



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Hermínio Ernesto Nhantumbo

**Para construir a nação se precisa matar a tribo? Tentativas de
(in)visibilização da diferença no currículo moçambicano**

Rio de Janeiro

2021

Hermínio Ernesto Nhantumbo

**Para construir a nação se precisa matar a tribo? Tentativas de (in)visibilização da
diferença no currículo moçambicano**

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:
Currículo: sujeitos, conhecimento e cultura.

Orientadora: Prof.^a Dra. Talita Vidal Pereira

Rio de Janeiro

2021

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

N576 Nhantumbo, Hermínio Ernesto.
Para construir a nação se precisa matar a tribo? Tentativas de (in)visibilização da diferença no currículo moçambicano / Hermínio Ernesto Nhantumbo. – 2021. 185 f.

Orientadora: Talita Vidal Pereira
Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação.

1. Educação – Teses. 2. Currículo – Teses. 3. Moçambique – Teses. I. Pereira, Talita Vidal. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

bs

CDU 37

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

Assinatura

Data

Hermínio Ernesto Nhantumbo

**Para construir a nação se precisa matar a tribo? Tentativas de (in)visibilização da
diferença no currículo moçambicano**

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: Currículo? Sujeitos, conhecimento e cultura.

Aprovada em 15 de dezembro de 2021.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a. Talita Vidal Pereira (Orientadora)

Faculdade de Educação - UERJ

Prof.^a Dr.^a. Elizabeth Fernandes de Maedo

Faculdade de Educação - UERJ

Prof.^a Dr.^a. Rita de Cassias Prazeres Frangella

Faculdade de Educação - UERJ

Prof. Dr. Thiago Ranniery Moreira de Oliveira

Faculdade de Educação - UFRJ

Prof. Dr. (Prof.^a Dr.^a.) Iris Verena Santos de Oliveira

Faculdade de Educação – UNEB

Rio de Janeiro

2021

DEDICATÓRIA

Dedico esta Tese às minhas filhas Ayvynney Roaslye Kunchenje Nhantumbo; Yeezynney Blessed Nhantumbo e à minha querida esposa Zaina Delfina António Kunchenje. Dedico, igualmente, aos meus pais Ernesto Diganjane Nhantumbo e Júlia da Graça Ezequiel Chiziane e aos meus irmãos Eugénio E. Nhantumbo; Sandra E. Nhantumbo e Quitéria E. Nhantumbo.

Tributo ao Profeta TB Joshua (em Momória)

AGRADECIMENTOS

Ao *Verbo* que se fez carne – Jesus Cristo de Nazaré (o Ressureto) por tudo que tem feito em/na minha vida. Ao meu pai espiritual (Apóstolo Lourenço Fole) e aos pastores(as) Jônatas Feitosa, Johnn Peleteiro, Érika, Venâncio Mondlane, Cristiana Moçambique, Rafael Mazive, Américo Damas, Andrisse Faraça, Vovô Fole, envagelista Josine (Nina) pelos incessantes ensinamentos que avivam a alma.

Agradeço profundamente aos meus pais, Júlia da Graça Ezequiel Chiziane e Ernesto Diganjane Nhantumbo, pelo plano que fizeram de terem filhos que mereceram o seu apoio afetivo, material, moral e social. Aos meus irmãos: Eugénio, Sandra e Quitéria muita gratidão.

À minha esposa, “a menina dos olhos do Senhor”, Zaina (carinhosamente chamada de *love*) que suportou as minhas frustrações, nervosismos, irritações, quando tantas vezes tentei obter uma bolsa de estudo, mas também vibrou de alegria quando ganhamos esta oportunidade de estarmos todos juntos aqui no Brasil. Às princesas Ayvynney e Yeeyzynney que ficavam tristes quando o pai as “trocava” por livros, com horas a fio no computador ou sinais de silêncio “papá está a estudar”.

Especial agradecimento ao povo brasileiro por meio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) que, através do Programa de Estudante Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG), me concedeu a bolsa de estudos, um esforço que vou honrar com muita dedicação à pesquisa.

À minha orientadora Prof^a. Dra. Talita Vidal Pereira que me suportou durante 4 anos e com a sua direção sábia contribuiu, inestimavelmente, para a produção desta Tese. Os agradecimentos são extensivos a todos os docentes do Programa de Pós-graduação em Educação (PROPED), da linha de pesquisa *Currículo: sujeitos, conhecimento e cultura* da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), nomeadamente, as Prof.^{as} Elizabeth Macedo, Alice Lopes, Veronica Borges, Rosanne Dias, Isabel Ortigão, Rita Frangella e ao Prof. Dr. Guilherme Lemos. Agradeço por terem sido pacientes na explicação das teorias pós-críticas que eram novidades para mim (e talvez foi isso que me encantou, pois, de alguma maneira elas me permitiram ver o exterior da “caverna” – Platão).

Aos(à) funcionários(a) do PROPEd, Raquel Silvério, Jorgete Martins e David Pegoral, vai o meu muito obrigado pela atenção dispensada.

Meus mimos vão para a Prof.^a Dra. Conceição Soares que me recebeu no primeiro dia de aulas (março de 2018), na UERJ, como minha orientadora, mas por causa da proposta de pesquisa que me propunha a defender concordou em mudar de orientação.

Agradeço as imensas contribuições (parte delas presentes nesta tese) da Prof.^a Dra. Maria Paula Meneses (Centro de Estudos Sociais - Universidade de Coimbra – Portugal) que em 2017 seria a minha orientadora do doutorado em Pós-colonialismo e Cidadania Global, quando submeti a minha proposta de pesquisa na Universidade de Coimbra, onde foi aceite, porém, não consegui a bolsa de estudos da Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT).

Não me esqueço de agradecer pelo carinho aos(à) Professor(a) Dr.(^a) Hugo Costa e Erika Cunha da UFMT e Thiago Ranniery (UFRJ) pelos desafios e esclarecimentos de conceitos caros sobre temáticas tratadas por Derrida, Laclau e Bhabha; À Prof.^a Dra. Maria Abdalla (UNISANTOS) que me deu espaço para publicarmos um *dossier* sobre formação de professores, a partir do qual foram abertos espaços para muitas mesas redondas com pesquisadores de outros países.

À comunidade de moçambicanos estudantes e residentes no Brasil que, através dos convívios nos tempos ídos (anterior ao Covid-19), faziam com que, direta ou indiretamente, cada um se sentisse acolhido por Moçambique, mesmo estando na diáspora. São eles Aristides Culimua (amigo desde a licenciatura que sempre me desafia a pesquisar e, atualmente, a terminar tal como eu o seu doutorado), Matine, Elias Djive, Ilídio Lobato, Isaías Fuel, Lucília, Nelson Mabucanhane, Sérgio Niuaia, Dulcídio Cossa, Octávio Zimbico, Eduardo Geque, Telma Amorgiana (a revisora atenta), António Zucula, Bernadino Bilério, Sérgio de Melo, Ali Aiuba, Nerito, Nzualo, Germildo, Arsénio Luabo, Hermenegildo Correia, Ana Chiluvane, Roberto Chaua, Pedro Guiliche, Jochua Baloi, Bembele, Armênio, Marta Maputere, Bô, Zeferino Barros e tantos outros que peço perdão pelo lapso de memória.

Aos colegas e amigos da UERJ que me facultaram momentos de (des)concentração e contribuíram com reflexões pertinentes, com destaque ao Edilso Barroso, Emilene, Pedro Crespo, Maria Socorro, Matheus Saldanha, Filipe, Roberta Avoglio, Anna Clara, Gabriel, Suraia, Márcio Bernardino, Dianna, Solange, Paula Noronha, Marize, Teresa Araújo, Regina Coeli, Thaís, Lhays Marinho, Renata Oliveira, João Paulo, Thaís Sacramento, Nately, Adria, Silvânia, Graciane Volotão, etc.

Aos vizinhos e amigos que tive no Rio de Janeiro, nos bairros de Botafogo (Dona Amélia dos Reis Silverio Gouvía - eterna saudade), no bairro São Francisco Xavier – Maracanã (Ciro Cormack Jr.) e no Irajá (Gilson; Aparecida Fernandes e seu esposo Geraldo

Fernandes e filho Sidney; a síndica Fábia; e as irmãs e dona do apartamento Maria Del Pilar e Maria De La Luz Varela; Nelson, José, etc.).

Ao Diretor-Geral da Escola Superior de Jornalismo (ESJ) em Moçambique, Prof. Dr. Tomás Jane, vão os meus profundos agradecimentos por ter autorizado a continuação dos estudos na diáspora, mesmo sabendo que havia muito trabalho a fazer. Ainda na ESJ agradeço aos meus colegas Ernesto Nhanale, Claida, Rui, Inês, Sandra, Said, Cuco, Nilza, Maria da Glória, Chilambe e Simila, Ngwenha, Eulálio Mabuie (DGA), Mércia, Hermínia, Wamba, Dionísio, Vânia Tembe, Bernardo, Maurício, Aurélio, Walter, Rosita Tinga, Catarina Cumbe, Levi, Macucule, Azarias, Lucas Manjate, Bisco, Flávia, Mutemba, Elina, Zavala, Getimane's (o mais velho e o mais novo), Júlia, Palmira, Langa, Vitanisso, Ratmir, Moiane, Esmeralda, Nely, Delço, Unaiti, Vilanculos, Suzana, Ratmir e outros tantos que não consigo nomear.

A Vice-Ministra do então MICOA, Ana Paula Chichava, por ter assinado a minha transferência para a ESJ e ao senhor Machanguana (eterna saudade) por ter agido com profissionalismo e justiça para que eu me tornasse funcionário do Estado em 2007. Grato aos ex-colegas Rosaria Pedro, Nemias Mungoi, Hermínia, André Nhaca, Zarco, Marcos, Maloa, Angelo, Felice, Eliseu, Anselmina Lipola, Buchir, Ivete Maibaze (atual Ministra ambiental), Aurora, Maita, Dinis Macie, Felizarda, Mambo, Bungueia, Muhau, Francisco Lichucha, Sonia da Silveira, Higiene Mussengue, Vilela de Sousa, Júlia Mwito, Armando António, Emilia, Pepete, Ludovina, Macário, Calisto, Ngungunhana (eterna saudade), Armando Benzane, Eulalia Bila, Magda Sengo (eterna saudade), Jaime Muchanga, Varela, etc.

Ao Prof. Dr. Rufino Adriano (que pareceu cansado de assinar cartas de recomendação e depois não ser admitido) e à Profa. Dra. Stela Mithá (eterna saudade) pelas cartas de recomendação que foram úteis no processo de candidatura às bolsas de estudo, o vosso esforço não foi em vão.

Por fim, não menos importante, agradeço aos meus sogros António C. Kunchenje (eterna saudade) e Palemira P. G. Tamela; aos irmãos em Cristo: Raimundo Chicuamba e Biatriz, Carmen e Mauro, Xavier e Nilza, Nelson, Enelson, Sofia e Edson (filho), Mercina, Felipe e Belvia, Sérgio, Marta Manjate; Amigos de infância e de escola: Hermínio Samuel Manjate (eterna saudade), Max Siteo, Charles Joaquim, Meireles (eterna saudade), Lídia Cumba, Leonel Pelembe e Custódia Bucuane, Celso, Adérito, Jorge Chilengue, Lucas Manjate, Amílcar Cossa, Pampilio Chichava, Flávio Dengo (eterna saudade), Carlos Nhaningue, Edson Macuacua, Aboobacar Amad, Sebastião e Ninita Balate (irmãos), Arsênio Boa; Aos padrinhos de casamento: Iziquiel e Ruth, Elton e Isilda e Arsênio Mananze e Medreta; aos primos: Nanda, Raisa, Alberto, Raquima, Simão, Nordino, Lina e Edson

Munguambe, Alex e Sheila Nhantumbo; Aos sobrinhos: Allen, Bongane, Celito, Flávio, Biatriz, Caló, Neusa, Gege, Lili, Sidney.

Às tias: Olga, Gracieta, Gertrudes, Ana; Aos tios: Ozório, Patrício, Alves (eterna saudade), Simão e Filimão (eterna saudade), Jacinto, Afonso. Aos/às (con)cunhados(as) Nandinha, Elizeta, Teresinha, Verónica e Sílvio, Chico e Mário Simbine; Aos meus avôs que a guerra civil levou: Leia e Alberto Nhantumbo, Helena e Ezequiel Chiziane; Aos meus professores do ensino primário vai todo o meu apreço: Jacinto, Agostinho Benzane (que nos dava regoadas nas nádegas), Machava (que me carregava pelas bochechas), José Rungo, Angélica, Tomé, Vasco, Hambrósio, etc.

E vi outro anjo voando pelo meio do céu, e tinha um evangelho eterno para proclamar aos que habitam sobre a terra e a toda nação, e tribo, e língua, e dizendo com grande voz: Temei a Deus, e dai-lhe glória; porque é chegada a hora do seu juízo; e adorai aquele que fez o céu, e a terra, e o mar, e as fontes das águas.

Apocalipse (14:6-7)

RESUMO

NHANTUMBO, Hermínio Ernesto. *Para construir a nação se precisa matar a tribo? Tentativas de (in)visibilização da diferença no currículo moçambicano*. 2021. 187f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

Esta produção discursiva tem como objetivo problematizar os limites de uma *política curricular* ao serviço de um projeto civilizatório, pensado à margem das *diferenças* e que tem como horizonte a identidade de um “sujeito luso-moçambicano. Essa problematização parte da compreensão de que a história da educação oficial em Moçambique tem sido marcada, tanto durante a colonização (1926-1974) assim como após a Independência Nacional (1975-2015), pela produção de um currículo com pretensões de fixar a identidade nacional. No tempo do colonizador, tratava-se de uma identidade orientada pelos padrões europeus, onde os poucos que se formaram como *Assimilados* e, portanto, considerados cidadãos portugueses serviram de justificativa para o discurso de “inclusão” nas políticas educativas coloniais em si excludentes. No período pós-independência, subdividido em dois momentos: (1975-1990) a educação devia constituir o *Homem-novo* que abandonasse as suas práticas tribais *para construir a nação* moçambicana; Enquanto no momento seguinte (1990-2015), por conta da aprovação da nova Constituição da República que introduz uma democracia multipartidária e abre espaço para políticas de cunho neoliberais ingerirem-se no ensino, a educação passa a orientar que os seus currículos produzam o *Homem empreendedor*, capaz de se preparar para conduzir o seu futuro de forma autônoma. Apesar do aparente antagonismo existente entre projetos tão diferenciados, no que diz respeito à ênfase dada ao seu foco identitários, eles têm em comum o objetivo/a pretensão de superar/eliminar os valores tribais assumidos como ameaça à construção de uma nova sociedade. Com base em aportes teóricos das teorias pós-críticas, particularmente pós-estruturalismo, pós-colonialismo (foi a principal para esta tese) e pós-fundacionalismo, defendemos as singularidades de diferença que articulam os sujeitos diversos nos processos de diferenciação. Argumentamos que em todas as tentativas de fixação identitária ocorrem, forçosamente, negociações com o Outro que se constitui no momento da enunciação. Por isso, a emergência do discurso de edificação de Estado-nação é entendida como uma via de “apaziguamento/apagamento” dos conflitos/antagonismos étnicos, tribais, isto é, como uma forma de apagar a política entendida como “o conjunto de práticas e instituições por meio das quais uma ordem é criada, organizando a coexistência humana no contexto conflituoso produzido pelo político¹”. Sendo o currículo o *locus* a partir do qual os projetos de fixação de identidades são articulados, ele se mostra incapaz de cumprir esse papel, na medida em que, como uma enunciação cultural, subverte todas as lógicas oporcionistas a partir do hibridismo, em devir ou espaços abertos de negociação. Nesse domínio, argumento em defesa de um currículo baseado na *diferença* e não na *diversidade* como tem sido defendido pelo discurso oficial.

Palavra-chaves: Políticas Curriculares moçambicanas. Currículo. Cultura. Nação. Tribo e Diferença.

¹ (MOUFFE, 2015, p. 8)

ABSTRACT

NHANTUMBO, Hermínio Ernesto. *To build the nation, do you need to kill the tribe? Attempts to make the difference (in)visible in the Mozambican curriculum*. 2021. 187p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

This discursive production intends to problematize the limits of a curricular policy at the service of a civilizing project thought out of the differences, whose horizon is the identity of a “Luso-Mozambican subject. This problematization is based on the understanding that the history of official education in Mozambique has been marked, both during colonization (1926–1974) and after National Independence (1975–2015), by the production of a curriculum with the intention of establishing national identity. In the colonizer's time, it was an identity guided by European standards, where the few who were formed as Assimilated and, considered Portuguese citizens, served as justification for the discourse of “inclusion” in colonial educational policies. In the post-independence period, subdivided into two moments: (1975-1990) education should constitute the New Man who abandoned his tribal practices to build the Mozambican nation; while in the following moment (1990–2015), due to the approval of the new constitution of the Republic, which introduces a multi-party democracy and makes room for neoliberal policies to intrude into teaching, education starts to guide that its curricula produce the Enterprising man, able to prepare himself to lead his future autonomously. Despite the apparent antagonism that exists between such different projects with regard to the emphasis given to their identity projects, they have in common the objective/pretext of overcoming/eliminating the tribal values assumed as a threat to the construction of a new society. Based on theoretical contributions from post-critical theories, particularly post-structuralism, post-colonialism (it was the main one for this thesis) and post-foundationalism, we defend the singularities of difference that articulate different subjects in the processes of differentiation. We argue that in all attempts to establish identity, there is, necessarily, negotiations with the Other that is constituted at the moment of enunciation. Therefore, the emergence of the discourse of building the Nation-State is understood as a way of “appeasement/erasing” of ethnic and tribal conflicts/antagonisms, that is, as a way of erasing politics understood as “the set of practices and institutions through which an order is created, organizing human coexistence in the conflictual context produced by the politician²”. As the curriculum is the "locus" from which the projects of fixing identities are articulated, it proves to be incapable of fulfilling this role, while, as a cultural enunciation, it subverts all aprioristic logics from hybridism, in becoming or spaces open trading. In this domain, I argue in defense of a curriculum based on difference and not on diversity as has been defended by official discourse.

Keywords: Mozambican curriculum policies. Curriculum. Culture. Nation. Tribe and Difference.

² (MOUFFE, 2015, p. 8)

LISTAS DE FIGURAS

Figura 1 – Localização de Moçambique	23
Figura 2 – Mapa de Moçambique	24
Figura 3 – Organograma do ensino após a reforma de 1930	78
Figura 4 – Organograma do ensino após a reforma de 1962	87
Figura 5 – Organograma do ensino após a reforma de 1964.....	102
Figura 6 - Consequência da guerra civil nos primeiros seis anos (1977-1983)	116
Figura 7 - Organização das políticas curriculares por nível e contexto	120

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AHM –	Arquivo Histórico de Moçambique
AM –	Acordo Missionário
ARPAC –	Instituto de Investigação Sócio Cultural
ASDI –	Acção Social Democrata Independente
BGC –	Boletim Geral das Colónias
BID –	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM –	Banco Mundial
BIRD –	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
CM –	Companhia Majestática
CNPq –	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DSI –	Direção dos Serviços de Instrução
EB –	Ensino Básico
EIPPGAM –	Estatuto dos Indigenas Portugueses das Provincias da Guiné, Angola e Moçambique
EM –	Estatuto Missionário
EOMCPAT –	Estatuto Orgânico das Missões Católicas Portuguesas de África e Timor
EP1 –	Ensino Primário do 1º grau
EP2 –	Ensino Primário do 2º grau
EPT –	Educação Para Todos
FMI –	Fundo Monetário Internacional
FRELIMO –	Frente de Libertação de Moçambique
GTZ –	Cooperação Técnica Alemã
INDE –	Instituto Nacional de Desenvolvimento de Educação
INE –	Instituto Nacional de Estatística
MANU –	União Nacional Africana de Moçambique
MINED –	Ministério de Educação
OCDE –	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento da União Europeia
OIT –	Organização Internacional do Trabalho
ONU –	Organização das Nações Unidas
PALOP –	Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa
PEC-PG –	Programa de Estudante-Convênio de Pós-Graduação
PNE –	Política Nacional de Educação
PIDE –	Polícia Internacional de Defesa do Estado
PNUD –	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PROPED –	Programa de Pós-graduação em Educação
RDA –	República Democrática da Alemanha
RENAMO –	Resistência Nacional de Moçambique
RM –	Rádio Moçambique
SN –	Sociedade das Nações
SNE –	Sistema Nacional de Educação
UDENAMO –	União Democrática Nacional de Moçambique
UEM –	Universidade Eduardo Mondlane
UERJ –	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UNAMI –	União Nacional Africana para a Independência de Moçambique
UNESCO –	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF –	Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância

URSS – União das Repúblicas Socialistas Soviéticas
USAID – Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 REFERENCIAIS TEÓRICOS E REVISÕES BIBLIOGRÁFICAS.....	42
1.1 Contextualizações teóricas do Estudo	42
1.2 Referenciais teóricos	47
1.3 Revisões Bibliográficas	51
2 EDUCAÇÃO EM MOÇAMBIQUE: DA PRETENSA SEGREGAÇÃO RACIAL À DESEJADA MORTE DA TRIBO.....	72
2.1 Educação oficial colonial (1926-1974): Breve contextualização.....	72
2.1.1 <u>Ensino rudimentar e manual para pele negra Versus Ensino elementar e intelectual para pele branca: dois pesos e duas medidas</u>	74
2.1.2 <u>Do nativo ao europeizado/aportuguesado: Indígena, destribalizado e assimilado como estereótipos segregacionistas.</u>	88
2.1.3 <u>As missões civilizatórias: quando “colonizar é, afinal, ensinar e educar”</u>	94
2.1.4 <u>Início de movimento de libertação em Moçambique e reformas educativas na metrópole: feras tentando ser cordeiros</u>	99
2.2 Educação Pós-Independência (1975-2015): Breve contextualização	102
2.2.1 <u>Da educação partidária à sua massificação nacional: construindo o sujeito moçambicano</u>	105
2.2.1 <u>Políticas do currículo em Moçambique: o paradoxo de uma independência dependente das relações Bi e Multilaterais como estratégias neocoloniais</u>	118
2.2.3 <u>O neoliberalismo na educação e a resignificação da segregação no ensino</u>	123
2.2.4 <u>Educação Para Todos: quando 2015 está aquém das metas estabelecidas pela cúpula mundial de educação.....</u>	127
3 GLOBALIZAÇÃO E SEUS (RE)EFEITOS NACIOLOCAIS.....	134
3.1 Globalização, projetos nacionais e subjetividades.....	134
3.2 A produção de “nacionais” a partir do currículo único/nacional	141
3.3 Construção de uma identidade nacional: violência simbólica e fragilidade teórica .	144
CONCLUSÃO.....	149
REFERÊNCIAS.....	157
APÊNDICE A – Tabela de doutorados de 1974-2015	169
APÊNDICE B – Documentos oficiais a pesquisar e seus locais	176
APÊNDICE C – Documentos coloniais conseguidos pela pesquisa de campo.....	179
ANEXO A - Lei do Sistema Nacional de Educação 1983.....	180
ANEXO B - Lei do Sistema Nacional de Educação de 1992	181
ANEXO C - Estatuto Orgânico das Missões Católicas Portuguesas de África e Timor...	182
ANEXO D - Acto Colonial.....	183

ANEXO E- Estatuto dos Indígenas Portugueses das Províncias de Guiné, Angola e Moçambique	183
ANEXO F - Política Nacional de Educação	185

INTRODUÇÃO

Interpretar é arriscar-se por caminhos não trilhados,
sem saber exatamente aonde vão dar.

Michel Foucault

Antes de mais gostaria de elucidar que não pretendo reescrever a história de educação de Moçambique, (pelo fato de estar operando no terreno da discursividade em que as certezas são questionáveis; os fundamentos são abalados; e a essência não se sustenta por si só), muito menos, como refere Michel Foucault (2000), voltar ao passado/aos documentos que estudei “como se as palavras tivessem guardado seu sentido; os desejos, sua direção; as ideias, sua lógica, como se esse mundo de coisas ditas e desejadas não tivesse conhecido invasões, lutas, rapinas, disfarces, artimanhas” (p. 260). Pretendo, isso sim, fazer movimentos *a posterior* no entendimento de que toda a discussão/discurso está sendo “produzido no ato de escrita deste texto” (LOPES; OLIVEIRA, 2017, p. 16).

Nesse âmbito, na presente tese³ analiso a relação articulada entre *currículo e cultura* a partir dos discursos hegemônicos construídos nos períodos/contextos: colonial (1926⁴-1974) e nacionalista (1975-2015) que têm marcado a educação em Moçambique, visando a sua construção como Estado-nação. Na análise que efectuei em vários documentos e livros compreendi que os projetos de constituição da nação nos dois períodos exerceram influências profundas no desenho subsequente das *políticas curriculares* no país. *Políticas curriculares* que tinham como objetivo a produção de uma identidade nacional, nomeadamente: *Assimilados* (1926-1974), *Homem-Novo* (1975-1990) e *Homem empreendedor* (de 1990- até aos nossos dias) e expressam, respectivamente, ideais *coloniais*, *marxistas-leninistas* e *neoliberais* na educação. Constatei que apesar de destacarmos a europeização como uma ambição colonialista, ela continua sendo operada, também, no período pós-independência, na medida que a primazia da língua portuguesa sobre as nativas; os modelos de desenvolvimento progressistas e o discurso de construção

³ O título anterior desta tese, antes do exame de qualificação, era *Educação pós-colonial em Moçambique: Tentativas de inclusão em um currículo culturalmente excludente*. Tal título norteou um artigo apresentado pelo autor no XI Seminário regional Sudeste da ANPAE e XI Encontro regional Sudeste da ANFOPE, na Universidade Federal Fluminense, em agosto de 2018, publicado em anais). Contudo, por se confundir com a teoria pós-colonial, houve a necessidade de proceder à devida alteração.

⁴ Este ano é importante, pois foi em 28 de maio de 1926 que ocorre o golpe militar em Portugal que instaura uma ditadura legitimado pelo Estado-Novo, em 1933.

de Estado-nação, toma a Europa como modelo. Tais projetos de constituição da *nação* deixaram rastros nas *políticas curriculares* que endoçam esforços, com vista à construção do *sujeito moçambicano*⁵ enquanto identidade nacional. Entendo tais esforços de constituição de identidade nacional como tentativas de apagamento das manifestações da *diferença cultural*. Entendo, também, para efeitos da produção desta tese, que a:

[...] força do discurso colonial e pós-colonial como intervenção teórica e cultural, em nosso momento contemporâneo representa a necessidade urgente de contestar singularidades de diferença e de articular sujeitos diversos de diferenciação (BHABHA, 2019, p. 128).

“Contestar singularidades de diferença” nos mobiliza. Por isso, na presente tese analiso as pretensões de *padronização cultural* que se expressam nas *políticas curriculares*, com o objetivo de forjar um modelo *identitário de nação* e faço a sua problematização, questionando os seus limites e demonstrando, com base nos aportes teóricos pós-estruturais, pós-coloniais e pós-fundacionais, que, apesar de não podermos viver fora da regra e/ou da norma, essas pretensões de totalização não ocorrem sem investimento radical⁶, contestações e antagonismos. E essa é a tese central do presente estudo, daí as diversas reiteraões feitas ao longo da presente produção discursiva.

Preciso destacar que apesar do *slogan* “matar a tribo para fazer nascer a nação” não ter sido expresso pela boca do colonizador, o *modus operandi*, em geral, e a política educacional colonial, em particular, foram atravessados por esse sentido de que a *tribo* devia ser destribilizada para que os projetos imperiais emergissem. Daí que o título da presente produção discursiva pretende cobrir os dois períodos em análise.

