualidades sociais fazem "estremecer" o que sempre nos pareceu motivo de identidade: a luta contra a opressão. Hoje, com o individualismo à solta e uma liberdade "aparente", pululam indícios de um povo ainda não reconciliado. E como Ngoenha (2017) assevera, é assim que o *Abadon* chega.

Abadon, figura apocalíptica do abismo, é usada por Ngoenha para pensar a hodierna globalização da violência, traduzida em seus signos mais comuns: a fome, a opressão econômica, o desemprego, as desigualdades, terrorismos e, sobretudo, a guerra que, para o filósofo, é "o verdadeiro fenômeno global, num duplo sentido: ela está em todos os lugares e, quando aparece localmente, é ainda universal" (NGOENHA, 2017, p. 24).

A imersão nesta discussão sobre a guerra permite que Ngoenha aflore a questão da nossa identidade/unidade moçambicana e refere que somos permeáveis a guerras por conta do "fato de não sermos um povo reconciliado ou, pior, não sermos ainda um povo". Para o autor:

> A fragmentação verifica-se ainda hoje nos mapas eleitorais. A FRELIMO ganha sempre em Gaza e em Cabo Delgado, e a RENAMO – ou quando ela não concorre, o MDM – na Beira. Isso quer dizer, paradoxalmente, que a democracia desvelou, mas também agudizou e politizou, a falta de unidade e de reconciliação nacionais. Basta que um boateiro, um intriguista ou um qualquer traficante diga que a FRELIMO está a armar-se ou a preparar um ataque, para que a RENAMO entre em alvoroço e reaja. Basta que um historiador ou politólogo de má-fé, ou defensor de interesses obscuros, diga "atenção, os changanas querem dominar", para que nasça uma organização para os proteger dos ndaus; que uma ONG, de não importa que serviços, sugira que os beirenses se preparam para abandonar o partido, para que o MDM entre em crise. Esta desconfiança endêmica torna-nos permeáveis à guerra, a quaisquer manobras de vendedores de armas, de instrumentalizadores políticos, de manipuladores ou de caçadores de recursos: *Abadon* chegou! (NGOENHA, 2017, p. 125)

Abadon não chega apenas pelos fatos arrolados pelo autor. Ele se associa e se alimenta da distância sócio-cultural que subsiste hoje, entre as elites urbanas – detentoras do poder político em risco de cooptação pelas referências identitárias universalizantes que acompanham a globalização – e as populações rurais marginalizadas da e pela mesma globalização. Isso determina que a representação coletiva da moçambicanidade não seja idêntica num e nos outros sectores da população. Se no primeiro é possível individuar elementos afirmativos, ainda que não homogêneos, de uma identidade coletiva nacional, entre

as populações rurais, a moçambicanidade germina da identificação com o Estado, sua organização e alguns dos seus símbolos e manifesta-se pela diferença de outros que se relacionam com estados diferentes. (CABAÇO, 2007, p. 427).

E por que a escola e a educação são colocadas neste prisma de análise? Porque é comum hoje, entretanto, uma expectativa de vida melhor e sobrevivência que, nos movimentos cotidianos, é latente e indica a ligação desta com a escola. Porque a ordem continua antagônica e insolúvel. "A escola que nos deram" é, então, concernente à aspiração à globalidade. Em seu interstício, cabe, grandemente, a ideia de condução de homens e mulheres à civilização. Mais de 45 anos após as independências podemos nos interrogar sobre seu estatuto axiológico e afirmar, como se referiu anteriormente, que não existe uma escola moçambicana. Uma escola que, como "sonhou" Carlos Carvalho, nos levasse a pensar e conjecturar um "Moçambique moçambicano". Ademais, a ideia de uma escola moçambicana esconderia por sua vez, além das diferenças internas, o cariz escolar imposto pelo colonizador e que ainda vigora nas nossas escolas.

Mas, precisamos nos atentar que a escola também se modifica pelos sujeitos que a compõem, impondo-nos o desafio de perceber como isso ocorre, ou seja: que ações, práticas vem se constituindo elementos que buscam a reinvenção/ressignificação da escola moçambicana – uma vez que os sujeitos também a *usam* como pretendem e não necessariamente como nos foi dada e requerida.

Assim, torna-se crucial, no contexto da política em tempos de miséria proposta por Mbembe (2013), pensar que a "escola que nos deram" se torna, paradoxalmente, fundamental na humanização das nossas diferenças e, por isso, essencial a sua conjugação no contexto em que persistem vias de desumanização.

É assim, então, que apresento, a seguir e a partir do trabalho de campo, algumas questões que fundam as contradições e a discussão sobre educação em tempos dos "dramas existenciais" e miséria.

5.1.1 Se nunca foi à escola é marginal: Talvez para vocês

Em 1987, o músico moçambicano Eduardo Carimo lançou uma canção que fez parte do cotidiano de muitas crianças na década de noventa. Com o título "Temos que ir à escola", Carimo começa a música com o que se tornou seu famoso coro "se nunca foi à escola é

marginal, temos que ir à escola" e, no final, vaticina: "a nossa finalidade é dominar a ciência"[75]:

Se nunca foi a escola é marginal
Temos que ir à escola
Temos que ir à escola
Temos que ir à escola

Todo jovem que pensa tem ocupação
De dia enquanto trabalha a noite vai à escola
Um na faculdade outro está no liceu
Uma está na indústria aquele está no comércio

Mesmo estando no campo sempre vai à escola
Nossa finalidade é dominar a ciência
Se nunca foi a escola é marginal
Temos que ir à escola
Temos que ir à escola
Temos que ir à escola

Depois temos o tempo como o fim de semana
Você que vai ao jogo eu vou ao cinema
A malta tem uma farra, a sócia está na esquina

Mas há uma camada antisocial
Passa toda sua vida sendo marginal
Leva todo seu tempo a sério com vagar
Vive toda sua vida sem pé na escola
Que tipo de jovem que nunca foi à escola?

Se nunca foi a escola é marginal
Temos que ir à escola
Temos que ir à escola
Temos que ir à escola

Saí de casa vai à escola
Não saí de casa ficar na esquina
A espera do sócio para casa do gaiato

Temos que ir à escola
Temos que ir à escola
Temos que ir à escola

Por que, mesmo sendo bonita pintar os olhos
Pintar os lábios, pintar as unhas, liquidar cabelo,
Aumentar com linha, saia curta com deixa sofrer
E pode andar como tem mataquenha

Se nunca foi a escola é marginal
Temos que ir à escola
Temos que ir à escola
Temos que ir à escola

Veja o gajo da malta, cabelo de cima pintado a amarelo, penteado de panque
Sapato de luxo, roupa de napa, cheia de zip no mundo de djo

Como gajo da malta, nunca foi a escola é marginal
Temos que ir à escola

[75] Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=iTlW_aNqnlo acessado em 31 de julho de 2020.

Temos que ir à escola
Temos que ir à escola

Essa cena da farra, cena do futebol, do cinema, do topázio e da esquina
Está tudo legal para jovem que pensa,
Nem é preciso ser todo momento, porque temos o tempo como fim de semana
Você vai ao jogo eu vou ao cinema
A malta tem uma farra, a sócia está na esquina

Está tudo legal com o jovem que pensa
Se nunca foi a escola é marginal
Temos que ir à escola
Temos que ir à escola
Temos que ir à escola

Sapato de luxo, temos que ir à escola
Penteado de panque, temos que ir à escola
Roupa de napa, temos que ir à escola.

Feita um ano após a morte de Samora Machel, em meio à guerra dos 16 anos e numa situação em que Moçambique, além do analfabetismo, vivia a destruição de sua pacata infra-estrutura educacional, "Temos que ir à escola" se pretendia uma ode à escola e o foi. Hino que marcou os espaços da escola primária, seu verso era repetido por muitas e tantas crianças e jovens dentro/fora das escolas, quer para zombar dos que não frequentavam a escola, quer para reafirmar suas lutas para não se tornarem "marginais". Às vezes eram os mais velhos que puxavam o verso para lembrá-las do perigo da evasão escolar.

Hoje, esse verso funda uma questão bastante conflituosa: a marginalidade[76] de quem não foi/vai à escola – que meus interlocutores em campo fizeram questão de lembrar e que Carimo aludiu, outrora, enquanto opção individual/social e não como produção do sistema colonial e das dificuldades do país independente em oferecer uma educação escolar mais inclusiva e universal. A partir do diálogo em campo trago essa questão para pensar como ela configura os horizontes nas escolas e nos permite pensar a "escola que nos deram".

Em Junho de 2018, depois de enfrentar uma maratona burocrática para obter autorização junto das autoridades educativas da Cidade de Nampula e do Distrito de Murrupula, finalmente consegui o primeiro encontro de campo na Escola Primária Completa anexa ao Instituto de Formação de Professores (EPC/IFP), arredores da cidade de Nampula. Facilitado pelo seu Diretor Adjunto Administrativo – também responsável pelo convite para conversar nesta escola –, e com anuência do Diretor Pedagógico, foi-me organizada uma sala, que funciona normalmente como secretaria e local de reunião de professores. Nesta sala

[76] No entendimento cotidiano em Moçambique, a marginalidade, além de sua acepção sociologia ao que se encontra ao redor, à margem, é entendida como síntese de analfabetismo, violência e crime.

encontrei-me com 12 alunos e alunas com idades compreendidas de 11 a 15 anos, na altura frequentando a 6ª e 7ª classes. Estes alunos foram escolhidos por esses responsáveis da escola.

A EPC/IFP é uma escola criada em 2001 para funcionar como "espaço e campo" de estágio profissional aos professores em formação no Instituto de Formação de Professores (IFP) primários[77]. Como tal, a escola foi concebida para funcionar de forma diferente da grande parte das escolas primárias existentes na província de Nampula e nos diferentes quadrantes do país. Se, no país, quase 600 mil crianças e 15 mil turmas estudam sentadas no chão, ao relento e entregues ao drama das variações do clima/tempo, na EPC/IFP, existem salas e carteiras para todos. Se grande parte das turmas das escolas primárias funcionam em 3 turnos diários (3,5 horas por dia), na EPC/IFP funcionam apenas dois turnos, ou seja, com duas horas letivas a mais que os estudantes de outras escolas. Se, na média do país, o rácio aluno/professor se situa acima de 60 alunos para cada professor, na EPC/IFP existem 42 funcionários (32 professores/as) para 932 alunos/as e, assim, o rácio é de quase 30 alunos por professor, o que cumpre com as diretrizes e recomendações a respeito. Se no país reina uma grande discussão sobre qualidade de ensino, os alunos e as alunas com quem conversei escreviam e se expressavam de forma aprazível.

Estes fatos fazem com que a escola seja diferente da grande parte de outras da rede educativa em Nampula. Em uma conversa "informal" um dos profissionais que atua na escola me confidenciou que lá não aceitam qualquer professor/a e nem alunos vindos ou transferidos de outras escolas primárias. As matrículas só são abertas aos novos ingressos. Esse cenário, nas palavras dele, serve para melhor garantir a qualidade dos professores formados no IFP, que tem na escola seu "campo de ensaio". Uma pergunta me ficou em mente: de que adianta formar professores/as nestas condições, se ele/a atuará em uma "escola qualquer"?

Como qualquer outro pesquisador que se propõe a conversar eu havia pensado e proposto uma discussão que ficasse distante das temáticas com termos e conceitos difíceis que a universidade nos proporciona, mas que ao mesmo tempo buscasse abordar os objetivos propostos para a pesquisa. Assim, propus que conversássemos sobre fogueira, ritos de iniciação, relação entre saberes/conhecimentos, sobre a escola e sobre o processo de aprendizagem/currículo, mas os temas acabaram se abarcando em outros e falamos também de ficção científica, terror, fantasmas, comidas e, sobretudo "marginalidade" – tópicos introduzidos pelos alunos e alunas.

---

[77] Os IFP são instituições tuteladas pelo Ministério de Educação de Moçambique existentes em todas províncias do país com vista a formação de professores para o ensino primário.

Quanto a este último aspecto – marginalidade – e que decido fazer uma nota, ressalto que embora os alunos não façam referência à música de Carimo a respeito do "ser marginal", a meu entender, expressam sua referência quando destacam a necessidade da escola em termos que remetem às divisões tão comuns nos espaços moçambicanos. Em suas falas se colocam "entrelinhas" em oposição aos outros e outras meninas e meninos que não frequentam a escola:

> Chaua: Já que aprendem muita coisa na escola e fora dela, o que é mais importante para vocês?
> Quase todos: É o que aprendemos na escola (alguns no silêncio).
> Chaua: E por quê?
> Kwame: Porque aprendemos muita coisa. É mais importante. Porque isso que aprendemos podemos usar em muitos sítios.
> Dina: Também para o nosso futuro.
> Chaua: Mas como a escola ajuda no vosso futuro?
> Kwame: É para concretizar o nosso sonho de trabalho.
> Junior: Se não estudar não podemos trabalhar porque não saberemos nada.
> Kwame: Também não vamos ter trabalhos feios como roubar.
> Rodrigues: Sim, também não podemos ter um trabalho dignificante. Vamos ser como esses meninos que andam por aí.

O "não vamos saber nada", "vamos ser como esses meninos que andam por aí" me remete ao pensamento de que as falas dos alunos e alunas estavam em constante negociação com a figura de um professor interessado em ouvir delas e deles sobre a escola. Ademais, o espaço/tempo da conversa, a sala da secretaria e o horário de suas aulas, remetiam a circunscrição ao poder institucional e da autoridade docente traduzida pelos gestores que organizaram o espaço e pela minha apresentação, antes de mais, como professor. Esse entendimento coloca em foco, como é evidente, a figura da escola como caminho civilizatório e de múltiplas possibilidades. Entretanto, seus posicionamentos são também prenhes em declarar que as divisões tão comuns (aluno/marginal nos centros urbanos e aluno/aldeão nas zonas rurais) continuam se constituindo signo aos conhecimentos e relações que circulam nos espaços educativos.

Legitima-se a ideia de que os espaços escolares se tornam latifúndios cognitivos, como nos sugerem Gomez e Mignolo (2012), enquanto espaços em que vigoram únicas formas de conhecer, saber e existir. A finalidade de "dominar a ciência" vincada por Carimo se faz, no caso, obliterando as diferenças culturais e à custa das experiências sociais existentes nos contextos moçambicanos. Tal como a ideia de periferia, a marginalidade é, sobretudo, um exercício epistemológico, político e estético de criação de um lugar de exceção e que, a partir de um determinado centro de poder, categoriza os outros como "marginais". Mas, como

sabemos a escola não é só isso. Ela é *espaçotempo* que ao marginalizar "outros" denuncia sua própria marginalidade.

Se entenda que a marginalidade, nas acepções de que é considerada pelos sujeitos em espaços escolares, está longe de se constituir numa possibilidade de estímulo à luta como considerou Patrícia Hill Collins (2016), ao enfatizar que a condição marginal das mulheres negras afro-americanas tem-se constituído estimulo a escrita e ao pensamento outro por estas em contributo ao pensamento sociológico contemporâneo. A autora chega até a citar a observação de Lee (1973) de que, "por algum tempo essa marginalidade pode ser uma experiência estimulante, embora muitas vezes dolorosa. Para alguns é debilitante... para outros é um estímulo para a criatividade".

No caso do contexto social da província de Nampula a questão pode se considerar mais complexa. Essa marginalidade é mais sonante nos sujeitos que tem, muitas vezes, a escola como seu espaço de referência. Os sujeitos de fora (lugar geográfico e não só) do *espaçotempo* escolar podem não se compreender enquanto marginais de um "mundo cosmogônico" de referenciais distantes. Ou seja, enquanto a escola não se constituir relevante aos sujeitos tidos como marginais, estes não se sentirão estimulados a luta contra-hegemônica dos sentidos e significados produzidos pela escola moçambicana. Portanto, a marginalidade fincada por Carimo tem seus efeitos outorgados pelo sistema escolar em vigor em Moçambique.

É o que podemos pensar com a história do "doutor da machamba" que apareceu noutra conversa, já em 2019, com alunos e alunas da Escola Primária Completa de Umuato.

> Chaua: Além de vir à escola, o que vocês fazem quando estão fora da escola?
> Alberto: Ajudamos papá na recolha de frutas.
> Virgílio: Ajudamos a capinar na machamba.
> Chaua: Sabe capinar você?
> Virgílio: Sou Doutor.

Enquanto os/as outros/as, seus/suas colegas, sonham em continuar com os estudos para se tornar polícia ou médico como referiu Alberto, professor/a como anotaram Hermenegildo, Catarina (2)[78] e Sónia, Virgílio, o mesmo menino que me impeliu a ver a fogueira no que dela existe *replicado* no cotidiano, e Catarina (1), que durante nossa conversa dialogou com muito silêncio, se mostram sem esperanças de continuar com os estudos.

Virgílio, o nosso "doutor da machamba", abriu a possibilidade de compreendermos suas angústias diante daquele questionamento ao referir que não tem ideia do que fará depois

[78] Embora os nomes dos estudantes tenham sido mantidos no trabalho, preferi usar apenas o nome inicial. Por serem duas *Catarinas*, optei por diferenciá-las por algarismos depois do nome.

de terminar a sétima classe na escola que lhe é possível frequentar em Umuato. E ele parece consciente disso: “minha família é pobre, não tenho como”. Como um gume essas palavras suscitaram outras em mim, que talvez não as devesse ter colocado. Perguntei ao Virgílio: quando a família é pobre não tem como continuar a estudar? Ao que, com um sorriso que no meu ponto de vista escondia sua melancolia, respondeu devolvendo para mim os privilégios que não me ocorriam: *Talvez para vocês:*

> Chaua: Assim vocês quando terminarem a escola querem ser o quê?
> Alberto: Médico ou polícia.
> Chaua: Por quê?
> Alberto: Quero defender meu povo.
> Chaua: E você, Virgílio?
> Virgílio: Não tenho confiança para escolher...
> Chaua: Prefere não escolher?
> Virgilio: (risos) Nada. Minha família é pobre, não tem como.
> Chaua: Quando a família é pobre não tem como estudar?
> Virgilio: Talvez para vocês.
> (...)
> Chaua: Mas sabe que qualquer trabalho é bom né? Basta a pessoa gostar o que faz né? E você mana Catarina (indicando para uma das catarinas)?
> Catarina (1): Quero ser camponês.
> Chaua: Quer ser camponesa por quê?
> Catarina (1): Porque minha família também é pobre.

O que essa sua narrativa provoca? Por um lado, penso que ela imiscui uma síntese da compreensão dessa possibilidade dupla instituída pela marginalidade escolar (simbolicamente e materialmente). Ao se considerar “doutor da machamba” Virgílio aventa e potencializa espaços de conhecimentos que nem sempre estão horizontalizados na escola, aliás, podemo-nos questionar se ele mesmo considerar-se-ia um “doutor da escola”. Mais preocupante ainda é a outra marginalidade a que está sujeito mesmo tendo que percorrer e caminhar mais de uma hora de casa para escola. Uma escola que tem mecanismos de acolhimento ainda por questionar, não obstante os avanços que vimos notando ao longo dos tempos. Podemos nos perguntar ainda: quantas histórias de insucesso escolar, de desvalia, de ouvir, ver e falar de impossibilidades circulam nestes cotidianos? Não estará esse cotidiano repleto de histórias que cingem estes alunos e alunas no lugar de impossibilidade, do que não poderá mudar o curso, do que é insucesso?

O talvez para vocês de Virgílio não é apenas uma resposta que vem evidenciar os meus privilégios aos seus olhos, considerando a possibilidade dele ter construído uma alteridade que o fazia vislumbrar as possibilidades advindas da escola ou até do poder econômico que provavelmente eu e até seus professores e professoras detinham.

Mais do que isso, penso que Virgílio responde a proposição de Carimo, deixada no começo deste tópico, e cinge, desfazendo, os adornos de uma compreensão política que tem

orientado as opções das políticas educativas atualmente. Em seu silêncio Virgílio nos diz: talvez para nós ele seja marginal. Talvez para nós não seja possível vislumbrar o quanto de humanidade perdemos ao preterirmos e desvincularmos suas histórias do contexto que nos constitui na educação escolar e fora dela. Talvez para nós Virgílio seja, no contexto da marginalidade engendrada por Carimo, apenas mais um marginal, mais um aldeão, mais um que não quis ir à escola.

Por outro lado, a despeito do que tensionou na minha própria história escolar, esta conversa provocou aquilo que Passos (2014) apoiando-se em Martins (2012) chama de narrativa solidaria, aquela que se dá quando há discursos que, ao produzir realidade, produzem também processos de solidarização. Sem muito que fazer em meio às emoções ocasionadas pela fala, me retive a lembrar e narrar minha história escolar que pode ser, também, como a história de Virgílio, comum de outros meninos e outras meninas. Contei que quando concluí a sétima classe, última classe do Ensino Primário obrigatório e gratuito naquela altura, não me foi cedida vaga para matricular no Ensino Secundário sob argumento de inexistência de vagas nas escolas da cidade[79]. Sem nome nas listas de alunos elegíveis a matricula nas escolas secundarias e sem condições financeiras para custear o ensino privado, o socorro veio de meu irmão mais velho que me levou à outra província e me matriculou no centro internato de uma Escola Industrial.

Ao contar essa história buscava gerar processos de identificação, ao que sugeri a posterior, a busca de acesso ao apoio social cedido pelo governo moçambicano, nomeadamente, a Ação Social Escolar. Um programa que permite a frequência de alunos em escolas sem pagar taxas ou matriculas[80]. Contei ainda o fato do Ministério de Educação ter ampliado, desde 2019, a educação gratuita até a nona classe. Mas o fato é que não existe escola secundária nas redondezas de Umuato. Uma das escolas que poderia "absorver" estes alunos é o que atualmente se transformou em Instituto Médio Politécnico passando a atender, apenas, alunos que terminaram o primeiro ciclo do Ensino Secundário. Este nível existe na vila sede distrital a 16 quilômetros ou na localidade de Cazuzu que está a quase 10 quilômetros da localidade de Umuato. Nos contextos urbanos estas distâncias podem se

---

[79] Nas cidades moçambicanas era comum, e ainda contínua comum, que ao terminar um nível seja elaborada uma lista dos alunos que têm direito à vagas em outras escolas para continuar com seus estudos. As escolas estabelecem principalmente o critério de idade certa para a frequência da classe, ou seja, as vagas são preenchidas preferencialmente pelos alunos que estão na idade certa para a freqüência da classe. Em muitos casos, estas vagas não correspondem a demanda e muitos alunos, com idade certa ou não, ficam fora do sistema público de ensino. Outro problema daí decorrente é a corrupção inerente ao processo de atribuição da vaga e matricula nas escolas públicas. Para isso ver "A Pequena Corrupção no Sector da Educação em Moçambique" de Mosse e Edson (2006).

[80] Mesmo neste caso Virgílio teria que buscar um Atestado de Pobreza. Uma ironia, os pobres precisam provar que são pobres.

parecer normais com a existência dos transportes semi-coletivos de passageiros[81], mas no contexto rural aqui referido, não existe meios de transporte para os estudantes, sendo estes, muitas vezes, obrigados a se mudar para os locais onde se localizam as escolas e se improvisarem em pequenas casas feitas por eles, seus encarregados ou cedidas por familiares ou outros conhecidos.

Não obstante essa ambivalência propiciada com Virgílio acredito ter tido a possibilidade de vivenciar, a partir dessa narrativa solidária, aquilo que Passos ainda nos ajuda a entender como criação de "um envolvimento entre os pares implicados uns com os outros pela experiência comum forjada no jogo social e na dinâmica da interação verbal" (PASSOS, 2014, p. 238). Embora tenha criado possibilidades para a o compartilhamento da experiência de ser humano em meio a marginalidades, esse jogo social denúncia a penúria de nossos "dramas existenciais", mas não deixa de anunciar a importância da escola. No seguimento de nossa conversa, depois da fala sobre os sonhos, provoquei Virgílio e Catarina (1) perguntando-lhes: assim vocês estão a estudar para serem camponeses? Ao que em meio aos risos, Virgílio respondeu: *é para entender os quilômetros da machamba.*

5.1.2 De Murrupula: futuro melhor, educação e emprego

Do chapa, como chamamos os autocarros de transporte de passageiros, avista-se pela estrada, de longe e antes de subir a elevação, o imponente edifício do Instituto Médio Politécnico de Murrupula. Na última viagem, em outubro de 2019, fui rápido em avisar: "Saída em Umuato, Cobrador". Este, antes de pedir ao motorista para que parasse, não deixou de perguntar: Vai à escola profissional? Acenei afirmativamente com a cabeça e um sorriso.

Conheci Umuato em 2014 quando do trabalho de campo de Mestrado e a convite de um amigo e colega de formação na Licenciatura. Este colega era professor do que naquele momento era Escola Profissional de Murrupula, uma escola vocacionada na formação de técnicos de nível básico em Agropecuária e Construção Civil. Em 2014 conheci também a Escola Primária Completa de Umuato onde decorreu o campo da citada pesquisa.

Além das viagens ao longo do campo da pesquisa de Mestrado, regressei à Umuato em 2015 e 2016 no âmbito de uma visita de estudo com um grupo de estudantes da disciplina em que trabalhávamos na então Universidade Pedagógica (UP) – Delegação de Nampula. Nesta altura, já não eram apenas aqueles quatro blocos e o ginásio que se destacavam no horizonte

[81] Mesmo no contexto urbano, a questão do transporte em Moçambique é problemática. Ademais, não existem o que no Brasil se denomina de "gratuidade" para alunos e alunas de escolas públicas. Em grande parte, estes estão sujeitos aos mesmos preços dos outros utentes. Na capital do país é possível encontrar políticas que permitem o pagamento da metade do valor cobrado no transporte.

que caracterizava Umuato. Havia um cercado, marcado com letreiros em língua desconhecida. Os locais sabiam que se tratava de uma obra para a escola profissional em gesto do que as poucas palavras escritas em português diziam: “Amizade do povo chinês para o povo moçambicano”. De dentro do cercado não se avistava nada, até “cimento veio da China”, diziam.

Na primeira viagem que fiz depois de ter começado o doutorado, que aconteceu em Junho do ano de 2018, avistavam-se de longe mais cores vibrantes das coberturas. A obra já estava entregue e em pleno funcionamento: lar de estudantes, blocos administrativos, oficinas, salas de aulas, tudo de ponta:

Fotografia 06 - Vista do IMP de Murrupula

Fonte: Acervo particular do autor, 2018.

Fotografia 07 - Vista do lar dos estudantes

Fonte: Acervo particular do autor, 2018.

Fotografia 08 - Professores e blocos de salas de aulas

Fonte: Acervo particular do autor, 2018.

A EPC de Umuato, retirando o fontanário que em 2014 funcionava como fonte de água para alunos, professores e a comunidade que vive próxima à escola, tem agora como "vizinho" o novíssimo Centro de Saúde e a respectiva Casa Mãe - Espera[82] montada à sua direita. Os seus dois blocos convencionais de salas de aulas e direção beneficiaram de uma pintura no começo de 2019, mas o outro de material misto continua um tanto quanto velho; os alunos e alunas que até 2018 sentavam improvisados no chão quase sem argamassa para frequentarem as aulas, viram a chegada de carteiras escolares em 2019.

A chegada de carteiras à escola é curiosa: o chamado Programa de Produção e Distribuição de Carteiras Escolares foi lançado em 2017, pelo Presidente da República Filipe Nyusi. Sua implementação pertencia a uma cooperação entre os anteriores Ministério da Terra, Ambiente e Desenvolvimento Rural e Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano. Surgiu, como referiu o próprio governo em nota, como resultado da Operação Tronco, uma campanha de fiscalização florestal madeireira, lançada a 01 de Março de 2017, cuja madeira apreendida estava a ser usada para o fabrico de carteiras escolares, contribuindo para a melhoria das condições de ensino e aprendizagem das crianças, em todo o país[83]. O fato é que a madeira era um pouco por todo país, cortada ilegalmente e, muitas vezes, contrabandeada para o mercado asiático tendo a China como seu principal destino[84]. No senso

---

[82] As Casas Mãe-Espera são casas localizadas próximo de Centros de Saúde com maternidade. São destinadas para hospedar mulheres grávidas identificadas como tendo risco obstétrico aumentado ou mulheres que morando em locais distantes possuem dificuldades no aceso oportuno aos serviços de saúde.

[83] Disponível no Portal do Governo moçambicano em https://www.portaldogoverno.gov.mz/por/Imprensa/Noticias/Nyusi-lanca-programa-de-producao-e-distribuicao-de-carteiras-escolares acessado em 22/06/2020.

[84] O site epochtimes e outros jornais nacionais e internacionais chegaram a noticiar um relatório que dava conta de que Oficialmente, Moçambique exporta 100 milhões de dólares de madeira para a China. Entretanto, as

cotidiano uma hipótese inusitada pode ser aventada: a mesma China que construiu a anterior Escola Profissional de Murrupula e depois a ampliou para passar a ser um Instituto Politécnico, era também a "responsável" pelo descaminho, através do desmatamento e negócios pouco claros com moçambicanos, da madeira que faltava para a produção de carteiras escolares para a EPC de Umuato e outras espalhadas pelo país.

E essa questão não deixa de ser interrogada e ressignificada nestes cotidianos. Mas a compreensão desses processos demanda operações diferenciadas. Lembro, neste sentido, uma pequena história que se deu no começo de 2017 antes da minha vinda ao Brasil. Depois de confirmar minha viagem ao Brasil, como de costume, viajei da província de Nampula, onde moro, para Sofala onde moravam meus pais, para me despedir destes. Eis que em conversa habitual com um velho local este me conta dos problemas com a colheita e das faltas de chuvas. Segundo ele, os chineses eram culpados por essa falta: "você viu aí na estrada. Estão a construir pontes em tempo de chuvas. Como podem fazer pontes com chuvas?". Esse questionamento não seria significativo, se não estivesse ligado a uma outra história que ouvi em Nampula antes mesmo da minha viagem. Em Nampula as faltas de chuvas eram causadas, nas histórias que circulavam, pelos chineses produtores de banana: "estão a semear banana neste tempo, como podem fazer isso se devia chover?" Essa narrativa só produz sentido se a compreendermos imbricada num contexto em que de fato existe desmatamento no território moçambicano, e a figura dos chineses, entretanto e infelizmente, aparece apenas porque é o outro em quem, muitas das vezes, encontramos "mumificada" a visão daquele que nos golpeia.

Em todo caso, uma coisa é certa: nos quase 5km^2 em que se situa a maior concentração de gente em Umuato temos o deslumbrante Instituto Médio Politécnico de Murrupula, o novo Centro de Saúde e a Maternidade com Casa Mãe-Espera, a EPC de Umuato, as casas feitas em material local que são as da maior parte da comunidade, dos professores, alunos e dos profissionais de saúde ali afetos. As poucas casas de material convencional dos pequenos comerciantes locais.

---

estatísticas chinesas contabilizam a importação de 4 vezes mais – 400 milhões de dólares – da matéria-prima, segundo publicação do site África Monitor do dia 23 de 2016. (disponível em https://www.epochtimes.com.br/madeira-mocambicana-exportada-ilegalmente-para-china/ , acessado em 22/06/2020). Este fato veio a ser confirmado em 2018 pelo Ministério da Terra, Ambiente e Desenvolvimento Rural que ao assinar um Memorando de Entendimento com o governo Chinês buscava ter acesso a informação relativa ao volume de madeira que saí no País. O mesmo documento refere que o comércio ilegal da madeira lesou ao Estado moçambicano em aproximadamente mil milhões de dólares norte americanos, nos últimos 10 anos. (disponível emhttps://www.mitader.gov.mz/press/mocambique-e-china-assinam-acordo-para-o-combate-ao-comercio-ilegal-da-madeira/ acessado em 22/06/2020).

Fotografia 09 - Vista da EPC de Umuato

Fonte: Acervo particular do autor, 2019.

Fotografia 10 - Vista da EPC de Umuato

Fonte: Acervo particular do autor, 2019.

Quem circula pelo Instituto Médio Politécnico de Murrupula sabe que é um mundo à parte para os filhos e filhas da comunidade local. A direção da escola diz que precisa trabalhar mais para que as crianças locais acedam ao instituto, mas esse sonho está mais difícil agora. Antes das novas infraestruturas, a instituição funcionava como de nível técnico básico, exigindo, para sua admissão, a 7ª classe completa, que podia ser frequentada na EPC de Umuato. Com o novo edifício, a instituição passou a atender exclusivamente para o nível técnico médio onde o requisito de ingresso é 10ª classe completa ou o nível técnico básico.

Este nível não pode ser obtido em Umuato. Ou seja, os filhos e filhas de Umuato que agora desejarem frequentar o Instituto Médio local terão que sair de Umuato para Murrupula-sede (vila sede distrital) ou outro local onde exista uma escola secundária e só depois regressar a Umuato para fazer o nível médio. Essa mudança de currículo e oferta educativa tem sido um pouco comum no país e afetado grande parte das instituições que ofereciam nível técnico básico. É defendida como forma de garantir que os/as formados/as ao sair das instituições já tenham idade para o ingresso no mercado de trabalho.

Esta situação é problemática e coloca em questão uma "lógica" presente em muitas escolas de Moçambique: se as escolas possuírem dificuldades em termos de materiais, mobiliário e/ou outras infraestruturas necessárias para as atividades letivas, as decisões sobre a utilização do que existe, do disponível é, a meu ver, paradoxal. Tem-se decidido entregar as melhores salas de aulas ou as carteiras ou os livros para as classes mais avançadas da escola (se a escola não tem carteiras suficientes, por exemplo, então ela coloca as poucas carteiras nas salas para a 6ª ou 7ª classe, em detrimento das salas destinadas a 1ª ou 2ª classes). Isto acontece dentro das escolas ou na comparação entre escolas que oferecem níveis diferentes de ensino, onde em grande medida as que oferecem os maiores níveis detêm também as melhores condições de funcionamento.