⁵ O termo “sujeito moçambicano” assume sentidos próprios de significante vazio, na medida que nele cabem significações identitárias do período colonial (assimilado) e do período pós-independência (Homem-novo/homem empreendedor), para além de outras infinitas possibilidades. Perpassam nesta categoria de identidade, o sujeito iluminista (significado como um indivíduo totalmente centrado, unificado, racional, consciente, etc.), sujeito sociológico (significado como um indivíduo que não é autossuficiente, nem autônomo) e sujeito pós-moderno (significado como não tendo uma identidade fixa, permanente e/ou essencial) (HALL, 2020, p. 10-11). Segundo Laclau (2011, p. 67) “um significante vazio é, no sentido estrito do termo, um significante sem significado” pois não se fixa em um significado particular mas em várias possibilidades de ser significado.

⁶ Alice Lopes (2015) afirma que o *investimento radical* (ou intervenção teórica radical) é um (re)posicionamento “não apriorístico, não determinista, não essencialista” que “consiste nessa tentativa de nomear, de representar o irrepresentável: nada determina logicamente ou pré-anuncia o conteúdo normativo, mas ainda assim esse conteúdo é enunciado, investe-se na sua constituição”. Segundo a autora “o investimento radical implica negociação [...] entre diferentes representações particulares que podem ser universalizadas provisória e precariamente”. Neste âmbito, a autora refere que defender um investimento radical é assumir que “toda normatividade é contingente, submetida à negociação, aos antagonismos e conflitos” e decorre de “uma articulação discursiva, sem fundamento, como resposta e mobilização frente ao que se considera uma ameaça às identidades sociais” (p. 125).

Por fim, as experiências acadêmicas e profissionais consideradas em Moçambique para analisar os discursos hegemônicos construídos nos períodos/contextos acima mencionados foram severamente abaladas pelo contato com as discussões encontradas no Brasil, que me deslocaram de um olhar naturalizador e tranquilo para questionador e inquieto, como a seguir justifico.

Justificativa

A minha formação profissional e acadêmica, que decorreu em instituições públicas moçambicanas (do ensino básico ao superior – mestrado), foi marcada por uma atitude pouco problematizadora sobre as questões que mobilizaram os meus estudos no doutorado. As experiências formativas pelas quais passei, a partir do meu ingresso na Universidade Pedagógica de Moçambique, em 2006, foram pautadas por abordagens de cunho marxista (estruturalista), inclusive no que tange às reflexões no campo do currículo. Agora no doutorado (igualmente, numa instituição pública brasileira) houve uma mudança que me levou a questionar/contestar as tendências *naturalizadoras* do social. Dessa forma, assumir uma postura mais questionadora sobre os limites e a desejabilidade de um currículo pensado como instrumento de padronização cultural é consequência da aproximação com reflexões e problematizações produzidas por pesquisadores do campo curricular do Programa de Pós-graduação em Educação (PROPED), da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), mais especificamente aqueles que integram a Linha de Pesquisa (*Currículo: Sujeito, conhecimento e Cultura*), onde iniciei os estudos de doutorado. Essas reflexões produzidas e as contribuições de aportes teóricos pós-críticos⁷ (particularmente as teorias pós-estruturais, pós-coloniais e pós-fundacionais) possibilitaram colocar em questão as minhas certezas, abalando aquilo que parecia estar sedimentado e definitivamente estabelecido como única possibilidade de pensar a cultura e o quadro normativo que procura estabelecer o *currículo único/nacional, a nação e a identidade nacional*.

As novas leituras proporcionadas pela frequência do doutorado, no Brasil, permitiram identificar-me com as posições/reflexões de Jacques Derrida; Homi K. Bhabha e Ernesto Laclau (no que se refere à *différance*, cultura e política) e de Elizabeth Macedo e Alice Casimiro Lopes (nos aspectos relacionados ao *currículo* e às *políticas curriculares*,

⁷ Segundo Lopes (2013, p. 9) “no campo do currículo, a expressão teorias pós-críticas é utilizada para se referir às teorias [pós-estruturais, pós-coloniais, pós-modernos, pós-fundacionais e pós-marxistas] que questionam os pressupostos das teorias críticas, marcadas pelas influências do marxismo, da Escola de Frankfurt e em alguma medida da fenomenologia, discussões em que as conexões entre currículo, poder e ideologia são destacadas”.

respectivamente). As leituras e discussões passaram a orientar questionamentos às ideias de homogeneidade, essencialismo e hegemonia cultural, ideias que, conforme entendo, sustentam os projetos de formação de identidades nacionais projetadas nas propostas de *currículo único/nacional* que têm marcado a educação em Moçambique. Esses questionamentos, sustentados por aportes teóricos levaram-me à necessidade de reelaborar o projeto que havia submetido ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), para a obtenção da bolsa de estudos no Programa Estudante-Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG), a partir da concepção de novas possibilidades de interpretar a produção curricular em Moçambique. A participação imensurável da minha orientadora, Talita Vidal Pereira, nesse processo de contrução discursiva foi de inestimável mais-valia.

Compartilho que de 1983 até 1985 quando tinha um ano até aos três anos de idade, eu, meus irmãos e meus pais saímos de Moçambique e fomos viver em Moscovo, capital da Rússia (onde meu pai esteve em missão de serviço). Esse afastamento de Moçambique permitiu-nos distanciar-mo-nos de um dos períodos mais sangrentos da guerra civil (1977-1992), em que, para além das mortes causadas pela própria guerrilha, a fome e as doenças diversas foram fatais. Foi na instante do meu pai (tanto na Rússia, assim como em Moçambique) que vi vários livros de Karl-Marx e outros marxistas-leninistas que teorizaram sobre sistemas políticos e econômicos que me vi influenciado pelo marxismo, sem, no entanto, ser militante. Esse episódio mostra um momento em que no país os livros sobre marxismo-leninismo eram lidos quase que obrigatoriamente, afim dos cidadãos demonstrarem que estavam comungando dos mesmos ideais dos libertadores da pátria e evitarem ser denominados de reacionários (o que valeria pena de morte introduzida em Moçambique, em 1979). Nessa fase sombria do país, era raro encontrar livros religiosos e de cunho capitalista, pelo fato de tanto a religião assim como o capitalismo serem vistos por Marx e Engels como “ópio do povo” e inimigo de um Estado comunista, respectivamente.

Ao regressarmos, em finais de 1985, deparei-me com uma situação de início de reformas nas políticas públicas (nos seus vários domínios) moçambicanas, em que começava o processo de abertura ao sistema de economia do mercado (aproximação do país às instituições de *Bretton Woods* iniciado em 1984) para um sistema político capitalista/neoliberal. Em 19 de outubro de 1986, lembro-me de ter recebido a informação sobre a morte do primeiro Presidente da República Popular de Moçambique, Samora Machel (causada pela queda do avião presidencial na África do Sul), quando me encontrava na cozinha do apartamento com a minha mãe, uma informação que gerou um ambiente de várias incertezas, principalmente sobre a continuação ou não do sistema marxista-leninista no país.

Nesse cenário de dubiedade marcado pela morte do Presidente da República, começam a ser enterrados, paulatinamente, os ideais marxista-leninistas em Moçambique, precipitadas, também, pela queda do muro de Berlim, em 1989, ano que iniciei os estudos primários, na Escola Primária 25 de Junho (que curiosamente é a data de independência de Moçambique face ao colonialismo português). Foi nessa vivência escolar que percebi que muitos colegas meus que não tiveram, por exemplo, a língua portuguesa como materna, enfrentavam sérias dificuldades em se adaptar na escola. Naqueles anos não era admissível que o professor complementasse as suas explicações em outra língua que não fosse a portuguesa (tal qual na era colonial). A ideia de constituição de um sujeito moçambicano trazia consigo exclusões. A língua portuguesa, por exemplo, como elemento fundamental da ideia de *Homem-novo* – que devia contribuir para emergência do Estado-nação – passou a se constituir em uma violência para as tribos.

No sistema de ensino do qual fui produzido, o regime de castigo físico (herdado do período colonial) era a sua característica principal, sobretudo se o aluno não demonstrasse aptidão em certas matérias ou não fizesse as tarefas escolares em casa. Eu próprio fui castigado de forma desproporcional⁸ pelos professores até 1995. Essa dupla violência (primeiro, da língua, segundo, por errar as tarefas escolares) fez com que várias crianças ao saírem de casa não entrassem na sala de aulas. Considerando que nas décadas de 80 e 90 o castigo físico da criança era permitido até dentro de casa, com vista a educá-la, criando um cenário de quase terror, a rua passou a ser o meio-termo/entre-lugar entre a casa-escola, um lugar onde a violência era mínima se comparado com a que era praticada por aquelas instituições.

Assim, os sinais de exclusão (re)começavam, resignificando o período colonial em que as violências (causadas pela imposição de uma língua de minorias, de hábitos e culturas minoritárias, da segregação racial, dos castigos físicos e das categorias estereotipadas de *indígena/nativo*, de *destribalizado* e *assimilado*) assumiam a centralidade nas *políticas educacionais*. As violências tanto simbólicas assim como de cunho físico, psicológico, etc. marcaram o cotidiano do povo moçambicano nos dois períodos distintos nos domínios educativos, vistos como um esforço de padronizar a cultura, a partir de políticas educativas que pudessem forjar um sujeito luso/moçambicano.

⁸ Considerando que esses castigos eram aplicados às crianças com idades compreendidas entre os 7 até 11 anos, correspondentes aos primeiros cinco anos do ensino primário, por várias vezes recebi palmadas nas mãos, como também com réguas fui chamboqueado nas nádegas, na 5ª classe, sem me esquecer do professor da 3ª classe que nos carregava pelas bochechas.

Entretanto, entendo que a pretensão de *padronização cultural* expressa nas *políticas curriculares*, cujo objetivo é forjar um modelo *identitário de nação* tem como pressuposto uma perspectiva essencialista, baseada numa imaginada existência de uma “plataforma cultural” que une todas as etnias/tribos⁹ existentes em Moçambique e que a mesma deve ser exaltada e invocada para criar uma percepção de coesão social, como se fosse possível todos pensarem, sentirem, caminharem e agirem de forma igual. Como se fosse possível sentir-se moçambicano de forma idêntica. Se no período colonial a política de segregação racial peneirava quem poderia ser cidadão *lusitano* a partir de processos de assimilação, no período pós-independência para se ser “nacional” passa a ser obrigatória a comunicação em português, como também o abandono de práticas tribais entendidas como obscurantismo.

Ora, para justificar a pertinência da presente produção discursiva procedi à busca de teses no campo de educação produzidas por moçambicanos em várias universidades espalhadas pelo mundo. E uma compilação publicada em 2013, (em sua 3ª edição) pelo acadêmico Paulus Gerdes, intitulada – *1000 Doctoral Theses by Mozambicans or about Mozambique*¹⁰ – contendo teses de doutorado de moçambicanos, desde 1960 até 2012 (a mesma obra contém teses de estrangeiros que refletem sobre Moçambique, mas que não mencionamos no presente apêndice), chamou a minha atenção. A mesma compilação demonstra que das 535 teses defendidas, 108 se dedicaram à área de educação. Na referida compilação estão inclusas teses realizadas por moçambicanos em 33 universidades espalhadas pelo mundo (GERDES, 2013, p. 14), incluindo Brasil e financiadas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)¹¹, pelo CNPq, por instituições religiosas e outras fontes. Com base no catálogo de teses da CAPES estendi o período até 2015, onde encontrei apenas 8 teses relacionadas à educação moçambicana, totalizando 116 teses.

Com tal pesquisa, cuja tabela apresento no Apêndice A – Tabela de doutorados de 1974-2015, pretendi trazer a justificativa de que os temas tratados nas teses não dão enfoque da problemática em discussão na presente produção discursiva. Entretanto, não pesquisei dissertações de mestrados porque só o número de teses arroladas é elevado para o objetivo

⁹ Tribo pode ser entendida “como sistema organizacional”, segundo J. Honigmann citado por Amselle e M’bokolo (2017, p. 37). Ainda segundo ele, poderia “ser descrita” como “um território comum, uma tradição de descendência comum, uma linguagem comum, uma cultura comum e um nome comum”.

¹⁰ Disponível *online* em: http://www.etnomatematica.org/BOOKS_Gerdes/1000_doctoral_theses_by_mozambicans_or_about_mozambique.pdf acessado em 28 de abril de 2018.

¹¹ <https://www.gov.br/capes/pt-br/@@search?SearchableText=tese> acessado em 28 de abril de 2018.

proposto: *Problematizar os sentidos de currículo (único) articulados nas políticas curriculares moçambicanas, pensadas à margem das diferenças e que têm como horizonte a identidade de um “sujeito moçambicano”*. O que pretendo tratar aqui são os episódios sobre a educação colonial e nacionalista que “possam ser apropriados, traduzidos, re-historicizados e lidos de outro modo” (BHABHA, 2007, p. 68), dando destaque a outras possibilidades de compreender a enunciação da educação moçambicana como processo de intensas negociações e traduções culturais que contribuam para desestabilizar tanto os ideais de *europização/aportuguesação do indígena/nativo* (para reduzir assimilados); quanto o de *mortificação da tribo* (para produzir o Homem-novo); ou da *esvaziamento do papel do estado* (para produzir o Homem empreendedor).

Das teses de moçambicanos que encontrei, procurando as abordagens que problematizam a ideia de identidade nacional, cultura identitária e currículo (único), deparei-me com discussões que tendem a favorecer (empoderar) os discursos de uma identidade nacional tal qual defendida pelos nacionalistas, como por exemplo, a tese de doutorado de Guilherme Basílio (2010), intitulada *O Estado e a escola na construção da identidade política moçambicana*, (para além de outros intelectuais como Severino Ngoenha, Elísio Macamo, Carlos Serra, só para citar alguns, que defendem ideias de *Identidade, Moçambicanidade e Moçambicanização*, ideias discutidas e publicadas em um livro organizado por Carlos Serra, em 1998).

Constatei que essa tendência é predominante, embora tenha encontrado trabalhos que assumem outra perspectiva como a tese de doutorado de Argentina Serafim Lopes (2017), intitulada *Políticas educacionais para a promoção da rapariga¹² em Moçambique* (sem deixar de ressaltar que a referida tese está fora do período de estudo do presente estudo), que conclui que a ideia de identidade nacional não consegue operacionalizar, por exemplo, o ensino bilíngue preconizado em legislações sobre a educação, como também prejudica a inclusão das meninas no sistema educacional. O estudo mostra que as políticas públicas educacionais em Moçambique não estão preparadas para a inclusão/compreensão da diferença e, por isso, situações específicas facilmente desestabilizam as estratégias, *a priori*, traçadas, pois não são resultados de negociação.

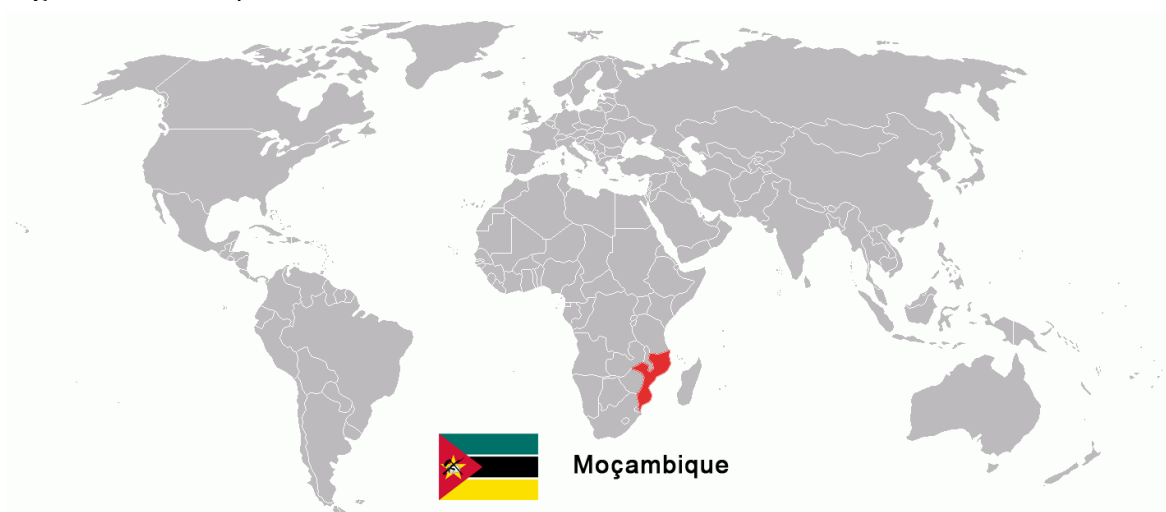
Poderia elencar uma gama de outras razões, mas as mencionadas são suficientes para a compreensão de como a *diferença* constitui uma ameaça aos projetos de *padronização cultural* que se expressam nas *políticas curriculares* com objetivo de forjar um modelo

¹² Rapariga é como as meninas são tratadas em Moçambique.

identitário de nação. A diferença cultural, por ser uma enunciação, não se deixa controlar, pois sempre escapa e desestabiliza tudo que é projetado, a priori. Entretanto, para uma melhor contextualização do estudo, importa saber um pouco mais sobre Moçambique como um país de África e ex-colônia portuguesa, localizado a 9.239 quilómetros do Brasil e 7.568 quilómetros entre a capital Maputo e Rio de Janeiro.

Sobre Moçambique

Figura 1: localização de



Fonte, Filipe Jorge Laranjeira Langa,

Moçambique, com 801 590 km de extensão territorial, situa-se geograficamente na costa oriental de África (África Austral) banhado a Este pelo Oceano Índico (próximo de Madagáscar) e ladeado pelos seguintes países: Sudoeste – Suazilândia e África do Sul; Norte – Tanzânia; Noroeste – Zâmbia e Maláwi; Oeste – Zimbábue. Segundo António Francisco (2010, p. 61) “o estabelecimento das fronteiras que configuram o território do país e a composição demográfica da população moçambicana” aconteceu “em 1891”, anos seguintes à realização da Conferência de Berlim que decorreu em/de 1884-1885, na Alemanha, visando à partilha da África pelas potências imperialistas. Constituído por 11 províncias¹³, 141 distritos e uma população de 25.727.911 em 2015, cuja taxa de PIB no mesmo ano foi de 7,8%. Moçambique reduziu a taxa de analfabetismo de 93%, em 1975, para 44,9%, em 2015.

¹³ As províncias de Moçambique são Maputo Cidade (a capital com sete distritos); Maputo Província (com oito distritos); Gaza com 14 distritos); Inhambane (com 14 distritos); Sofala (com 13 distritos); Manica (com 12 distritos); Tete (com 15 distritos); Zambézia (com 22 distritos); Nampula (com 23 distritos é a mais populosa do país); Niassa (com 17 distritos e mais extensa) e Cabo Delgado (com 16 distritos).

Trata-se de uma “ex-colônia portuguesa (1498 até 25 de junho de 1975) e, por isso, teve sua influência político-cultural, como também” esteve sob influência “dos árabes (presentes antes da chegada dos portugueses) e dos ingleses (por fazer fronteiras com países de expressão anglo-saxônicos)” (NHANTUMBO, 2018, p. 188). Segundo Nhantumbo (2018), “a essas influências se juntaram as das línguas *Bantu*, que são a raiz de todas as outras línguas nacionais, oriundas da família linguística nígero-congolesa” (p. 188). A variedade linguística¹⁴ (existência de pelo menos trinta e dois grupos linguísticos) torna o país multilíngue-cultural. Essas diferenças linguísticas como parte importante das culturas foram, como veremos mais adiante, excluídas dos currículos tanto colonial como nacionalista, colocando em seu lugar o português como língua oficial e outras práticas europeias.

Nessa perspectiva, tomando/impondo não só o português como língua oficial de ensino/nacional, como também outras práticas europeias, argumento que tanto o colono assim como os nacionalistas procuraram/tentaram fixar sentidos, visando à consolidação de uma “certa” identidade nacional. Em um mosaico cultural onde a língua portuguesa era/é uma “gota de água em um oceano” de línguas nativas, o português como um significante particular procura assumir uma posição de universalidade, visando à sua hegemonia. Para o efeito, o sistema de educação e a escola foram usados como meio para tentar alcançar tal pretensão, nas suas pretensões de construir um projeto de *padronização cultural* que se expressa nas *políticas curriculares* com objetivo de forjar um modelo *identitário de nação*.

Todavia, ao escolher os períodos/contextos de estudo acima mencionados, considerei arbitrariamente dois marcos/traços históricos em Moçambique:

¹⁴ Segundo Octávio Zimbico (2016), citando Mazula (1995), Lopes (2004) e Basílio (2010), refere que “há vários grupos etnolinguísticos em Moçambique, entre os quais se destacam os Kimwani, Makonde, Yao, Makwa, Koti, Lomwè, Nyanja, Sena, Chwabo, Loló, Pozo, Zimba, Nguni, Chikunda, Nsenga, Tawara, Nyungwe, Thonga, Bargwe, Manyika, Teve, Shona, Nda, Danda, Hlenguwe, Shangana, Tsonga, Tswa, Gwambe, Chopi, Lenge e Ronga”.

d) Moçambique assim como vários países africanos tiveram, por muito tempo (até aos dias de hoje), uma tradição de ensino (informal) circunscrito à oralidade, onde a escrita vinha em segundo plano. Esses desafios todos se fizeram presentes no período pós-independência.

- O sistema colonial de educação segregacionista (que dividia o ensino em *intellectual*¹⁶ para brancos e privilegiados – e outro *manual*¹⁷ para os negros e com difícil acesso à rede escolar) deixou de herança uma elevadíssima taxa de moçambicanos analfabetos (acima dos 90%), que refletia uma fratura abissal que dividia o tecido social em sujeitos e indígenas objetificados (CÉSAIRE, 1978; SANTOS, 2007).

- A destruição de infraestruturas resultante da continuação da violência armada durante a guerra civil (1977-1992) que opôs o governo representado pela Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO) à Resistência Nacional de Moçambique (RENAMO), quando “mais de 50% da rede escolar primária estava destruída ou paralisada” (MINED, 1996; MINED, 1997), trouxe pobreza e estagnação. Nas últimas décadas, desde o período colonial, Moçambique tem enfrentado várias crises: a) A referida guerra civil (que comprometeu a expansão da educação pós-independência e sua massificação) causada, em parte, pela “implantação” do regime político marxista-leninista – de 1975 a 1990 (que inibia a existência de meios de comunicação independentes e limitava todos os tipos de liberdades¹⁸), deixou mais de um milhão de mortos entre professores, alunos, etc.; b) Com o neoliberalismo na década de 90 cresceu o nível descontrolado de corrupção (que afeta os investimentos, em particular na educação como também compromete eticamente o processo de ensino e aprendizagem devido a cobranças ilícitas realizadas por alguns docentes, para facilitarem a passagem/aprovação do discente de uma classe para a outra; aumento de casos de assédio sexual – troca de favores entre discentes e docentes) (CASTIANO; NGOENHA, 2013, p. 100-101); c) Desastres naturais contínuos, com destaque aos das regiões sul e centro de Moçambique, como os que ocorreram em fevereiro e março de 2000 e provocaram inundações causadas por chuvas torrenciais que superaram um mês de queda. Como consequência, mais de 500.000 pessoas se tornaram deslocadas, houve graves danos em

¹⁶ O ensino primário elementar, destinado aos filhos dos colonos e dos assimilados, conferia a possibilidade de prosseguir com os estudos até ao nível superior.

¹⁷ O ensino primário rudementar e mais tarde denominado de adaptação era especificamente para o indígena/nativo e apenas lhe possibilitava a frequência do ensino técnico profissional.

¹⁸ Por exemplo, em 1983, por iniciativa do Presidente Samora Machel foi encerrada a Faculdade de Direito da Universidade Eduardo Mondlane (UEM), porque, dentre outros argumentos, produzia críticos. Disponível *online* em: https://www.mozambiquehistory.net/justice/punishment/19830323_faculdade_de_direito.pdf acesso em 20 de maio de 2020.

termos de habitação, infra-estruturas agrícolas, edifícios públicos, escolas, hospitais, sistemas de abastecimento de água e energia elétrica, redes rodoviárias, linhas férreas e telecomunicações. “Estes prejuízos representaram um enorme revés para a economia nacional moçambicana e para os esforços realizados na área da redução da pobreza” (USAID, 2002, p. 1), pois superaram 600¹⁹ milhões de dólares norte-americanos.

- O mosaico sociolinguístico (24 grupos linguísticos²⁰) que caracteriza o país levou à opção política pelo Português como língua de unidade nacional, capaz de garantir um sistema educativo que unisse os moçambicanos²¹. Uma opção que gera conflitos e questionamentos de vários grupos que se colocam contra a secundarização das línguas nacionais, num contexto em que a ‘descolonização das mentes’ (THIONG’O, 1986) é fator político importante para a afirmação do projeto nacionalista de nação. Sem deixar de referir que volvidos 40 anos do período pós-independência (1975-2015), a língua portuguesa em Moçambique é falada por apenas 3,6 milhões de habitantes (apenas “18.7%”²²) em um universo de 25.727.911²³ habitantes registrados em 2015, mostrando que as tribos/línguas nativas ainda se constituem como elementos antagônicos aos projetos de edificação de Estado-nação. Nesse contexto, analiso o que está em jogo na afirmação de uma orientação política em que “*matar a tribo para construir a nação*” se constituiu uma bandeira importante nos primeiros anos de Moçambique independente (MACHEL, 1974), como também aparece como o substrato das *políticas educacionais* nos dias de hoje.

¹⁹ Dobro do valor das exportações anuais do país. Com as cheias houve uma descida brusca do PIB de 7,5%, em 1999, para 1,6%, em 2000; a inflação atingiu os 12,7%, em 2000, contra os 2,9% de 1999 (USAID, 2002). Disponível [online] em: https://pdf.usaid.gov/pdf_docs/Pdabx450.pdf Acesso em 30 de novembro de 2020.

²⁰ A imprecisão de dados/informações sobre quantas línguas nacionais/grupos etnolinguísticos existem no país não permite enunciarmos com certeza. Armino Ngunga (2012), por exemplo, identifica 41 línguas, enquanto Zimbico (2017) identifica 32 línguas. Marcelino Liphola, citado por Cabaço (2007, p. 20) refere que “dentro das fronteiras que delimitam a atual República de Moçambique, estão hoje identificados [...] vinte e quatro grupos linguísticos”.

²¹ Segundo o Ministério da Educação (MINED) e Instituto Nacional de Desenvolvimento de Educação (INDE), “dados do 1º censo geral da população de 1980 apontam para cerca de 1.2% da população moçambicana que tem a língua oficial (Português) como materna, 24% que a fala como língua segunda e, cerca de 75% que não a fala (apenas fala as Línguas Locais/Maternas)” (MINED, 2003, p. 12).

²² Ver *Estatísticas da Cultura, 2018*, disponível em: <http://www.ine.gov.mz/estatisticas/estatisticas-sectoriais/cultura/estatistica-da-cultura-2018-2.pdf/view> Acesso em 4 de fevereiro de 2021.

²³ Uma vez que o Censo Geral da População moçambicana no período pós-independência é realizado de 10 em 10 anos, isto é, o primeiro foi realizado em 1980, o segundo em 1997 (esse intervalo de 17 anos deveu-se à guerra civil), o terceiro em 2007 e o quarto em 2017. Porém, para o presente estudo trabalhamos com a projeção feita pelo Instituto Nacional de Estatística (INE) em 2015, pois o período do estudo é 1926 até 2015. Em relação a esses dados ver detalhes em *Oportunidades no Sector de Infraestruturas em Moçambique: fórum para cooperação económica e comercial china e cplp*. Disponível em: <https://www.forumchinapl.org.mo/wp-content/uploads/2020/10/20150828-dsr-04-SC.pdf> Acesso em 8 março de 2021.