Em Umuato - Murrupula, tive também a oportunidade de conversar com os/as estudantes do Instituto Médio Profissional dos cursos técnicos médios de agro-pecuária e construção civil. Por terem horários diferenciados se ajuntaram à conversa os/as disponíveis e interessados/as. As conversas decorreram em duas datas. Todos e todas eram de lugares distantes de Umuato (grande parte era proveniente dos distritos da província de Nampula - cidade de Nampula, Monapo, Muecate, Mogovolas e Erati). Também tinha um aluno de Quelimane - Zambézia e uma aluna da Província de Inhambane. Todos e todas moravam no centro de internato da escola. Quando os perguntei sobre a escolha daquele Instituto profissional e da decisão de morar no centro internato, Florêncio, do primeiro ano, respondeu o que considero ser uma ideia comum: "As vagas no Instituto Industrial e Comercial de Nampula, situado na capital provincial, são poucas e os alunos buscam oportunidade em outros locais".

Portanto, se por um lado podemos interrogar a educação moçambicana no seu contexto dos valores, das redes de conhecimentos, das colonialidades, podemos também pensar, por outro, suas condições materiais – a ligação objetiva ao "em primeiro lugar, comer". Fazer essa interrogação/pensamento vai nos permitir perceber que, muitas vezes, é essa satisfação que determina as opções entre as escolhas possíveis. Talvez isso explique os

porquês da escolha deste instituto por parte dos estudantes. Quando na nossa conversa busquei saber mais a respeito, as falas que foram surgindo, como as de Celso e Florêncio provenientes da Cidade de Nampula e da Silvia proveniente do Distrito de Monapo, indicavam essa possibilidade:

> Celso: Estou a fazer o curso de agropecuária, nível médio, 1º ano. Vim cá pra mi formar. [...]. Tinha, mas tive oportunidade e informação de que o Instituto seria reaberto, como tinha nível básico então teria o nível médio e já estaria perto de casa.
> Florêncio: A maior parte vem de Nampula. (risos). Normalmente eu fiz isso por causa das vagas que existem lá no Instituto Industrial de Nampula, são poucas né!? Então vim, aproveitei vir fazer o Instituto aqui.
> Silvia: Sou de Ribáuè, mas não cresci lá, cresci em Monapo e ainda vivo em Monapo. Lá perto tem o Instituto de Nacucha, mas meu pai preferiu aqui.

Outro aspecto fecundo elencado pela Silvia, no excerto acima, diz respeito ao fato de ainda predominar muitos pais que mandam seus filhos ou aqueles que estão sob seus cuidados para estudarem nos centros de internatos distantes de suas residências. Esta prática é entendida como necessária para o crescimento destes e justificada com a ideia de que, distantes estudarão melhor, como ademais foi comum no próprio percurso de grande parte dos moçambicanos no tempo colonial e logo depois da independência. Muitos moçambicanos foram educados em missões católicas onde viviam em regime de internato e mesmo muito tempo depois, por exiguidade de instituições, esta prática continua muito comum. Podemos nos perguntar das implicações disso na vida social dos alunos e até de seus pais que precisam, desde cedo, prescindir do afeto familiar em busca de instituições para sua formação.

Como uma experiência que também passei e que muitos moçambicanos ainda passam, incluindo grande parte destes estudantes que vieram de locais distantes dentro e fora da província de Nampula, contei um pouco de minha própria história com a falta de afeto familiar em nome da escola[85].

Busquei com eles compreender seus sentimentos a respeito. Para minha surpresa, não existiu unanimidades ou consensos sobre isso. Talvez a história por mim contada fosse apenas singularidade das ambivalências que acompanham os discursos escolares e que talvez tenha-me marcado porque se constituiu a partir do meu acesso a escola uma fissura na convivência com meus pais. Decerto, os estudantes viam vantagens que não me eram vislumbráveis, talvez até pelo meu lugar de quem passou por essa experiência em tempos mais difíceis do país. Ivan, Gito e Celso, com pontos de vistas diferenciados, questionaram minha fala sobre a escola e tensionaram outras possibilidades:

---

[85] História já contada na introdução desta tese que se deu quando meus pais decidiram fixar sua residência definitiva no Lamego, zona rural do distrito de Nhamatanda, na provincia de sofala.O que significava outros sacrifícios.

> Chaua: Está bem. Vou dizer o que eu acho da escola. Eu não tenho só uma boa ideia da escola. Eu acho a escola uma coisa que nos dá boa coisa, mas também nos faz sofrer. Vou dar o exemplo, eu vivi no internato durante dois anos quando estava a fazer electricidade geral na escola industrial lá em Tete. Se não fosse a escola eu estaria com os meus pais, talvez a comer chima bem feita, mais não sei o quê... mas a escola me levou para longe... assim.. dos meus pais e eu sentia muitas saudades deles. Para mim né!? É quando eu começo a pensar, será que valeu a pena mesmo? Sair, ficar longe dos cuidados deles, sentir saudades. Será que vale a pena isso?
> Ivan: Vale, porque muitas vezes nessa nossa fase nós nos emocionamos. Aquele tipo de brincadeira. Então saindo de casa, longe dos pais, estaremos também consequentemente a receber poucos cuidados, poucos aconselhamentos com algumas pessoas que não conhecemos. Mas já por estarmos com essas pessoas, conseguimos nos conhecer. Então, saindo de casa e convivendo com algumas pessoas é muito bom. Se a gente estivesse em casa creio que alguns de nós aqui já seríamos pais ou mães. Porque da nossa parte gostamos muito de experimentar nesse período de mudança juvenil e que envolve muita coisa.
> Gito: Eu também tenho outra ideia. Saindo de casa nós também quando vivemos no internato aprendemos também a nos relacionar com amigos, como nós devemos andar, como nós devemos viver daqui para diante longe dos nossos pais. Nós aprendemos como nos virar. Como resolver os nossos problemas na ausência dos nossos pais. Então, vivendo no internato isso ajuda para nosso futuro. Sabermos viver na comunidade.
> Celso: Eu vejo que, se formos a incluir escola e centro de internato, para mim vale a pena porque normalmente falando de mim mesmo, quando estou em casa com os meus pais, normalmente o empenho em si do estudo é diferente do quando estou no centro de internato porque, primeiro é o próprio tempo que a gente tem, enquanto no centro internato o nosso foco é o estudo, não temos muita coisa assim por fazer. É diferente de estar em casa onde em certo momento podem nos mandar ir fazer aquilo, isto, principalmente se coincide com o momento em que nós queremos estudar, fica um pouco complicado.

As falas aqui dão a entender que minha ideia de escola está longe de se constituir unanimidade mesmo em diálogo com estudantes que possivelmente experimentam a vida estudantil longe de seus núcleos familiares. Ivan ressalta, mesmo reconhecendo que “perde” alguns cuidados da sua família, que, por exemplo, se estivesse em casa, alguns (do grupo que participou de nossa conversa) seriam pais ou mães muito jovens. Isso se deve, conforme ele mesmo refere, ao gosto de experimentar comum da sua faixa etária. Gito, por seu turno, evidencia o que não me coube na minha fala: não nascemos para os nossos pais, nascemos para o mundo e, finalmente, Celso coloca em evidência as possibilidades de estudo garantidas no contexto de internamento no lar estudantil. Nestes trechos, estão presentes as “vozes sociais” que nos habitam, das quais nos fala Bakhtin (2011). Indicam, também, as complexidades que envolvem a noção de educação escolar e a experiência com a escola.

Aqui se coloca em jogo aquilo que Pais (2003) chamaria de universo de crenças que nos acompanham e nos atribuem conforto no processo de estudo e pesquisa, mas visto doutra perspectiva, terei sido um privilegiado? Será essa *contranarrativa* aquilo que Bakhtin chamou de “excedente de visão”?

Para Bakhtin, no plano da vida, somente alteridade permite completar um indivíduo e lhe conferir um acabamento que só se dá pela conferência de valores a ele inacessíveis. Como lido por Marília Amorim: "não posso me ver como totalidade, não posso ter uma visão completa de mim mesmo, e somente um outro pode construir o todo que me define." (2006, p. 96). Esse outro me dá o acabamento a partir daquilo que somente sua posição permite ver e entender. Mas podemos questionar se esse acabamento chega a ser consensual? Amorim responderia que o interessante para Bakhtin é que esse acabamento é um *"ato generoso de quem dá de si"* (ibidem, p. 97). Mesmo nestas condições e pelo lugar contextual de pesquisador e pesquisado, não existe na concepção *bakhtiniana* a possibilidade de fusão destes pontos de vistas. A condição da proposição dialógica da pesquisa está nas tensões e diferenças aí instauradas. Na possibilidade de transformação dos pontos de vista diferentes. Penso que seja isso que instaurou a nossa conversa.

5.1.2.1 Politecnia, emprego e formação

O discurso técnico enunciado por Celso, que também é chefe de sua turma, é uma síntese do pensamento prenhe nas mentalidades que reproduzimos. Em geral anunciam o caráter de formação de capital humano comum aos processos de escolarização no mundo. As falas legitimavam a importância da escola e realçam a perspectiva do discurso oficial em Moçambique. Se para os meninos da EPC/IFP essa questão se afigurava distante e resumida na ideia do futuro melhor, um futuro que coloca a emergência de repensar as temporalidades em jogo e a ideia do amanhã como pré-dado e fixo, ou mesmo de um porvir a partir de sua formação posterior. Para os estudantes do Instituto Médio Politécnico seus sonhos parecem já definidos:

> Silvia: Meu sonho é me formar e ser Engenheira de Construção Civil e depois trabalhar.
> Florêncio: Meu sonho é trabalhar numa grande empresa e a partir de lá formar outras empresas também, até o meu auto-emprego, como engenheiro de construção e ser um empresário.
> Ivan: Meu sonho é ser mestre, especificamente na parte dos solos.
> Novência: Meu maior sonho é ser uma extensionista.

Celso já havia trazido lastros desses sonhos quando em outro momento da nossa conversa abordamos a questão do que achava da escola. Considerando-se já na liminaridade da busca por emprego/trabalho, também referiu:

> Normalmente, para mim, tratando-se de uma instituição de formação. Eu acho que para a sociedade em si, tem uma contribuição extremamente importante, sobretudo, para nós que somos jovens e precisamos fazer uma formação, sobretudo, para

> alinhar o tempo de entrar no mercado de trabalho ou criar autoempresas também para poder empregar outros, assim como levar o conhecimento também (...) e expandir assim para a sociedade, especialmente para nós que estamos a fazer o curso de agropecuária. Temos aquele trabalho de extensão. Podemos levar novas técnicas para a sociedade duma forma a melhorar a sua produtividade e suas práticas agrícolas. E também neste contexto de extensão também para eles poderem ter produtos que possam lhes beneficiar para a sustentabilidade ou algo também para a venda financeiramente. Para poderem ter algum valor para matricular o filho na escola, comprar kits que possam ajudar nas primeiras necessidades.

Essa fala foi depois sucedida pela de Hamela, outro jovem e estudante que participava de nossas conversas. Este secundou Celso referindo que a importância do estar nesta instituição se resumia no que entendia como "primeiro para prosseguir no desenvolvimento do nosso país. E depois em prol da empregabilidade no seio dos jovens".

O educador moçambicano, António Cipriano Parafino Gonçalves, professor da Universidade Eduardo Mondlane, nos ajuda nessa compreensão ao destacar aquilo que ele questiona como uma proposição a ideia de politecnia que fundamenta o discurso pedagógico moçambicano. Para esse pesquisador, esse discurso atravessa também os fundamentos pedagógicos da reforma do Ensino Geral moçambicano que decorreu entre 2003 e 2008 e introduziu o ensino da Disciplina de Ofícios na educação primária e de Disciplinas Profissionalizantes no Ensino Médio, para unir escola e trabalho. O autor defende a hipótese de que o princípio e o fato do trabalho na escola, que acompanha a introdução destas disciplinas, ainda continuam reduzidos à sua dimensão técnico-econômica, pelo que a politecnia, trazida pelo autor na concepção de Marx e Gramsci, ainda não encontrou espaço para sua efetivação (GONÇALVES, 2014).

Podemos identificar na acepção do autor dois momentos em que se dá a "redução da politecnia à dimensões técnico-econômicas":

No primeiro momento, estes significados começam a ser construídos logo após a independência nacional, quando o país assumiu o socialismo como sua opção desenvolvimentista e adotou uma educação geral que possuía um carácter politécnico, como tradução do princípio pedagógico de ligação entre a teoria e a prática, entre a escola e o trabalho produtivo socialmente útil. Aqui, Gonçalves, vê a politecnia a partir da sua inclusão no SNE em 1983 que, pelo discurso oficial, tinha como referência o contexto da educação nas zonas libertadas. A pretensão era de ofertar uma educação que se diferiria da colonial caracterizada pela separação da teoria e a prática o que levava, ainda segundo esse discurso, ao desprezo do trabalho manual, com objetivo de criar uma elite nos centros de ensino. Assim, a Lei do SNE propunha evitar a criação de uma elite, definindo que o objetivo da área politécnica era "a transmissão das bases científico-técnicas da produção, o desenvolvimento

de capacidade de trabalho produtivo e a ligação constante dos conhecimentos adquiridos à prática da vida social e à produção" (MOÇAMBIQUE, 1985, p. 20). O ensino das bases técnico-científicas é justificado com base no argumento de que a ciência e a técnica devem ser apropriadas pelas massas populares, garantindo a "igualdade de oportunidades que tem qualquer cidadão de acesso a todos os níveis de ensino e educação" (MEC, 1980, p. 2). Com essa definição de politecnia, pretendia-se alcançar a igualdade sócio-educacional (GONÇALVES, 2014, p. 324).

Esse discurso se traduziu, entretanto, na introdução da disciplina de "atividades laborais" no Ensino Geral onde "as escolas tinham de planejar a produção, organizando oficinas artesanais e a prática da agro-pecuária. Desse modo, além de garantir a politecnia, os resultados provenientes da produção poderiam ajudar as escolas a se auto manter", neste contexto o "trabalho foi entendido como produção e a união entre o ensino e o trabalho passou a ter um significado econômico (combater a fome, a nudez e garantir a auto-subsistência das escolas)" (Idem).

Uma segunda redução acontece, segundo o autor, quando depois de um período letárgico, até sensivelmente o ano de 2003, os fundamentos pedagógicos da teoria e prática e da escola e trabalho, reaparecem a partir das reformas nos planos curriculares em Moçambique. Para Gonçalves (2014) a novidade trazida pelos Planos para o Ensino Básico e Secundário refere-se à afirmação do caráter integrado do ensino, à introdução do ensino da disciplina de ofícios[86] no ensino básico, de disciplinas profissionalizantes[87] no ensino secundário geral e à consideração de que todo o ensino secundário geral é também profissionalizante.

Os textos curriculares defendem também que a disciplina de ofícios também busca promover "atitudes positivas em relação aos desafios da cooperação, trabalho e auto-emprego" (MINED, 2003, p. 21). E que as disciplinas profissionalizantes são visantes ao desenvolvimento de "competências práticas que lhes possam ser úteis para a vida laboral, o desenvolvimento de uma profissão ou ofício e para o auto-emprego". (MINED, 2007, p. 28). Porém, estas concepções, a guisa do capitalismo neoliberal que vigora desde os começos dos anos 90 em Moçambique, tem o entendimento do mercado de trabalho como fim último da

---

[86] Esta disciplina é tida como uma das inovações do PCEB e engloba atividades de escultura, jardinagem, artesanato, costura, cozinha, bordado, fazer jardins e hortas, plantar árvores, construir objectos utilitários, realizar actividades agro-pecuárias e piscatórias", com o objectivo de "fazer uma ligação, o mais cedo possível, entre as actividades laborais da comunidade onde a escola está inserida". (MINED, 2003, p. 39-40).

[87] A profissionalização se dá através da oferta de disciplinas específicas, tais como "Agro-Pecuária, Noções de Empreendedorismo, Turismo, Informática e Psicopedagogia", e/ou a partir da possibilidade dos estudantes "frequentarem cursos de pequena duração, nas escolas do Ensino Técnico Profissional e Vocacional e nos Centros de Desenvolvimento de Competências". (MINED, 2007, p. 28-29).

formação escolar e propiciam, tal como a música de Carimo e os discursos que a acompanharam no tocante a marginalidade diante da escola, a culpabilidade do indivíduo face ao desemprego. Ou seja, o indivíduo é culpado por "não ir à escola" tal qual o é, quando depois de frequentar a escola e a formação, não cria condições ao seu auto-emprego:

> Assim formados, caso os egressos do ensino básico e do ensino secundário geral não achem emprego, poderão se auto-empregar. Na teoria da empregabilidade, o indivíduo é responsável por não estar ocupado em alguma actividade produtiva socialmente útil. Entretanto, ele é obrigado, em Moçambique, a "ter uma postura positiva perante o trabalho e a capacidade de gerar o auto-emprego". (MINED, 2007, p. 48) A defesa do saber-fazer na escola moçambicana como solução mágica para o problema do desemprego, num discurso baseado na perspectiva da empregabilidade, é falaciosa. Ela oculta que o desemprego no país resulta, em grande parte, da adoção do neoliberalismo, da ausência do Estado em relação a políticas de trabalho e de emprego. Na Constituição liberal do país, por exemplo, o trabalho constitui um direito e dever do cidadão. (MOÇAMBIQUE, 1994, artigo 84, n. 1) Não há referência em relação ao dever do Estado. (GONÇALVES, 2014, p. 327, 328).

Por fim, este autor defende que a assumpção moçambicana da politecnia é falha se tomados como referencias Marx e Gramsci, autores por ele eleitos para a discussão. Por um lado, o projeto moçambicano está longe de atender o preceito marxiano sobre o método educativo de união do trabalho com o ensino, pois a nossa "formação politécnica não visa a familiarizar o indivíduo com as questões fundamentais da produção, da oportunidade de experimentar ferramentas simples e de conhecer a importância da aplicação das leis da ciência à produção. O vínculo entre escola e trabalho também não significa a aquisição de conhecimentos científicos, mas tão somente a estreita ligação do trabalho prático à fabricação de artigos socialmente úteis. (p. 328)". Por outro lado, também está longe da proposição de escola unitária de Gramsci, sustentada na necessidade do equilíbrio entre a capacidade de trabalho manual e a capacidade de trabalho intelectual, para evitar a divisão ontológica do ser humano. O propósito do ensino dessas duas disciplinas, entretanto, não é o de desenvolver no estudante as duas capacidades de trabalho, o industrial e o intelectual. Elas pretendem, em primeiro lugar, desenvolver atitudes positivas em relação ao trabalho – uma preocupação moralista – e, em segundo lugar, preparar o estudante para o mercado de trabalho e para o auto-emprego. O fim último é o mercado e não o ser humano, o qual deveria ser o ponto de partida e de chegada de todo o processo histórico. (GONÇALVES, 2014).[88]

---

[88] Acrescento que o cotidiano nos indica que mesmo depois destas mudanças curriculares as escolas não possuem condições objetivas para sua operacionalização e poucos estudantes com ensino secundário de fato se profissionalizam e/ou garantem o sustento de si e suas famílias por meio da profissionalização escolar do ESG.

Portanto, são falas que ao anunciar a proposição ao emprego denunciam o drama das oportunidades de emprego que se transfiguram numa nova fuga (fundada nos discursos governamentais) de uma oportunidade para o empreendedorismo. Com a recessão que se vem verificando no país e a constatação de que grande parte dos recém-graduados não consegue inserção no mercado de trabalho (objeto de sua dedicação aos estudos), surge uma inquietação nos discursos cotidianos nas comunidades: a possibilidade de satisfação de necessidades que a escola oferece vai se tornando reduzida. Agora não basta estudar. Além da sorte (que no contexto moçambicano pode estar ligado a influência de agentes "ocultos"), é preciso contar com uma nova variante: a competição que pressupõe o empreendedorismo.

Compreender isso é talvez uma oportunidade de retornar ao que buscamos evidenciar como uma hipótese necessária: o potentado colonial pela colonialidade se coloca enquanto apagador de fogos. Como esse fogo é ressignificado gerando outros fogos, através das frestas do cotidiano? Afinal, não obstante as buscas por uma formação técnica, os alunos recriam outras possibilidades de sua existência e ocupação destes espaços formativos. Ademais, a todo o momento, me pareceu estarem ciente das negociações que precisam empreender. É o que vemos com a continuação da conversa depois da provocação que se seguiu a contação dos seus sonhos:

> Chaua: Todos sonhos que estou a ouvir aqui são ligados ao emprego, ao trabalho né (...) eu fiquei a me perguntar uma coisa: nós estamos aqui numa escola e vocês fazem cursos que são técnicos, mas sabem que fora daqui tem pessoas que já fazem esses trabalhos. Essas pessoas têm conhecimentos. Como vocês fazem para (...) vamos dizer (...) dialogar ou conversar entre esse conhecimento que tem aqui na escola e aquele que não está aqui? As pessoas que estão lá fora, por exemplo, meus pais são camponeses né (...) e como pais de muitas pessoas são camponeses e todos os anos fazem machambas e enchem celeiros porque sabem fazer agricultura. Como vocês fazem para dialogar isto, entre o que eles fazem lá e o que vocês aprendem aqui?
> Celso: Sim. Normalmente nós sabemos que a maioria de coisas que nós fazemos ou que vamos buscar na escola são coisas que normalmente já temos pouca noção daquilo porque temos visto na sociedade no nosso dia a dia. Nesse caso, primeiro nós contamos nos relacionar com as pessoas que lá estão a fazer aquele trabalho. Vamos saber que sabem daquilo e disto. E quando vamos lá, não vamos só com aquela missão de que vamos ensinar, mas também poder aprender deles o que nós não sabemos. Então, naquele momento em que eles explicam isto e aquilo e achamos que tenham esquecido ou não tenham, nós fazemos chegar a informação a eles e perguntamos o que acham disto ou de fazermos aquilo para vermos como é que vai dar. Para ver se chegamos a uma probabilidade de ter mais do que se consegue agora.
> Gito: Nós também precisamos de nos relacionar com a sociedade. Depois aceitar deles o que eles trazem para nós. Não rejeitar se eles dizem "epah nós trabalhamos desta forma". Não rejeitar, mas buscar mostrar doutra forma. "essa forma aí também é boa, mas tem outra maneira. Que tal fazermos assim?".
> Chaua: Só para provocar, existe um conhecimento que é mais importante?
> Florêncio: Podemos considerar as regras. Normalmente um agrônomo pode cultivar em tempos impróprios. Como, por exemplo, lá no bairro os camponeses tem (…), fazem sementeira consoante o período e um técnico não tem isso de período, em qualquer período ele pode produzir. Então, do técnico o que ajuda aos camponeses

> do bairro (...) o que pode fazer é ditar algumas regras, normas, como se trata de plantas.
> Adino: Eu acho que todos os conhecimentos são importantes. Cada um deve sair com uma informação na cabeça. Por exemplo, se outro trouxe um método de enxertia que eu nunca vi né (...) eu também trago um novo método de *matubação* de plantas que ele pode ser que também nunca viu. Então ele leva de mim e eu levo dele.

5.1.3 Sobre outras "contradições" do estar na escola

A questão referente ao emprego faz emergir outras significâncias que, um pouco pelas nossas conversas, foram aparecendo, me fazendo questionar, a partir de minhas próprias experiências, o que significava estar numa escola que impele a sacrifícios diante de processos não acolhedores. Com a segunda parte do trabalho de campo, em Umuato, as professoras Fernanda e Dulce fizeram ressurgir tais temáticas quando se colocavam no questionamento das condições de trabalho e do Ensino Bilíngue.

Durante a pesquisa conheci muitos professores que, trabalhando no campo não vivem no seu local de trabalho, ou seja, vão ao trabalho e depois do expediente regressam às suas residências, geralmente em cidades maiores ou em pequenas vilas. A motivação para isso é lógica: muitas comunidades rurais de Moçambique não dispõem de condições, no contexto do que consideramos vida "moderna", consideradas mínimas ou adequadas para a vivência destes professores: água, luz e outras condições. Basta pensar no percurso profissional de grande parte das professoras e professores que participaram das conversas:

> Muanacha: Sou professora há 11 anos. Trabalhei nos meus primeiros dois anos no distrito de Meconta, no Posto Administrativo de Mecua, para quem vai a Angoche. Queria aproximar a casa. (...) Exatamente naquelas zonas que dizem ser da RENAMO. Naqueles anos a gente não dormia. Tínhamos medo de sair depois das 17h. As pessoas diziam que tinha um quartel deles. Trabalhei esses dois anos e o resto estou aqui na cidade.
> Dulce: Sou professora desde 2013. Fiz a minha formação na Escola dos Professores do Futuro - ADPP de Nametil em 2012. Em 2013 fui afeta em Murrupula. Aqui foi afeta numa EPC em Nampaua - Chinga onde trabalhei por dois anos e em 2015 fui transferida para aqui. (...) Foi por um pedido. Lá era muito longe. Eu já era mãe e os movimentos já não eram fáceis.
> Fernanda: Sou natural de Quelimane, Zambézia. Estou aqui nesta escola desde 2013. Mas primeiro trabalhei em Namarrói. Estava numa zona muito recôndita e não ajudava muito. Muito distante de casa, muito distante da família. Preferi rescindir o contrato e vim para aqui em Murrupula. Quando chego a Murrupula fui afetada aqui. Meu primeiro ano dei aula na 2ª classe, no segundo ano trabalhei com a 1ª classe, terceiro ano trabalhei com a 5ª e quarto ano trabalhei com a 6ª classe. No quinto ano trabalhei com a 2ª classe e este que é o sexto ano estou a trabalhar com a 3ª classe. Isto é porque decidi seguir os meus alunos até a 5ª classe.
> Floriano: Tenho 29 anos de idade, sou professor desde 2010. Estou aqui nesta escola desde 2016. Atualmente leciono a 1ª classe na modalidade de ensino bilíngue que foi introduzida no presente ano letivo. (...) Antes trabalhava numa outra escola distante.

Entretanto, Fernanda da EPC de Umuato compartilhou um pouco mais o exemplo das suas dificuldades de acesso. Em conversa ela contou como era no seu primeiro local de trabalho:

> Chaua: Professora Fernanda falou que trabalhou longe e depois mudou para aqui. Aqui não é longe para ti?
> Fernanda: É distante, mas não muito como lá. Lá atravessava rios e fazia uns quinze quilômetros da ZIP para a escola onde eu estava. Não era fácil. Depois a mata era muito fechada. Da vila para ZIP eram 50 quilômetros e da ZIP para a escola eram quinze quilômetros. Isso era em Namarrói, ZIP de Regane – Nassecuane.
> Chaua: Mas tinha transporte?
> Fernanda: Da sede para ZIP tinhas que apanhar os primeiros carros. Se perdesse esses tinhas que apanhar boleia da agricultura ou carro da administração que ia ao Gúruè. Da ZIP para minha escola eu, às vezes, apanhava boleia de mota, às vezes, bicicleta, mas muitas das vezes eu caminhava a pé.
> Chaua: esses 15 quilômetros?
> Fernanda: Sim, porque a hora que eu saia de carro até a ZIP era muito cedo. Era difícil apanhar transporte.
> Chaua: E como era a questão de outros serviços básicos?
> Fernanda: Não tinha energia. Água tinha que procurar uma distância de uns 2 quilômetros. Depois a população era muito dispersa. Tinha que andar uma distância para encontrar uma casa ou duas. Muito dispersa. Realmente ali as crianças nascem, crescem e não conhecem o que é carro. Lá era mais perto do Malawi.
> Chaua: E aí você disse pra ti mesma que precisava procurar um lugar mais acessível. E aqui você gosta?
> Fernanda: realmente gosto. Porque é fácil. Tu sais de casa, apanhas chapa e já estas no serviço, serviço-casa. Está tudo facilitado.

Este cenário que a princípio parece ligado apenas à sobrevivência é deveras preocupante, se olhado por outros ângulos, a partir do que temos vindo a dialogar neste trabalho. Sendo os professores e as professoras resultantes desta formação propiciada pela escola e, por vezes, únicos representando os serviços estatais em determinadas comunidades, não estará se passando o recado de que a escola retira (até mesmo geograficamente) as pessoas de seu local de origem/nascimento? Não se estará aí referendando todo discurso colonial de que era necessário civilizar e tirar o nativo do seu sistema "autóctone"? Concomitantemente, a preocupação com o sistema de conhecer/saber parece habitar mais nos adultos que nas diferentes crianças e jovens com quem desenvolvemos conversas. Podemos dizer com isso que a "modernidade" está vencendo? O professor se tornou, hoje, o agente representante desta mudança? Nos locais onde o professor reside (em caso de locais em que se torna difícil a ida e vinda ao local de trabalho), é ele o responsável, por exemplo, por manter um sistema de vídeo e em jeito de pequenas salas de projeção/cinema reunir os residentes nas noites.

A outra questão ligada a esse contexto está relacionada com as reivindicações diante da introdução do *emakhuwa* no processo do Ensino Bilíngue. Com a introdução do Ensino Bilíngue existe um forte movimento em contestação ao uso do *Emakhuwa* como língua de

ensino. Para a população de Umuato, a questão parece simples: “não mandamos nossos filhos à escola para aprender o Emakhuwa. Eles já aprendem Emakhuwa aqui em casa”. Ou seja, reivindicações que não se resolvem apenas com a introdução de programas Bilíngues ou com um currículo local, mas com uma crescente necessidade de diálogo que considera as hierarquias e poderes que historicamente (re)produzimos nos espaços educativos. Isso implica, grosso modo, a necessidade de repensar práticas pedagógicas emancipatórias e fincadas no diálogo intercultural. A Professora Fernanda, já referida acima, indicou ainda na nossa conversa como isso gera múltiplas possibilidades interpretativas na escola:

> Chaua: Outra coisa. Já trabalhou com classes iniciais. Soube que já introduziram o bilíngue né (…), será que há uma mudança?
> Fernanda: Bem, eu ainda não tive a oportunidade de assistir aulas né (...) Talvez se estivesses com Professor Floriano ia te explicar muito bem.
> Chaua: Eu já conversei com Floriano, mas queria saber a partir do que você vê assim né,.. Se dá-te um indicativo de alguma mudança assim (...)
> Fernanda: Até mudança, pode acontecer alguma sim, mas não para o melhor. Eu acho que não porque numa fase inicial, o aluno tem que aprender a ler, tem que aprender a contar, tem que aprender o abecedário e tem que aprender algumas vogais na 1ª classe. E o quê que eles fazem (?), tudo isso eles dão em emakhuwa e na língua portuguesa é só pouca parte. E o aluno da 1ª classe vai na 2ª, chega lá tem livros com alguns textos que deve ler, tem ditado que deve fazer e tem algumas coisas um pouco complicadas. Para mim fica um pouco difícil. O aluno está aqui no campo vai aprender tudo isso, depois vai para o ensino secundário. Como é que vai se arranjar? Aí vai ficar um pouco complicado. Porque ele tem muita noção do emakhuwa e tem pouca noção da língua portuguesa.
> Chaua: Mas não seria vantajoso para o aluno ter mais noção do emakhuwa que o português?
> Fernanda: Para mim, minha idéia eu acho que não. Porque o que eu vivo na sala eu acho um pouco triste. Eu estou a dar 3ª classe, já dei 1ª e 2ª. Quando entrei no meu primeiro ano foi muito difícil comunicar-me com os alunos. Porque eu não sei falar emakhuwa, estou a aprender agora. Eu explicava em português e os alunos não entendiam. Eu tentava falar emakhuwa e os alunos apanhavam um pouco, mas vamos na escrita, nada. Um e outro é que conseguiam fazer. Por mim eu acho que eles tinham que ter livros também em emakhuwa, onde aparece textos, etc.
> Chaua: No caso os alunos que a professora acompanhou durante esse período são muitos que não aprensentam problemas de leitura, escrita ou isso ainda prevalece?
> Fernanda: Não são muitos. Não são muitos porque a gente acaba fazendo muito esforço para que o aluno possa ultrapassar algumas dificuldades. Porque se tu como professora ficas fraca os alunos também acabam ficando.
> Chaua: Mas não acha que se fosse em emakhuwa eles aprenderiam mais rápido essas coisas que estas a dizer? Professora não entendia emakhuwa, se entendesse não acha que eles aprenderiam mais rápido?
> Fernanda: Iam entender e aprender mais fácil, mas como escrever? E como ler o português? Eles vão precisar o português depois. É fácil agora, mas depois? Será um problema sério. Já imaginou um aluno da 10ª classe, tu podes saber ler emakhuwa, a pessoa pode ler muito bem, mas um texto em português vai ler com muitas dificuldades.
> Chaua: Mas o aluno que aprende em português agora se lhe dar um texto em emakhuwa não vai ler?
> Fernanda: Pode ler, mas com dificuldades. Se eu leio português, o macua lerei com dificuldades. Porque não estou habituado com aqueles Ks, Ws, Ys. Tem que ter um tempo preparativo. Tinha um projeto da Usaid, aprender a ler. Sabes aquele projeto estava muito bom. Aprender a ler era muito bom. Na 2ª classe aqueles meninos

> saíram preparados. Era muita coisa boa. Até hoje eu uso aqueles materiais para alguns dos meus alunos da 3ª classe. Eu não sei por que cancelaram aquilo.
> Chaua: Para si, é mais fácil o aluno aprender na escola em português ou aprender em emakhuwa?
> Fernanda: Talvez por mim, o aluno que está no campo possa aprender em emakhuwa. Imagina só, esse emakhuwa é só aqui, não chega na cidade. Se esse aluno daqui for lá como vai se arranjar? Ou se aquele de lá vier aqui? Fica um pouco difícil em caso de mobilidade.

Este sentido de pensar o futuro a partir do que a língua de ensino pode propiciar também esteve presente na conversa com outra professora da escola, Dulce. Esta fincou o ponto na seguinte fala:

> O ponto que eu acho difícil no bilíngue é, por exemplo, temos aqui algumas pessoas né, ou posso dizer colegas que não são daqui. Que não são macuas e trazem seus filhos, não conhecem macua, eles só tem sua língua materna da sua terra e a língua oficial. Agora entrando na primeira classe para recomeçar já com uma nova língua, uma língua que nunca conheceu já fica difícil. Para mim o melhor seria talvez isolar uma turma que não tenha o bilíngue.