- Com o processo de aproximação à economia de mercado mundial, intensificado a partir de 1990, esvazia-se o papel do Estado no controle direto das atividades industriais e comerciais devido às reformas que culminaram em privatizações de empresas estatais, fato que privilegiou a emergência de uma elite local da trincheira dos “libertadores da pátria”, cujas agendas são de âmbito privado-econômico e não público-social. Esse processo, contudo, marcou a atuação das políticas neoliberais em Moçambique, caracterizado pela primazia do econômico sobre a política (BROWN, 2018), onde a atenção maior foi para a educação privada (trazendo outra forma de segregação do tipo econômico), deixando ao “relento” o ensino público.

- O impacto das medidas impostas por instituições da *Bretton Woods* [do qual Moçambique tornou-se membro em 1984], um órgão internacional que reúne investidores estrangeiros (bi²⁴ e multilaterais²⁵) e assume uma perspectiva econômica neoliberal que tem impactado negativamente os investimentos públicos, sobretudo na área de educação, o que tem reforçado a vulnerabilidade do sistema educativo e, em certa medida, simboliza a ressignificação persistente das relações de dependência que marcam a história do país. Para além disso, Moçambique aderiu a pactos internacionais como a Declaração de Jomtien (1990), a Declaração de Salamanca (1994) e o Marco de Ação de Dakar (2000) (Cf. ZIMBICO, 2016) que implicam em compromissos com metas, muitas delas que o país está aquém de poder atingir em médio prazo, pois até final de 2015 a *Educação-Para-Todos* seguia a contra-mão ao discurso da unidade nacional.

- As integrações crescentes de Moçambique no mundo e no Continente Africano lançam desafios maiores. Como destaca Araújo (2008, p. 83), trata-se de analisar como a “[...] globalização que torna o Estado-Nação pequeno demais para se defrontar com os grandes problemas e o localismo que o torna demasiado grande para resolver adequadamente pequenos problemas estão a reformular a cidadania”. Principalmente se, como é o objetivo desse estudo, dar destaque aos processos que favorecem a exclusão de manifestações culturais, de saberes que, na educação (seja ela básica ou mais), seriam importantes para articular processos de formação comprometidos com a enunciação, de fato e de direito, das

²⁴ Dentre os vários sentidos que o termo tem, considere a definição que Castiano e Ngoenha trazem segundo a qual “ são aquelas que se encarregam de realizar a cooperação no quadro de acordos entre dois países”, em que são estabelecidas “agências oficiais de cooperação” que “recebem geralmente os meios financeiros dos respectivos Estados” (CASTIANO; NGOENHA, 2013, p. 118).

²⁵ São aquelas instituições “que prestam a sua intervenção na educação no âmbito das organizações internacionais, tais como a ONU, a União Europeia (EU), o Banco Africano para o Desenvolvimento (BAD), Organização dos Países Exportadores de Petróleo (OPEP), etc ” (CASTIANO; NGOENHA, 2013, p. 118-119).

diferenças. Embora tais tentativas de exclusões não se efetivem plenamente, pois na decisão habita também a indicisão.

Por outro lado, a educação também é *peça-chave* no processo de afirmação nacional de Moçambique. Um projeto que se reconfigura também nas formas pelas quais são formuladas as *políticas curriculares* e outras estratégias para enfrentar os desafios acima expostos.

É tendo em vista o desafio de construir um projeto de nação moçambicana, sem perder de vista as pluralidades de sentidos em disputa nas tentativas de (res)significar um *sujeito moçambicano* que, para se constituir como tal, precisa abdicar de seus pertencimentos locais, inclusive a sua língua materna, que esse estudo se organiza, buscando problematizar os limites impostos pelas tentativas de *padronização cultural* que se expressam nas *políticas curriculares*, com objetivo de forjar um modelo *identitário de nação*. Argumento que as expectativas de incluir **todos** os moçambicanos nesse projeto expressam lógicas excludentes em que as diferenças são concebidas como algo a ser eliminado/controlado em nome de “um bem maior”. Vou além, afirmando com base nos aportes teóricos pós-estruturalistas (Jacques Derrida) e na perspectiva pós-colonial, em especial, a partir das contribuições de Homi Bhabha, que essas lógicas também organizavam a construção do projeto colonizador que a nova ordem pós-independência tem por objetivo “suplantar” mas, paradoxalmente, se parece em muitos aspectos com ela.

Nessa abordagem opero com os conceitos de *Terceiro-espço*, *diferença cultural*, de *nação* e de *hibridismo* tal qual problematizados por Bhabha (2011; 2019) e apropriados por Macedo (2003; 2006) para pensar sobre o *currículo*, assumido pela autora como espaço-tempo de fronteira cultural. Opero, igualmente, com o conceito de *político* “como um espaço de poder, de conflito e de antagonismo”, para compreender a política como “o conjunto de práticas e instituições por meio das quais uma ordem é criada, organizando a coexistência humana no contexto conflituoso produzido pelo político” (MOUFFE, 2015, p. 8). Essa visão de Mouffe (2015), associada a outros momentos (MOUFFE, 2005) e Laclau (2000), são apropriadas por Alice Lopes (2017) que questiona a suposta racionalidade das *políticas curriculares* “na identificação e crítica de normatividade restritiva do diferir, bem como visando interpretar e visibilizar, ou mesmo fortalecer a tradução da norma” (LOPES; OLIVEIRA, 2017, p. 11).

Por outro lado, as contribuições de Bhabha (2019) são produtivas para discutir a problemática da *diferença cultural* em torno das disputas identitárias, reflexões que remetem às dificuldades de articulação entre as especificidades locais, nacional e global (MAZULA,

2012), para além de uma perspectiva binária (BHABHA, 2011). Daí que considero que a presente tese de doutoramento possa dar uma contribuição importante para a reflexão sobre a produção curricular em Moçambique e, resguardadas as especificidades, aos outros países que têm em comum histórias e processos de independência recentes (ou não) marcados pelo colonialismo quer imperial, quer através de processos de globalização e/ou neoliberalismo. A problematização, a seguir, reforça a importância da presente produção.

Problematização

A proposta/preensão de estabelecimento de um currículo único/nacional não é uma novidade no cenário educacional moçambicano, pois no período 1975-2015, como na época antecedente (1926-1974), a produção de um currículo único²⁶/nacional foi pensada como um mosaico cultural capaz de expressar os ideais identitários de um “sujeito moçambicano” (MAZULA, 1995) ou de um “indígena/nativo europeizado/assimilado”, respectivamente.

É fato que, embora compartilhando a mesma lógica, como argumentarei ao longo do trabalho, no período colonial a afirmação de um currículo que expressasse a identidade do “assimilado” resultou em políticas segregacionistas e discriminatórias que afetaram profundamente a população indígena/nativa. No entanto, o rompimento com políticas marcadamente segregacionistas não implicou que a educação pós-independência viesse a se constituir, necessariamente, de forma a superar a lógica de exclusão, pois ao invés de pretender formar *assimilados*, a nova ordem política pretendeu formar um *Homem-novo* (e *Homem empreendedor* a partir da Constituição da República de Moçambique (CRM) de 1990, em diante).

Os aportes teóricos pós-coloniais são produtivos no esforço teórico para compreender as tentativas de *padronização cultural* que se expressam em propostas *curriculares* motivadas pela expectativa de “*formar o sujeito moçambicano*” que represente um modelo *identitário de nação*. Não mais uma identidade eurocêntrica como no período colonial, mas a identidade

²⁶ Preciso referir que a ideia de currículo único/nacional é complexa, sobretudo se considerarmos o período colonial, onde coexistiam dois subsistemas de ensino primário, nomeadamente: um para negros indígenas/nativos, denominado de ensino *primário rudimentar*; e um para brancos e assimilados, denominado de ensino *primário elementar*. Apesar desta complexidade, cada subsistema de ensino tinha um currículo único/nacional. Ambos tinham conteúdos da metrópole. Ao nível da educação pós-independência, nota-se um Sistema Nacional de Educação (SNE) que defende um currículo único/nacional do ensino básico e do ensino secundário geral, atribuindo autonomia ao subsistema do ensino superior.

nacional de um “sujeito moçambicano”, apoiada nos ideais pós-independência e em defesa da necessidade de “*construir a nação*²⁷ *a partir da morte da tribo*” (MACHEL, 1974).

Para Nhantumbo (2018, p. 187), “no centro de tais intenções esteve sempre o desejo pelo controle”, mediante a educação, “daquilo que escapa, daquilo que era a identidade idealizada pelo projeto colonial e, posteriormente, a identidade idealizada pelo projeto revolucionário da Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO) ”.

A *diferença cultural* em Moçambique tem sido significada nos discursos identitários de diferentes matizes políticas, como um desafio/obstáculo a ser “suplantada” em nome de um projeto nacional que tem favorecido mais a segregação do que a união entre os moçambicanos. Afirmo que os discursos identitários têm confundido a *diferença cultural* com a *diversidade cultural*, fato que leva ao desenho/projeção de *políticas curriculares* viradas para algo dado/a priori. Explico que a *diferença cultural* como enunciação não permite a sua previsão por se constituir numa lógica, *a posterior*, como um perpétuo *dever*. No entanto, não inibe aos que estão em uma posição favorável de poder político de procurar a todo o momento fixar momentos particulares (de uma tribo, de uma língua, do conhecimento local, do currículo, etc.) como universais.

Portanto, é essa expectativa de controle da *diferença* que Macedo (2015) explica a partir do reconhecimento de que o *imponderável*²⁸, o *simbólico*, a *zona fronteira* ou de *indecidibilidade*, a *imprevisibilidade*, a *diferença* são categorias semântico-linguísticas que criam desconforto a todos os discursos essencialistas. Desestabilizam os seus fundamentos e deixa-os vulneráveis. Dessa forma, a autora argumenta sobre a importância do currículo nesse processo de disputa, ao referir que “há, no currículo, como em toda prática de significação, um desejo de controle, uma redução de uma infinidade de sentidos àqueles tornados possíveis pelos jogos de poder” (MACEDO, 2015, p. 903-904).

No entanto, para a autora, “a educação precisa se alicerçar sobre tal vulnerabilidade para dar visibilidade à experiência de estar com o outro”. No seu papel social “a educação não pode prescindir da vulnerabilidade que nos constitui como sujeitos e que os projetos de

²⁷ Parece que esse discurso concorda com a ideia trazida por Stuart Hall (2005), que refere que os centros de poder querem que “a lealdade e a identificação que, numa era pré-moderna ou em sociedades mais tradicionais, eram dadas à tribo, ao povo, à religião e à região” fossem “transferidas gradualmente, nas sociedades ocidentais à cultura nacional” (p. 49).

²⁸ Segundo Elizabeth Macedo (2014, p. 1550-1553) “o *imponderável* quer fazer referência ao imprevisível, mas também ao que não é digno de avaliação, sem deixar de considerar o sentido físico de algo que, como a luz, não tem peso”. Nessa óptica, “o *imponderável*” é “aquilo que dá sentido à educação de qualidade. Uma educação que permite ao outro ser um outro singular, ou, nas palavras de Derrida (2008), *aquilo que não foi inventado*”.

reconhecimento tomam como problema a ser por eles corrigido.” (MACEDO, 2017, p. 539-549).

Como já nos referimos, Macedo (2006a; 2006b; 2006c; 2009) constrói seus argumentos a partir da apropriação de aportes pós-estruturais e pós-coloniais. Argumento que me aproprio e me autorizo a afirmar que, apesar dos antagonismos existentes entre eles, colonos e nacionalistas – reunidos na FRELIMO – ambos os projetos são movidos pela expectativa de uma *padronização cultural*, por uma compreensão de currículo como instrumento a serviço de um projeto de construção identitária. Um projeto de padronização identitária e cultural, como se pelo currículo fosse possível garantir a correção dos fatores desestabilizadores e/ou de vulnerabilidade de um projeto de nação idealizado, que é significado como ameaçado pelas línguas e “culturas indígenas/nativas” (para os colonos) e pelas tribos e suas organizações linhageira (para a FRELIMO).

Orientado por minhas inquietações e pelas leituras pós-estruturais e/ou pós-coloniais fui percebendo que há, dentre várias possibilidades, uma lógica que “atravessa” e/ou articula as políticas curriculares em Moçambique, tanto no período colonial assim como no período nacionalista (ainda que ressignificadas em cada momento), expressando-se através da imposição (ou sua tentativa) de *padronização cultural* que tem na exigência do uso do português como língua nacional e oficial um marco primordial. Há também a percepção de que o projeto de *nação* nos dois períodos se articula na mesma lógica, em que o denominador comum (tanto do currículo único/nacional, assim como o do projeto de construção da *nação*) tem sido as tentativas de exclusão da *diferença cultural*.

Por outro lado, até como consequência do esvaziamento da produção intelectual moçambicana no período pós-colonial, poucas são as reflexões produzidas pelas pesquisas que buscam problematizar as pretensões de *padronização cultural* que se expressam nas *políticas curriculares* com objetivo de forjar um modelo *identitário de nação*. Pelo contrário, esse não é um problema que emerge significativamente no campo. A pretensão de homogeneização/padronização educacional/currículo emerge como necessária ao processo de construção de um projeto político de *nação* (SERRA, 1998).

Assim, com a presente reflexão problematizo a ideia/tentativas de fixar identidades culturais em nome de um projeto de nação (ultramarina – enquanto projeto colonial; e moçambicana – enquanto projeto dos nacionalistas) que ignora as heterogeneidades daquilo que passou a ser nomeado como Estado-nação. Questiono como as tentativas de produção de um currículo que expresse apenas um sentido de cultura, capaz de incorporar e sintetizar todo o “mosaico” de culturas e, dessa forma, projetar uma identidade moçambicana unificada se

articula nas políticas curriculares? Quais são os limites de uma *política curricular* que está ao serviço de projetos civilizatórios que visam constituir identidades pensadas à margem das *diferenças*? Quais são os atravessamentos/desestabilizadores que impedem que a ideia de constituição de nação se concretize?

Para levar a cabo essa perspectiva de análise, o conceito de hibridismo (e não só) desenvolvido por Bhabha (2007) tem-se mostrado potente para pensar os novos espaços de negociação e desestabilização nos/dos ideais de *europização/aportuguesação/assimilação do indígena/nativo* e no de *mortificação da tribo* nas suas pretensões de construir uma identidade nacional. Trata-se de enunciar, a partir do Terceiro-espaço, novas possibilidades de (re)pensar a educação em Moçambique, que entenda que as *diferenças culturais* são constitutivas de todo o social, daí a impossibilidade do seu apagamento nos processos de constituição de *políticas curriculares*.

Assumo a impossibilidade desses projetos de educação serem viabilizados, tomando como referência um currículo focado na *diversidade cultural/identidade*, quer portuguesa quer de uma minoria que assume o poder no período pós-independência. Os conteúdos definidos como os mais adequados para constituir o *Assimilado* assim como o *Homem-novo* e *Homem empreendedor* como identidade nacional desejável são questionáveis. No período pós-independência, por exemplo, os valores que se pretendem homogeneizar e hegemonizar para se constituir tal identidade nacional toma, em parte, como referência as práticas culturais da região sul do País. Região que foi fortemente influenciada, no período colonial, pela Missão Suíça (de que falaremos mais adiante) que teve um papel importante no projeto civilizatório colonial (NGOENHA, 2000). Pois os valores transmitidos pelo ensino levado a cabo pela Missão Suíça (diferentemente da Missão Católica que reproduzia um discurso favorável à hegemonia do/a projeto/cultura português(a) sobre a dos nativos) são bíblicos e locais e estes passaram a ser um “instrumento” de índole “pedagógico”, efetivado através do uso das línguas dos indígenas (Ibidem). Também por ser uma região localizada próximo à capital (Lourenço Marque, hoje Maputo) e em franco crescimento urbano, teve atenção das autoridades coloniais na implementação das primeiras escolas públicas em Moçambique. Essas confluências todas permitiram que os indígenas/nativos desta região tivessem “mais privilégios” que o restante das regiões do país.

Por outro lado, as línguas nativas usadas para a formação do nativo/indígena pela Missão Suíça foram somente de origem *Tsonga*²⁹, apenas falada a sul do Rio Save/de

²⁹ O epíteto *Tsonga* é entendido como “realidades culturais” que incluem, igualmente, as línguas (Xichangane; Xironga e Xitchope) da região sul de Moçambique onde a Missão Suíça teve a sua sede e influência para o

Moçambique, fato que contribuiu para o empoderamento dos sujeitos desta região. Por conta do tal empoderamento, o primeiro doutorado nativo de Moçambique foi da região sul, o antropólogo Eduardo Chivambo Mondlane³⁰, que por sinal foi o primeiro presidente da FRELIMO.

A significação da região sul como a mais avançada culturalmente do que as regiões centro e norte produz hierarquizações com implicações profundas nas relações sociais entre os moçambicanos e se expressa nas decisões sobre as *políticas curriculares* que refletem tentativa de homogeneização e padronização cultural, com objetivo de forjar um modelo identitário de nação como ficou expresso nas leis que estabelecem o Sistema Nacional de Educação (SNE), nomeadamente, a Lei 4/83, de 23 de março de 1983 (**Anexo I**) e a Lei 6/92, de 6 de maio de 1992 (**Anexo II**).

Portanto, problematizar todas essas questões, seus limites, demonstrando que os processos de hegemonização de um projeto ou política são marcados por momentos contingentes, precários e provisórios, é uma das preocupações dessa produção discursiva, cujos objetivos apresentamos, seguidamente.

Objetivos

Geral

- Problematizar os limites de uma *política curricular* ao serviço de um projeto civilizatório pensado à margem das *diferenças*, que tem como horizonte a identidade de um “sujeito luso-moçambicano”.

Específicos

- Analisar os processos de exclusão engendrados na produção de políticas/propostas curriculares, em Moçambique, a partir do pressuposto de que elas têm como finalidade a *padronização cultural* que se expressa nas *políticas curriculares*, com objetivo de forjar um modelo *identitário de nação*.

- Interpelar os discursos hegemônicos que articulam a defesa de um *currículo único/nacional* e *língua nacional* como alternativa capaz de incorporar as *diferenças* ao projeto de construção de uma *identidade nacional*.

empoderamento político e social dos nativos dessa região através de oportunidade educacionais (Cf. NGOENHA, 2000: p. 143).

³⁰ Destaco essa figura porque foi o primeiro doutorado em Moçambique, tendo liderado o processo de fundação e da respectiva presidência da Frente de Libertação de Moçambique – FRELIMO, em 1962.

- Interrogar sobre as *políticas curriculares* elaboradas/pensadas como projetos, *a priori*, num contexto em que a realidade é mediada pela *linguagem* que se orienta numa perspectiva *a posteriori*.

Metodologia

A complexidade com que se reveste uma pesquisa que vise compreender os sentidos nos/dos discursos com a pretensão de serem hegemônicos, que marcaram e marcam a construção do sistema educacional em Moçambique, orientaram-me à seleção de uma pesquisa qualitativa, para a realização da investigação do tipo documental que baseou-se na desconstrução como estratégia de análise. Foi tomado como material empírico os documentos oficiais de cunho curricular, partidário, constitucional no período/contexto estudado [colonial (1926-1974) e pós-colonial (1975-2015)].

É um estudo que mesclou vários métodos com destaque ao comparativo na medida em que foram analisadas duas textualidades distintas, nomeadamente: colonial (1926-1974) e pós-independência (1975-2015); hermenêutico que permitiu a interpretar os sentidos em disputa nas respectivas narrativas. Se comparar visa encontrar semelhanças ou diferenças, neste estudo, observei que apesar dos sistemas educacionais serem distintos, os *modus operandi* tenderam para a produção de resultados semelhantes (nunca igual), onde a *tribo* se constituiu como uma ameaça aos projetos de europeização do indígena/nativo e o de mortificação da *tribo*. Esses projetos de inclusão, a partir da abdicação “cultural”, reforçaram exclusões. A partir do entendimento de que a linguagem é constituidora da realidade, a estratégia da desconstrução (Derrida, 2016) revelou a impossibilidade de estabelecer um consenso sem exclusão nos projectos dos períodos estudados.

Entretanto, a delimitação dos períodos/contextos não significa que haja marcas de uma origem ou fundamentos/essências, mas me permite pensar/analisar os discursos circunscritos nesses espaço-tempos. Em um contexto (sempre *a posteriori*) em que a única certeza que temos é a incerteza dos seus significados, compreendo que a enunciação ressignifica/muda o acontecimento ou o modo como se (re)lê os documentos/o social, pois ela subverte da lógica de repetição para iteração³¹. Nesse contexto, opero na contingência dessa delimitação espaciotemporal.

³¹ A iteração como acontecimento ou memória “não remete à criação de nexos causais que repete o passado e torna o presente desconexo, mas como significante, rompe com uma linearidade temporal e espacial ao desestabilizar a imagem sequencial e homogênea da história” (RAMOS; FRANGELLA, 2014, p. 239).

Considerando que “os elementos de um discurso não são preexistentes, mas produzidos nas relações de *diferença* estabelecidas no complexo discursivo” (LOPES, 2011, p. 35), tomo o material empírico no entendimento de que ele não guarda sentidos fixos. Assim, consideramos todos os tipos de discursos documentados no período estabelecido (seja em forma de relatos, entrevistas, artigos, como também os depoimentos e pronunciamentos de autoridades e acadêmicos) em volta do projeto de *padronização cultural* que se expressam nas *políticas curriculares*, com objetivo de forjar um modelo *identitário de nação*.

Como critério de seleção desses documentos foram privilegiados, arbitrariamente, aqueles cuja justificativa dá ênfase à compreensão do currículo como instrumento de constituição identitária, buscando analisar sentidos de categorias como: *identidade, nação, cultura e diferença* articuladas nos mesmos. Por discurso, neste contexto, entendo tal qual Hall (1997) explica:

Uma série de afirmações, em qualquer domínio, que fornece uma linguagem para se puder falar sobre um assunto e uma forma de produzir um tipo particular de conhecimento. O termo refere-se tanto à produção de conhecimento através da linguagem e da representação, quanto ao modo como o conhecimento é institucionalizado, modelando práticas sociais e pondo novas práticas em funcionamento (p. 29).

A seleção desses textos é orientada por uma compreensão da *política curricular* defendida por Lopes (2011; 2014). Para a autora, as *políticas de currículo* constituem “todo processo de significação do currículo e se desdobra em dimensões da ordem do instituído (política) e do instituinte (político)” (LOPES, 2014, p. 53). Por isso, relatos, entrevistas, artigos, depoimentos e pronunciamentos de autoridades e acadêmicos são considerados momentos em que uma “política de significação é detida por pontos nodais capazes de assegurar a articulação discursiva” (p. 53). Por outro lado, coerente com os referenciais que orientam esse estudo, a análise do material empírico não tem como perspectiva qualquer pretensão de que ele guarde sentidos originais, expressando de forma transparente desejos, uma direção, ideias. Pelo contrário, a seleção pressupõe o cuidado de tratar, analiticamente, o material com a compreensão de que esse mundo de coisas ditas e desejadas sofre, permanentemente, mutações e ressignificações em cada momento de interpretação.

Nesse contexto, os “documentos das agências multilaterais e propostas curriculares com assinaturas oficiais permanecem sendo importantes, sempre lidos como híbridos, não coerentes, abertos à disputa hegemônica contextual e relacional por sua significação” (LOPES; OLIVEIRA, 2017, p. 25).

Entretanto, visando mapear os principais documentos oficiais que marcam a *política curricular* em Moçambique, desde o período colonial delimitado para este estudo (1926-1974) e período pós-independência (1975-2015), recorri a uma pesquisa preliminar do tipo bibliográfica que resultou numa tabela denominada Apêndice B – Documentos oficiais a pesquisar e seus locais. Essa pesquisa preliminar permitiu dialogar com a abordagem documental (que consistiu em analisar os documentos originais) não com o intuito de fazer história de educação, mas, a partir dos seus rastros, procurar compreender os sentidos e as lógicas que possibilitaram a organização de um modelo de educação colonial e como, sustentadas em uma mesma gramática (PEREIRA, 2017), foram ressignificados e postos em curso, no período pós-independência.

A compreensão de que a lógica que marcou as *políticas curriculares* coloniais foi ressignificada no período pós-independência partiu da investigação que buscou identificar como sentidos de educação e de currículo são articulados em documentos que expressam projetos definidos como antagônicos. Argumento que nos dois projetos as *diferenças culturais* são representadas como ameaças. A *diferença cultural* como uma *enunciação* que ameaça se manifesta nos processos comunicacionais dos dois períodos através da emergência de *línguas nacionais*³², enquanto nos projetos de tentativas de estabelecimento de identidades nacionais ela se manifesta pela emergência de *indígena/nativo* (período colonial) e de *tribo* (período pós-independência). Ainda nessa linha de pensamento, para o colono o *indígena/nativo* devia, por vias educacionais, “evoluir para *Assimilado*”; enquanto para os nacionalistas, da *tribo* devia emergir o *Homem-novo*, e do *esvaziamento* do papel do Estado devia emergir o *Homem empreendedor*, como elucidarei ao longo da tese.

Nesse âmbito, para a pré-seleção dos documentos considerei as relações não só diretas como também indiretas com o período e o tema de pesquisa que me propus analisar. Por exemplo, há relatos que dão conta de que o sistema de ensino colonial tinha como foco a capacitação para a mão-de-obra, que tinha em vista satisfazer os interesses econômicos do regime, daí o código do trabalho indígena, aprovado em 1899, ter a sua importância.

No entanto, vários documentos que constam do referido Apêndice B, não foram acessados, porque a pesquisa foi impactada pelos efeitos paralisantes da Covid-19, como abaixo explico. Considerando que nenhuma palavra guarda os seus sentidos, a prática discursiva que norteia este texto foi sendo constituída em cada leitura, pois parti da ideia de

³² Os dois projetos educacionais procuraram “forçar” os indígenas/nativos a desapropriarem-se das línguas nacionais, para que a língua portuguesa pudesse ser oficial.

que não existem sentidos definidos *a priori*, mas construídos no momento da enunciação-evento³³.

Foi nesse contexto que procedi à pesquisa documental, em Moçambique, a partir do mês de fevereiro de 2020 em duas instituições, nomeadamente: Rádio de Moçambique (RM) e Instituto de Investigação Sócio Cultural (ARPAC). A pretensão era de visitar outros centros/arquivos/bibliotecas nacionais situadas em Maputo, mas o avanço de contaminações pelo coronavírus, mais conhecido por COVID-19, precipitou o início do Estado de emergência em Moçambique através do Decreto Presidencial n.º 11/2020, de 30 de março, ratificado pela Assembleia da República através da Lei n.º 1/2020, de 31 de março e publicado pelo Decreto n.º 12/2020, de 02 de abril. Na alínea j., do artigo 14 do referido decreto, lê-se que os centros/arquivos/bibliotecas são fechados, fato que comprometeu, significativamente, a continuação da pesquisa documental. Por incrível que possa parecer, há mais oportunidades de se ter acesso aos documentos do período colonial em Moçambique do que do período pós-independência, fato que contribuiu para que parecesse que na presente tese, tivesse dado mais espaço aquele período do que este. Por outro lado, é visível nesta tese que mais páginas são ocupadas com o período 1926-1974 (48 anos) do que de 1975-2015 (40 anos), pelo fato da independência nacional ser recente, e vários documentos não estarem disponíveis para o público pois estão classificados como “segredos do Estado”.

Com o estado de emergência decretado a maioria dos voos internacionais entre países foi interrompida. O estado de emergência estendeu-se até o final do mês de setembro, afetando o decurso da pesquisa. Devido às incertezas que havia (e acho que ainda perduram) em relação ao restabelecimento da “normalidade” e tendo em consideração que a pesquisa seria realizada em dois momentos³⁴ (sem se esquecer de que o CNPq exige que o período de pesquisa fora de Brasil para o nível de doutorado não possa exceder um ano), ao retomarem os voos internacionais, a partir de finais de outubro de 2021, achei útil regressar ao Brasil, em novembro de 2020. Receava que fechariam novamente as fronteiras e o regresso ficaria comprometido e complicado.