A fala da professora Dulce é ancorada na ideia de que deveriam existir turmas com e outras sem o bilíngue. Para ela "isso ajudaria muito" porque "o problema é que aprender em uma outra língua diferente do português é muito difícil".

Compreende-se que a fala faz parte das possibilidades reivindicativas instauradas diante de um novo processo já que, ainda no decurso da nossa conversa, chegamos a constatar que sua dúvida e sua indicação das dificuldades dos alunos não *emakhuwas* é semelhante às dificuldades encaradas pelos *emakhuwas* no contexto em que precisam aprender em português. Ou seja, a dificuldade de um aluno não *emakhuwa* aprender em emakhuwa, pode ser equiparada as dificuldades que cotidianamente as crianças que tem as línguas nacionais como sua língua materna passam para começar seus processos de escolarização em língua portuguesa, estranha a eles.

Entretanto, para mim, para meus pais, estes estudantes e seus professores e para muitos dos educados sob a hegemonia colonial, o estar na escola talvez significasse uma possibilidade de aceder a uma vida melhor. A preocupação dos professores com o futuro atesta isso. E aqui qualquer nível ou instituição educacional não seria compreendido fora da extensão do que seja a escola. Seria no dizer Wendy Brown o começo do investimento em capital humano? Em diálogo com o texto de Brown (2015), que vemos citando, compreendemos como esse pensar é ancorado nas perspectivas da educação enquanto métrica do neoliberalismo. O autor nos permite várias interrogações e nos dá a entender que o neoliberalismo, não apenas privatiza, ou seja, transfere ao mercado a produção e o consumo individual. Muito além disso, define tudo, em toda parte, enquanto investimento e valorização de capital, incluindo, e especialmente, os próprios seres humanos.

Porém, essa compreensão parece simplista se pensarmos no contexto de um país colonizado até 1975 e que acabara de sair de uma guerra civil: com altas taxas de desemprego, histórico de calamidades naturais, bolsas de fome e quase metade de sua população imersa no que chamamos e produzimos como pobreza. Compreende-se, então, que essa percepção do "investir em capital humano" é tão potente que se usa dos "dramas existenciais" para se indicar e propor a si mesma enquanto possibilidade única.

Brown constata ainda que na lógica do capital humano somos condicionados a auto-investir em maneiras que contribuam para nossa valorização ou, pelo menos, formas que evitem nossa depreciação (*no mercado onde a carne mais barata é a negra)*. Isso inclui, segundo o autor, investimento em títulos de educação; previsão e adaptação às mudanças do mercado no que diz respeito às vocações, moradia, saúde e aposentadoria; e planejamento de namoro, casamento e de atividades criativas e de lazer de forma a valorizar o capital humano (BROWN, 2015, p. 2). Mas, nos questionemos como, aliás, é comum em vários fóruns: quando abraçada pelos "alijados do mundo" não é essa uma luta legítima? Seria esta uma possibilidade única de milhões de cidadãos e cidadãs do mundo colonial? Penso que a última pergunta deve ser melhor colocada e abarcar todas e todos nós: é esta possibilidade única no mundo em que vivemos?

Para mim e para o conjunto das crianças com quem compartilhava as salas de aulas talvez se vislumbrassem lampejos de tensionamentos com a escola. Aquela era "a escola que nos deram". Significava desde cedo, um mundo complexo que se abria. Se ela era importante na formação de nossas subjetividades, não deixávamos, porém, de vislumbrar tensionamentos no seu interstício. Nós estávamos nas escolas e efetivamente nos constituímos em primeiras gerações ousadas em experienciar práticas escolares que se queriam menos opressoras.

Mas, o que significa estar na escola e não ser da escola? Hoje, acredito no que Mia Couto uma vez disse*: a nossa pobreza não pode ser motivo de ocultação. Quem deve sentir vergonha não é o pobre, mas quem cria a pobreza* (COUTO, 2011, p. 25). Ocupar a escola, a universidade e suas diferentes possibilidades e levar dentro dela as mazelas coloniais é, em si, um ato revolucionário. É pensar que podemos emprestar a ela, no mínimo, um pouco de humanidade.

É o que a Professora Namurunha diria, "se estamos numa escola destas hoje, nós temos que pensar o passado, de onde viemos, quem somos nós":

> Para mim diria assim: a escola é o lugar onde se recebe o conhecimento. Então nós podemos chegar numa escola realmente onde as condições são precárias, mas o currículo é o mesmo. Então como encarar esse tipo de escola? Eu acho que não é muito difícil. Primeiro temos que saber a nossa realidade. Se nós estamos numa escola destas hoje, nós temos que pensar o passado, de onde nós viemos, quem somos nós? Então existem realmente algumas escolas muito precárias. Então nós

> que somos professores podemos chegar lá sem nada, mas temos o aluno que quer receber os conhecimentos. O que que nós vamos fazer? Com base na nossa realidade temos que saber como vamos gerir com aquelas crianças. Nós nunca vamos deixar de dar aulas porque a escola é precária. (...) eu sei que o sistema é o mesmo. Mas nós não vamos planificar taxativamente aquilo que está lá, porque pode acontecer que lá se planificou para uma escola convencional. Então você que está numa escola precária o que vai fazer? Você tem que sempre sensibilizar a comunidade. O professor tem que lutar para ensinar essa criança e a criança se sentir melhor (...). por isso o importante é você conhecer o seu aluno, não a instalação onde você está.

Enfim, este capítulo tencionou trazer essas experiências de pensar o quanto temos estado na escola sem dela pertencer, mobilizando-nos a interrogar-se ainda mais sobre práticas coloniais que continuam presentes nestes espaços e nos questionando sobre suas mazelas e contradições.

6 *"COISAS DE SONHO E DE VERDADE"*: SOBRE O DIÁLOGO A PARTIR DA "FERIDA COLONIAL"

> Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação?
>
> *Paulo Freire, 2013a, p. 30*

Num dos encontros do grupo de pesquisa Culturas e Identidades no Cotidiano, em 2018, nosso colega e amigo Geoésley Mendes compartilhou uma experiência interessante sobre algumas notas de seu trabalho de campo, realizado com crianças do estado brasileiro do Maranhão. Geo, como o chamamos, buscava com aquelas crianças maranhenses dialogar com um grupo de fotografias que foram realizadas por crianças da Guiné-Conacry a quando da sua pesquisa de Mestrado.[89] Segundo ele, a intenção era compreender os significados que emergiriam nesta ponte entre Guiné e Maranhão – contextos marcados pelas experiências de populações negras, tanto africanas como a de suas diásporas. Geo nos apresentou, de forma preliminar, o que se mostrava com seu campo: com as fotografias, muitas crianças maranhenses se referiam à África a partir de signos que lembravam o racismo que sofrem no Brasil. África aparecia para elas e eles a partir da ideia do Negro.

Considero que essa provocação ao pensamento trazida por Geo se liga ao que no contexto africano e conforme discutido nos capítulos anteriores, Ngoenha vem tratando como "dramas existenciais" e Mbembe ressignifica a partir da metáfora "em primeiro lugar, comer". Este último tem um livro bastante potente e que de certa forma volta-se a estas questões quando busca a interlocução com o martinicano Frantz Fanon.

Em "Crítica da razão negra" Mbembe refere que os termos Negro e África como faces de uma mesma moeda são o resultado de um longo processo de produção de questões de raça que instauraram aquilo que ele designa de Ferida colonial: "ferida viva que rumina, devora e destrói todos o que a sentem" (2014, p. 77): os meninos do maranhão pelo racismo que atravessa a história do Brasil, e o contexto africano pelo que representa seus dramas existenciais ao longo de sua história recente. Mbembe lembra ainda que "o negro não é

---

[89] Essa pesquisa resultou na dissertação: Nakirigrafias como potencializadoras de compreensão da escola em/a partir de Guiné Conacri/África. Disponível no site do Proped/UERJ.

apenas o protótipo do sujeito envenenado e carbonizado. É aquele cuja vida é feita de rastros calcinados".

A ferida e suas condições de cura estão para Mbembe em Frantz Fanon no seu "Pele negra, mascaras brancas", estão, eu acrescento, nas lutas e releituras de Fanon que são produzidas e ressignificadas por um conjunto de teóricos marcados por essa ferida. Na instauração deste *objetocorpo* por explorar estes teóricos vêem condições de encandeamento deste sistema – como exemplifica o "grito negro" do poeta maior de Moçambique, José Craveirinha:

> Eu sou carvão!
> E tu arrancas-me brutalmente do chão
> e fazes-me tua mina, patrão.
> Eu sou carvão!
> E tu acendes-me, patrão,
> para te servir eternamente como força motriz
> mas eternamente não, patrão.
> Eu sou carvão
> e tenho que arder sim;
> queimar tudo com a força da minha combustão.
> Eu sou carvão;
> tenho que arder na exploração
> arder até às cinzas da maldição
> arder vivo como alcatrão, meu irmão,
> até não ser mais a tua mina, patrão.
> Eu sou carvão.
> Tenho que arder
> Queimar tudo com o fogo da minha combustão.
> Sim!
> Eu sou o teu carvão, patrão.

Se antes calcinados, para esse poeta moçambicano "o carvão terá que arder até não ser mais a mina do patrão". O negro passa a ser uma força motriz que engendra a descolonização, uma força ativa "através da qual se apresentariam com eles mesmos na sua particularidade e conseguiriam penetrar até as fontes mais profundas da vida e da liberdade" (MBEMBE, 2014, p. 83). A atribuição de inferiorização passa a ser também de subversão que se dá quando, não obstante os dramas, meninos e meninas, negros e negras de Nampula, de Moçambique e de África ocupam as escolas. É desta ocupação que se situa seu ativismo, aquele que, por exemplo, Patricia Hill Collins vê a partir do estatuto de *outsider within* das intelectuais negras diante do cânone paradigmático da sociologia no contexto estadunidense. Voltemos ao seu texto.

O artigo "Aprendendo com a *outsider within*: a significação sociológica do pensamento feminista negro" oferece um ponto de vista interessante para pensar aquilo que Certeau (2004) chamaria de *usos* da marginalidade, no nosso caso da marginalidade advinda ao estatuto de estar dentro sem ser parte das instituições educativas. Collins (2016) nos lembra que as

intelectuais fazem uso criativo de sua marginalidade ao produzirem um pensamento feminista negro caracterizado por: a) autodefinição e a autoavaliação das mulheres negras. A autodefinição envolve desafiar o processo de validação do conhecimento político que resultou em imagens estereotipadas externamente definidas da condição feminina destas mulheres, e a autoavaliação enfatiza o conteúdo específico das autodefinições das mulheres negras, substituindo imagens externamente definidas com imagens autênticas de mulheres negras; b) o reconhecimento da natureza interligada e simultânea da opressão de gênero, raça e classe que se dá pela sua participação em muitas frentes; e c) a importância da cultura das mulheres afro-americanas que, em regra, pode fornecer o quadro de referência ideológica, ou seja, os símbolos e valores da autodefinição e autoavaliação que ajudam às mulheres negras a verem as circunstâncias que modelam as opressões de raça, classe e gênero, consubstanciando de forma heterogênea, construções sociais das culturas das mulheres negras que juntas formam a sua cultura (COLLINS, 2016).

É na cultura destas mulheres negras que se dão experiências que sugerem que possibilidades de ativismo existem mesmo dentro das estruturas múltiplas de dominação a que estão inseridas. Para a autora:

> Esse ativismo pode assumir diversas formas. Para mulheres negras sob condições muito inflexíveis, a decisão no foro íntimo de rejeitar definições externas da condição feminina afro-americana pode ser em si uma forma de ativismo. Se mulheres negras se encontrarem em configurações sociais nas quais a conformidade absoluta é esperada, e onde formas tradicionais de ativismo – como votar, participar de movimentos coletivos e ter cargos públicos — são impossíveis, então a mulher individual que em sua consciência escolhe ser autodefinida e autoavaliada é, de fato, uma ativista. Elas estão mantendo o controle sobre sua definição enquanto sujeitos, enquanto seres humanos plenos, a rejeitarem definições delas próprias como "outros" objetificados. [...]
>
> Além disso, se, ao mesmo tempo, as mulheres negras usarem todos os recursos disponíveis – seus papéis como mães, sua participação nas Igrejas, seu apoio mútuo no seio de redes de mulheres negras, sua expressão criativa – para serem auto-definidas e autoavaliadas e para encorajarem outras a rejeitarem a objetificação, seu comportamento cotidiano será uma forma de ativismo. Pessoas que se vêem como plenamente humanas, como sujeitos, se tornam ativistas, não importa quão limitada seja a esfera de seu ativismo. Ao devolverem a subjetividade às mulheres negras, as feministas negras lhe devolvem também o ativismo. (COLLINS, 2016, p. 113-114)

Esse entendimento de ativismo é potente para pensar o caso das redes de ativismo que podem aparecer nas comunidades educativas de Nampula num contexto em que sua expressão em formas de ativismo regulamente aceites – e consideradas comuns – é quase impossível, por talvez, não existir este tipo de consciência de organização ou porque há também um ambiente hostil a manifestações do gênero. Ou porque seu ativismo se dá, como se deu em grande parte da história do período colonial, em formas que dificilmente conseguimos apreender pelos "olhos" coloniais que nos são disponíveis. Ao longo da história, entretanto, e

diante destes “dramas existenciais”, os sujeitos marcados por aquilo que entendemos como “ferida colonial” são impedidos de continuar a pensar tudo ‘como de costume’ e obrigados a entrar na história concreta do nosso tempo, pois é essa a história com a qual se deparam (MBEMBE, 2013, p.118).

É no contexto desse entrar na história concreta, como refere Falola, que os cidadãos da África enriquecem nossa compreensão da sociedade diariamente. Falola (2016) afirma que nosso povo,

> processou a modernização de formas que as Humanidades não captaram plenamente: eles aceitaram as mudanças e redefiniram o conteúdo em seu próprio ritmo, de acordo com suas próprias condições. Onde estavam bravos ou incomodados, eles até tornaram bastardos elementos da modernização, zombando de alguns valores. Temos que estudar a sociedade de baixo para cima e aprender com os marginalizados e os despossuídos. (2016, 117).

Questionar-se sobre como essas possibilidades se dão é emprestar à escola “moçambicana” e seus “dramas existenciais” perspectivas que historicamente não lhe são possíveis intrinsecamente. É significar operações (CERTEAU, 1994) que da marginalidade beneficiam a escola e nos dão signos importantes à proposição de humanidade que dela se espera. É significar que precisamos nos libertar da ideia de que educamos para sobrevivência – nos sentidos anteriormente discutidos. Esses significados se dão naquilo que podemos chamar de desvios (PAIS, 2003), importantes à renovação e a reelaboração que se dão quando nos afastamos dos caminhos tornados ou imaginados como tranquilos. Propusemos-nos a compreender que é o olhar do outro que institui novas possibilidades.

Este processo é um diálogo que se dá como nos orienta Mbembe, no plano da verdade, na concretude do nosso tempo, no cotidiano com “coisas de sonho e de verdade” como canta Rui Mingas.

Assim, o cotidiano das escolas aqui referidas é marcado por práticas que instauram diferentes possibilidades de diálogos. Além dos “dramas existenciais” referidos no capítulo anterior, nos cotidianos e nas falas vemos recrudescer processos que ocupam a escola e permitem vislumbrar lastros do que Certeau bem designou como maneiras de praticar o cotidiano se apossando dos produtos oferecidos pelos “dominantes”. Ocupar-me-ei, aqui, a trazer alguns destes lastros e pensar como eles são potentes na imaginação de escola que lucubramos.

A primeira questão que gostaria de destacar é esta imagem feita na EPC/IFP. Ela foi tirada por um aluno que não participou das nossas conversas. Porque queríamos marcar o momento com uma fotografia, pedimos para que ele segurasse o celular para a foto. Ele foi fotografando até nos momentos em que nos preparávamos para a foto “oficial” – fotografia nº

2. Eis que, no meio das diversas fotografias por ele feitas em 2018, apenas durante a pandemia do Covid_19 e no momento da escrita deste trabalho, o “inesperado” me aparece. Dou-me conta do que jamais pensei vivenciar dentro dos cotidianos das escolas que conhecia. Um homem e uma mulher “roubam a fotografia”:

Fotografia 11 - Alunos e alunas na EPC/IFP e o “inesperado”.

Fonte: Acervo particular do autor, 2018.

Um homem e uma mulher, aparentemente muçulmanos paramentados conforme suas crenças participam de processos numa instituição de formação de professores. Anos atrás isso não era possível. Em 2011, foi gerada uma grande reivindicação social a partir da Cidade Pemba, no norte do país, onde um grupo de alunas foram retiradas das salas de aulas porque se apresentavam de burca – vestes muçulmanas que cobrem o rosto. Depois de resistências da comunidade muçulmana em quase todo país, o então ministro de educação, finalmente emitiu uma circular que revogava a proibição. Mas, mesmo assim, não é uma cena comum aos cotidianos escolares de Nampula, uma cidade com muita população muçulmana.

Na EPC/IFP também circulam, segundo seus alunos, as línguas nacionais. Quando na conversa com estes referi que no meu tempo não podíamos falar nossas línguas maternas nas escolas, eles logo me contrariaram dizendo que ali falavam “no tempo do intervalo, outros nas salas de aulas. Alguns professores também falam na sala, não é proibido agora porque entrou o Ensino Bilíngue”, segundo as palavras de Kwame. Também me pareceu potente, além da confirmação de que os ritos de iniciação estão na escola, a possibilidades de demarcação instaurada a partir das vivências cotidianas na relação entre os ritos e a escola. Para Nito, um

dos estudantes que participou de nossas conversas, iniciados e iniciadas "podem brincar juntos, mas na hora do banho tem que se separar":

> Nito: Brincamos normal, mas noutro tempo como na hora de ir tomar banho ou ir para casa de banho, nós lhe falamos "vai lá você ser a primeira pessoa, depois vou eu".
> Chaua: Tem que separar por quê?
> Nito: Porque é assim mesmo.

Nito propunha nossa compreensão ao que depois ele evidenciou como sendo uma resposta a importância dos processos ritualísticos. Depois de os alunos e as alunas terem se referido da escola como um lugar bom, em que "aprendemos a ler, a contar, a se comunicar, a falar outras línguas e mudar de atitudes", um lugar em que gostam do intervalo, das aulas de educação física e de jogar a bola nos jogos escolares, Nito faz uma síntese sobre os que não foram e não tem a possibilidade de ir aos ritos[90] e instaura outras compreensões. Ele refere: "ééé... fico com pena. Fico com pena porque não foi no *mwali*". Nito devolve para a escola o que sempre se constituiu sua possibilidade de nomear, de classificar, de dizer.

Esse processo é próximo ao que vivi no mesmo ano no Instituto Politécnico de Murrupula. Quando Hamela, um dos estudantes, se apresentou rematando: "meu nome é Hamela, lá no sul significa martelo, aqui no norte significa gravidez". Essas possíveis fronteiras se instauram para significar processos de conhecimentos que se dão no encontro com o outro. O outro aqui não era apenas aqueles e aquelas que tinham em Hamela um colega de turma ou escola, era também a pessoa que se apresentava como pesquisador e os diálogos que se propunha com as questões de pesquisa que previamente havia apresentado aos estudantes.

Suas falas, a todo o momento, mostravam produções que muitas vezes são consideradas ínfimas pelos processos escolares que nos habituamos a discutir. A exemplo disso, depois dessa apresentação, Hamela procedeu a um diálogo particular que propiciou com Gerita, Adino e Adelina, esta última estudante que veio de Inhambane, a sul do país, outras significâncias:

> Hamela: Assim, a escola ajuda-nos a nos relacionar com outras pessoas. Mesmo com essas diferenças aí.
> Adelina: Eu vim de Inhambane, mas moro em Nampula. Então aqui aprendo muito.
> Gerita: A escola é importante por isso. Porque aqui ganhamos muitas experiências e aprendemos a nos relacionar de forma saudável.
> Chaua: E a questão das línguas, como vocês convivem?
> Gito: Uma com outra pessoa? Convivemos com base na nossa língua oficial escolhida que é o Português. Visto que alguns que saíram em diferentes distritos falavam línguas diferentes então procuramos nos entender na língua portuguesa.

---

[90] Chamo atenção que os processos de demarcação insituidos pelos ritos de iniciação são respeitantes aos que não tem possibilidades de freqüentar os ritos. Ver Chaua (2015).

> Chaua: E quem não fala Português?
> Adino: Não existe quem não fala. Se existir faz o máximo para se comunicar. Essa parte de não falar Português, digamos que a diferença é no sotaque. Por exemplo, ele vai falar com sotaque dele e eu também.
> Adino: Até porque é bom né (...) ela fala bitonga, eu falo maconde. Eu consigo ensinar ela umas palavras e ela consegue-me ensinar umas palavras. Trocamos muitas coisas. Ela já fala *Uaco (*…).

Esse diálogo se dá porque nas diferenças que são comuns no cotidiano eles estabelecem aquilo que Valdemiro chamou de estreitar relações: "Bem, como somos de lugares diferentes usamos o português para nos comunicar e estreitar relações". Possibilitando, assim, outras compreensões sobre as criações e resistências cotidianas. Tais resistências também se dão, por exemplo, como vemos nestas imagens dos alunos que após as aulas se reúnem para tocar batuque ou quando se reúnem para fazer murais contra o tráfico albino que durante algum tempo foi comum no cotidiano de Nampula. Ou quando seus professores, numa avaliação escrita no quadro a giz da EPC de Umuato, buscam destacar um passado que ainda não está ultrapassado: a escravidão que ceifou, minou e descaracterizou possibilidades nativas e estabelecidas em relações não colonialistas: "o que significou a escravidão? O que significou a independência de Moçambique? Porque o ano de 1960 ficou conhecido como o ano de África?

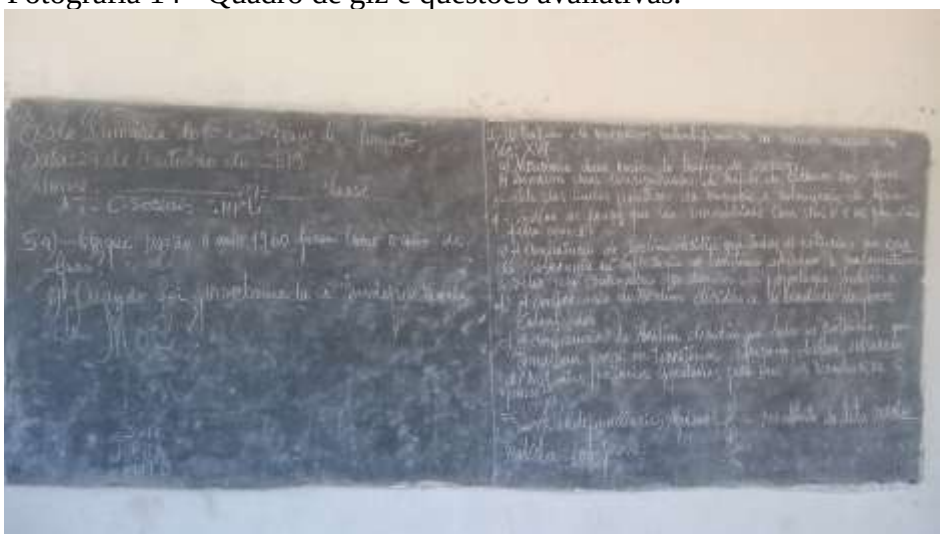
Fotografia 12 - estudantes do IMP de Murrupula e a batucada.

Fonte: Acervo particular do autor, 2018.

Fotografia 13 - Mural em Rapale.

Fonte: Acervo particular do autor, 2019.

Fotografia 14 - Quadro de giz e questões avaliativas.



Fonte: Acervo particular do autor, 2019.

Fotografia 15 - Alunos em momentos avaliativos na sala de aulas

Fonte: Acervo particular do autor, 2019.

6.1 **Perspectivas e diálogos para uma educação outra**

Mas que perspectivas esses cotidianos emprestam para a ideia geral de escola e educação que lhes é anunciada e proposta? Para começar a pensar nas perspectivas para repensar a escola e a educação nos contextos aqui referidos, pontuo uma fala da professora Fernanda que, para significar os processos que vivencia na escola, refere o que Paulo Freire já nos propunha na sua imensa produção intelectual: "na prática estamos todos a aprender, estamos todos a ensinar":

> (...) então a troca de experiência é boa. Eu aprendo mais macua com os alunos. Quando eu falo alguma coisa em português e vejo que não me faço entender, pergunto: "como se chama isso?" e alguns alunos me explicam e ajudam a explicar os outros. Acabo aprendendo muita coisa com os alunos. Eu não sabia o que é nuvens em macua. Aprendi há dias. Chama-se *nékulo*. Na prática estamos a fazer aquilo que dizem: todos estão a ensinar todos estão a aprender. E há certas coisas que eu tenho dificuldades de pronunciar. Eles começam a rir-se de mim.

Para mim, esta fala da professora ganha maior sentido quando a compreendo inserida num contexto em que, como afirmei no começo do capítulo três, podemos considerar de "meninos" aos nossos povos africanos pelo reaprender necessário aos processos atuais a que estão inseridos. Ngoenha (2013), intelectual já amplamente citado neste trabalho, gosta de dizer que o referencial de qualquer busca que se dá nos grandes momentos históricos africanos é uma busca por liberdade. Para ele, desde o período colonial com os processos colonialistas e atualmente com os processos capitalistas e neoliberais, a luta africana esteve sempre ancorada no paradigma libertário. Uma busca que se dá no contexto das lutas concretas e cotidianas. Para essa busca, uma "educação como prática da liberdade" (FREIRE, 2013) se torna fundamental.

A professora Fernanda permite, doutro modo, que de chofre pensemos com o educador brasileiro, Paulo Freire. Freire nos fala de um processo educativo em que seu aprendizado é um ato criador. Uma criação que envolve, necessariamente, a compreensão crítica da realidade, que sob meu ponto de vista, é prenhe do "em primeiro lugar, comer". Em *Pedagogia do oprimido* ele se questiona: "Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação?" Para depois afirmar que a "Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela" (FREIRE, 2013, p. 30).

Para ressignificar Freire podemos nos questionar: quem mais do que o povo africano, o povo alijado pelos processos dominantes, poderá melhor ensinar sobre as resistências cotidianas? Se a escola tem servido para múltiplos significados nas comunidades, que perspectivas, porém, ganha com estes sujeitos? Esta é a perspectiva que penso ser importante pensar neste adentrar nos contextos educativos. E esta perspectiva já está colocada nos cotidianos destas escolas. Uma das formas desse "estar presente" se dá, por exemplo, com a história da festa de Um de Junho.

Embora existam muitas discordâncias a respeito da efeméride, o dia Um de Junho é consagrado à comemoração do dia internacional das crianças. Em outros países essa celebração acontece em datas diferentes[91]. Em Moçambique, talvez pelo histórico colonial, segue-se como acontece em Portugal, a ideia de que foi durante a Conferência Mundial para o Bem-estar da Criança, que decorreu em Genebra, em 1925, que foi proclamado o Dia Internacional da Criança. Foi após este evento, que vários países adotaram o dia Um de Junho, como data para a comemoração desta efeméride. No país essa é uma data sem atividades letivas e como celebração grande parte das escolas primárias organiza festas para seus alunos. Oficialmente é único dia em que há refeições nas escolas.

Nos corredores das escolas nas zonas rurais de Nampula é comum, entretanto, a narrativa de que as crianças abandonam a escola depois da festa do dia Um de Junho. Dizem professoras e professores que as crianças "somem" depois da data. E quando buscam informações a respeito não conseguem encontrar uma justificativa plausível. Essas narrativas de desistência dos alunos parecem reforçar a ideia de que as crianças ficam expectantes para os festejos do dia Um de Junho e depois desaparecem das escolas.

Mas será que as crianças abandonam mesmo as escolas depois da data? O que a escola deixa de fazer ou faz para que isso aconteça? Explorar outras possibilidades de compreensão deste fenômeno é importante para pensar como ele pode nos ser potente na ideia de escola que imaginamos. Embora não tendo conversado ou buscado conversar estritamente a respeito desta data, no momento da revisão dos áudios das conversas me apareceu algo que considerei interessante na discussão que vemos fazendo e que de certa forma pode ser importante aqui. Indicando possibilidades para repensar a partir das nossas mazelas "sonhos outros" para a escola em Moçambique. Durante estas conversas, duas falas das professoras Arminda da cidade de Nampula e Dulce de Umuato – Murrupula fizeram menção à data. Ao mesmo

---

[91] No Brasil a celebração acontece no dia 12 de outubro. A Organização das Nações Unidas reconhece o dia 20 de novembro como o Dia Mundial da Criança, por ser a data em que foi aprovada a Declaração Universal dos Direitos da Criança em 1959 e a Convenção dos Direitos da Criança em 1989.

tempo em que pareciam corroborar com a narrativa que entende o “Um de Junho” como interesse único das crianças pela escola, doutro modo, indicam, possibilidades que considero potentes. Deixo a seguir o recorte destes trechos:

> Chaua: (...) a escola tem machamba né?
> Dulce: Tem, um pouco longe daqui. No ano passado, posso dizer esse ano produzimos muito feijão nhemba.
> Chaua: Mas mandioca, essas coisas assim?
> Dulce: Mandioca semeamos só que não saiu muito. Talvez próximo ano porque essa machamba abrimos há poucos anos.
> Chaua: E esse feijão o que fazem com ele?
> Dulce: Dia 01 de junho. Os alunos devem saborear. Aqui cozinha-se. Cada um com seu prato. Todos aqui contentes. Os professores cada um meio, meio, meio e o resto reserva-se para sementeira. No ano antepassado tivemos problema aqui. Porque não se fez nada para as crianças. Quando não se faz algo os pais ficam contra. Fomos para machamba e depois as crianças não viram nada.
>
> Muanacha: Por mim, eu acho que tive uma experiência um pouco diferente né (...), trabalhar no campo e na cidade. Eu notei que existe uma diferença mesmo. É que olhando para aquilo que eu presenciei no campo, eu tentei constatar que a escola não é tão valorizada assim, pelo menos naquele tempo, não sei agora. Percebi que eles só olhavam para a escola como um lugar de lazer. Em que os alunos só iam para a escola até, com muita afluência, antes do dia 01 de Junho. Eu acho que queriam ir para escola porque queriam passar o dia deles, não sei o quê (...) depois disso não havia muita participação.
> E olhando para aquilo que era a relação né (…), lá eu gostava. Havia muita colaboração apesar deles não darem aquela relevância né (...) Os pais sempre estavam aí presentes na escola. Nos dias festivos como Um de junho o lanche era organizado na escola, cada pai trazia aquilo que tinha, mas não preparado. Então tudo era preparado alí na escola. Então haviam apresentações de dança, não sei o quê, aquilo e muita coisa. E havia troca daqueles pratos. Uma mãe passava para outra e outra não sei o quê quê quê... ali havia um pouco de harmonia. Isto aqui na cidade eu não vejo. Aqui quando chega Um de Junho professor com sua turma e seus alunos. Aqui é normal você (...) por exemplo, estou a dois anos com a mesma turma e não conheço muitos encarregados. Em algum momento chamo, faço um papelinho e encarregado não aparece. Ele dá retorno a pedir para colocar o contacto.

Essas narrativas permitem questionar se esperar “Um de Junho” não seja uma espera legítima. Não será isso o que os nossos alunos e as nossas alunas nos pedem? Que a escola seja a escola do dia Um de Junho? Que a escola seja um lugar para comer e de festa? Não é legítimo pensar uma escola embrenhada na ideia poética da festa? Uma escola que nos permite pensar e imaginá-la como o lugar onde cada um e cada uma trazem seu prato, onde um prova o prato do outro. Os pais, mães, encarregados de educação e os respectivos professores e professoras cozinham, misturando diferentes ingredientes e aromas. A escola como esse lugar em que as crianças depositam suas energias com esperança de que haverá um momento de festa.

Essa escola, como uma festa “Um de Junho”, não reivindica apenas as questões materiais do “em primeiro lugar, comer”. E é ligada também ao entendimento de uma premissa que Castiano e Ngoenha (2013, p. 259) bem nos lembram: ”é um direito de todo o

ser humano partilhar com os outros os frutos do desenvolvimento de cada época", pois "o acesso aos benefícios e às facilidades educativas conseguidas no mundo contemporâneo, em parte graças ao desenvolvimento da tecnologia, devem ser compartilhados não só pelo homem do norte e pela elite do sul, mas por todos".

Neste compartilhamento essas comunidades não levam apenas as suas mazelas, seus dramas existenciais, as experiências de suas lutas. Levam, precisamente, sua posição de sujeitos da fronteira, aquela que, conforme Anzaldua, complacente, dentre muitas possibilidades, a não desvencilhar completamente do que fora imposto ou apreendido com o mundo colonial/moderno, mas "deixar a margem oposta, com o corte entre os dois combatentes mortais cicatrizado de alguma forma a fim de que estejamos nas duas margens ao mesmo tempo e, ao mesmo tempo, enxergar tudo com olhos de serpente e de águia" (2005, p.706). Esse estado não acabado nas duas margens lhes permitem instaurar o que na verdade já está presente na sua história, "coisas de sonho e de verdade": a fogueira como lugar onde começam a polir as armas para lutar. Assim, ainda segundo Anzaldua não podemos, conscientes destas fronteiras, manter ideias ou conceitos rígidos, pois "rigidez significa morte" (ibidem). O rumo é uma nova consciência, a consciência *mestiza:*

> É uma atividade que acontece subconscientemente. É uma atividade feita pela alma. Aquele fulcro ou ponto específico, aquela junção onde se situa a *mestiza*, é onde os fenômenos tendem a colidir. É onde ocorre a possibilidade de unir tudo o que está separado. Essa união não se trata da mera junção de pedaços partidos ou separados. Muito menos se trata de um equilíbrio entre forças opostas. Ao tentar elaborar uma síntese, o *self* adiciona um terceiro elemento que é maior do que a soma de suas partes separadas. Esse terceiro elemento é uma nova consciência – uma consciência *mestiza* – e, apesar de ser uma fonte de dor intensa, sua energia provém de um movimento criativo contínuo que segue quebrando o aspecto unitário de cada novo paradigma. (ANZALDUA, 2005, p. 707)

A dor de que nos fala Anzaldua provém da compreensão de que, como ensinou Fanon em *Os condenados da terra*, a descolonização que se propõe mudar a ordem do mundo é um programa de desordem absoluta. "A descolonização é sempre um fenômeno violento" (1997, p.25). É nessa violência, nessas dores que se busca solapar o estabelecido a cada luta por sobrevivência que é empreendida. É nessa violência onde se encontra o ponto de intersecção e verificam-se as possibilidades de dialogar no contexto do que nos propõe a interculturalidade.