Entretanto, antes do fecho dos locais em que deveria realizar a pesquisa tive acesso a vários documentos do período colonial, como ilustra o Apêndice C – Documentos coloniais. Considerando que já tinha alguns documentos do período pós-independência, foi com base

³³ Enunciados-eventos são, segundo Marcos Matos (2017, p. 47), “acontecimentos singulares e originais cujo sentido requer permanentemente um valor de contexto, inclusive de contexto exaustivamente determinável”.

³⁴ Inicialmente tinha a pretensão de realizar a primeira pesquisa no período de janeiro a abril de 2020 e a segunda no mesmo período, mas no ano 2021.

nos mesmos que procurei compreender os sentidos nos discursos produzidos que visavam dar solidez aos projetos de “europeização do *indígena/nativo*” para formar *Assimilados* (1926-1974) e, mais tarde, o de “mortificação da *tribo* para a construção da nação” a partir da formação do *Homem-Novo* (1975-1990) e do esvaziamento do papel do Estado na vida dos cidadãos, para emergência do *Homem empreendedor* (1990-2015). Pois segundo Basílio (2010) “actualmente a categoria de *Homem-novo* designa *homem empreendedor*” (p. 121, **grifo nosso**).

Não sendo tarefa fácil estudar em um momento e ambiente pandémico proporcionado pelo Covid-19, onde as bibliotecas públicas ou das universidades se encontram encerradas (incluindo aquele meu cantinho no hall do PROPED) e não havendo espaços para uma leitura silenciosa em casa, fui obrigado a reinventar-me como pesquisador/estudante. A solução para sair de uma situação de isolamento (para confinamento), em que o ambiente de casa não se mostrava favorável, foi começar a frequentar o *Shopping* Via Brasil em Irajá. No referido *Shopping*, no primeiro piso, há um espaço denominado *Coworking* que me permitiu estudar com mais sossego do que em casa. Fazia uma jornada diária de oito horas de pesquisa e escrita da tese, com início às 10h da manhã até às 18h, de segunda à sexta-feira.

Foi um período que vi aumentar a minha produtividade tal como fora quando as bibliotecas da universidade e os espaços criados para a leitura estavam abertos. Foi nesse espaço onde aconteceram as interpretações dos textos políticos e o reforço das leituras que configuraram o referencial teórico e a revisão bibliográfica. O *sim card* com dados de internet oferecido pela UERJ era colocado em um *modem* que comprei em Moçambique e difundia o sinal *wi-fi* necessário para a pesquisa. Por vezes tinha aulas/reunião virtuais do grupo de pesquisa no mesmo espaço.

Acompanhado de um galão de água, biscoitos e frutas diversas lia *O Local da Cultura*, de Bhabha; *Dimensões globais da cultura*, de Appadurai; *Hegemonia e estratégia socialista* de Laclau e Mouffe; *Currículo, formação e avaliação*, de Frangella; *Sobre o político*, de Mouffe; *Identidade e diferença*, de Hall; *Currículo, Política E Cultura*, de E. Macedo; *A Teoria do Discurso de Ernesto Laclau*, de A. Lopes; *Pode o subalterno falar?* de Spivak; *A escritura e a diferença*, de Derrida; *O futuro começa agora*, de Sousa Santos e percebi que o futuro realmente começava a florescer apesar da *Necropolítica* de Mbembe e de *Quadros de guerra* de Butler. Dei voz, igualmente, a autores africanos e moçambicanos no entendimento de que o rigor científico apela para que haja uma certa imparcialidade (mesmo sabendo da sua plena impossibilidade) na interpretação. Essas e outras leituras permitiram não só situar algumas das metodologias usadas na presente tese, como também serviram de chaves para a

compreensão dos limites dos projetos de *padronização cultural* que se expressam nas *políticas curriculares*, com objetivo de forjar um modelo *identitário de nação*.

Foi nesse âmbito que, para além das contribuições pós-estruturais de Derrida e pós-coloniais de Homi Bhabha (1998), lancei mão, também, de operadores discursivos desenvolvidos por Chantal Mouffe e Ernesto Laclau na sua obra *Teoria do Discurso (pós-fundacionalismo)* por terem se mostrado produtivos para a compreensão dos processos de articulação discursiva presentes nos discursos que procurei investigar. O pós-fundacionalismo consiste, segundo Laclau e Mouffe (1985) citado por Mendonça (2014):

[...] numa constante interrogação crítica em direção aos projetos teóricos que visam se estruturar a partir de um fundamento último, como se tal fundamento fosse subjacente às próprias práticas políticas stricto sensu, como, por exemplo, o essencialismo econômico em última instância presente na tradição marxista (p.136).

Assim, a tese foi ganhando uma estrutura similar às diversas produções discursivas dessa magnitude, contendo uma introdução, desenvolvimento e conclusão. Para um melhor enquadramento das teorias chamadas para a presente tese, foi constituído o *Capítulo I* que discute não só a contextualização teórica do estudo, como também o referencial teórico e a revisão bibliográfica. A constituição do *Capítulo II* visou destacar os sistemas educacionais do período colonial e do período pós-independência e sua articulação, onde considerei que apesar das diversas resignificações os processos educacionais dos dois períodos operaram em uma lógica de exclusão – em que na escolha de um ideal que se achava melhor que os outros, vários elementos foram excluídos e marginalizados e considerados ameaças às referidas escolhas. Destaquei, também, a impossibilidade de uma *Educação-Para-Todos* nos moldes prescritivos que as cúpulas mundias da educação têm vindo a defender. No *Capítulo III* fiz uma abordagem contemporânea sobre a globalização, localização e subjetividades como processos que têm impactado os ideais de constituição de nação, identidade nacional, currículo único/nacional e padronização cultural e reforçada a desestabilização que a *diferença cultural* produz nos referidos processos.

Por fim, na conclusão defendi que todo o projeto com pretensões de produzir sentimentos de pertença a uma ideia de *nação* gera *diferença*. Daí que *matar a tribo para fazer nascer a nação* vai produzir sempre *diferença cultural* e não *identidade nacional* devido a ambivalência que marca esses processos de tentativa de fixação de sentidos.

1 REFERENCIAIS TEÓRICOS E REVISÕES BIBLIOGRÁFICAS

No espaço as coisas se tocam, no tempo elas se separam.

E. M. Forster

1.1 Contextualizações teóricas do estudo

No estudo em questão três pontos inter-relacionados atravessam e se articulam no/ao quarto ponto, como a seguir apresento:

(i) As reflexões produzidas em torno de concepções de *cultura* e que remetem à centralidade desse conceito para se pensarem os fenômenos sociais como *nação, identidade e diferença* (Homi K. Bhabha).

(ii) As apropriações teóricas produzidas no campo do *currículo* a partir das reflexões de Homi K. Bhabha, sobre *cultura, hibridismo e enunciação* (Elizabeth Macedo).

(iii) As discussões sobre *políticas de currículo* que questionam a sua suposta racionalidade através de identificação e críticas das *normatividades* restritivas do diferir (Alice Lopes).

(iv) As reflexões em torno da problematização dos conceitos de *identidade* e de *diferença* e suas implicações nos projetos de constituição de uma *identidade nacional* por via de um *currículo único/nacional* em um contexto onde a globalização e o neoliberalismo são potentes (Laclau e Mouffe, Bhabha, Macedo e Lopes).

As reflexões produzidas por Homi Bhabha, Elizabeth Macedo e Alice Lopes são influenciadas pela contribuição do filósofo franco-argelino, o pós-estruturalista Jacques Derrida, com destaque para a ideia de desconstrução que assumo nessa tese, para problematizar fundamentos dogmáticos e, *a priori*, que sustentam sentidos essencialistas de *nação e identidade*.

Entretanto, as leituras realizadas a partir da frequência do doutorado em educação, no Brasil, sinalizaram para a produtividade das reflexões produzidas a partir de perspectivas pós-estruturais e pós-coloniais (como parte das teorias pós-críticas), para a compreensão das questões referentes ao meu objeto de estudo. Nesse contexto, importa, antes de mais, situar alguns pontos que marcaram o modo como se olha/reflete/compreende o mundo/o social de uma perspectiva pós-estruturalista e pós-colonial.

Com a máxima: *homem, conheça-te a ti mesmo*, introduzido por Sócrates no circuito acadêmico, o homem tornou-se o centro de toda a reflexão, onde o *logos* ganhou centralidade por vários séculos. Tomando o *homem como a medida de todas as coisas* (máxima atribuída a Pitágoras), a hegemonia do pensamento filosófico se cristalizou.

Nesse âmbito, interrogo: qual foi o grande problema que a tradição socrática introduziu na filosofia através da metafísica e perdurou até que Derrida, no século XX, se apercebesse e questionasse? O grande problema que a tradição socrática introduziu na filosofia foi a desqualificação da *escrita/escritura/texto* em favor da *voz (palavra falada)*, sobretudo a partir de Platão que, como se sabe, adorava a retórica (daí o livro *A Farmácia de Platão* em que Derrida se dedica à problemática da escritura, como também destaca um capítulo na *Gramatologia*, chamando-o de *O fim do livro e o começo da escritura*). Nesse contexto, o que significa a valorização da *voz* (palavra falada) ao invés da *escrita*? Para Platão, “a escrita seria uma simples forma de registro daquilo produzido vivamente pela palavra falada” (voz). Seria esta, portanto, que evocaria a presença plena do ser” (BIRMAN, 2007, p. 277).

Com esse posicionamento começa uma tradição que vai entender a palavra falada (voz) como a presença plena do ser e, por isso, vai defender a ideia da transparência da língua. Uma tradição que viu, igualmente, a supremacia do *logos* a se cristalizar, sobretudo com a proposição cartesiana *cogito, ergo sum*³⁵, formando o que ficou conhecido como a filosofia da consciência, tornando René Descartes (1596-1650) no pai do racionalismo.

Entretanto, as grandes transformações e autocríticas no seio da filosofia ganham destaque, nos finais do século XIX e durante todo o século XX, o que permitiu a emergência de ciências autônomas e com objetos de estudos específicos, tal qual as conhecemos hoje. Tais críticas abriram espaços para que a filosofia se redefinisse e se enquadrasse na nova disposição e compreensão da realidade social, pois até aqui a busca pelo princípio último de todas as coisas produziu paradigmas estáticas, essencialistas e fundamentos que se pretendiam universais e/ou auto-explicativos.

Foi necessário que a própria filosofia se “desconstruísse” e ampliasse o seu âmbito de análise para poder questionar os seus próprios paradigmas e/ou dogmas. Tal reflexão pôs em

³⁵ Expressão latina cunhada pelo filósofo francês René Descartes (1596-1650), na obra *Discurso sobre o método*, publicado em 1637, que significa, em português, *penso, logo existo* – tomado como uma certeza ou verdade absoluta. Este filósofo é chamado de pai da filosofia moderna (REALE; ANTISERI, 2004, p. 294). Veronica Borges e Alice Lopes (2019, p. 33) criticam, juntamente com Hall e Derrida, “o pensamento metafísico ocidental por sua fixação na positividade dos sujeitos, uma lógica cartesiana de sujeito, com a defesa de que não há nada fora do *cogito*: há uma congruência do sujeito consigo mesmo. Cogito e consciência é operada em sua equivalência; logo, o sujeito vai se identificar com o *cogito* e, como decorrência disso, também com a consciência”.

questão a tradição da voz, colocando-o em crise, sobretudo com a valorização da escritura, a partir do século XIX. Daí que Birman (2007) afirma que “o discurso filosófico de Hegel (1770-1831) foi destacado como o último representante legítimo da tradição do *livro* e o primeiro a balbuciar o começo da tradição da *escritura*”³⁶(p. 276, **grifo nosso**). Vale destacar que na tradição de voz, a escrita era considerada na sua dimensão secundária.

A crise da tradição de voz foi agudizada pelas reflexões dos filósofos alemães Friedrich Nietzsche (1844-1900) e Martin Heidegger (1889-1976). Segundo Birman (2007):

[...] O discurso filosófico de Nietzsche já se destacava na segunda metade do século XIX pela sua crítica feroz à tradição metafísica e pela promoção do conceito de interpretação no registro estrito do texto (*ibid.*, p. 31-3). O último Heidegger se inscreveu finalmente também nessa nova tradição, não obstante as suas ambigüidades iniciais diante disso, quando se aferrava ainda ao filosofema do ser como voz (*ibid.*, pp. 33-9), tal como foi enunciado no *Ser e tempo* (*ibid.*, pp. 21-2) e na *Introdução à metafísica* (*ibid.*, p. 22) (p. 276, **grifo nosso**).

As contribuições de Nietzsche – que questiona os pressupostos básicos da metafísica³⁷ e do último Heidegger – que usa a fenomenologia existencial para criticar o cartesianismo, foram importantes para o movimento pós-estruturalista. Contribuições que se constituíram a partir dos tributos importantes vindas da virada linguística,³⁸ que trouxe um novo paradigma/foco para a compreensão do mundo/social: a linguagem e a cultura³⁹. É neste âmbito que as perspectivas pós-estruturais⁴⁰ surgem como uma resposta filosófica contra as pretensões (não só positivistas de afastar a filosofia das reflexões sobre o mundo, como também) científicas do estruturalismo⁴¹ de se constituir em um megaparadigma

³⁶ Por escritura, segundo Derrida, “entende-se [...] todas as modalidades de escrita que sejam fundamentalmente *não-fonéticas*, mesmo que a escrita fonética tenha-se constituído num tempo posterior da história da escrita” (BIRMAN, 2007, p. 279).

³⁷ Pretensão de procurar estudar/refletir sobre o inteiro, o universal, o total como se fosse possível realizar tal vontade.

³⁸ A expressão 'virada linguística' foi, segundo Richard Bernstein (2010), elaborada em 1953 pelo filósofo americano e membro do círculo de Viena Gustav Bergmann num artigo intitulado “*Positivismo Lógico, Linguagem e a Reconstrução da Metafísica*”.

³⁹ Ver Hall (1997, p. 30).

⁴⁰ Este movimento se serviu de alguns dos princípios do positivismo, sobretudo através do Círculo de Viena que o denominou de positivismo lógico.

⁴¹. Segundo Reale e Antiseri (2006, p. 82) “os estruturalistas pretenderam inverter a direção em que andava o saber sobre o homem, decidindo destronar o sujeito (o eu, a consciência ou o espírito) e suas celebradas capacidades de liberdade, autodeterminação, autotranscendência e criatividade em favor de “estruturas” profundas e inconscientes, onnipresentes e omnideterminantes, isto é, de estruturas omnívoras em relação ao “eu”. E isso a fim de tornar científica as “ciências humanas””. Este movimento começou a se formar na França, a partir de 1950, cujo alvo foi o humanismo acusado de exaltar o homem sem, porém, explicá-lo.

transdisciplinar sobre o qual as ciências sociais deviam gravitar. Nietzsche questiona também a tradição de voz. Embora ambos (o estruturalismo e o pós-estruturalismo) vêm a linguagem de forma geral como “sistemas linguísticos e simbólicos nos quais as inter-relações entre os elementos que os constituem são vistos como mais importantes do que os elementos considerados isoladamente” (Cf. PETERS, 2000, p. 36), o pós-estruturalismo questiona as pretensões científicas e a tendência totalizante do estruturalismo, o qual tinha sido elevado a uma teoria universalmente válida para compreender a linguagem, o pensamento, a sociedade, a cultura, a economia, ou seja, todos os aspectos da vida humana (Cf. PETERS, 2000, p. 45-46).

Nesse âmbito, o nome do filósofo austríaco (naturalizado britânico) Ludwig Wittgenstein (1889-1951) é incontornável quando se fala do movimento da virada linguística⁴² (ou centralidade da linguagem) que teve lugar nos finais do século XX. Com suas obras *Tractatus Logico-Philosophicus* – (obra que influenciou o círculo de Viena) onde procurou perceber a lógica da linguagem – e *Investigações Filosóficas* – onde observa os jogos da linguagem⁴³ e o seu papel no cotidiano do homem, Ludwig Wittgenstein conclui que a “linguagem em si é uma ação humana por envolver processo de significação dentro desse contexto” (WITTGENSTEIN, 1999, p. 35).

Derrida (1930-2004) dá, igualmente, um contributo decisivo em relação à tradição de voz “fundada não apenas pela voz, mas também pela presença imediata da coisa na consciência e pela referência ao *logos*, bem como ao *fonologismo*⁴⁴” (BIRMAN, 2007, p. 278), considerando que a escrita não é uma reprodução da palavra falada/voz, por ambos não se constituírem em sequência de prioridades, mas como a inscrição e articulação do traço, entendido como *Différance*.

⁴² Este acontecimento reveste-se de grande importância, porque permitiu que se reformulassem os grandes princípios que norteavam as investigações filosófico-científicas. A virada linguística trouxe a compreensão de que “a verdade decorre de um contexto linguístico; repudia “o dualismo objeto/sujeito”; defende que “o mundo “em si” é inacessível”. “Só existe realidade a partir da linguagem”; e que a linguagem deve ser vista “como condição de possibilidade para a constituição do mundo” (ARRABAL; ENGELMANN; KUCZKOWSKI, 2006, p. 93). Segundo Hall (1997, p. 28) citando (DU GAY, 1994), os “teóricos de diversos campos – filosofia, literatura, feminismo, antropologia cultural, sociologia – têm declarado que a linguagem constitui os fatos e não apenas os relata”.

⁴³ Dos vários sentidos do jogo de linguagem está o que define “como um conjunto de inúmeras práticas linguísticas que constituem uma vasta rede complicada que se cruza e entrecorta”. “Esses jogos de linguagem não são fixos, mas evoluem conforme as formas de vida se transformam” (SOUSAL, 2004).

⁴⁴ Birman (2007, p. 278) afirma que a fonologia foi “alocada no centro conceitual da linguística moderna; com Saussure, Trubetzkoy e Jakobson, o ser da linguagem foi reduzido à sua estrutura fonética. Sendo assim, a linguística moderna estaria completamente fundada nos pressupostos da tradição metafísica da voz (ibid., 1ª parte, caps. 1 e 2).”

Segundo Birman (2007, p. 278) “a leitura de Derrida foi a própria *desconstrução* da tradição do logocentrismo, [...] trazendo de volta aquilo que fora excluído, qual seja, a problemática da escritura”. Não existindo nada fora do texto como defendeu Derrida, a estrutura deixa de se sustentar por operar em uma lógica *a priori*, em um contexto em que a linguagem é compreendida como constituída *a posteriori*. A ideia de que o signo da linguagem carece de ser suplementada reforça a sua incapacidade de significação definitiva. O traço passa a ocupar um lugar privilegiado no pensamento de Derrida, entendido como a impossibilidade de uma origem de sentidos, e possibilidades de vários outros sentidos constituídos a cada enunciação.

Considerando “o lugar da linguagem na construção” e criação “do social”, o pós-estruturalismo define “a linguagem como um sistema de signos, compostos por significante (som/voz ou palavra) e significado (seu conceito) que guardam, entre si, uma relação arbitrária”, ou seja, ela “não representa a realidade” o que permite que “qualquer significado possa ser atribuído a um significante” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 39). Uma ideia que Derrida questiona ao referir que a noção de um significado ter relação com significante não faz sentido, pois, o autor considera que o sentido só ocorre na relação de significante com significante em uma sequência sem fim, ou seja, as palavras fazem referência a outras palavras num jogo de linguagem sem final.

A respeito da ênfase na linguagem, Stuart Hall (1997) explica que não significa que “os objetos não existem no mundo”, mas, sim, que:

A identificação que fazemos da mesma como "pedra" só é possível devido a uma forma particular de classificar os objetos e de atribuir significado aos mesmos (isto é, a palavra pedra vista como parte de um sistema de classificação que diferencia pedra de ferro, madeira, etc.; ou, por outro lado, num sistema de classificação diferente – a pedra, em oposição ao penedo, rocha, seixo, etc.). Os objetos certamente existem também fora destes sistemas de significação (cada qual dando um significado diferente a mesma coisa, a "pedra"); os objetos certamente existem, mas eles não podem ser definidos como "pedras", ou como qualquer outra coisa, a não ser que haja uma linguagem ou sistema de significação capaz de classificá-los dessa forma, dando-lhes um sentido, ao distingui-los de outros objectos (HALL, 1997, p. 28).

Por outro lado, Oliveira e Frangella (2017) nas suas reflexões destacam que a ênfase na linguagem “não significa o esmaecimento da possibilidade política, mas outra forma de pensar o político, visto que as ambiguidades discursivas é que possibilitam politizar o processo de significação” (p. 89).

Assim, se por um lado, temos o estruturalismo em que o social é compreendido/erguido a partir de uma estrutura que a explica, por outro, temos o pós-

estruturalismo em que o discurso assume um papel preponderante relativo a “como sujeitos, identidades, objetos e contextos são interpretados e investigados” (LOPES; OLIVEIRA, 2017, p. 11).

Para fazer face a esse entendimento, na seção seguinte, destaco como os princípios pós-estruturalistas, na sua vertente pós-colonial, são assumidos para constituírem meus referenciais teóricos.

1.2 Referenciais teóricos

Falando em contexto, os referenciais teóricos com os quais dialogo neste estudo se encontram nas teorias pós-estruturais, pós-fundacionais, com ênfase na pós-colonial. A teoria pós-colonial é também chamada de pós-estruturalismo de terceira e quarta geração por Michael Peters (2000, p. 46), pois, por um lado, ela se serve das metodologias próprias deste movimento para fazer suas reflexões (Cf. BONNICI, 1998, p.10); como também “deve muito aos conceitos e análises desenvolvidos pelo pós-estruturalismo” (SETH⁴⁵, 2018, p. 47), influenciados pelos contributos de Michel Foucault. Por isso, a teoria pós-colonial, sobretudo a que é advogada por Homi K. Bhabha, encontra suas influências/rastros no movimento pós-estrutural, particularmente sob influência de Jacques Derrida. Lopes (2013) entende que a teoria pós-colonial se associa à teoria pós-estrutural. A autora explica que:

De forma associada ao pós-estruturalismo, organizam-se as teorias pós-coloniais. O pós-colonialismo, ao lidar com a análise, especialmente de textos literários, dos efeitos políticos do colonialismo nos países colonizados, sob forte influência do pensamento derridiano, questiona as noções hierarquizadas e verticalizadas entre colonizador/colonizado nas ciências humanas e sociais. Questiona também a ideia de que a cultura dos países colonizados é apenas um efeito da opressão colonizadora e opera com a categoria de hibridismo como a possibilidade de introduzir suplementos nos diferentes mecanismos de tradução, que fazem com que toda a colonização seja obrigatoriamente uma negociação com o *Outro* (p. 14-15).

⁴⁵ Seth explica que a base do pós-colonialismo é o pós-estruturalismo a partir “dos textos pioneiros e seminais do pós-colonialismo, o livro *Orientalismo* (1978), escrito por Edward Said. Said baseou-se em duas ideias retiradas do trabalho de Michel Foucault: o conhecimento e o discurso não representam apenas “coisas”, mas têm efeitos reais (não descrevem apenas, mas também moldam o que é descrito); o conhecimento e o poder são inseparáveis. Said usa estas duas ideias para caracterizar o *Orientalismo* – o vasto corpo de conhecimentos e outras representações relacionadas com os mundos árabes e asiáticos – como “um estilo de pensamento estabelecido sobre uma distinção ontológica e epistemológica feita entre o ‘Oriente’ e (a maior parte do tempo) o ‘Ocidente’” (SETH⁴⁵, 2018, p. 47).

Essas especificidades da teoria pós-colonial expostas no trecho acima marcam, no entanto, a sua distinção com a teoria pós-estrutural, na medida em que ultrapassadas as questões de questionamento da estrutura e do sujeito, o pós-colonialismo problematiza as ideias de culturas puras, argumentando a favor da produção de hibridismos. Com esse percurso teórico, entendo que o pós-colonialismo seja um pós-estruturalismo da “terceira ou quarta geração”, pois este incorpora em suas discussões questões daquele, só que numa perspectiva mais geral. Bhabha explica que a abordagem pós-colonial possibilita que o:

Privado e público, passado e presente, psíquico e o social desenvolvem uma **intimidade intersticial**. É uma intimidade que questiona as divisões binárias através das quais essas esferas da experiência social são frequentemente opostas espacialmente (BHABHA, 2019, p. 35, **grifos nossos**).

Nesse âmbito, o contributo e/ou influência de Derrida para o pós-estruturalismo e para o pós-colonialismo é imensurável, destacando a sua reflexão sobre o conceito de diferença que deriva, dez anos mais tarde, de *différence* para *différance*. “Jacques Derrida cunhou o termo para assinalar que o processo de significação depende tanto de uma operação de diferença quanto de uma operação de diferimento (adiamento)” (SILVA 2000b, p. 42). Ou seja, *différance* diz respeito, não apenas ao “[...] movimento que consiste em diferir por adiamento, delegação, prorrogação, dilação, rodeio, retardo, reserva, mas também ao desdobramento da diferença” que determina “os limites linguísticos do sujeito” (PETERS, 2000, p. 43). É aqui onde a ideia *différance* é entendida como um suplemento, cujo papel é tentar, perpetuamente, completar/complementar o sentido de um discurso. Parece-me que *différance* derridiano se associa ao conceito de ambivalência discutido por Bhabha, pois ambos passam a ideia da incompletude do significado.

É nesse contexto que a teoria pós-colonial se mostra útil. Macedo e Lopes (2011, p. 208) entendem por teoria pós-colonial as perspectivas que “[...] lidam teoricamente com a resistência a todas as formas de globalismo e universalismo presentes nas manifestações contemporâneas [...] contrapondo-se à ideia de diálogo multi ou intercultural”, olhando para a cultura como “fluxo e hibridismo”. Por outro lado, “os estudos pós-coloniais, ao romper com as bases epistemológicas das ciências modernas, promovem a desconstrução dos essencialismos” e “colocam sob suspeita as imagens predefinidas que se desdobram de narrativas de unidade, mesmidade e homogeneidade” (OLIVEIRA; CAMÕES; FRANGELLA, 2019, p. 175) presentes nos projetos de nação, currículo único/nacional, padronização cultural e demais ideais. Segundo Bhabha, esta teoria:

Intervém naqueles discursos ideológicos da modernidade que tentam dar uma normalidade hegemônica ao desenvolvimento irregular e às histórias diferenciadas de nações, raças, comunidades e povos. Elas formulam suas revisões críticas em torno de questões de diferença cultural, autoridade social e discriminação política a fim de revelar os momentos antagônicos e ambivalentes no interior das racionalizações da modernidade (BHABHA, 2019, p. 275).

Explicando a teoria pós-colonial, Bhabha refere que no grau “mais teórico mais geral procura explorar aquelas patologias sociais – “perda de sentido, condições de anomalia” – que já não simplesmente se aglutina à volta do antagonismo de classe”, mas, sim, “fragmentam-se em contingências históricas amplamente dispersas” (2019, p. 275-276). Para este autor, a teoria pós-colonial é resultado do “testemunho colonial dos países do Terceiro Mundo⁴⁶ e dos discursos das “minorias” dentro das divisões geopolíticas de Leste e Oeste, Norte e Sul” (p. 275-276). Moçambique por ser uma ex-colônia portuguesa tem um testemunho a partilhar, sobretudo no que diz respeito à falsa ideia de unidade, homogeneidade ou identidade nacional, quando na verdade a sua história é marcada por momentos antagônicos e ambivalentes.

Nesse contexto, a teoria pós-colonial proposta por Bhabha permite pensar o objeto de estudo desta tese (cultura, currículo, nação e política curricular) não como algo coerente, homogêneo e hegemônico, mas exatamente ao contrário, como fruto de escolhas arbitrárias, heterogêneas contingenciais e em contextos *a posteriori*. E sempre carregam sentidos de violência, pois são marcadas, e sempre serão, por relações de poder. Por sua vez, a Teoria do Discurso dá o seu complemento nesta tese para o entendimento da política (como possibilidade) e do político (como acontecimento marcado por antagonismos que a tornam possível) onde a indecisão habita na própria decisão.

Para Lopes (2013), as diferentes perspectivas pós (pós-estruturalismo e pós-colonialismo) situam-se em um campo de reflexões que ganham importância quando as certezas e utopias modernas passam a ser vigorosamente abaladas; quando se intensificam os movimentos de afirmação de “demandas particulares e das lutas da diferença, de aceleração das trocas culturais e dos fluxos globais, de compressão espaço-temporal” (p. 8). São perspectivas teóricas que compartilham de “uma postura anti-essencialista, anti-binária e antirrealista, na medida em que entendem toda realidade como mediada pela linguagem” (Ibidem). E com essa compreensão, focam nas investigações sobre “as formas de governo, de

⁴⁶ Este termo (*tiers monde*), cunhado pelo “sociólogo e demógrafo francês Alfred Sauvy”, em 14 de agosto de 1952 (CÉSAIRE, 2020, p. 107), ganhou força no período da guerra fria que opunha os EUA à URSS e vice-versa, e passa a carregar uma certa tendência de excluir os países economicamente “retraídos/atrasados” do banquete feito pelas potências econômicas, fruto das políticas capitalistas (neo)liberais e (neo)coloniais que popul(av)am os séculos XX e XXI. Dos vários sentidos que ele carrega, achei mais “sincera” a defendida por Moraes e Fachin (2016, p.153), que define como “o conjunto de países que se encontram em situação de subjugação às forças hegemônicas de primeiro mundo” ou dos países ditos desenvolvidos.

constrangimento de nossos comportamentos e a formação de identidades” (p. 12). Trata-se, portanto, de assumir uma perspectiva teórica que “recusa a polaridade colonizador-colonizado e reconhece que a alteridade é a 'sombra amarrada' do sujeito, porque ambos se construíram” (BONNICI, 1998, p. 15 *apud* BHABHA, 1983).

Contudo, para o presente estudo interessam as reflexões do período colonial e pós-independência sobre os efeitos políticos do colonialismo e nacionalismo (até porque essas se configuram como ideologias⁴⁷) nas políticas curriculares, em Moçambique. Essas reflexões oferecem elementos importantes para a problematização das “noções hierarquizadas e verticalizadas entre colonizador/colonizado nas ciências humanas e sociais” (LOPES, 2013, p.14), ao mesmo tempo que colocam limites para pensar os processos de exclusão engendrados em projetos libertadores pós-período de colonização (sobretudo educacionais), visando à construção de “uma identidade nacional”.

É a partir dessa compreensão que as contribuições de Homi Bhabha (1998; 2011; 2019) ganham importância, pois para esse autor “a ideia de uma identidade nacional pura só pode ser atingida a partir da morte literal e figurativa dos complexos entrelaçamentos da história e por meio das fronteiras culturalmente contingentes da nacionalidade moderna” (BHABHA, 1998, p. 24).

Noutra vertente, a compreensão das problemáticas relativas à identidade pressupõe, como afirma Silva (2000), uma teoria da identidade e da diferença. Entendo que o aprofundamento das questões trazidas pelo autor, em articulação com Hall (2000), é importante para sustentar os argumentos que defendo acerca dos limites de um projeto identitário para a construção de um projeto inclusivo de nação. Argumento que, apesar do antagonismo político entre colonos e forças revolucionárias, a intenção de superar as práticas e costumes locais e a imposição de uma língua nacional são metas educacionais que persistem, ainda que ressignificadas no período pós-independência. Meta que expressa a lógica de controle e de exclusão que ainda marca a produção curricular moçambicana.

São também importantes para esta tese as inúmeras contribuições de Elizabeth Macedo, autora que se apropria das contribuições de Bhabha (1998/2019; 2011) para pensar currículo como processo de enunciação cultural, que implica considerar a diferença como

⁴⁷ Para Laclau (1993, p. 106) citado por Mendonça (2014, p.145) “o ideológico consistiria naquelas formas discursivas através das quais a sociedade trata de instituir-se sobre a base do fechamento, da fixação de sentido, do não reconhecimento do jogo infinito das diferenças. O ideológico seria a vontade de “totalidade” de todo discurso totalizante. E na medida em que o social é impossível sem certa fixação de sentido, sem o discurso do fechamento, o ideológico deve ser visto como constitutivo do social. O social só existe como o intento vão de instituir esse objeto impossível: a sociedade. E, nesse contexto, a utopia é a essência de toda comunicação e de toda a prática social”.

elemento central no procedimento de produção curricular, “sempre aberta à alteridade, obrigando à negociação constante com essa alteridade (que nos constitui)” (MACEDO, 2017, p. 551).

É dessa perspectiva que busco analisar sentidos articulados na Lei de 1983 que introduz o Sistema Nacional de Educação, onde o governo recém-formado – a partir de 25 de junho de 1975 – manifesta a sua visão em relação aos hábitos e costumes autóctones ao afirmar que é “pela iniciação e rito, pelo dogma e superstição, pela religião e magia, pela tradição que o indivíduo era preparado para aceitar a exploração como uma lei natural e assim reproduzi-la no seu grupo etário, na sua família, na sua tribo e raça” (MOÇAMBIQUE, 1983, 23). E para fazer frente a essas “negatividades”/caos, o texto afirma que o SNE deverá contribuir “para a formação de um Homem moçambicano com consciência patriótica, cientificamente qualificado, profissional e tecnicamente capacitado e culturalmente liberto” (p. 23). A partir da citação acima exposta, argumento que os aspectos/elementos culturais/tribais foram objetivados como um mal a ser combatido e com Bhabha (1998/2019; 2011) entendo que se trata de um discurso carregado de sentidos essencialistas sobre a cultura e sobre a identidade.

Por outro lado, por conta do esvaziamento do papel do Estado na vida do indivíduo, a partir da Constituição da República de 1990 e reiterada no SNE de 1992, onde o projeto de formação do *Homem-novo* morre e emerge a preocupação de formar o *Homem empreendedor* capaz de sobreviver às regras do mercado neoliberal, às tentativas de invisibilização das diferenças continuam presentes.

1.3 Revisões Bibliográficas

É *práxis* nos estudos acadêmicos buscar-se a contextualização dos termos com os quais se pretende operar. Nesse estudo o faço não com intuito de fixar sentido, mas de compreender a sua construção discursiva dentro de um dado contexto sempre contingente.

O termo *cultura*, do ponto de vista etimológico, deriva do latim *cultura*, *culturae*, que significa “acto, modo ou efeito de cultivar: a cultura dos campos, estado de quem tem desenvolvimento intelectual, utilização industrial de certos produtos naturais” (FIGUEIREDO, 1913, p. 558). Essa perspectiva de definir a cultura numa perspectiva *a*

priori, choca com a compreensão das teorias pós-críticas que procuram situar o termo como *diferença*, que emerge em contextos *a posteriori*.

Nesse âmbito, visando mostrar a complexidade do termo cultura, Stuart Hall (1997) bifurca-o em duas dimensões, nomeadamente: *substantiva* e *epistemológica*. Segundo o autor, a dimensão *substantiva* se refere ao “lugar da cultura na estrutura empírica real e na organização das atividades, instituições, e relações culturais na sociedade, em qualquer momento histórico particular”; enquanto por dimensão *epistemológica* se entende “à posição da cultura em relação às questões de conhecimento e conceptualização, em como a "cultura" é usada para transformar nossa compreensão, explicação e modelos teóricos do mundo” (p. 16).

Nesta tese, interessa-me a dimensão *epistemológica* da cultura, não no modo em que “o epistemológico ainda está preso ao pressuposto do círculo hermenêutico, cuja tendência é considerar a descrição da cultura em termos de uma totalidade, autônoma e autossuficiente”, mas como “*prática enunciativa*, uma atividade de articulação humana que, por ser dialógica, tem condições de mapear os processos de desarticulações e realinhamentos que ocorrem no campo cultural” (SCHIMIDT, 2011, p. 23).

Ora, Bhabha chama-nos atenção para considerar a problemática do termo. Para o autor “a cultura só emerge como um problema, ou problemática, no ponto em que há uma perda de significados na contestação e articulação da vida cotidiana entre classes, gêneros, raças, nações” (BHABHA 1998, p. 63), que em muitas ocasiões produziram (di)visões binárias. Só se perdem significados quando se procura/tenta fixar sentidos do/no social, visando o seu maior controle. É nesse contexto que “a enunciação da *diferença cultural* problematiza a divisão binária de passado e presente, tradição e modernidade, no nível de representação cultural e de sua interpelação legítima” (BHABHA, 1998, p. 64). Para este autor, a *cultura* é em si *diferença*. E tomar a *cultura* como *diferença* significa que “o ato de enunciação cultural – o lugar de enunciação – é atravessado pela *différance* da escrita” (p. 64), fato importante na/para a produção de sentidos abertos, em expansão, cujo fechamento é impossível.

Por isso, segundo Homi Bhabha (2019), “a cultura é uma “prática de enunciação”, como processo de produção de sentidos híbridos”. O autor vê a cultura como “produção irregular e incompleta de sentido e valor, frequentemente composta de demandas e práticas incomensuráveis, produzidas no ato da sobrevivência social” (BHABHA, 2019, p. 276).

Compreender a produção de sentidos híbridos demanda entender o conceito de *hibridismo* que ganhou importância nas discussões sobre currículo e merece a nossa atenção para poder destacar a sua pertinência. Homi Bhabha (2011) – opera com a ideia de *hibridismo* para:

[...] Descrever a construção da autoridade cultural em condições de antagonismo ou desigualdade política. As estratégias de hibridização revelam um movimento de estranhamento na inscrição “autoritária” e até mesmo autoritarista do signo cultural. No momento em que o preceito tenta se objetivar como um conhecimento generalizado ou uma prática normalizante e hegemônica, a estratégia ou o discurso híbrido inaugura um espaço de negociação, onde o poder é *desigual*, mas a sua articulação pode ser *questionável*. Tal negociação não é nem assimilação, nem colaboração. Ela possibilita o surgimento de um agenciamento “intersticial”, que recusa a representação binária do antagonismo social. Os agenciamentos híbridos encontram sua voz em uma dialética que não busca a supremacia ou a soberania cultural. Eles desdobram a cultura parcial a partir da qual emergem para construir visões de comunidade e versões de memórias históricas, que dão forma narrativa às posições minoritárias que ocupam: o fora do dentro; a parte no todo (p. 90-91).

A citação acima sustenta a compreensão sobre os processos de constituição de uma soberania cultural como resultado de disputas político-discursivas em meio a antagonismos que nunca se reconciliam plenamente, pois ao tempo todo surgem novos espaços de negociação. Compreende-se, aqui, que toda a ideia de identificação e/ou identidade se constitui a partir de processos antagônicos. O que parecia estável – embora sempre de forma precária, provisória e contingencial – é contestado/questionado de modo a impossibilitar significações essencialistas sustentadas em supostos fundamentos *a priori*. O aparente “consenso” alcançado nos discursos híbridos é sempre “conflituoso” (MOUFFE, 2001, p. 21). O hibridismo não expressa ausência de antagonismos, nem resultado de uma síntese do modelo triádico do silogismo dialético de Hegel (composto por tese, antítese e síntese, sendo está última a superação das duas primeiras, embora constituídas por ambas), mas produz subversão do que se pretendia fixar, tornando o local da cultura em um deferir/devir com características completamente outras e imprevisíveis. O hibridismo transforma todos os *apriorismos* em “*aposteriorismos*”, na medida que o discurso se constitui no próprio ato discursivo não antes, nem depois.

Lopes (2006) explica que “o híbrido não resolve as tensões e contradições entre os múltiplos textos e discursos, mas produz ambiguidades, zonas de escape de sentidos”, onde “a resistência e dominação não ocupam posições fixas” (p. 40), mas, sim, precárias, provisórias e contingentes. Essa posição de Alice Lopes (2006) corrobora com a de Elizabeth Macedo (2006), ao afirmar que “hibridizar significa renunciar à ideia de identidade baseada em raízes de qualquer natureza” (p. 107).

Entretanto, importa destacar outro conceito importante nos estudos culturais que é o de *negociação*. Bhabha (1998) destaca que utiliza o termo para que se tome cautela em relação “a estrutura de iteração que embasa os movimentos políticos que tentam articular elementos

antagônicos e oposicionais sem a racionalidade redentora da superação dialética ou da transcendência” (p. 52). A negociação é que torna possíveis os momentos políticos. Ela participa de muitas articulações políticas como *Différance*, *hibridismo* ou *terceiro-espço* e mesmo na teoria do discurso.

Por exemplo, na abordagem de Bhabha (2011) é a negociação que ocupa um lugar importante na sua explicação sobre o hibridismo ou Terceiro-espço. Aliás, pode-se encontrar certa equivalência dos termos *hibridismo* e *Terceiro-Espço*, pois ambos não reclamam a superação dialética, mas, sim, a abertura de espaços de possibilidades infinitas de negociação. Como destaca Schmidt (2011, p. 39):

Terceiro-espço é uma concepção de *hibridismo* definido como, lugar que possibilita novas posições e negociações de sentido e de representação, pode ser comparado a sua definição de trabalho fronteiro da cultura, uma arte que renova o passado, refigurando-o como um entre-lugar contingente, que inova e interrompe a atuação do presente.

A inauguração de espaços de negociação é possível graças ao movimento em que a hibridização subverte as pretensões de fixação e de homogeneização. Outro conceito importante para que a negociação tenha lugar é o significante *articulação* entendida como “qualquer prática que estabeleça uma relação entre elementos, de tal modo que a sua identidade seja modificada como resultado da *prática articulatória*” (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 178). Por sua vez, a *prática articulatória*:

Consiste na construção de pontos nodais que fixam parcialmente os significados, e o caráter parcial desta fixação procede da abertura do social, um resultado, por sua vez, do constante transbordamento de todo o discurso pela infinitude do campo da discursividade (LACLAU; MOUFFE, 1985, p.113).

Estes termos são importantes, pois “ a totalidade estruturada resultante dessa prática articulatória” é chamado de *discurso* (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 178) e, nesse âmbito, desses significantes busco compreender como são articulados os discursos que concebem o *currículo* como híbrido/*diferença*.

Outrossim, as tentativas de definir o termo *currículo*, partindo de uma perspectiva etimológica, contrastam com as abordagens pós-estruturais e/ou pós-coloniais por remeter a uma origem, em um contexto em que a realidade é compreendida como uma construção social mediada pela linguagem. José Gimeno Sacristán⁴⁸ (s/d, p. 16), por exemplo, quando diz que

⁴⁸ Disponível online em:

http://srvd.grupoa.com.br/uploads/imagensExtra/legado/S/SACRISTAN_J_Gimeno/Saberes_Incertezas_Curriculo/Lib/Cap_01.pdf Acesso em junho de 2018.

currículo “deriva da palavra latina *curriculum* (cuja raiz é a mesma de *cursus* e *currere*)”, reforça em mim a necessidade de concordar com o posicionamento de Alice Lopes e Elizabeth Macedo (2011) ao afirmar que “não é possível responder “o que é *currículo*”, apontando para algo que lhe é intrinsecamente característico, mas apenas para acordos sobre sentidos de tal termo, sempre parciais e localizados historicamente” (p. 19). Nesse contexto, parece-me produtivo trazer uma breve contextualização dos rastros do conceito currículo.

Historicamente, há registro de o termo currículo ter sido usado em 1633, na Universidade de Glasgow⁴⁹ – fundada em 1451 – na Escócia, fazendo referência “ao curso inteiro seguido pelos estudantes” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 20). Segundo as autoras, o currículo no contexto do seu registro, dizia respeito à organização “de experiência escolar de sujeitos agrupados, característica presente em um dos mais consolidados sentidos de currículo” (p. 20).

Para a compreensão e contextualização da discussão sobre o currículo, ao longo da história, Tomás Tadeu da Silva faz um resumo conciso que nos pode ajudar. Para este autor, (SILVA, 2001), existem as seguintes visões de currículo e de teoria curricular:

- 1) A tradicional, humanismo, baseada numa concepção conservadora da cultura (fixa, estável, herdada) e do conhecimento (como fato, como informação), uma visão que, por sua vez, se baseia numa perspectiva conservadora da função social e cultural da escola e da educação; 2) a tecnicista, em muitos aspectos similar a tradicional, mas enfatizando as dimensões instrumentais, utilitárias e econômicas da educação; 3) a crítica, de orientação neomarxista, baseada numa análise da escola e da educação como instituições voltadas para a reprodução das estruturas de classe da sociedade capitalista: o currículo reflete e reproduz essa estrutura; 4) a pós-estruturalista, que retoma e reformula algumas das análises da tradição crítica neomarxista, enfatizando o currículo como crítica cultural e como política de significação (p. 12-13).

Não vou, no presente estudo, trazer a descrição detalhada das diversas visões/versões de currículo (considerando que os livros de Teorias do Currículo já o fazem perfeitamente), destacarei apenas que na visão tradicional, onde a cultura é concebida como fixa, essencializada e estabilizada, o currículo não passa de um produto acabado, não transformável, pois está sujeito às determinações de um tipo específico de epistemologia que advoga que “conhecer é chegar ao real, sem intermediação” (SILVA, 2001, p. 15). Derrida chama esse tipo de concepção como metafísica da presença, “a certeza (ou a ilusão) de que o significante captura o significado em toda sua plenitude” (Ibidem). A única forma de

⁴⁹ Há registros que dão conta de que na obra *Professio Regia*, da autoria de Peter Ramus, já trazia o termo currículo, em 1576. Ver Hamilton (1992, p. 42).

estabilizar ou fixar o sentido de uma enunciação/do social é através da ilusão de que se conhece a sua essência.

De uma concepção de cultura fixa e essencializada decorre uma concepção de educação como processo de transmissão/recebimento de conhecimentos acabados, concluídos, não negociados e reunidos em um currículo. Essa articulação tem sido contestada pelas perspectivas pós-estruturais. Portanto, uma discussão que interessa neste estudo.

De acordo com Lopes e Macedo (2011, p. 37), há registros de estudos pós-estruturais do currículo nos finais dos anos 1970, tendo alcançado o Brasil no início do século XXI via tradução dos mesmos pelo pesquisador Tomás Tadeu da Silva. O fato de o Brasil ter tido o privilégio de traduzir os textos pós-estruturais (e não só) contribuiu para que os outros Países de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) também se beneficiassem, como é o caso de Moçambique, que tem intercâmbio histórico em todos os domínios com o país.

Como se pode constatar, vários sentidos são disputados no significante *currículo*. Contudo, para a presente abordagem a definição de Macedo (2003; 2006), segunda a qual o *currículo* é um espaço de enunciação cultural precisa ser muito bem explorada para a compreensão do (con)texto no qual estamos operando. Que significa dizer que o currículo (e, portanto, a cultura) são espaços de enunciação?

Apropriando-se das contribuições pós-coloniais para pensar o *currículo*, defendidas por Homi Bhabha, Elizabeth Macedo (2008) explica que “tratar o currículo como enunciação pode ser um caminho para ir além dessa dicotomia” (p. 93) que marcou as produções culturais e curriculares durante milênios, em que o social era visto numa lógica binária. Discutir questões ligadas ao currículo e à cultura é considerar, a princípio, que “a realidade é constituída pela linguagem” e que nem uma (a cultura) nem outro (o currículo) “podem ser tomados como espelho da realidade material”, pois se enquadram em “sistemas simbólicos e linguísticos contingentes” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 41). Esse ponto parece importante, porque a partir dele podemos compreender que o currículo e a cultura fazem parte de sistemas simbólicos e, por isso, passíveis de serem enunciados, permitindo a manifestação da subjetivação/identificação.

Importa considerar, para a presente abordagem, que entender o *currículo* como “uma prática discursiva [prática de significação] de atribuição de sentidos” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 41-42) não significa de modo algum fechar os seus sentidos e significados, mas apenas pontos de partida para compreendermos a ideia defendida por Macedo de entender o

“currículo como cultura” e “cultura como diferença” (OLIVEIRA; FRANGELLA, 2017, p. 88)⁵⁰.

Partindo das reflexões de Bhabha sobre a cultura, Macedo constrói a sua própria concepção de currículo como enunciação, visto como:

Prática de atribuição de sentidos que se dá a partir de alguns sentidos partilhados. Ele será sempre híbrido, envolvendo significados novos e velhos que habitam o interstício entre certo sentido original, historicamente construído, e aquele que se constrói ininterruptamente (MACEDO, 2008, p. 93).

Macedo (2006) vê o “currículo [...] como uma prática cultural que envolve, ela mesma, a negociação de posições ambivalentes de controle e resistência” (p. 105). Para a autora, “o cultural não pode [...] ser visto como fonte de conflito entre diversas culturas, mas como práticas discriminatórias em que a diferença é produzida”. Por seu turno, Bhabha (2007) explica que:

O processo enunciativo introduz uma quebra no presente performativo da identificação cultural, uma quebra entre a exigência culturalista tradicional de um modelo, uma tradição, uma comunidade, um sistema estável de referência, e negação necessária da certeza na articulação de novas exigências, significados e estratégias culturais no presente político como prática de dominação ou resistência (p. 64).

Essas reflexões sustentam a defesa do currículo como espaço-tempo de enunciação cultural, associada à ideia de que ele se produz em incessantes processos de (re)significação. A *diferença cultural* se produz nesses processos de significação e enunciação. Dessa forma, trata-se de assumir o currículo como *cultura* e a *diferença cultural* que contribui para “a construção de sistemas de identificação cultural” (BHABHA, 2007, p. 63).

Trata-se de assumir o currículo como parte/participante desse sistema de identificação cultural, na medida em que ele (re)produz, também, a diferença. Nesse âmbito, as prescrições no currículo são resignificadas de uma perspectiva *a priori* para *a posteriori*, e uma das condições para a enunciação é o Terceiro-espaço. O Terceiro-espaço tem o papel de “destotalizar a realidade social, mostrando as micrologias do poder, os diversos lugares enunciativos do discurso, os deslocamentos ou os deslizamentos dos significados” (BHABHA, 2011, p. 50). Que implicações há ao assumir que o currículo opera dentro da lógica do Terceiro-espaço? Quando assumimos que o currículo opera sempre na lógica do Terceiro-espaço, este transforma aquele em um espaço por excelência de negociação, onde o consenso não significa o fim dos conflitos ou de momentos antagônicos, mas a fronteira a

⁵⁰ In LOPES e Oliveira (2017, p. 88).

partir da qual emergem novas possibilidades, de formar novos sujeitos, já despidos da antiga concepção moderna de homem⁵¹.

Pelo fato do espaço de enunciação ser ambivalente, o Terceiro-espaço permite questionar “as reivindicações hierárquicas de originalidade ou “pureza” inerentes às culturas”, mostrando que tais intenções “são insustentáveis”, pois não escapam aos processos de “hibridismo” (BHABHA, 2007, p. 67). Para Macedo (2006), o próprio “currículo é ele mesmo um híbrido, em que as culturas negociam com-a-diferença”, [considerando que para a sua composição não se pode selecionar as culturas por não terem existência prévia, mas resultado de processos de “fluxos culturais”]⁵² (p. 105).

Por isso, quando falo de currículo, neste domínio, não o vejo fora da perspectiva híbrida. Falar de cultura ou currículo híbrido quer dizer, em outras palavras, que os fundamentos/essências/estruturas são o tempo todo abalados pela produção de novos sentidos e significados de modo que não podem se cristalizar (LOPES; MACEDO, 2011), por estarem incessantemente a ser mediados pela linguagem. Dizer que o social (ou tudo o que pode ser nomeado pela linguagem) é mediado pela linguagem, possibilita compreender que nenhum discurso pode se estagnar, pois o carácter provisório, contingente e precário da linguagem impossibilita a sutura dos sentidos em disputa. A indeterminação da linguagem está associada ao signo, que como se sabe, “não coincide com a coisa ou conceito”, pois ele “não é uma presença, ou seja, a coisa ou o conceito não estão presentes no signo” (SILVA, 2000a, p. 78).

Por outro lado, na sua apropriação, Macedo (2006) explica que tomar o currículo como enunciação é considerar “um espaço-tempo de interação entre culturas” que permite “[...] estar na fronteira [...] no limiar entre as culturas, [...] em que o hibridismo é a marca e que não há significados puros” (p. 106). Por isso, a enunciação é um espaço aberto à *diferença cultural*.

Assumir o currículo como uma enunciação cultural significa rechaçar todas as tentativas de concepção de sujeitos modernos (uno, centrado, homogêneos, etc.), equivalente a uma imagem/estereótipo que se quer que todo o mundo se aproprie e se iguale. Significa adiar perpetuamente a concepção de um sujeito reprodutor, imitador e sem criatividade e autonomia, sobretudo quando desempenha o papel de docente/discente. Significa colocar a

⁵¹ A modernidade concebeu os sujeitos/homens como “[...] centrado, da razão universal, da consciência unitária e homogênea”, mas que de acordo com as perspectivas pós-estruturais, tal homem morreu e deu “lugar a um sujeito descentrado, fragmentado e contraditório,” (SILVA, 2001 e 2007) citado por (FERREIRA; SANTOS, 2017, p. 60), sendo entendido como constituído na e pela linguagem.

⁵² Segundo Macedo (2006, p. 106), “para Bhabha (2003), a noção de cultura deve ser tomada numa perspectiva iterativa como algo constantemente recomposto a partir de uma ampla variedade de fontes num processo híbrido e fluído”. É também nessa perspectiva que julgo ser produtivo pensar o currículo.

objetividade defendida pelas meta-narrativas em xeque em favor de processos contínuos de subjetividades/subjetivação. Questões antes generalizáveis são, através da enunciação, contestadas e compreendidas na sua especificidade, na sua singularidade devido ao papel inovador de assumir o currículo como uma enunciação cultural. Nas palavras de Macedo (2017), enunciação cultural permite/possibilita “pensar o currículo para além da prescrição” (onde questões/processos definidas *a priori* sofrem ressignificações ao ponto de se tornarem constitutivas do próprio momento da enunciação), o que implica lidar com a emergência inesperada da *diferença* como uma manifestação que ocorre sempre *a posteriori*.

Nessa perspectiva, como prática discursiva, “o currículo constrói a realidade, nos governa, constrange nosso comportamento, projeta nossa identidade, tudo isso produzindo sentidos” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 41) e/ou “efeitos políticos (materialidades) para o que seja educar, política, formação, qualidade etc.,” (ALMEIDA; CUNHA, 2017, p. 151).

Por outro lado, a ideia de assumir o currículo como uma enunciação cultural questionou/questiona as várias formas de pensar o currículo desde a década de 60⁵³ (currículo em ação; nulo; formal oculto, etc.), construindo nova lógica de compreender o poder (de universal e central para singular e pluri-versal com menor hierarquia e verticalidade possível).

Nesse contexto, enunciar significa hibridizar e sendo o “currículo um espaço híbrido de negociação”, ele será sempre um lugar de enunciação cultural e de diferença que buscará as (res)significações da nossa (con)vivência. Operar o currículo assumindo-o como híbrido é inaugurar espaços de negociação em um terreno indiciável, onde se pode questionar as articulações de poder, ainda que as mesmas sejam desiguais. Nestes termos, constituir um currículo único/nacional com a pretensão de dar conta de todas as demandas sociais “de uma vez por todas”, não encontra cabimento nesta óptica trazida por Macedo.

Pensar o currículo como processo de enunciação cultural possibilita questionar/contestar toda a pretensão/tentativas de se reestabelecer as verdades criadas pelas meta-narrativas de que existem culturas universais e locais e abrir espaço para a compreensão de que existe, sim, uma “natureza parcial, migratória e “desenraizada” da cultura”, tal qual advoga Bhabha (2011). Nesse processo, as hegemonias são severamente combatidas através de um processo de desconstrução dos seus fundamentos, abrindo espaço para novas (res)significações e negociações.