A escola "Um de Junho", como imbuída da tarefa de educar como prática de liberdade (FREIRE, 2013), tem a interculturalidade não como ponto de chegada, em que os sujeitos imiscuem-se e misturam "comidas e cheiros", mas como o processo que busca encontrar nesta "festa" possibilidades para desconstruir padrões, interrogar imaginários sociais, sendo crítica aos contextos em que a escola se encontra inserida. E para esse sentido Tubino (2016, p. 25)

nos alerta que não basta implementar os modelos de educação bilíngue para alunos que habitam nas zonas rurais, mas

> implica em reinventá-la, articulando-a à educação ética e cidadã que nossas sociedades demandam. Significa revisá-la criticamente, tanto em nível conceitual como pedagógico, levando em conta que "a interculturalidade identifica e dá significado a processos de construção de um outro conhecimento, de uma outra prática política, de um outro poder social (e social) e de outra sociedade" (WALSH, 2007, p. 47).

Por ser um processo em "construção" no contexto moçambicano, isso vai demandar uma participação ampla de sectores sociais como universidades, instituições de formação de professores e principalmente das diferentes "autoridades locais" e sujeitos que participam dos processos educativos. É necessário ter como mote as discussões sobre como são transversais os processos históricos de opressão e dominação baseados, não apenas nas línguas ou diferentes possibilidades de construção de conhecimentos nas comunidades, mas sobre outras hierarquias estabelecidas nos contextos moçambicanos. Esse trabalho é pertinente no contexto tanto das políticas oficiais, como nos processos que cotidianamente se estabelecem nas escolas e que se pretendem mais emancipatórios.

O diálogo aqui estabelecido terá que se afigurar em sua perspectiva epistemológica a partir de diferentes formas de representar, codificar, expressar e compreender nossas vivências do mundo (TUBINO, 2016, p. 31) estabelecendo a premissa de que "a ignorância é a única possibilidade de conhecer, pois não há ignorância em geral nem saber em geral". Boaventura Sousa Santos chamaria essa premissa de sociologia das ausências, um dos procedimentos da razão cosmopolita que se apresenta como alternativa a razão indolente[92] da racionalidade ocidental:

> Toda ignorância é ignorante de um certo saber e todo saber é a superação de uma ignorância particular. Deste princípio de incompletude de todos os saberes decorre a possibilidade de diálogo e de disputa epistemológica entre os diferentes saberes. O que cada saber contribui para esse diálogo é o modo como orienta uma dada prática na superação de uma certa ignorância. O confronto e o diálogo entre os saberes é um confronto e diálogo entre diferentes processos através dos quais práticas diferentemente ignorantes se transformam em práticas diferentemente sábias. (SANTOS, 2002, p. 250).

Para este intelectual, a sociologia das ausências é acompanhada de dois outros procedimentos, a sociologia das emergências e o trabalho de tradução. As duas sociologias servem para expandir o presente e contrair o futuro, criando assim condições para conhecer e

---

[92] No capítulo II procedi a uma indicação, a partir de Santos (2008), de como se dá esta razão na relação entre os ritos de iniciação e a escola. O autor destaca ainda que as condições político-sociais ao desenvolvimento desta racionalidade perpassam a consolidação do Estado Liberal na Europa e na América do Norte, as revoluções industriais, o desenvolvimento capitalista, o colonialismo e o imperialismo (2002, p. 240).

valorizar a inesgotável experiência social que está em curso no mundo de hoje e evitando o gigantesco desperdício de experiências “dos mundos dos nossos mundos”. A tradução se apresenta como possibilidade para criar uma inteligibilidade mútua entre experiências possíveis e disponíveis, ou seja, um trabalho próximo ao proposto pela interculturalidade.

O trabalho de tradução dialoga também com outra proposta do autor, concebida a partir do que ele designa de Epistemologias Sul: o conjunto de intervenções epistemológicas que denunciam a supressão de muitas formas de saber próprias dos povos e/ou nações colonizadas, valorizam os saberes que resistiram e resistem, propondo-se a investigação de condições de um diálogo horizontal de conhecimentos (2010, p. 19). Trata-se, portanto, da “ecologia de saberes” que tem sua base na ideia de que “o conhecimento é interconhecimento” (p. 53):

> Na ecologia de saberes cruzam-se conhecimentos e, portanto, também ignorâncias. Não existe uma unidade de conhecimento, como não existe uma unidade de ignorância. As formas de ignorância são tão heterogenias e interdependentes quanto as formas de conhecimento. Dada esta interdependência, a aprendizagem de certos conhecimentos pode envolver o esquecimento de outros e, em última instancia, a ignorância destes. Por outras palavras, na ecologia dos saberes, a ignorância não é necessariamente um estado original ou ponto de partida. Pode ser um ponto de chegada. Pode ser o resultado do esquecimento ou desaprendizagem implícitos num processo de aprendizagem recíproca. (SANTOS, 2010, p. 56).

A escola se apresenta assim, como *espaçotempo* de confluência de muitas possibilidades, relações e interações. “Esta interação pode se dar por confronto, ou enriquecimento mútuo e supõe ampliar a nossa concepção de quais conhecimentos devem ser objeto de atenção, entre confluências e tensões, e ser trabalhados na escola, assumindo-se os possíveis conflitos que emergem da interação entre estes saberes” (CANDAU, 2016, p. 88). A escola como *espaçotempo* onde de fato se criam oportunidades de “todos ensinarmos e todos aprendermos”, onde “um traz o que tem e juntos fazemos um prato ou vários” que servirão a todos com as diferenças que são necessárias e primordiais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sirisiri ngabe thawa pa bhanda (O catatau nunca se despede do pilão)
Provérbio Sena.

Como se dá o diálogo entre as práticas instituídas nos processos educativos e as diferentes redes multiculturais e línguas existentes nas comunidades escolares de Nampula? Que "outros" saberes e significações circulam em meio às redes de relações tecidas nos espaços escolares e como podem implicar no questionamento dos processos educativos? Como e de que maneiras a interculturalidade pode significar proposta para a consideração destes cotidianos, seus sistemas de viver e pensar?

As reflexões produzidas neste trabalho buscaram responder estas questões a partir da tradução de um processo de pesquisa iniciado em 2013 no âmbito do Mestrado. Foi determinante, desde o começo, a intenção de abarcar presumidos de um olhar afetado pela ponte entre Moçambique e Brasil. Além disso, a proposição de fala se assumiu como uma busca de *lamber-se* chamando a complacência do outro: um processo que implicou, em muitos momentos, narrar e rememorar minha própria história, mesmo quando está não é, explicitamente, evidente.

Durante a pesquisa de mestrado me propus ao estudo dos ritos de iniciação e suas relações no contexto escolar. Desta pesquisa me pareceu evidente um conjunto de conflitualidades entre os ritos de iniciação, a escola e seus praticantes. Diante destas constatações, no meu ponto de vista, seria ilusório falar de uma educação que seja moçambicana sem referir-se as diferenças inerentes ao seu mosaico. A ideia de uma educação moçambicana esconderia as múltiplas referências, conflitualidades, relações e diferenças internas existentes no país e dentro dos contextos escolares. Daí a preponderância de, nesta pesquisa de Doutorado, pensar como se poderiam produzir diálogos entre os ritos de iniciação, a escola e seus praticantes.

A ideia inicial da tese era de que esse diálogo poderia se dar *à volta da fogueira*. A proposta era de que a fogueira se situaria como metafora e *espacotempo* de realização da pesquisa. Com a fogueira entraria em jogo questões preementes aos Cotidianos Escolares em Nampula, quais sejam, o "fogo" que nos impele a necessidade de repensar nossas humanidades; a "roda" como símbolo das trocas intersubjectivas que se dão "um olhando no outro"; o "em primeiro lugar, comer" proposto por Mbembe (2013) e coisas de *sonho e de verdade* conforme nos cantou Rui Mingas.

Entretanto, ao ir a campo fui denotando a impossibilidade de encontrar fogueiras e propor diálogos. Na reminiscencia de repensar como se daria a pesquisa, meus interlocutores me mostravam que seria mais producente se ocupar dos diálogos já existentes nos contextos escolares e pensar como neles aparecem e são significadas as complexidades do cotidiano escolar. Vergílio e seus colegas da EPC de Umuato evidenciaram ser mais procedente tratar da mostração (PAIS, 2003) dos diálogos ali prementes, mesmo quando, de certa forma, se vislumbravam através de certas tensões, como a de " não concordar com o Ensino Bilíngue". Mostraram-me, em diálogo com os vaga-lumes de Did-Huberman (2011), que as fogueiras não desapareceram. Elas exigiam que mudasse de lugar para vislumbrá-las. Que elas não são apenas físicas, são a cosmogonia que vigora e estabelece um conjunto de relações sociais. Seriam as múltiplas resistências que se apropriam de outras formas de existir/ser. Mostravam-me, finalmente, que o que mudou, definitivamente, são os tempos e modos de narrar e se relacionar com as narrativas nesses espaços de saber/poder.

O *diálogo à volta da fogueira* passou a ser sintese das possibilidades instituídas em contextos em que é preciso viver e sonhar. A idéia principal da pesquisa passou a ser a de que os diálogos tecidos nos Cotidianos Escolares evidenciam uma forma diferenciada de proceder, viver, pensar e sentir a escola. Tal forma demanda a compreensão de que estes se dão *à volta da fogueira* – uma apropriação metafórica do poema/música do Angolano Rui Mingas, que faz pensar nas múltiplas formas de resistência que se instituem nos Cotidianos Escolares diante de processos de invisibilização, descredibilização e subalternização. Diante destes processos, além dos diálogos, é necessário "em primeiro lugar, comer". Se na fogueira o fogo se apresenta como proposição de humanidade, o "em primeiro lugar, comer", proposto por Mbembe (2013), seria um "fogo epistêmico". Seria a metáfora que evidencia as significações das lutas políticas que se dão no contexto pós-independência e em tempos de miséria que caracteriza grande parte dos contextos africanos. A fogueira conduz ao encontro e o encontro se torna imperativo na troca intersubjetiva. A fogueira é, nessa perspectiva, dispositivo de estada em uma dimensão humana, por meio da qual ideias de liberdades e subversão vem à tona representadas nos atos humanos de comer, se aquecer, se relacionar com vivos e mortos, fazer histórias, compartilhar e compartilhá-las construindo e inventando outras realidades.

Neste contexto, o primeiro processo evidenciado ao longo do trabalho se dá pela amplitude da ideia de educação e a compreensão de existência de outras redes de conhecimentos nos contextos moçambicanos. Estas redes se apresentavam como "não-existência" nos discursos oficiais que caracterizaram os processos pedagógicos um pouco pelos períodos históricos que marcaram o país, mormente, os processos de colonização e as

problematizações advindas da independência. O alargamento do olhar à educação evidencia também contextos que elucidam epistemicídios e colonialidades ainda presentes no país. Ao perseguir essa ideia, enveredou-se por um caminho que, antes de mais, evidenciou as marcas do esquecimento da colonização e seus efeitos no país. Fora o dilaceramento de que se caracterizou o empreendimento colonial, tal fato se deu, na história recente, pela política de assimilação que vigorou no período colonial; pela proposição do Homem Novo no pós-independência e hoje, por um conjunto disperso de ideias que buscam indicar, para a educação, um olhar endógeno ao mesmo tempo que agudizam seu foco nas práticas neo-libeiras a que está exposto o contexto educativo.

Os ritos de iniciação e as línguas dentro do contexto escolar são exemplo desta multifacetada exposição. Com os ritos, ainda são comuns discursos que, além de os situar no lugar do tradicional, os tem como práticas impeditivas no conviver pacífico do mundo colonial/moderno característico das escolas. Porém, suas resistencias se vislumbram quando praticantes dentro dos espaçostempos escolares instituem novos mecanismos de diálogo e demarcam possibilidades de convivência que devolvem à escola seu carácter "ainda" colonial. Com as línguas evidenciam-se ainda as configurações hierárquicas presentes por práticas que indicam um fenômeno que de "baixo para cima" é dominado por discursos que querem recordar o lugar que sempre si impôs às línguas nacionais ou maternas – um espaço doméstico e ruralizado. Presentes e incrustadas nas escolas, as línguas são comuns nos diálogos entre pares e se posicionam além das proposições da Educação Bilíngue em implementação nos cotidianos escolares. Em tensão, as línguas nacionais e os ritos de iniciação, estão na escola assim como a escola está nas suas ressignificações.

A interculturalidade aparece assim como possibilidade para fundar interrogações e diálogos entre práticas, sujeitos e saberes. A acepção mais adequada ao posicionamento que me ative neste trabalho implica na compreensão do necessário diálogo que reconhece o potencial crítico e auto-crítico engendrando no contato com o outro e que, de certeza, propicia o enriquecimento mútuo entre diferentes culturas, sujeitos ou práticas. Para o contexto africano a interculralidade é dialogada com o *Ubuntu* e instigada a pensar nos "lugares comuns" do sujeito africano dentro dos debates epistémicos. Seu caminho, porém, não indica apenas faculdades dialógicas que se querem instituídas nas políticas oficiais. Embora estas sejam importantes, no contexto referido ao trabalho, sua ausência é tomada por práticas cotidianas que evidenciam formas outras de interculturalizar. Aqui a proposta que se dá contextualizada e negociada pelas mazelas preementes ao espaço educativo – um jeito engenhoso que se vislumbra na sua insinuação cotidiana: quer ao mostrarem cotidianos

escolares como espaçostempos repletos de processos dialógicos, quer ao referendarem a importância da escola, quer ao interrogar as contradições que se dão no seu interstício e suas configurações de poder.

É para essa proposição intercultural que o *diálogo à volta da fogueira* aparece como signo indicativo de que os processos de desujeitar saberes se dão obliterando, mas considerando as necessidades difusas colocadas nas relações sociais em Moçambique. No contexto deste trabalho estes diálogos aparecem quando meus interlocutores indicam os processos de marginalização, narram suas proposições de futuro e outros "dramas" dos cotidianos. Neste proceder, nos indicam um conjunto de embates cotidianos que buscam respaldar como a colonização continua como um conjunto, uma máquina produtora de desejos e alucinações, conforme refere Mbembe (2014). Esse processo funciona como uma possibilidade ambivalente de estar em luta indicando mecanismos outros de visualização de tais lutas.

Porém, os cotidianos escolares não são apenas isso. Os cotidianos também indicam *usos* (CERTEAU, 1994) outros, criações cotidianas e reflexões que insinuam a impossibilidade de rendição aos sistemas de poder aí colocados. Esta impossibilidade está fincada, por exemplo, nas ocupações que se fazem das escolas, quando meninos e meninas apesar das mazelas, sonham em continuar e concluir seus estudos; nos conhecimentos que são negociados e interrogados indicando a escola como um lugar de disputas. Um lugar de possibilidades libertárias que se alimentam da história das lutas do povo. O que se assume como importante nestes processos é o que se pode traduzir pelo ditado *Cisena – Sirisiri ngabe thawa pa bhanda* (O catatau nunca se despede do pilão) – não fugir da "casa em chamas". Este ato não é apenas um processo que demonstra um ativismo peculiar, é uma oportunidade de dar de si e propor um processo de humanização. Uma humanização pelo *ubuntu* ou pelos processos de resistência que se insituiram em aprendizagens pelos séculos de "encontros" dilacerantes.

Portanto, esses cotidianos escolares são espaçotempos de diálogos. Para *ver* e *ler* diálogos sobre Educação, Conhecimentos e Interculturalidade é necessário pensar *à volta da fogueira* e considerar as lutas por satisfação de necessidades difusas. Seus múltiplos signos são fundamentais para interrogar e imaginar um conjunto de práticas e saberes outros. Seus sujeitos reiventam e atribuem significados que buscam dialogar e atribuir novas temporalidades e traduções ao que se propõe unanimidade. "Os dramas existenciais" presentes nos espaços educativos e de produção de conhecimento em Moçambique denunciam as mazelas do colonialismo e apontam que a proposição hegemônica deste – que se dá pelo

desejo do apagamento do outro – propicia frestas mantenedoras do “fogo epistémico” de que se refere sua ocupação escolar. Neste processo nos permitimos imaginar uma escola outra. Uma escola que se assemelha a escola “Um de Junho” como indicou a discussão do último capítulo: uma escola de festa, de todos, de “em primeiro lugar, comer”.