⁵³ Segundo Macedo (2006, p. 101) existiram várias propostas de currículos: “pré-ativo e interativo (JACKSON, 1968); como fato e como prática (YOUNG; WHITTY, 1977); oficial, percebido, operacional e experiencial (GOODLAD, 1979); prescrito, apresentado, moldado, em ação e realizado (Gimeno Sacristán, 1988); pré-ativo e ativo (GOODSON, 1995).

Nessa perspectiva, a ideia de currículo único/nacional é problemática, porque ela procura borrar o antagonismo/espacos de negociações tão importantes aos processos de identificação/subjetivação. Um dos propósitos do currículo único/nacional, segundo seus defensores, é impor uma “solução”, visando acabar com “injustiças” sociais causadas pela suposta “má” qualidade da educação. Corroborando com Macedo (2016) penso que tais discursos expressam promessas que jamais serão cumpridas, na medida em que tal promessa em volta do discurso de currículo único/nacional:

[...] vêm restringindo os sentidos de educação àquilo que pode ser por elas “trocado”. Elas vêm expulsando da educação toda diferença e toda singularidade que não são, por natureza, antecipáveis e sem as quais educação, justiça e democracia não fazem sentido. Porque educação, justiça e democracia requerem alteridade para serem vividas como tal (MACEDO, 2016, p. 63).

O apelo à alteridade/*diferença* como algo não antecipável se configura como um dos caminhos possíveis para se pensar o currículo não como único, mas como um devir/diferir. Daí que as lógicas definidas *a priori*, perdem os seus sentidos em favor dos processos que operam numa lógica *a posteriori*. Essas lógicas não antecipáveis é que permitem disputas pela significação, por autorizarem que haja fluxos de sentidos. “Esses fluxos estão atravessados por relações de poder diversas e complexas que viabilizam a hibridização e não podem ser fixadas de forma absoluta” (OLIVEIRA; CAMÕES; FRANGELLA, 2019, p. 174), como se pretende fazer com a ideia de um currículo único/nacional.

Não nego o papel importante que o Estado presta aos processos formativos, muito menos menosprezo as relações de poder aí existentes, até porque essa tarefa não cabe a mim como pesquisador realizar, mas insisto em que se pense as *políticas curriculares* e o currículo “em termos de negociação, articulação, produções híbridas e contingentes” (OLIVEIRA; CAMÕES; FRANGELLA, 2019, p. 173).

A respeito da *política curricular*, existem vários sentidos atribuídos a esse significante. Mais uma vez, a partir de perspectivas pós-estruturais e pós-coloniais, as “tendências prescritivas que separam propostas e práticas e pressupõem um lugar submisso, ou apenas resistente, para as práticas são fortemente questionadas”, assim como os “enfoques que supervalorizam a prática como espaços do verdadeiro currículo são contestados” (LOPES; OLIVEIRA, 2017, p. 11). Como também “são abaladas” as “perspectivas propositivas baseadas em fundamentos sólidos ou em alternativas teleológicas”, igualmente “são rechaçados” os “registros instrumentais que supõem ser possível controlar, por meio de metas e medidas, as performances educacionais” (p. 11).

Diante desses movimentos antiessencialistas/antifundamentos, o que se compreende por *política curricular*? Quais são as suas nuances? Santos e Ferreira (2017) entendem por “*políticas de currículo*” o “discurso” que busca “elucidar como elas engendram processos que produzem regimes de verdade sobre as mudanças pretendidas” (p. 63). Como uma produção, a *política curricular* envolve disputa de significados em meio a relações de poder, ainda que representados de forma desigual, cuja existência é inquestionável.

Como destaca Alice Lopes (2006), *política curricular* é “uma produção de múltiplos contextos sempre produzindo novos sentidos e significados para as decisões curriculares nas instituições escolares” (p. 39). Compreender a *política curricular* em uma perspectiva “discursiva é entender que os discursos – linguagens, prática, instituições – são formas de ordenar o social, mas também possibilidades de subverter e refundar o social de outras maneiras, reconhecidamente antagônicas e conflituosas” (BORGES; LOPES, 2019, p. 22). Para essas autoras “as *políticas curriculares* são entendidas como [...] luta pela significação do currículo, lutas que assumem a heterogeneidade do social bem como o conflito e produzem sentidos” (p. 30).

Lopes (2006) vai mais longe ao afirmar que “toda a política de currículo é uma política cultural (p. 37)”, [uma ideia complementada por Macedo (2014, p. 92) que refere que “toda a prática social é cultural ou discursiva”], na medida em que enuncia a *cultura* a partir do *currículo*. Mas também podemos compreender esta afirmação se considerarmos que:

A Cultura como prática de significação nega o caráter apriorístico que essencializa e determina sentidos, reconfigurando o local da cultura como espaço ambivalente e fronteiro, inscrevendo-a como produção híbrida e inacabada (OLIVEIRA; FRANGELLA, 2017, p. 91).

Compreendo, a partir dessa perspectiva, que toda a *política curricular* é marcada por relações de poder, por disputas por significações, por tentativas de estabilização de determinados sentidos. Estabilização que será sempre *contingente*, *provisória* e *precária*. Como explicam Lopes e Oliveira (2017):

A aglutinação de demandas diferentes cria lógica de equivalência que pode se hegemonizar de modo **contingente** (nada que lhe seja intrínseco garante sua necessidade), **provisório** (ainda que tenha duração de décadas) e **precário** (marcas da impossibilidade de transparência da língua) (p. 25, **grifo nosso**):

No entanto, Macedo (2014) amplia o seu entendimento sobre *política curricular* ao considerar não só “os processos de produção de currículos para os sistemas educativos e as

escolas”, como também os “processos através dos quais são produzidos sentidos para o currículo, ou seja, as políticas acadêmicas do campo que definem o que se entende por currículo” (p. 84). Pelo fato do currículo ser em si um híbrido, a sua ressignificação em cada contexto escolar possibilita que os sentidos aí disputados sejam sempre ambivalentes. Acredito que nesse tipo de proposta haja mais possibilidade do currículo ampliar o espaço de *diferença*, na medida em que o currículo, nesse âmbito, emerge a partir de negociações contextuais no chão da escola e, portanto, “incapaz de construir identidades” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 227).

Nesse estudo penso ser importante discutir as *políticas curriculares* moçambicanas associadas ao conceito de **nação**, porque acredito que este conceito possibilita entender parte das motivações que mobilizam a produção dessas políticas. Principalmente no que diz respeito a uma ideia de *nação* que parece carregar uma concepção de inclusão, mas que na verdade exclui, dada a incapacidade de fechamento do processo de significação e de inclusão.

Nesse contexto, urge questionar o que se entende: por *nação*? Por Estado? Por Estado-nação? Por identidade e identidade nacional? Como e por que pensar em identidades nacionais? Estas questões que parecem simples escondem vários sentidos que estão em permanentes disputas por significação. Por um lado, parecem significar mesmas coisas (Estado e nação), por outro parecem ambíguos (identidade e identidade nacional). Contudo, vale a pena traçar algumas linhas etimológico-epistemológicas a seu respeito.

Trago o ponto de vista etimológico não com intuito de buscar a origem do termo Nação, mas porque essa via permite mapear alguns rastros e significados que podem-me ajudar a compreender, para melhor questionar. Nesse âmbito, o termo *nação* tem pelo menos seis significados, a saber:

1. Território politicamente autónomo habitado por um povo; um país; [...];
2. Comunidade cujos membros possuem identidade étnica, cultural, linguística e histórica e que habita um território; as nações indígenas;
3. Território ocupado por essa comunidade;
4. Entidade jurídica formada pelo conjunto de indivíduos regidos pelas mesmas leis ou organizados sob o mesmo governo. [...];
5. Povo de um país encarado como um todo sem distinguir qualquer das classes sociais que o compõem;
6. Nacionalidade (ABL, 2008, p. 892).

Partindo da definição acima apresentada tenho a percepção de que o termo *nação* carrega um sentido que expressa algo homogêneo, coeso e sem contradições ou antagonismo entre as várias partes que constituem o que se entende por *nação* (muitas vezes significadas como identidade étnica; cultural; linguística; povo; território e história). Parece também que a ideia de *nação* se ergue sobre certo fundamento/essência (significado aqui como povo,

comunidade, indígenas, indivíduos como se o sujeito fosse centrado e uno). A questão da *nação* se ergue sobre um fundamento/essência está, igualmente, explícita na definição do termo por Francesco Rossolillo (1998), no *Dicionário de Política* organizado por Norberto Bobbio, Nicola Matteucci e Gianfranco Pasquino, ao referir que:

Normalmente a Nação é concebida como um grupo de pessoas unidas por laços naturais e, portanto, eternos — ou pelo menos existentes *ab immemorabili* — e que, por causa destes laços, se torna a base necessária para a organização do poder sob a forma do Estado nacional. As dificuldades se apresentam quando se busca definir a natureza destes laços, ou, pelo menos, identificar critérios que permitam delimitar as diversas individualidades nacionais, independentemente (p. 796).

Rossolillo aponta os laços naturais como os fundamentos a partir dos quais se ergue uma nação. Será? Há outras possibilidades de definir/compreender o que se entende por *Nação* fora da lógica *a priori*?

Parece problemático explicar a ideia de *nação* considerando os tais laços naturais (que parecem se expressar nos termos como território, povo, sangue, família, etnia, tribo, etc.). Argumento que estes não são fundamentos/essências (pois não há nada fora do texto ou da linguagem como defende Derrida) a partir dos quais se possa compreender a construção discursiva do termo. Há também um equívoco que leva a pensar que a *nação* coincide com a nacionalidade (a nacionalidade está o tempo todo a ser ressignificado pelos processos como, por exemplo, a globalização, a migração, as guerras, a escravidão, etc.) fato que, como disse, anteriormente, é equivocado, embora esta, em muitos casos, seja pensada a partir de traços daquela.

Partindo do princípio de que o “estado nem sempre é Estado-nação” (BUTLER; SPIVAK, 2018, p. 15), as autoras referem que “o estado diz respeito a estruturas legais e institucionais que delimitam certo território (embora nem todas essas estruturas pertencem ao aparato do estado) ” (p. 16). A ideia de unir “forçosamente” com *hífen* (-) o estado com a nação surge como uma pretensão de controle, na medida em que se busca homogeneizar o povo através de uso obrigatório de uma língua, constituição de pensamento político uniformes para gerar sentimentos de pertença. Por essa razão, Butler e Spivak (2018) afirmam que:

O Estado-nação [...] como uma formulação de estado, está estruturalmente comprometido com o banimento sistemático de minorias nacionais. [...] o Estado-nação assume que a nação expressa certa identidade nacional, que ele está fundado no consenso orquestrado de uma nação e que existe certa correspondência entre o estado e a nação. A nação, segundo esse viés, é singular e homogênea ou, pelo menos, assim se torna para atender aos requisitos do estado. A legitimidade do estado é derivada da nação, o que quer dizer que aquelas minorias nacionais que não

se qualificam para obter o “pertencimento nacional” são consideradas habitantes “ilegítimas” (p. 36).

Essa perspectiva de análise leva a pensar que a ideia de Estado-nação funciona como se em um território com várias *tribos*⁵⁴ e/ou *etnias* uma delas assumisse a posição de governar os outros e começasse a tentar “impor” seus próprios hábitos, costumes e ideais sobre as outras – nomeadas minorias; e a rejeição dessas minorias (*tribos* e/ou *etnias*) a essas imposições justifica processos de discriminação e exclusão, resultando em *destribalização*, perseguição, exílios, e até mesmo genocídios e todas as outras formas de hostilidades. Esses processos violentos não têm resultado na homogeneização, coesão, unicidade nacional. Dessa forma, trata-se de projetos de padronização cultural fadados ao fracasso, pois as disputas políticas pela significação do social não cessam, mesmo contra a vontade daqueles que procuram se impor como a única via/projeto mais adequado.

Assim, para justificar a pertinência de Estado-nação, as *tribos* e/ou *etnias* são rotuladas como ameaças aos projetos nacionais. Como explicam Amselle e M’bokolo (2017, p. 25-26):

Assimilar as sociedades africanas às tribos não significa apenas proclamar sua “diferença” irredutível em relação à sociedade branca – sociedade de classe e Estado nacional –, significa também, no entanto, afirmar que estão em conflitos permanentes entre elas e legitimar uma política sistemática de divisão. [...]. E o culto de Estado-nação serve naturalmente para legitimar poderes pessoais e ditaduras oligárquicas; pois os estrondosos discursos sobre a unidade nacional são em toda parte acompanhados de uma política habilmente exibicionista, de “dosagem étnicas e regionalistas”, que permite ao poder dissimular sua natureza ao perpetuar os estereótipos etnicistas.

Essa contribuição de Amselle e M’bokolo permite compreender que a emergência do Estado-nação em vários países se justifica pelo fato de ser uma via de “apaziguamento/apagamento” dos conflitos/antagonismos étnicos, tribais, isto é, como uma forma de apagar a política; como uma forma de tentar estabilizar o caos. Por sua vez, Derrida (2016) refere, a esse respeito, que “se houvesse estabilidade contínua, não haveria necessidade da política, e é nesse sentido que a estabilidade não é natural, essencial ou substancial, que a política existe e a ética é possível”, pois é no “caos [...] que o possível e o impossível se cruzam” (p. 129).

Por outro lado, Appadurai refere que:

⁵⁴ Tribo entendido como sistema de organização social pode ser descrita, de acordo com J. Honigmann 1973, citado por Amselle (2017, p. 37), como um território comum, uma tradição de descendência comum, uma linguagem comum, uma cultura comum e um nome comum.

Os Estados-Nações com todas as suas importantes diferenças [...] só fazem sentido se fizerem parte de um sistema. Este sistema (mesmo se considerado um sistema de diferenças) mostra-se mal equipado para lidar com as diásporas combinadas de pessoas e imagens que marcam o aqui e agora (2004, p. 34-35).

Se o Estado-nação só fizer sentido como um sistema, em particular sistema de diferença, significa que a lógica de heterogeneidade, antagonismos, indiciabilidade, etc., serão as suas marcas. O Estado-nação é compreendido, nessa perspectiva, como uma espécie de *ponto nodal* em que demandas equivalenciais se articulam discursivamente por um instante, para fazer face a um “inimigo” exterior que ameaça a sua existência: *a tribo*, o colonialismo, cuja manifestação é imprevisível. Apesar desse aparente consenso, em si conflituoso, os antagonismos continuam a habitar na fixação da ideia de Estado-nação (pois as demandas diferenciais não deixam de existir).

Por seu turno, Butler e Spivak referem que hoje em dia se observa o “declínio do Estado-nação”, devido a “globalização”, reconhecendo, no entanto, que a “força genealógica ainda é forte” (2018, p. 69). Uma visão partilhada por Appadurai (2004) que afirma o “fim próximo dos Estados-Nações”, na medida em que fica claro que a homogeneidade como uma característica ideal é uma ideia irrealizável. Compreendo, assim, que o Estado-nação expressa um desejo marcado por indiciabilidades que o torna um “ente” contingente.

Mas pode ser produtivo pensar, também, a Nação como entidade ideológica ao serviço do poder político e, por isso, uma construção arbitrária, particular e subjetiva. Como argumenta Bhabha (2019, p. 231), “os fragmentos e retalhos culturais usados pelo nacionalismo são frequentemente invenções históricas arbitrárias” que visam dar sustentabilidade ou agregar em um ponto (nodal) demandas diferenciais em nome de uma ideia de Estado-nação. Em outro momento, Bhabha (2010) refere que:

As origens das nações, como as de narração, se perdem nos mitos do tempo e apenas alcançam seu horizonte no “olho da mente. “Essa imagem da nação - ou de narração - poderia parecer romântico em extremo e metafórica por demais, mas é precisamente dessas tradições do pensamento político e da linguagem literária de onde surge a ideia de nação como uma ideia histórica poderosa no Ocidente. Uma representação cuja compulsão cultural reside na unidade impossível da nação como força simbólica. Isto não significa negar a tentativa persistente dos discursos nacionalistas de produzir a ideia de nação como uma narrativa contínua do progresso nacional, o narcisismo da auto-geração, o presente primitivo do *Volk*. Tampouco essas ideias políticas foram substituídas definitivamente por novas realidades do internacionalismo, do multinacionalismo ou mesmo o capitalismo tardio, enquanto é possível advertir que a retórica desses termos globais muitas vezes é subscrita por essa prosa sombria do poder que cada nação pode desdobrar em sua própria esfera de influência⁵⁵ (p. 11).

⁵⁵ Traduzido literalmente do espanhol: *Los orígenes de las naciones, como los de las narraciones, se pierden en los mitos del tiempo, y recién alcanzan su horizonte en el “ojo de la mente”. Esta imagen de la nación –o de la*

Tal como Bhabha acima menciona sobre a impossibilidade desse projeto, para Macedo (2015), a ideia de algo nacional ou de nação é “uma promessa, por certo, tentadora, de igualdade e inclusão universal no mundo e na política, exceto pelo fato de que ela não será jamais cumprida” (p. 897). Para a autora, “o universalismo repousa e sempre repousará, senão em exclusões, pelo menos na indiferença em relação a certas particularidades que ameaçam à abstração” (Ibidem). Macedo explica ainda que “o triunfo do indivíduo universal como representação de todos é produzido pelo esquecimento do sujeito concreto que ameaça a pureza da representação” (Ibidem). Essa ameaça causada pelo sujeito concreto é um dos elementos que impossibilita o estabelecimento da ideia de Estado-nação.

O Estado-nação como uma “construção discursiva de uma estrutura política e administrativa responsável pelo bem-estar e pela segurança das pessoas e pela proteção da economia” (MACEDO, 2008, p. 102) é um projeto da modernidade que chega a contemporaneidade ressignificado, movido pelo apelo crescente da (re)criação/reafirmção de uma identidade nacional. A autora explica que “a *nação* ou o Estado são sistemas simbólicos que nunca podem ser plenamente constituídos” (MACEDO, 2008, p.103). E complementa dizendo que “ainda que eles possam ser definidos de forma exaustiva, seu fechamento depende da existência de um inimigo externo que o estabilize, que contenha os significados flutuantes organizando-os em um sistema precário” (p. 103). Sendo um dos inimigos externos a heterogeneidade, para que a ideia de *nação* continue na disputa política pela sua existência, precisa produzir um discurso de homogeneidade e excluir o que não lhe abona. Corroborando com as reflexões de Macedo (2015), Butler e Spivak (2018) explicam que “para produzir a *nação* que serve como base para o Estado-nação, essa nação precisa ser purificada de sua heterogeneidade” (p. 37).

Bhabha (2010) entende *nação* como narração e cita Derrida (1997, p. 332), explicando que “o recurso à nação como narração enfatiza a insistência do poder político e a autoridade

narración— podría parecer romántica en extremo y metafórica por demás, pero es precisamente de esas tradiciones del pensamiento político y el lenguaje literario de donde surge la idea de nación como una idea histórica poderosa en Occidente. Una representación cuya compulsión cultural reside en la unidad imposible de la nación como fuerza simbólica. Esto no significa negar el intento persistente de los discursos nacionalistas de producir la idea de nación como una narrativa continua del progreso nacional, el narcisismo de la autogeneración, el presente primitivo del Volk. Una representación cuya compulsión cultural reside en la unidad imposible de la nación como fuerza simbólica. Esto no significa negar el intento persistente de los discursos nacionalistas de producir la idea de nación como una narrativa continua del progreso nacional, el narcisismo de la autogeneración, el presente primitivo del Volk. Tampoco esas ideas políticas han sido sustituidas definitivamente por las nuevas realidades del internacionalismo, el multinacionalismo o incluso el capitalismo tardío, por cuanto es posible advertir que la retórica de esostérminos globales con frecuencia es suscripta por esa prosa sombría del poder que cada nación puede desplegar en su propia esfera de influencia.

cultural no que Derrida descreve como *o excedente irreduzível do sintético sobre o semântico*” (p. 15, grifo do autor).

Compreendo que embora haja insistência do poder político/governos em instaurar a *nação*, ela não tem começo (e não opera dentro da lógica estabelecida *a priori*), pois os processos híbridos subvertem toda a lógica de origens, submetendo-a a processos de perpétuo *devir/diferir*. Argumento que a pretensão de criação do projeto de *nação* era/é de (re)criar uma hegemonia cultural homogênea, coesa e totalizante capaz de se bastar a si mesma. Esta pretensão estará sempre, no meu entender, fadada ao fracasso, pois mesmo que se faça esforço para articular as diferenças, essas articulações serão sempre precárias, provisórias e contingentes.

Contudo, poderia a *diferença* “conviver com as exclusões que estão na base do conceito de *nação*?” (MACEDO, 2008, p. 100). Esta questão colocada pela autora é importante e lava-me (nos) a associar a ideia de *nação* com a de Identidade Nacional, inventada pelo Estado Moderno, na segunda metade do século XV. Macedo (2008) explica que a ideia de identidade nacional se constitui “historicamente por meio de muitas exclusões” (p. 103), expulsando *diferenças* que marcam todo o tipo de atos políticos. Butler e Spivak (2018), por sua vez, referem que:

Muita coisa está em jogo quando levamos em consideração a melhor maneira de pensar o Estado-nação como uma formação política que requer o banimento e a destituição das minorias nacionais para conseguir um fundamento legitimador para si mesmo (p. 38).

Não é por acaso que o “Estado-nação exige a língua nacional” (p. 68), hino nacional, para encobrir fatores desestabilizadores, como a existência de uma pluralidade de outras línguas. Uma exigência violenta que Derrida (2018) explica como “uma das violências fundadoras da lei ou da imposição de direito estatal que consistiu em impor uma língua de minorias nacionais ou étnicas reagrupadas pelo Estado” (p. 39-40).

Bhabha (2019) alude que o projeto de *nação* “se transforma de símbolo da modernidade em sintoma de uma etnografia do “contemporâneo” dentro da cultura moderna” (p. 240). Por ter traços na modernidade, Césaire (2020) refere que “a *nação* é um fenômeno burgues” (p.73). Essa ideia de Bhabha e Césaire refere-se à sua tendência de controle que caracterizou os estados totalitários nos séculos transatos.

Associado a ideia de Estado-nação, está a concepção de identidade nacional. Bauman (2005) explica que a identidade nacional “nunca foi como as outras identidades”, pois as

outras não são exigidas “adesão inequívoca e fidelidade exclusiva” como acontece com a nacional “que não reconhecia competidores, muito menos opositores” (p. 28). Um dos propósitos pelo qual se procura constituir a identidade nacional é de alcançar “o direito monopolista de traçar fronteiras entre “nós” e “eles”. Por isso, não é permitido ou tolerado que outras identidades colidam com “a irrestrita prioridade da lealdade nacional” (p. 28). O autor fala de identidades como se elas tivessem uma existência prévia, já tivessem sido constituídas, uma questão que problematizo, no entendimento de que as perspectivas teóricas com as quais dialogo são proponentes de uma ideia de identificações contingentes.

Por outro lado, uma das características dos projetos de identidade nacional é que neles os vínculos/questões nacionais se sobrepõem aos interesses locais, tais como as manifestações: linguísticas dos nativos; dos valores tribais; dos costumes étnicos e religiosos e outros hábitos historicamente construídos ao longo do espaço-tempo. A lógica que opera nesses projetos de nação e identidade nacional expressa, como referem Bhabha (2019) e Macedo (2008), exclusões da diferença a partir de fronteiras discursivamente construídas/constituídas entre o “nós” e “eles”. Bhabha (2019), por seu turno, argumenta que “a nação não é mais o signo de modernidade sob o qual diferenças culturais são homogeneizadas na cisão “horizontal” da sociedade” (p. 243) e, como construção discursiva, ela se inscreve na lógica da precariedade, contingencialidade e provisoriedade. Na modernidade havia a ilusão de que as nações tinham uma existência prévia, daí a posição radical de Bhabha.

A ideia de *nação* emerge como fruto de exclusões, perseguições e submissões aos ideais imaginários de um grupo de pessoas que governam e decidem sobre a nacionalidade dos seus súbditos. Apesar dos esforços para fixar as ideias de Estado e de *nação* e a partir delas sustentar um projeto identitário, Bauman explica que esta ideia está “destinada a permanecer não só perpetuamente incompleta, mas eternamente precária” (2005, p. 27), pois ela é assombrada pela lógica do devir/*a posteriori*. Como explica Bhabha “estamos diante da *nação* dividida no interior dela própria, articulando a heterogeneidade de sua população [...] em disputas por autoridades antagônicas e por locais tensos de *diferença cultural*” (2019, p. 240).

A *diferença cultural* é importante porque permite abandonar a ideia de identidade para dar ênfase à perspectiva de identificação. A perspectiva de identificação advoga que “não há histórias compartilhadas”, nem estruturas sociais e linguísticas, mas, sim, “significados construídos dentro de sistemas de significação” (LOPES; MACEDO, 2011, p.225-226). Lopes e Macedo (2011) afirmam que “a identidade do sujeito é impossível. O que existe são

identificações contingentes estabilizadas em formações discursivas, históricas e sociais muito específicas” (p. 225).

A passagem da compreensão da perspectiva de identificação permite sair de uma óptica “estática” para a “fluída”. Para Bhabha (2019) “ a questão de identificação nunca é afirmação de uma identidade pré-dada”, mas “é sempre a produção de uma imagem de identidade e a transformação do sujeito ao assumir aquela imagem” (p. 84). Nesses termos, Macedo e Lopes (2011) explicam que a “identificação é ao mesmo tempo o processo que constitui o sujeito e cria as condições de sua articulação em torno de algo a que chamamos identidades” (p. 230). Essa inovação teórica ajuda a compreender que não existem identidades constituídas, pois “só há diferença” (Ibidem).

Por outro lado, voltando para o termo *nação*, Bhabha (2010), retoricamente, questiona:

Se a ambivalência da figura da nação é produto de sua história transitória, de sua indeterminação conceptual, de sua vacilação quanto a seus vocabulários, então, que efeito tem isto sobre as narrativas e os discursos que transmitem um sentido de “o nacional”: os prazeres *Heimlich* do lar a lenha, o terror *unheimlich**⁵⁶ do espaço ou da raça do Outro, o conforto da pertença social, as feridas ocultas das classes, os hábitos do gosto, os poderes da afiliação política, o sentido de uma ordem social, a sensibilidade da sexualidade, a cegueira da burocracia, a visão estreita das instituições, a qualidade da justiça, o senso comum da injustiça, a linguagem da lei e a liberdade condicional do povo?⁵⁷ (p. 13).

Esta questão levantada pelo autor parece remeter à ideia de hibridismo como aquele momento em que é subvertido tudo aquilo que se tenta objetivar e se fixar (BHABHA, 2011). Esta questão chama, igualmente, atenção para assumir a ideia de *nação* como imprecisa, indecível, situado num entre-lugar em que a *diferença cultural* atua como um desestabilizador de todas as lógicas binárias e de fixidez. A propósito dos termos *Cultura* e *Diferença* (Diferença cultural), Arjun Appadurai (2004) faz uma apresentação contextual e atual, demonstrando a sua intrínseca conexão. O autor refere que:

⁵⁶ Segundo Bhabha (2010, p. 13), os termos “*Heimlich* e *Unheimlich* remetem, respectivamente, ao familiar ou ao conhecido, e à conversão do familiar em estranho, o que geraria o efeito do sinistro. Estas noções foram desenvolvidas por Sigmund Freud (ver o texto “Lo ominoso”, no volume XVII de suas Obras completas [Buenos Aires, Amorrortu, 1989])”.

⁵⁷ Tradução livre do espanhol: *Si la ambivalencia de la figura de la nación es producto de su historia transitoria, de su indeterminación conceptual, de su vacilación en cuanto a sus vocabularios, entonces, ¿qué efecto tiene esto sobre las narrativas y los discursos que transmiten un sentido de “lo nacional”: los placeres heimlich del hogar a leña, el terror unheimlich* del espacio o la raza del Otro, la comodidad de la pertenencia social, las heridas ocultas de las clases, los hábitos del gusto, los poderes de la afiliación política, el sentido de un orden social, la sensibilidad de la sexualidad, la ceguera de la burocracia, la visión estrecha de las instituciones, la calidad de la justicia, el sentido común de la injusticia, la lengua de la ley y la parole del pueblo?*

A característica mais valiosa do conceito de cultura é o conceito de diferença, uma propriedade de certas coisas mais *contrastiva* do que *substantiva*. Embora o termo *diferença* se tenha apropriado de um vasto leque de associações (principalmente por causa do Uso especial que Jacques Derrida e os seus seguidores lhe deram), a sua principal virtude é ser uma heurística útil, capaz de destacar pontos de semelhança e contraste entre qualquer tipo de categorias: classes, géneros, papéis, grupos e nações. Assim, quando apontamos numa prática, distinção, concepção, objecto ou ideologia, uma dimensão cultural (note-se o uso adjectivo), estamos a sublinhar a ideia de *diferença* situada, isto é, diferença em relação a uma coisa local, com corpo e significado (p. 26).

Essa perspectiva mais contrastiva do que substantiva da *diferença* ressalta a impossibilidade de ser detida como uma *identidade*. Assim, a *cultura* passa a ser entendida como *diferença*. Segundo Silva (2000b) “nas perspectivas teóricas pós-estruturalistas, a *diferença*, entretanto, é um processo social estreitamente vinculado à significação” (p. 42).

O termo *diferença cultural* com o qual Bhabha (1998/2019) opera é fundamental para a reflexão deste estudo. Para a minha meditação, penso “a *diferença* para além da relação com a *identidade*, trazendo para a reflexão a potência analítica de pensarmos na alteridade radical” (GABRIEL, 2017, p. 523-524). Tal como Appadurai (2004), Bhabha (2019/1998) não dissocia o conceito de *diferença* do conceito de *cultura* por serem intrínsecos. Para o autor, a *diferença cultural* é uma “categoria enunciativa” (p. 84) como também é um processo de *enunciação* e de *significação*: como processo de *enunciação* da *cultura*, ela a torna “conhecível”, legítimo, adequado à construção de sistemas de *identificação cultural*”; como processo de *significação* ela permite que as “afirmações da cultura ou sobre a cultura diferenciam, discriminam e autorizam a produção de campos de força, referência, aplicabilidade e capacidade” (p. 69).

Segundo Schmidt (2011, p. 30) “Bhabha postula a *diferença cultural* tanto como um *produto discursivo* quanto como uma *estratégia analítica*”, definindo-a como “uma forma de intervenção [que] participa de uma lógica de subversão *suplementar* semelhante às estratégias do discurso minoritário”. Nessa ótica, Bhabha (2019) explica que a noção de *diferença cultural* “concentra-se no problema da ambivalência da autoridade cultural: a tentativa de dominar em nome de uma supremacia cultural que é ela mesma produzida no momento da diferenciação” (p. 70).

A partir dessa constatação fica demarcada a distinção entre *diversidade* (como objeto epistemológico por ser entendido como “reconhecimento de conteúdos e costumes culturais pré-dados” ou definidos *a priori*) e *diferença cultural* (“como processo de significação”/enunciação numa lógica *a posteriori*) (p. 69). Nessa ótica, Macedo (2014)

entende *diferença* como “movimento por intermédio do qual algo, que é sempre novo, é enunciado” (p. 92), daí a indissociabilidade do termo *diferença* com o de *cultura*.

A *diferença* enquanto uma referência à alteridade/uma *enunciação cultural* subverte discursos que articulam a defesa de uma unidade homogênea e essencial. Subverte toda a lógica definida *a priori*. É nesse contexto que a enunciação da *diferença cultural* subverte a circunscrição binária de espaço-tempo, produzindo sempre instabilidades. Como também, subverte a lógica da identidade, na medida em que “diferenças mutantes não são capazes de gerar identidades”, pois, “elas estão sempre apontando novas *diferenças* em um processo contínuo” (MACEDO, 2014, p. 88).

Compreendo que em Bhabha (2019) as tentativas de reiterar/reproduzir/repetir um discurso produz sempre a *diferença* como condição de emergência do/de um sujeito não uno, nem homogêneo, muito menos centrado, como os projetos identitários tanto coloniais, assim como nacionalistas procuraram erguer mais um sujeito relacional, cuja existência se inscreve ao momento de enunciação.

Assim, no capítulo a seguir procuro refletir a cerca da educação moçambicana que simbolizo como “papel branco, com escritas negras”, onde a escrita só se constrói no contato arbitrário da caneta com o papel.

2 EDUCAÇÃO EM MOÇAMBIQUE: DA PRETENZA SEGREGAÇÃO RACIAL À DESEJADA MORTE DA TRIBO

O estrangeiro não começa à beira-mar, mas na própria pele.

Homi Bhabha

2.1 Educação oficial colonial (1926-1974): Breve contextualização

Nesta breve contextualização interessa salientar que a educação colonial até 1845 – isto é, antes da aprovação do decreto de 13 de outubro de 1926, de João Belo – era feita por padres pertencentes à Congregação das Missões Portuguesas da África Oriental e os únicos beneficiários eram os filhos dos colonos. Neste período as escolas existentes eram particulares. Castiano e Ngoenha explicam que só a partir de agosto de 1845 é que “foi estabelecido o regime de escolas públicas em Moçambique” em que o ensino formal passa a ser dividido “em dois níveis”, nomeadamente: “primeiro grau ministrado nas escolas elementares”; e “o segundo grau” que se destinava “às escolas principais”⁵⁸ (2013, p. 23). Neste período foram construídas as primeiras escolas públicas⁵⁹ em Moçambique.

O ensino formal estabelecido, a partir de agosto de 1845 em diante, permitiu que os indígenas/nativos das periferias urbanas tivessem “acesso” à formação, contudo, de forma restrita e excludente em função da raça e localização. Importa salientar que apesar de chamar-se de ensino formal, a partir de 1845, este período/fase⁶⁰ denominado de III império português (Império Africano) é descrito como o de “escassas relações com a metrópole e de fragilidade do poder central” (SILVA, 2019, p. xxvi). Significa que a educação ainda não tinha tomado a estrutura própria de um sistema de educação encabeçado pela Metrópole. Pois, se em 1911 a Constituição de Portugal só vigorava na República/Metrópole, somente com a sua revisão, em 1920, (que segundo António Silva, tal revisão constitucional trouxe, “uma nova política

⁵⁸ Referente ao ensino secundário. A primeira escola secundária surgiu na então capital – Lourenço Marque (hoje cidade de Maputo) – foi criada em 1911 (Cf. CASTIANO; NGOENHA, 2013, p. 24).

⁵⁹ Referem ao ensino/educação básica ou primária. Estas escolas espalharam-se por Inhambane (em 1856); Mopeia (em 1895) e Lourenço Marques (em 1907) (Cf. CASTIANO; NGOENHA, 2013, p. 23-24).

⁶⁰ É costume, segundo António Silva (2019, p. xxvi), “distinguir três Impérios portugueses: o Império Marítimo do Oriente (ou Estado da Índia enquanto designação dos povoados e territórios administrados por Goa, essencialmente, «uma rede, isto é, um sistema de comunicação entre várias espaços», ou, por outras palavras, «uma nebulosa de poderes» em equilíbrio permanente e constante mutação³⁵), o Império Luso-Brasileiro (na última fase sob a forma de Reino Unido) e o Terceiro Império (progressivamente construído, durante o século XIX, como Império Africano)”.

republicana” que “empenhou-se especificamente em cinco áreas”, nomeadamente: “ (i) ocupação do território e cadastro dos indígenas; (ii) organização de um aparelho político-administrativo global; (iii) defesa da integridade na cena internacional; (iv) aumento da emigração portuguesa” e, por último, a “(v) criação de infraestruturas” (2015, p. 72)) é que as colônias foram incorporadas constitucionalmente. No entanto, das cinco áreas nomeadas como prioridades nenhuma faz referência à educação dos indígenas/nativos.

Por outro lado, do ponto de vista de legislações coloniais que delimitavam a jurisprudência política, social, educativa e econômica, António Silva (2019) traz alguns panoramas/reformas a respeito. Segundo ele:

Descortinam-se quatro grandes períodos constitucionais: 1.º) Primeira República (1914-1926), na forma político-jurídica de Portugal e Colónias; 2.º) Império Colonial Português, formalizado legal e constitucionalmente (entre 1926 e 1951); 3.º) Unidade Política Nacional, absorvendo o então chamado ultramar ou províncias ultramarinas (de 1951 a 1974); 4.º) no fim, a Lei da Descolonização, de 1974 (desenvolvida em 1974 e 1975 nos acordos de descolonização, que, esses, já pertencem ao âmbito do direito internacional) (SILVA, 2019, p. XXI).

Diante dos panoramas/reformas acima apresentados, Silva (2019) refere que as iniciativas legislativas eram encabeçadas por “políticos, juristas, académicos, militares” (Cf. SILVA, p. XXI), daí que o período que interessa no capítulo em voga parte do 2º Império Colonial Português até ao 4º, sendo um dos legisladores João Belo (o então ministro das colônias), cujo contributo para a formalização da educação nas colônias foi um marco importante. Foi através do contributo de João Belo que, em 1926, ficou estabelecido o quadro legal para a educação oficial, constituindo o primeiro Sistema Colonial-Nacional de Educação moçambicano, embora vindo das mãos do colonizador. Preciso destacar que a 28 de maio de 1926 ocorre, em Portugal, o golpe militar que vai instaurar uma ditadura militar, formalizada pela constituição de 1932, que cria, em 1933, o Estado-novo.

Essa ditadura vai fortificar os mecanismos de repressão como a Polícia Internacional de Defesa do Estado (PIDE) e meios de propaganda do regime através de Mocidade Portuguesa, um grupo para-militar de jovens portugueses. Segundo Taimo (2010) “o Estado Novo estende-se de 1933 até 1974, sendo o primeiro momento, de 1933 a 1968 (António de Oliveira Salazar), e o segundo, 1968 a 1974 (Marcelo Caetano) ” (p. 54). As conseqüentes crises nacionais (guerra por libertação das colônias, revoltas sociais, etc.) e internacionais (pressão da Organização das Nações Unidas) contribuíram para que uma das mais longas ditaduras da Europa chegasse ao fim, a 25 de Abril de 1974 (TAIMO, 2010). Não menos importante, saliento que, em 1921 “é banido o uso das línguas africanas nas escolas”

(CASTIANO; NGOENHA, 2013, p. 23), através do Decreto n.º 77, de 9 de dezembro, um fato importante que teve efeitos na educação e que foi continuado pelos nacionalistas, logo após a independência nacional, como elucidarei mais adiante.

Por agora, importa destacar, a seguir, os subsistemas de ensino rudimentar e elementar que marcaram a colonização portuguesa em Moçambique.

2.1.1 Ensino rudimentar e *manual* para pele negra Versus Ensino elementar e *intelectual* para pele branca: dois pesos e duas medidas

Nesta seção busco situar a educação colonial em um contexto rácico-segregacionista (também atravessado por uma dimensão econômica se considerar que na fase de colonização efetiva o colono se valia de vários negócios que lhe situava numa dimensão de maior poder de compra do que os nativos/indígenas, devido, em parte, às pilhagens e exploração dos recursos humanos e materiais nas colônias), onde ao negro lhe era permitida uma formação de carácter *manual* dirigida ao trabalho, artes e ofícios, artesanato e agricultura, enquanto ao branco lhe era dada uma educação de carácter *intelectual*, estando sempre em uma posição privilegiada em relação aos nativos/indígenas. Importa, porém, destacar que no título dessa seção a “pele branca” pode, também, significar aquele nativo/indígena que aceitou ser “destribalizado” e passou a assumir uma posição de “assimilado” e lhe foi conferido o estatuto de cidadão português/luso.

Contudo, para uma melhor contextualização da seção, Pereira e Nhantumbo (2018) referem que, “embora o colonialismo português tenha chegado a Moçambique em 1498, só em 1926 o Estatuto Orgânico das Missões Católicas Portuguesas da África e Timor”, aprovado pelo “Decreto [n.º 12.485], de 13 de outubro de 1926, de João Belo⁶¹ [Anexo III], passou a conferir à Igreja Católica a missão oficial de educar e “civilizar” os indígenas,

⁶¹ João Belo (1876-1928) foi oficial da Marinha de Guerra. Desencadeou reformas à luz da revisão da Constituição Portuguesa de 1920, em Moçambique. Tomou posse como ministro das colônias a 9 de julho de 1926 até 28 de novembro de 1927. Foi um “defensor dos interesses da burguesia colonial e reformulou a política colonial em vários sectores” (SILVA, 2019, p.89) (na norma da ABNT usam-se aspas e não itálico em uma citação direta). Deu à igreja católica a autorização de instruir os nativos em detrimento de outras missões religiosas. Segundo Silva (2019, p. 381), “promulgou vasta legislação, nomeadamente, as Bases Orgânicas da Administração Colonial, o regime das Missões Católicas e o (primeiro) Estatuto Político, Civil e Criminal dos Indígenas de Angola e Moçambique”. Adoeceu e veio a óbito a 3 de janeiro de 1928.

como eram chamados os habitantes nativos” (p. 3)⁶². É nesse contexto que o Estado colonial assume o *ensino primário elementar* (de quatro classes) destinado aos filhos dos colonos, enquanto o *ensino primário rudimentar* (de três classe), destinado aos indígenas/nativos, é assumido pelas Missões Católicas. Os colonos começavam a sua escolaridade no ensino *primário elementar* e seguiam para o liceu, enquanto o indígena/nativo, antes de frequentar o *ensino primário elementar*, devia cursar 3 anos do *ensino primário rudimentar*. Eduardo Modlane (1975) explica que o:

Ensino rudimentar (chamado ensino de adaptação depois de 1956, ou ensino missionário) – segundo a Lei n.º 238, de 15 de Maio de 1930, e a Concordata de 1940, a finalidade desta educação “rudimentar” era “conduzir gradualmente o indígena duma vida de selvajaria a uma vida civilizada”. Este programa era da inteira responsabilidade das missões católicas, embora algumas missões protestantes tivessem autorização para também dirigir algumas escolas. Os anos deste ensino eram chamados iniciação (jardim de infância), 1ª classe (1º grau) e 2ª classe (2º grau). Ensino primário – Este programa destinava-se aos alunos que passassem o ensino de adaptação. Compreendia a 3ª classe, a 4ª classe e a admissão (preparação para admissão ao liceu) (p. 71)

A respeito da duração de cada subsistema de ensino, Gasperine (1989) refere que:

Se para os brancos, filhos dos colonos, o percurso escolar era de 11 anos (4 de escola primária e 7 de liceu), para o pretos (sic) era de 14. Estes deviam frequentar, antes do ciclo primário, 3 anos de “ensino de adaptação” (também chamado “ensino rudimentar”). Na verdade, o processo constituía mais um obstáculo à sua escolarização (p. 16).

Segundo Mazula (1995), com a aprovação do Estatuto das Missões Católicas tem início o que pode ser caracterizado como a *educação colonial* oficial dos indígenas/nativos em Moçambique, com o objetivo de garantir a “hegemonia política e a direção cultural da classe colonial dominante sobre as sociedades ditas tradicionais ou primitivas, consideradas estagnadas no grau zero da temperatura da história” (MAZULA, 1995 p. 80). Um discurso marcadamente eurocêntrico que tomava a cultura europeia – do colonizador – como padrão a partir do qual foram produzidas comparações e hierarquizações que serviam de justificativas para a elaboração de um *currículo* que tinha como objetivo conduzir gradualmente o indígena:

⁶² Trata-se de um artigo, escrito originalmente em inglês com o título: *When the Nation Kills the Tribe: The paradox of a School Curriculum Suitable for All* e publicado na revista *Transnational Curriculum Inquiry* em 2018, problematiza “os significados atribuídos à escola como *locus* privilegiado de luta por uma nova hegemonia e empoderamento de novos atores sociais”.

[...] da vida selvagem para a vida civilizada, formar-lhe a consciência de cidadão português e prepará-lo para a luta da vida, tornando-se mais útil à sociedade e a si próprio. [...], difundindo entre eles a língua e os costumes portugueses” (MAZULA, 1995, p. 80).

No entanto, importa referir que o estabelecimento da educação formal *rudimentar*, em Moçambique, em 1926, não se deveu à livre e espontânea vontade de Portugal que decidiu assim fazê-lo, mas resultado de uma série de pressões advindas sobretudo da Sociedade das Nações (SN)⁶³, da necessidade de mão-de-obra qualificada exigidas pelas empresas nas quais Portugal tinha compromissos (por exemplo, a mineração das minas de preciosidades da África do Sul). Indício disso é que tanto em 1924, assim como em 1925 a Sociedade das Nações questionou sobre o trabalho, proteção, assistência e educação do indígena (Cf. VASCONCELOS, 1925).

Entretanto, tal projeto civilizatório do colonizador tinha como pressuposto a negação e tentativas de destruição das manifestações culturais dos “indígenas/nativos” e a imposição de valores, de hábitos e de costumes europeus – onde a constituição de um protótipo europeu/português nas terras africanas/moçambicanas, a partir políticas educacionais e curriculares, se visualizava como um dos seus efeitos.

Argumento que, embora as relações de poder tenham favorecido ao colonizador que detinha os meios financeiros, políticos, de produção, etc., nenhum projeto desenhado previamente se realiza plenamente, pois é sempre atravessado/desestabilizado por processos de negociações e de investimento radical. Nesse processo o colonizador lançou mão da construção de estereótipos que com Bhabha (1994) entendemos como processos discursivos marcados por relações hierárquicas e classificatórias para deslegitimar o outro significado como uma diferença que ameaça.

No quadro dos processos discursivos que organizavam a retórica colonialista estava a significação do indígena/nativo e de sua cultura, como “selvagem”, “atrasado”, “amaldiçoado”. Essa associação de negro/preto como amaldiçoado vem da tradição bíblico-cristã que situa o negro como descendente de Caim/Cam que matou o seu irmão Abel. Entendo que essas significações são processos de construção discursiva que objetivavam aniquilar as manifestações culturais dos indígenas/nativas para construir o “projeto civilizatório europeu”.

Além do *Estatuto Orgânico das Missões Católicas Portuguesas da África e Timor*, os processos de escolarização também foram fortalecidos com instrumentos de promoção da

⁶³ Sociedade das Nações ou Liga das Nações foi a antecessora da atual Organização das Nações Unidas (ONU), criada em 28 de abril de 1919, em Versalhes, logo após o fim da Primeira Guerra Mundial.

cultura europeia, sobretudo com a aprovação da Portaria nº 312, de 01 de maio de 1926 que, além de separar/segregar o ensino de *brancos* e de *negros*, criou a Escola de Habilitação de Professores Indígenas e a Escola Distrital de Artes e Ofícios. Esses estabelecimentos de ensino destinados a oferecer aos “indígenas/nativos” formações laborais rudimentares (ZAWANGONI, 2007) eram escolas que buscavam garantir a hegemonia da *língua portuguesa* como idioma oficial, passando por “cima” das cerca de 41⁶⁴ línguas faladas em Moçambique.

Por sua vez, o Decreto n.º 18.570, de 8 de julho de 1930, aprova o Acto Colonial (**Anexo IV**) como um documento oficial que substitui o título V da Constituição Portuguesa de 1911, como forma de reforçar a autonomia financeira e descentralização administrativa das colônias. Essa reforma visava fazer face às pressões internacionais que “propendem a agitar ou estabelecer ideias mais ou menos desfavoráveis aos dogmas tradicionais da soberania colonial das metrópoles” (PORTUGAL, 1930, p. 1307). O mesmo decreto, reforça ainda que:

Art. 24.º As missões religiosas do ultramar, instrumento de civilização e de influência nacional, e os estabelecimentos de formação do pessoal para os serviços delas e do Padroado Português, terão personalidade jurídica e serão protegidos e auxiliados pelo Estado, como instituições de ensino (PORTUGAL, 1930, p. 1311).

Ainda no discurso de fortalecimento das Missões Católicas para serem as guardiãs da educação e do ensino dos indígenas/nativos, foi aprovado, 11 anos mais tarde, portanto, em 1941, o Estatuto Missionário que, além de estabelecer definitivamente a responsabilidade da Igreja Católica para o oferecimento do ensino aos indígenas/nativos, fortalece a exclusão deste. Tal ensino tinha a finalidade de garantir, segundo Gasperini (1989) a:

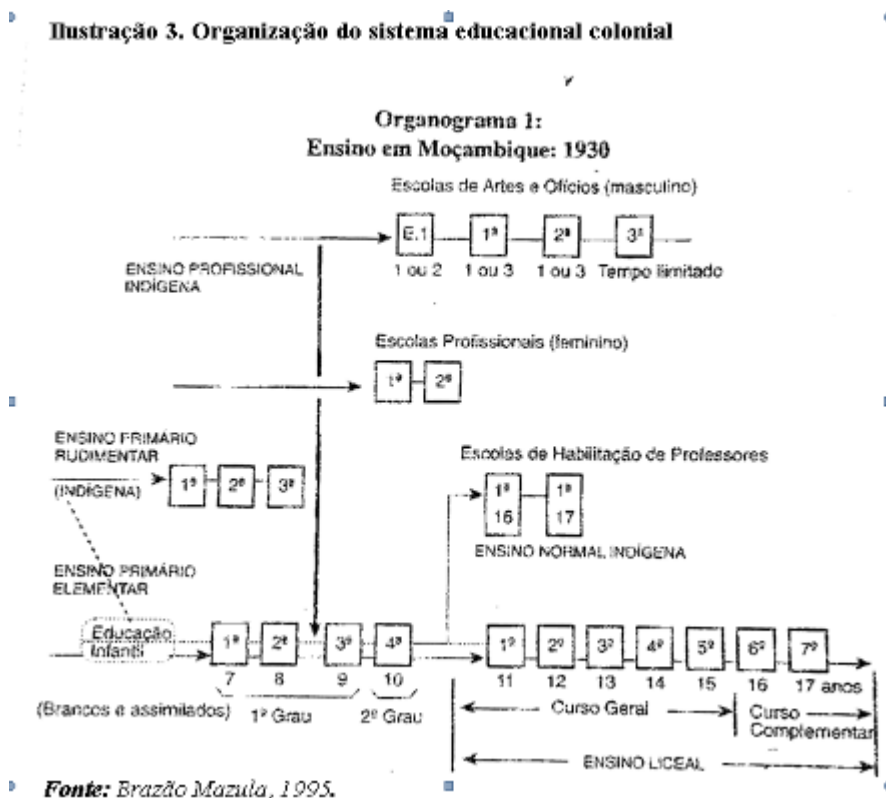
Nacionalização perfeita, a moralização dos indígenas e a aquisição (por parte deles) de hábitos e atitudes de trabalho, de acordo com o sexo, condições e conveniência das economias regionais; [...] a moralização, o abandono do ócio e a preparação dos futuros trabalhadores rurais (p. 16).

Por detrás desse ensino, já em si carregado de preconceitos, estava “a determinação de “construir o ‘outro’ mediante uma lógica binária que reprimia as diferenças” (CASTRO-GOMES, 2000, p.145). Paralelamente, no seio da população:

⁶⁴ Ver Ngunga (2012, p. 3).

[...] submetida ao jugo colonial, o poder desenvolvia uma ação sistemática de desestruturação das sociedades tradicionais, de fomento de rivalidades e de exasperação de diferenças com o intuito de fragmentá-la no maior número possível de grupos étnico-linguísticos distintos. O poder disciplinar da sociedade, exercido por cada colono sobre cada um dos colonizados, evidenciava a todo o momento da vida as relações de dominação e reforçava, assim, o poder do Estado (CABAÇO, 2007, p. 53-57).

A política segregacionista já havia sido estabelecida pelo Diploma Legislativo nº. 238, de 17 de maio de 1930 que, dentre outros aspetos, destacava a ideia de separação do sistema de ensino de brancos e negros. Essa lei discriminava os alunos em função da cor da pele, considerava que “as crianças africanas [...] ao chegarem à idade escolar não se encontravam nas mesmas condições das crianças europeias ou assimiladas da mesma idade e por isso não podem frequentar, desde logo, o ensino primário elementar” (MAZULA, 1995, p.80). A *ilustração 3*, abaixo, mostra o organograma do ensino colonial, em 1930.



Aqui observa-se um paradoxo em que, por um lado, o projeto civilizatório aparentava pretender formar uma “nação” lusíada além-mar que dominasse a língua portuguesa e servisse a sua ideologia imperial e, por outro, a constituição de um tipo de ensino que mais separa do que une com base na cor da pele e das manifestações culturais diferentes. Esse paradoxo, em que as políticas segregacionistas se inscrevem, deixa claro

que o padrão cultural europeu, anunciado como um ideal que deve ser “expandido” a todos, nunca se realizaria plenamente no cotidiano do colonizado, ainda que abrisse mão de sua cultura. Ou seja, o projeto de “europeização/aportuguesação do indígena/nativo”, como um discurso oficial das autoridades colonias, foi atravessado por contradiscursos e/ou antagonismos que marcaram caminhos que contradiziam o discurso formal. Por outro lado, embora com a pretensão de formar uma identidade/nação lusíada, tais discursos não conseguiram suturar tal pretensão, na medida em que a tentativa de significar uma identidade, pela sua própria incompletude, carecia (e carece sempre) de suplementos.

Nesse processo de educação de carácter *manual* “o trabalho era a única forma de civilizar o negro, num processo através do qual este último seria levado a abandonar gradualmente os seus costumes” (GONÇALVES, 2015, p. 107). E para ter estatuto de trabalhador, o nativo/indígena devia passar pelo processo de *assimilação*, que é desenvolvido mais adiante (na seção 2.1.2). Como refere o colono António Enes citado por João Cabaço (1971, p.75):

O trabalho é a missão mais moralizadora, a escola mais instrutiva, a autoridade mais disciplinadora, a conquista menos exposta a revoltas, o exército que pode ocupar os sertões ínvios, a única polícia que há-de reprimir o escravismo, a religião que rebaterá o maometanismo, a educação que conseguirá metamorfosear brutos em homens. O selvagem que pegou no trabalho, rendeu-se cativo à civilização; ela que o discipline.

Essa fala traz a ideia de que o nativo/indígena antes da chegada da corrente civilizatória não conhecia o trabalho, era destituído de organização social, de disciplina, etc., e toma atitudes de uns como se correspondesse a todos. Essa ideia de generalizar aspectos particulares situa-se em uma lógica binária que tem marcado a produção discursiva ocidental. Vou além, afirmando que a marca do preconceito influenciou, igualmente, na produção do próprio currículo escolar, trazendo de cima uma lógica *top down*, desconsiderando que o *down* não existe previamente sem contato *a posteriori* com as outras variadíssimas formas de *top*.

Mas mais do que tudo que argumentei neste parágrafo, questiono: como pode um país que em 1911 (e “dono” da língua portuguesa) apresentava uma das taxas mais elevadas de analfabetismo da Europa (na ordem de 75,1%) poderia garantir que a colônia fosse mais alfabetizada do que a metrópole? A partir dessa questão defendo que a educação para o trabalho, proposto pelo sistema educacional colonial, tinha um fim econômico e era acessível a poucos indígenas/nativos (de 1926 até 1974 apenas 6% dos indígenas/nativos foram

alfabetizados) e outro ideológico, no sentido de impedir que o indígena/nativo se constituísse como um sujeito com certa clareza do que se passava na sua condição de colonizado e, por isso, se transformasse em um perigo para os interesses da metrópole. Também seria uma ingenuidade pensar que o colonialismo, como fruto de uma visão imperialista/capitalista, não visasse aumentar o capital, considerando que formar para o trabalho era, nesta óptica, mais rentável que uma formação de cunho intelectual. Cabaço (2007), por seu turno, reforçando os posicionamentos de Mazula (1995) e Gonçalves (2015) citados anteriormente, refere que:

A “missão civilizadora” deveria, portanto, caminhar sobre dois carris: o **trabalho**, em primeiro lugar e a **ação educativa**, como esforço complementar. Na proposta de Enes, o acento tônico passava do exercício educacional para a prática produtiva; da transmissão de valores éticos, religiosos, cívicos e comportamentais para a sua aprendizagem através do esforço laboral ao serviço do colonialismo; de uma visão idealista que, na opinião dos “centuriões”, incutia nos indígenas “perigosas” ideias de igualdade para a prática concreta que os vinculava à condição de submetidos e à sua função de força de trabalho disponível. Essa metodologia de assimilação prolongada na “aprendizagem” pela participação na função produtiva dava o tempo necessário para colocar as “províncias do ultramar” ao serviço da recuperação económica de Portugal. Com António Enes, o objectivo fundamental da colonização africana era explicitamente a modernização da economia e a melhoria das condições de vida em Portugal (p. 145, **grifos nossos**).