REFERÊNCIAS

ABRAHAMSSON, Hans; NILSSON, Anders. *Moçambique em Transição*: um estudo da História de desenvolvimento durante o período 1974-1992. CEEI-ISRI, Maputo – Moçambique, 1994.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *O perigo de uma história única*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho – os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: Oliveira, Inês Barbosa; Alves Nilda (Orgs). *Pesquisas nos/dos/com os cotidianos das escolas:* sobre redes de saberes. Petrópolis: DP et Alii, 2008.

ALVES, Nilda. *Imagens das escolas*: sobre redes de conhecimentos e currículos escolares. Educar, Curitiba, n. 17, p. 53-62. 2001. Editora da UFPR

AMORIM, Marília. *Cronotopo e exotopia*. In: B. Brait (Org.). Bakhtin: outros conceitos chave. São Paulo: Contexto, 2006.

AMORIM, Marilia. Cronotopo e Exotopia. In: Brait, Beth (org). Bakhtin : outros conceitos-chave. São Paulo :Contexto, 2006.

ANYIDOHO, Akosua. *Revisitando a primeira língua na educação Infantil em Gana multilíngüe***.** In: Helen Lauer, Kofi Anyidoho (organizadores). O resgate das ciências humanas e das humanidades através de perspectivas africanas.– Brasília : FUNAG, 2016. pgs. 2635 – 2664.

ANZALDÚA, Gloria. *La conciencia de la mestiza* /Rumo a uma nova consciência. *Estudos Feministas*, Florianópolis, 13(3): 704-719, setembro-dezembro/2005.

APPIAH, Kwame Anthony. *Na casa do meu pai: a África na filosofia da cultura*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

APPIAH, Kwame Anthony. *O argumento a favor da contaminação: multiculturalismo como regra na áfrica contemporânea***.** In: Helen Lauer, Kofi Anyidoho (organizadores). O resgate das ciências humanas e das humanidades através de perspectivas africanas.– brasília : funag, 2016. Pgs. 2041 – 2067.

ARFUCH, Leonor. *O espaço biográfico: dilemas da subjetividade contemporânea.* EdUERJ, Rio de janeiro, 2010.

BÂ, Amadou Hampaté, A. *Tradição Viva.* In. História geral da África, I: Metodologia e pré-história da África / editado por Joseph Ki -Zerbo. – 2.ed. rev. – Brasília : UNESCO, 2010

BAKHTIN, M & VOLOSHINOV, V. N. *Discurso na vida, discurso na arte – sobre poética sociológica*. In _____ *Freudianism. A marxist critique*. New York, Academic Press, 1978. Tradução de Cristovão Tezza para fins acadêmicos.

BAKHTIN, Mikhail (2006). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12ª Edição - HUCITEC

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. Questões de literatura e estética – a teoria do ramance. São Paulo: unesp, 1998.

BENJAMIM, Walter. *Magia e Técnica, Arte e Politica* – Obras Escolhidas. Vol i. 8ª Ed. Editora Brasiliense, 2012.

BERNARDINO-COSTA, Joaze & GROSFOGUEL, Ramón. *Decolonialidade e perspectiva negra* Revista Sociedade e Estado – Volume 31 Número 1 Janeiro/Abril 2016.

BRAIT, Beth. *Análise e teoria do discurso*. In: B. Brait (Org.). Bakhtin: outros conceitos chave. São Paulo: Contexto, 2006.

BHABHA, Homi K. (1998). *O local da cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG

BROWN, Wendy. (2015). *Educating human capital*. In Undoing the Demos: Neoliberalism's Stealth Revolution (175-200). Cambridge, MA: MIT Press.

CABAÇO, José Luís de Oliveira. *Moçambique:* identidades, colonialismo e liberdade. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, São Paulo, 2007.

CANDAU, Vera Maria (Org). *Reinventar a Escola*. Rio de Janeiro: Editora vozes, 2000.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa**.** Rev. *Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr. 2010.

CANDAU, Vera Maria. *Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas*. In: CANDAU, Vera Maria (Org). Didáctica crítica intercultural: aproximações. Rio de Janeiro: Editora vozes, 2012c.

CANDAU, Vera Maria. *Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos.*Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan.-mar. 2012d.

CANDAU, Vera Maria. *Escola, didáctica e interculturalidade: desafios atuais*. In: CANDAU, Vera Maria (Org). Didáctica crítica intercultural: aproximações. Rio de Janeiro: Editora vozes, 2012b.

CANDAU, Vera Maria. *Sociedade Multicultural e educação: tensões e desafios*. In: CANDAU, Vera Maria (Org). Didáctica crítica intercultural: aproximações. Rio de Janeiro: Editora vozes, 2012a.

CANDAU, Vera Maria. "Ideias-força" do pensamento de Boaventura Souza Santos e a educação intercultural. In: CANDAU, Vera Maria (Org). *Interculturalizar, descolonizar, democratizar*: uma educação outra? 1ª Ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016.

CASTIANO, José P. *Referenciais da filosofia africana:* em busca da intersubjetivação. Ndira, Maputo, 2010.

CASTIANO, José P.; NGOENHA, Severino E. *A longa marcha duma 'educação para todos' em Moçambique*. 3ed, Maputo: Publifix, 2013.

CASTIANO, Jóse Pedro. *Filosofia africana: da sagacidade a intersubjectivação com Viegas.* Maputo – Moçambique: educar, Universidade Pedagógica, 2015.

CASTRIOTA, Leonardo Barci. *A questão da tradição*: algumas considerações preliminares para se investigar o saber-fazer tradicional. FORUM PATRIMONIO: ambiente Construído e Patrimônio Sustentável Belo Horizonte, v.7, n.1. Jan / Jun. 2014.

CERTEAU, Michel de. *A cultura no plural*. Campinas, SP: Papiros, 1995.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano* – artes de fazer. 1ed, Petrópolis, Vozes,1994.

CERTEAU, Michel de. *História e psicanálise:* entre ciência e ficção. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

CÉSAR, Nilza A.T; COSSA, Eugénia F. R.; BUQUE, et al. *Investigando o impacto dos ritos de iniciação no acesso à educação e formação de crianças e adolescentes: o caso da alta Zambézia.* Revista Científica da UEM: série Ciencias da Educação. v. 1, n. 1 (2014).

CÉSARIE, Aimé. *Discurso sobre o colonialismo*. Livraria Sá da Costa Editora, Lisboa, 1978.

CHALUCUANE, Beatriz Damaciano Paulo. *As influências das línguas bantu no português falado em Moçambique: um estudo descritivo do cindau*. Dissertação DE Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos, 2017.

CHAMBO, Gervásio Absolone. *Revitalização dos ambientes participativos e interactivos na educação Bilíngue em Moçambique através do Translanguaging e do Cross-Cultural Learning.* Universidade de Vigo. 2018. Tese de Doutoramento. 381pgs.

CHAUA, Roberto da Costa Joaquim. *Memória de um menino moçambicano em escola eurocêntrica em Moçambique.* VII Jornadas Nacionales sobre la Formación del Profesorado – Mar del Plata, 2013.

COLLINS, Patricia Hill. *Aprendendo com a outsider within: a significação sociológica do pensamento feminista negro*. Revista Sociedade e Estado – Volume 31 Número 1 Janeiro/Abril 2016

COUTO, Mia. *Um rio chamado tempo, uma casa chamada terra.* Maputo: Ndjira, 2009.

COUTO, Mia. *E se Obama fosse africano*?: e outras interinvenções. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

DIAS, Hildizina Norberto. *Diversidade cultural e educação em Moçambique*. V!RUS, São Carlos, n.4, dez. 2010. Disponível em: http://www.nomads.usp.br/virus/virus04/secs/submitted/virus_04_submitted_4_pt.pdf. Acesso em: 11.06.2019.

DIDI-HUBERMAN, Georges. *Sobrevivência de vaga-lumes.* Belo Horizonte: UFMG, 2011.

DUSSEL, Henrique. *Transmodernidade e interculturalidade: interpretação a partir da filosofia da libertação*. Revista Sociedade e Estado – Volume 31 Número 1 Janeiro/Abril 2016.

FALOLA, Toyin. *Nacionalizando a África, culturalizando o Ocidente e reformulando as humanidades na África.* In: Helen Lauer, Kofi Anyidoho (organizadores). O resgate das ciências humanas e das humanidades através de perspectivas africanas.– Brasília : FUNAG, 2016. pgs. 99 – 133.

FANON, Frantz. *Os conhdenados da terra*. Editora civilização brasileira. Rio de Janeiro, 1997.

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas.* Trad. Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERACO, Carlos Alberto. *Autor e Autoria*. In: Beth Brait, (Org.).*Bakhtin: conceitos-chaves*. 5.ed., 1ª reimpressão.- São Paulo: Contexto, 2013.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. *Eu, caçador de mim*. In: Garcia, Regina Leite (org.). *Método, Pesquisa com o cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FILIPE, Celso. *O poder angolano em Portugal: presença e influência do capital de um país emergente.* Lisboa: Planeta Editores, 2014.

FLEURI, Reinaldo Matias. *Intercultura e educação*. Revista Brasileira de Educação, Maio/Jun/Jul/Ago 2003 Nº 23, p. 16-35.

FORQUIN, Jean-Claude. *O currículo entre o relativismo e o universalismo*. Educação & Sociedade, ano XXI, n. 73, 2000.

FOUCAULT, Michel. *Em defesa da sociedade*: curso no Collège de France (1975-1976). São Paulo : Martins Fontes, 2005.

FREIRE, Paulo. Cartas à Guiné Bissau [recurso eletrônico] : registros de uma experiência em processo. 1. ed. - Rio de Janeiro : Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido.* 1. ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013a.

GALEANO, Eduardo. *O livro dos abraços*. tradução de Eric Nepomuceno. 9. ed. Porto Alegre: L&PM, 2002.

GOMES, Nilma Lino. *O movimento Negro educador*. Saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização de currículos.*Currículo sem fronteiras,* v.12, n.1, pp.98-109, jan/Abr 2012.

GÓMEZ, Pedro Pablo, MIGNOLO, Walter. *Estéticas decoloniales.* Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2012.

GONÇALVES, António Cipriano Parafino. *Do ensino de ofícios à profissionalização do ensino médio em Moçambique: Finalmente a ideia de politecnia*? Cad. Cedes, Campinas, v. 34, n. 94, p. 317-332, set.-dez., 2014

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

HOUNTONDJI, Paulin J. *Conhecimento de África, conhecimentos de africanos: duas perspectivas sobre os estudos africanos*. In SANTOS, Boaventura de Sousa e MENESES, Maria Paula. *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

INE. *Resultados Definitivos do IV Recenceamento Geral de População e Habitação de Moçambique.* INE, Maputo – Moçambique, 2019

KHOSA, Ungulani. Memórias perdidas, identidades sem cidadania. *Revista Crítica de Ciências Sociais* [online], 106, Maio, p. 127-132. 2015. Disponível em: http:// rccs.revues.org/5911.

MACHEL, Samora Machel. *Fazer da escola, uma base para o povo tomar o poder*. Maputo: Departamento do ideológico da FRELIMO, 1979.

MAGAIA, Albino. Moçambique: raízes, identidade, unidade nacional. Njira, Maputo, 2010.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago. e GROSFOGUEL, Ramón. (Orgs.). *El giro decolonial.Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar/Universidad Central-IESCO/Siglo del Hombre Editores, 2007, p. 127-167.

MARTÍN-BARBERO, J. *Dos meios às mediações.* Comunicação, cultura e hegemonia. Rio de Janeiro, Editora UFRJ, 1997

MARTIN-BARBERO, Jesús. *Novos regimes de visualidade e descentramentos culturais*. In FILÉ, Valter (Org). *Batuques,fragmentações e fluxos*: zapeando pela linguagem audiovisual no cotidiano escolar. Rio de Janeiro: D, P & A, 2000.

MAZULA, Brasão. *Educação, cultura e ideologia em Moçambique*: 1975-1985. Maputo, 1995.

MBEMBE, Achile. *Africa Insubmissa*: cristianismo, poder e estado na sociedade pós-colonial. Edições Pedago, Luanda, 2013.

MBEMBE, Achile. *As Formas Africanas de Auto-Inscrição*. *Estudos Afro-Asiáticos***,** Ano 23, nº 1, 2001, pp. 171-209

MBEMBE, Achile. *Crítica da Razão Negra*. Antigona, Lisboa, Portugal, 2014.

McLAREN, Peter. *Multiculturalismo crítico*. São Paulo: Cortez, 1997

MENESES, Maria Paula. Corpos de violência, linguagem de resistência: as complexas teias de conhecimento no Moçambique contemporâneo. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

*MENESES, Maria Paula.Os sentidos da descolonização: uma análise a partir de Moçambique***.** *Catalão, v.* 16, *n.* 1, *p.* 26-44, jan./jun. 2016

MIGNOLO, Walter. *Histórias Globais projetos Locais. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

MINDOSO, André Victorino. *Os assimilados de Moçambique*: da situação colonial à experiência socialista. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Paraná, Curitiba, 2017, 254 f.; 29 cm.

MINEDH. *Relatório do Estudo Holístico da Situação do Professor em Moçambique, 2015.* MINEDH, Maputo - Moçambique, 2017

MOÇAMBIQUE. Lei 4/83 de 23 de março de 1983. Lei do Sistema Nacional de Educação. Republica de Moçambique, 1983.

MOÇAMBIQUE. Lei 6/92 de 6 de maio de 1992. Revoga a primeira lei do Sistema Nacional de Educação. Republica de Moçambique, 1992.

MONDLANE Eduardo, *Lutar por Moçambique*, 1969 (1995).

MOORE, Carlos. *Fela. Esta vida puta*. Belo Horizonte: Nandyala, 2011.

MOSSE, Marcelo; CORTEZ, Edson. *A Pequena Corrupção no Sector da Educação em Moçambique.* Centro de Integridade Pública de Moçambique. Maputo, 2006.

MUÑOZ SEDANO, Antonio. *Hacia una educación multicultural*: Enfoques y modelos. Revista Complutense de Educación, 1998, vol. 9, ni 2:101-135.

NEWITT, Malyn. *História de Moçambique.* Publicações Europa-América. Portugal, 2012.

NGOENHA, Severino Elias. *Das independencias às liberdades*. Filosofia africana. Paulinas editora, Maputo, 2014.

NGOENHA, Severino Elias. *Intercultura, alternativa a governação biopolitica?* ISOED/Publifix, Maputo, 2013.

NGOENHA, Severino Elias. *Resistir a Abadon*. Paulinas editora, Maputo, 2017.

NGUNGA, Armindo; FAQUIR, Osvaldo G. *Padronização da Ortografia de Línguas Moçambicanas*: Relatório do III Seminário. Centro de Estudos Africanos (CEA) – UEM, Maputo, 2012.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. *O que é uma educação decolonial*. [S.l.: s.n.], s/d.

PAIS, José Machado. *Vida cotidiana: enigmas e revelações.* São Paulo: Cortez, 2003

PASSOS, Mailsa Carla Pinto. *Encontros cotidianos e a pesquisa em educação*: relações sociais, experiência dialógica e processos de identificação. Educar em revista. Curitiba, Brasil. p. 227-242. 2014.

PASSOS, Mailsa Carla Pinto; CHAUA, Roberto da Costa Joaquim. *Eu sou porque tu és*: notas sobre cotidiano, ubuntu e dialogismo. 2019 [em prelo].

PATEL, Samima Amade. *Olhares sobre a educação Bilíngue e seus professores em uma região de Moçambique*. Campinas, SP : [s.n.], 2006.Dissertação de mestrado. 121pgs.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

RAMOSE, Magobe B. *Ensaios Filosóficos*, Volume IV - outubro/2011, pp 6-25.

RICOEUR, Paul. *A memória, a história, o esquecimento*. Campinas, SP. Editora da UNICAMP, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Por uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 63, Outubro, 2002, pps 237-280.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A gramática do tempo*: para uma nova cultura política. 2. ed, São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Do pós-moderno ao Pós-colonial. E para além de um e do outro. Revista Travessias. N 6/7. Coimbra: Centro de Estudos Sociais, 2008. Pp.07 – 36.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Para além do pensamento abissal:* das linhas globais a uma ecologia de saberes.In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

SERRA, Carlos. *Cólera e catarse*. UEM. Centro de Estudos Africanos, Maputo, Novembro de 2002.

SOARES, Maria da Conceição Silva. *O audiovisual como dispositivo de pesquisas nos/com os cotidianos das escolas***.** VISUALIDADES, Goiânia v.14 n.1 p. 80-103, jan-jun 2016

SODRÉ, MUNIZ. *A Verdade Seduzida. Por um conceito de Cultura no Brasil*. Rio de Janeiro: Codecri, 1983.

TUBINO, Fidel. Porque a formação cidadã é necessária na educação intercultural. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Interculturalizar, descolonizar, democratizar*: uma educação outra? 1ª Ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016.

WALSH, Catherine**.** Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. ***In:*** CANDAU, Vera Maria (org) *Educação Intercultural na América Latina*: entre concepções, tensões e propostas. 2009