A colonização como um sistema parasitário, sobretudo nos países que estiveram sobre o seu jugo, teve um viés económico em que tanto os homens, assim como os recursos das suas terras eram severamente explorados para sustentar as metrópoles europeias. Aqui também se percebe que apesar do discurso de centro-periferia [Europa/Portugal – África/Moçambique] querer demonstrar a ênfase do centro em detrimento da periferia (categorias que não passam de construções discursivas), na verdade, tal discurso é marcado por relações de dependência mútua e não de um centro que se basta a si mesmo. Um centro que se constitui na relação com o outro não-centro. Também percebe-se que a educação nesses lugares/Moçambique não ocupava um lugar “central”, mas servia, em poucos momentos, como meio de qualificação manual de mão-de-obra; de estigmatização; de destribalização e de propagação de ideologias coloniais.

Reforço o argumento de que a educação colonial em Moçambique não tinha em vista o desenvolvimento do indígena/nativo, mas serviu como um meio ideológico, cujas finalidades não eram claras para os próprios sujeitos envolvidos. Essa suspeita sobre a finalidade da educação colonial destinada ao indígena/nativo surge a partir de leituras que faço, das quais uma delas transcrevo:

«Se se considerar que em toda a obra colonizadora há um lado moral e desinteressado, é claro que nos sentimos obrigados pela consciência a transmitir a nossa civilização aos povos bárbaros ou decaídos que estão sob a nossa tutela. Contrariamente, se encararmos as colónias exclusivamente como objecto de relações económicas ou como mercado mais ou menos reservado para os produtos da metrópole, então prontamente se pode citar muitos casos em que é perigoso proporcionar uma certa instrução aos indígenas» (PEREIRA, 2001, p. 31)

Como ficou notado nas várias transcrições acima expostas, com ênfase a esta última, a educação do nativo não ocupava um lugar de destaque/central e sua prioridade era não-prioritária. Nessa defesa que venho fazendo sobre educação bifurcada em *manual* e *intelectual*, fica destacado que ao negro lhe era fornecida uma formação do tipo *manual*, de qualidade precária – dirigida para o trabalho, enquanto a formação *intelectual* estava destinada apenas ao colono e só esta permitia “ao aluno prosseguir os seus estudos até ao ensino superior” (MAZULA, 1995, p. 80). Ainda segundo esse autor, o:

Sistema de educação colonial organizou-se em dois subsistemas de ensino distintos: um oficial [ensino primário elementar], destinado aos filhos dos colonos ou assimilados, e [...] visava dar à criança os instrumentos fundamentais de todo o saber e as bases de uma cultura geral, preparando-a para a vida social e outro [ensino] indígena, engenhosamente articulado à estrutura do sistema de dominação em todos os seus aspectos. [...] Tinha por fim elevar gradualmente da vida selvagem à vida civilizada dos povos cultos a população autóctone das províncias ultramarinas (MAZULA, 1995, p. 80).

Apesar de coexistirem dois subsistemas de educação no período colonial com objetivos bem distintos, marcados por políticas segregacionistas, baseadas na cor da pele, o ensino rudimentar era a primeira etapa para o processo de aporuguesação. A segunda etapa de “extirpação” do nativo/indígena do seu contexto cultural se dava no ensino oficial/profissional. Como explica Cabaço (2007), a partir do documento denominado *Acto Colonial*:

“Produzir portugueses” entre as populações de Moçambique era subtrair indígenas da influência dos “usos e costumes” tradicionais ensinando-os a viver como “bons católicos” (função das missões) e disciplinando-os pela experiência do trabalho (função do governo da colonial). No sistema de ensino oficial, o Estado completava o projeto de extirpar o colonizado da própria história e da tradição sociocultural para o fazer assumir os valores, os comportamentos e a história de Portugal. O sistema educacional era unificado a todo o império pelo modelo em vigor na metrópole. Na escola primária, em Moçambique, estudava-se (eu estudei), até meados da década de 1960, em textos que se referiam à vida rural em Portugal, sua vegetação e fauna, sua paisagem, seus “usos e costumes”. Era a tentativa de alienação física do espaço sociocultural e da natureza que cercava a criança das colónias. As disciplinas de História e Geografia, física, humana e económica, que se prolongavam por todo o ensino médio, referiam-se à história e à geografia de Portugal, visando a comprometer deliberadamente o universo da imaginação e mitificar a metrópole. O passado de África remontava às

”descobertas”! O sistema colonial se repetia: a história de Moçambique começava com a “resistência heróica dos nossos antepassados **lusitanos**” à ocupação do Império Romano, como em Dakar e em Argel se aprendia sobre a história de “*nos ancêtres, les gaulois* (p. 158-159, grifos do autor).

Importa explicar que existiam dois currículos que se podem chamar de únicos no seu objeto, ou seja, o currículo do indígena/nativo lhe era exclusivo, como também o que era destinado ao colono/assimilados. É nesse âmbito que a transcrição acima direciona a navegar num cenário em que o currículo único/nacional do indígena/nativo foi usado como um meio de homogeneizar os hábitos e costumes da metrópole. Daí que a disciplina de história, por exemplo, dava ênfase à historicidade exógena ao do nativo/indígena. Por outro lado, a preocupação com conteúdos rurais no sistema de ensino colonial significava, na minha opinião, uma projeção da ruralidade no nativo/indígena, com vista a torná-lo um trabalhador rural, desconsiderando toda e qualquer organização social que “existiu” antes da chegada dos portugueses em Moçambique (não sendo o nosso foco falar a esse propósito).

Essa minha suspeita encontra eco na fala de Cardeal Carejeira que em uma carta pastoral escrita em 1960, citada por Mazula (1995) *apud* Mondlane (1975, p. 59), referia: “tentamos atingir a população nativa em extensão e profundidade para os ensinar a ler, escrever e contar, não para os fazer doutores”, mas sim “ [...] fazer deles prisioneiros da terra e protegê-los da atracção das cidades [...]” (MAZULA, 1995, p. 59). Além do indígena/nativo ser-lhe dada uma educação de carácter manual, ele devia viver no campo. Cabaço (2007) explica que:

Se construiu a representação do *indígena*, não como indivíduo, mas como “membro de uma tribo”, como membro de uma comunidade sem história, sem sentido de Estado, sem valores éticos, sem economia, isto é, sem civilização. O interlocutor do colonialismo era “a tribo”, não o indivíduo. Esse só ganhava “existência” quando se assimilava ou...quando prevaricava. [...] O ritual de passagem traduzia-se num duplo rito de separação: afastava o *assimilado* do *indígena* e consagrava-o objetivamente como “casta inferior” no mundo dos “cidadãos” (mas subjetivamente como a “casta superior” no mundo dos autóctones) (p. 160-163).

A lógica de exclusão do outro nos projetos *padronização cultural* que se expressam nas *políticas curriculares* com objetivo de forjar um modelo *identitário de nação* parece ter assumido uma forma de demonstração de relação de poder que se procurou manter dentro de um sistema binário, em que só um é construído como ser/ente superior. Com base na colocação de Bhabha (2019), “o outro perde o seu poder de significar, de negar, de iniciar o seu desejo histórico, de estabelecer o seu o próprio discurso institucional e oposicional” (p.

65), explico que nessas relações antagônicas – colonizador e colonizado – há relações de poder que se expressam de forma assimétrica. Por isso, os investimentos radicais e contestações atravessam, o tempo todo, as lógicas binárias, visando permitir momentos de negociações e de redirecionamento para outras múltiplas possibilidades.

O interessante nesse processo educativo levado a cabo pelas Missões Católicas (provedora de ensino rudimentar) e Suíça (que formava os indígenas de forma “clandestina” em línguas locais), durante o período colonial, em Moçambique, é que, de acordo com Ngoenha (2000, p. 73), “só a religião pode ser ensinada em línguas indígenas”. Outro aspecto, segundo Ngoenha (2000) é que:

As crianças nativas eram obrigadas a aprender, a ler e a escrever numa língua que não era a sua e estavam numa condição inferior [...] pior, uma língua que não era falada nem compreendida pela quase totalidade das populações de Moçambique (p. 74).

Isso, obviamente, provocou, segundo Gasperine (1989), a alevantada porção de “reprovações, sobretudo nos primeiros anos de escola, devido ao facto de o ensino ser em português, uma língua estranha à experiência da maior parte dos meninos moçambicanos” (p. 17).

Como já me referi anteriormente, o ensino para os nativos/indígenas esteve a cargo da Missão Católica que representava o Estado colonial português sem, no entanto, pertencer a tal Estado, embora a redação do artigo 24.º do Acto Colonial acima citado ter sido reformulado, em 1935, pelo artigo 3, da Lei n.º 1900, de 21 de maio (que promulga várias alterações ao Acto Colonial), passar a referir que “as missões católicas” eram “portuguesas⁶⁵ do ultramar” (PORTUGAL, 1935, p. 698).

Portanto, a meu ver, o ensino rudimentar – como era chamado o subsistema educacional dedicado aos nativos/indígenas – não foi diretamente assumido pelo Estado (mesmo que tenha havido alterações ao Acto Colonial de 1935, este não tirou as atribuições do Decreto n.º 12.485, de 13 de outubro de 1926 que atribuiu às Missões Católicas a função de civilizar o indígena/nativo), mas delegado a uma entidade religiosa com seus próprios interesses, o que demonstra que a educação dos nativos tinha pouca importância para os colonizadores que procuravam dar atenção ao aspecto econômico do próprio ato de colonização. Se Portugal não conseguia cobrir a sua população com uma educação que

⁶⁵ A redação do Acto Colonial de 1930, no seu Título II, artigo 24.º referia-se “as missões religiosas do ultramar [...]”, sem fazer referência que eram “missões portuguesas”.

pudesse alfabetizá-la, como pederia formar ou garantir a alfabetização dos povos ultramar? A justificativa plausível é que as missões católicas, apesar de receberem fundos do Estado, as suas despesas eram mais baixas do que investir diretamente na formação do indígena/nativo pelo estado colonial português, pois as missões católicas contavam, também, com o apoio financeiro da própria igreja.

Fazendo uso do sistema de educação montado nas áreas colonizadas, como forma de inculcar as suas ideologias e controlar os colonizados e, também visando responder aos compromissos que Portugal tinha com a África do Sul na provisão de força de trabalho, o colono introduziu uma proposta de currículo eficientista⁶⁶, não com intuito de melhorar as condições do indígena/nativo, mas de torná-lo um “capital humano” que pudesse render divisas ao servir de mão-de-obra barata para atender aos interesses coloniais.

No sistema de ensino trazido à prática pela Missão Católica estava claro que não havia nenhum interesse de formar *intelectuais* capazes de, com autonomia, pensarem sobre o seu futuro. Mas, sim, formar “gente” que pudesse reproduzir o discurso de perpétuos estigmatizadores de suas próprias manifestações culturais em proveito da cultura portuguesa-europeia. Como uma vez referiu Paulo Freire, “seria realmente ingenuidade esperar das elites opressoras uma educação de caráter libertário” (1987, p. 73).

A bem da verdade é preciso destacar que a hegemonia da educação colonial portuguesa não aconteceu sem investimento radical e negociações. Outras nações europeias fizeram incursões no continente africano, disputando territórios. Como destaca Ngoenha (2000), não aconteceu diferente em Moçambique. No entanto, estas disputas escapam aos objetivos dessa tese, principalmente porque, apesar das rivalidades, tinham em comum a ideia de um indígena/nativo como ser inferior que poderia e deveria ser moldado para atender aos interesses coloniais. Ainda que, no caso da Missão Suíça que teve uma atuação importante ao Sul de Moçambique, onde a alfabetização acontecia na língua materna, o processo foi marcado, no início, por preconceito e produção de estereótipos que deslegitimavam a humanidade dos indígenas/nativos.

Nesse contexto, compreendo que o ensino colonial em Moçambique tinha vários objetivos que, depois de várias leituras, foi possível mapeá-los: primeiro, atrasar a construção de uma consciência da própria condição de colonizado pelos indígenas/nativos e criar divisões entre as *tribos* e no seu meio a fim de evitar “manifestações/união/convulsões sociais”, daí a

⁶⁶ Que defende “um currículo científico, explicitamente associado à administração escolar e baseado em conceitos como eficácia, eficiência e economia”. [...] A escola e o currículo são, portanto, importantes instrumentos de controle social (LOPES; MACEDO, 2011, p. 22).

preocupação de fomentar trabalho escravo, Chibalo/Xibalo⁶⁷, concessão de mão-de-obra moçambicana para África do Sul, no trabalho das minas de preciosidades (argumento que embora tenha havido tal intenção não foi plenamente possível a sua realização, pois houve várias manifestações e revoltas populares ao longo do jugo colonial, onde os povos resistiram às tentativas totalizantes de controle, como por exemplo, os vários movimentos que mais tarde se integraram no projeto FRELIMO); segundo, formar trabalhadores (instrução de carácter *manual* e não *intelectuais* para impedir a constituição de idéias de “liberdade/autodeterminação dos povos” que poderiam questionar o *status quo* colonial) para servirem os interesses industriais, agrícolas e comerciais dos colonos (defendo que mesmo nestas condições houve a formação de intelectuais através de organizações que não comungavam de todo com os ideais coloniais, por exemplo, a Missão Suíça⁶⁸); e, terceiro, criar uma elite pequeníssima de *assimilados* para poder constar como bandeira da “humanidade colonial” nos relatórios de índice de desenvolvimento humano exigidos pelas organizações humanitárias internacionais (por isso, em 1975 quando os nacionalistas assumiram o governo do país a taxa de analfabetismo rondava “os 94%”⁶⁹ (GASPERINI, 1989, p. 12) em um sistema educativo que cobria pouco mais de meio milhão de alunos de uma população de dez milhões de habitantes).

Portanto, nunca foi pretensão de Portugal permitir, por iniciativa própria, a independência nacional dos moçambicanos, daí que a coexistência de dois subsistemas de educação, sendo um para a formação *intelectual* (destinados para os brancos) e outro para a formação *manual* (destinada para os nativos/indígenas) expressa, de certa forma, a tentativa de perpetuação da hegemonia dos seus interesses capitalistas no território, através da geração seguinte. Segundo Mazula (1995) para os colonizadores:

⁶⁷ Termo de origem Tsonga que significava um sistema/regime de trabalho forçado em que o nativo/indígena era obrigado pelo colono a trabalhar como mão-de-obra barata nas grandes propriedades, tanto no território colonial, assim como fora dele, sendo que o salário do explorado era repartido entre o colonizador e o colonizado. De salientar que esse regime de escravidão sofisticada não abrangia ao assimilado ou cidadão português. Enquanto o tráfico de escravo foi abolido em 1869, o Chibalo/Xibalo só terminou no século seguinte sob iniciativa da Organização Internacional do Trabalho (OIT) que a 10 de junho de 1930, na sua 14ª sessão, se reuniu em Genebra e produziu uma convenção. Uma convenção que Portugal só ratificou em 16 de junho de 1956 através do Decreto-Lei nº 40646.

⁶⁸ Ver Severino Elias Ngoenha. *Estatuto e Axiologia de Educação em Moçambique: o paradigmático questionamento da Missão Suíça*. Maputo: Livraria Universitária, 2000.

⁶⁹ Jamisse Taimo (2010) refere que “em 1911 Portugal tinha uma taxa de 75,1% de analfabetos. Não tinha sido preocupação dos governos monárquicos educar o povo. Essa taxa mostra de antemão que se Portugal possuía este nível de analfabetismo não era possível exigir que as colónias tivessem merecido atenção neste campo” (p. 48).

O ensino primário rudimentar destina-se a colocar a criança indígena em condições de aprender a nossa civilização por meio de conhecimento da língua portuguesa, educação rudimentar das suas faculdades e adopção de costumes civilizados” (p. 83).

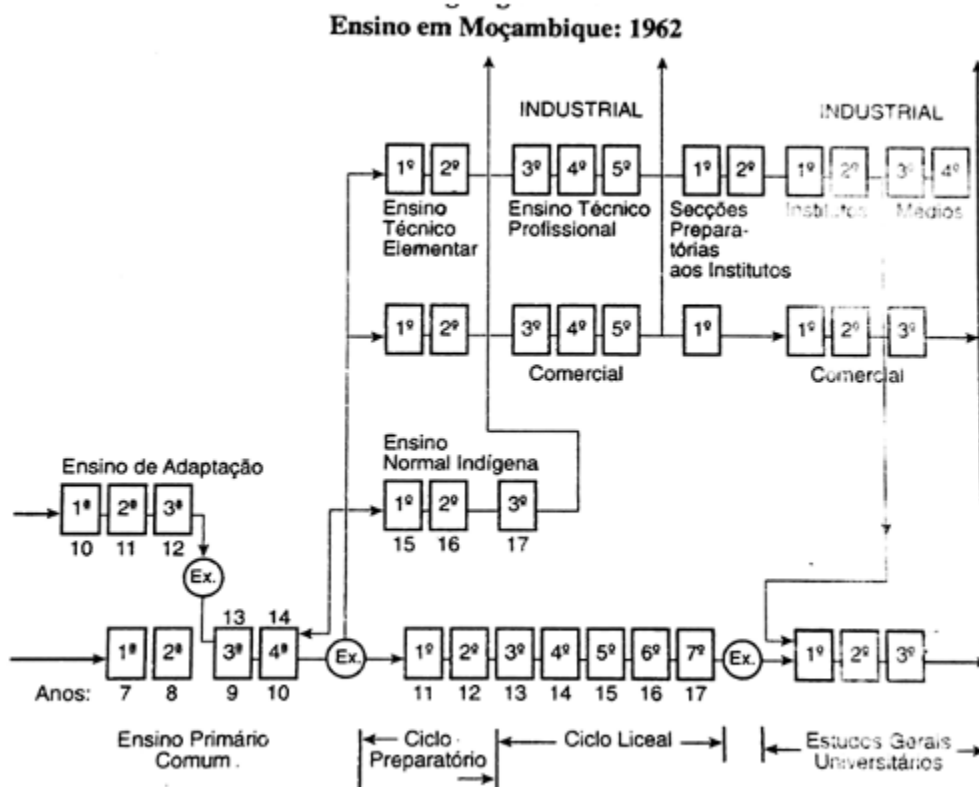
No entanto, em um contexto pós-segunda guerra mundial, onde nasce a Organização das Nações Unidas e são relatadas as barbaridades praticadas pelas políticas coloniais, não restou mais alternativas senão começar a pensar na ideia de autodeterminação dos povos, como apresentarei na seção da educação pós-independência. Portanto, essas pressões internacionais forçaram Portugal a mudar de estratégia/discurso sem, contudo, alterar as suas intenções. Foi nesse âmbito que a Direção dos Serviços de Instrução (DSI) elaborou, em abril de 1963, o documento denominado *Panorama do Ensino na Província* que visava colocar em andamento o Decreto 42.994, de maio de 1960, que aprovava os programas do ensino primário. Tal *Panorama* procurou justificar o porquê do estabelecimento do ensino segregacionista ao referir que:

Resulta esta disposição, como é evidente, do reconhecimento de uma situação peculiar das províncias portuguesas de África onde vigorava o regime de indigenato, mas de forma alguma significa que haja na legislação portuguesa sobre o ensino qualquer propósito de discriminação racial, conceito absolutamente estranho aos objetivos da nossa acção civilizadora nos territórios de África”. A criação da modalidade de ensino 'especialmente destinada aos indígenas' como já foi designado, ou ensino rudimentar, ou ensino de adaptação como agora se chama, obedeceu a intuítos de natureza pedagógica, e hoje como ontem mantem o objetivo único de promover a elevação social da criança autóctone (...) A mesma intenção prevalece na legislação promulgada em 1930: 'não é a separação de cores ou de raças; é a distinção de graus diferentes de civilização, a que o ensino, para ser eficaz, tem necessariamente de atender (AHM, 1963, p. 4).

O discurso acima, ao mencionar que existia uma “distinção de graus diferentes de civilização”, reforça as teses das teorias antropológicas que advogam que existem três estágios na evolução do homem/humanidade, nomeadamente, a selvajaria, a barbárie e a civilização, como outrora defendeu a Teoria Evolucionista. Passados 37 anos após a aprovação, em 1926, do EOMCPAT – Estatuto Orgânico das Missões Católicas Portuguesa de África e Timor, o discurso estereotipado colonial (articulado no *Panorama do Ensino na Província* de 1963) não se alterou significativamente, mas, sim, sofreu reiteraões para significar uma ideia de legitimização da ação colonizadora sobre o indígena/nativo. O invasor torna-se convidado de si mesmo na terra alheia e fomenta narrativas que procuram enobrecer a sua invasão, a partir da justificativa de que os indígenas/nativos precisavam de ser “civilizados”. Essa “necessidade” criada pelo invasor-colonizador, provavelmente, não era uma prioridade para os indígenas/nativos, que nem sequer fora-lhes dado o direito de

manifestar a sua vontade. Aliás, sempre que tentavam mostrar resistências eram repremidos.

Ilustração 4: organização do ensino em 1962



Fonte: Brazão Mazula, 1995

Por isso, no trecho do discurso acima, o colono continuou a justificativa de que era necessário um ensino de adaptação (outrora designado de ensino primário rudimentar) para o indígena/nativo. E mesmo no ensino de adaptação os conteúdos eram referentes ao contexto de Portugal/Europa e baseado em um sistema segregacionista, como mostra a *ilustração 4* acima, sobre o ensino colonial logo após a reforma de 1962, aprovada pela Portaria n.º 15.971, de 13 de março de 1962. Na referida ilustração é possível observar que depois da 3ª classe do ensino de adaptação o indígena/nativo voltava a frequentar a 3ª classe do ensino primário comum até a 4ª classe, sendo que, de seguida, ocorria de novo a segregação do ensino. Pois o indígena/nativo, ao invés de prosseguir para o liceu e depois para a universidade, estudava mais três anos do ensino normal indígena e só depois frequentava o ensino profissional.

O cenário de um currículo com conteúdos europeus começa a “mudar” nas vésperas da independência nacional, sobretudo a partir de 1973 quando o colono jogou a sua última cartada: ao tentar colocar na disciplina de história, os acontecimentos de/sobre africanos e

moçambicanos. Mas essa estratégia política era secundária, pois a predominância dos conteúdos continuou a ser sobre a história de Portugal/Europa⁷⁰.

Posto isso, na seção seguinte busco situar o processo pedagógico que acompanhava o processo de *assimilação*, entendido como tentativa de expansão dos falantes da língua portuguesa para a constituição de uma comunidade lusíada em África.

2.1.2 Do nativo ao europeizado/aportuguesado: *Indígena, destribalizado e assimilado* como estereótipos segregacionistas.

Nesta seção procuro situar o processo de ensino colonial dirigido ao nativo/indígena. E, nesse sentido, um discurso feito por um agente geral das colônias, em 1925, publicado no *Boletim Geral das Colônias*⁷¹ dá uma ideia de como o nativo/indígena era visto/significado pelos colonos. Segundo o referido Agente:

A política colonial dos países que possuem colônias tem fatalmente de se orientar por estes dois grandes e basilares princípios: a) os indígenas das colônias devem ser considerados como seres humanos e não como simples animais constituindo a sua educação e bem estar uma missão sagrada que a Civilização [sic] delega nos povos colonizadores; b) a humanidade carece das riquezas inexploradas das vastas regiões coloniais, exigindo dos povos que a detém a sua rápida exploração (CORTESÃO, 1925, p. 4).

Esse discurso mostra que o indígena/nativo foi significado durante todo o processo de colonização como um animal selvagem e não como ser humano. E é sobre essa visão que as relações ambivalentes colonizadores-colonizados se (re)estabelecem, em que, por um lado, está uma visão humanista de ser humano como racional, centrado, racional e uno e, por outro, o animal que precisa ser severamente domesticado ou domado para, por fim, ser aceite como um cidadão, porque se tornou *Assimilado*. Nesse âmbito, a educação colonial passa a ser

⁷⁰ Não foi possível encontrar registros que mostram o andamento dessa estratégia, pois um ano mais tarde, portanto, em 1974, teve início o Governo de Transição que prepara o terreno para a independência nacional.

⁷¹ Portugal enquanto metrópole criou, em 30 de setembro de 1924, o "Boletim da Agência Geral das Colônias", "título que manteve durante 10 anos até 1935, altura em que passou a designar-se «Boletim Geral das Colônias». Em agosto de 1951, no N° 314, o Boletim muda novamente o seu nome para «Boletim Geral do Ultramar», título que se manterá até ao fim da publicação", em 1969. Esse boletim, para além de trazer ao público legislações importantes do período, foi usado, igualmente, pelos colonos como meio de propaganda político-colonial, visando enfrentar os críticos do regime. Ver: <http://memoria-africa.ua.pt/Library/BGC.aspx> Na pesquisa documental realizada em Moçambique, em 2020, parte dos documentos oficiais que compõem essa tese baseou-se em tais boletins arquivados no ARPAC.

significada como a domesticação do indígena/nativo e a legitimadora da passagem de um estado animalesco para o de ser humano “civilizado”. Por outro lado, nessa transcrição, na sua alínea b., fica claro aquilo que venho argumentando, relativamente às prioridades coloniais, em que a primeira intenção era a exploração dos recursos naturais das colônias. Uma prioridade que vinha camuflada de ventos de civilização ou de expansão de evangelho, que considero ter tido um papel fundamental no desenho das políticas educacionais e curriculares como prática de “domação” do “selvagem”.

Entretanto, atentando ao período histórico-colonial do presente estudo (1926-1974), em que o *nativo* foi caracterizado pelo colono, considero três categorias, relativas ao nível de alfabetização/escolarização, nomeadamente: “*Indígena; destribalizado e assimilado*”, no período pós-independência – que abordarei mais adiante – em que a *tribo* continuou a ser significada como uma ameaça aos projetos nacionalistas. Dessa forma, *indígenas, destribalizados, assimilados*, assim como *tribo* se constituíram categorias que assumiram sentidos pejorativos e, portanto, ameaças a combater; carregados de estereótipos que entendo, tal qual Bhabha (2019), como processos discursivos construídos arbitrariamente para elevar uns e subjugar os outros, concebidos como inferiores.

Nesse aspecto, busco entender a produção de estereótipos de uma perspectiva pós-colonial, investigando as formas pelas quais uma concepção de sujeito moderno/humanista concebido como “centrado, racional e coerente” se impõe como a forma mais adequada de ser e estar no mundo. Uma ideia de *identidade* a partir da qual o “outro” é pensado, categorizado e projetado em um sistema de hierarquias que desqualifica o diferente, aquilo que escapa, como se fosse possível o “homem [ocidental/civilizado] ser a medida de todas as coisas⁷²”/de outros homens [não ocidentais/civilizados]. Essa perspectiva binária e essencialista procura a todo o momento invisibilizar *a diferença* sem, no entanto, conseguir, na medida em que a enunciação significada como *diferença cultural* problematiza qualquer tipo de divisão binária. Argumento que tais pretensões marcadas por violências, investimento radical e exclusões não podem se realizar plenamente, porque toda a cultura é *diferença em si*. Como afirma Bhabha (2019), tomar a cultura como diferença significa que a *différance* da escrita produz sentidos abertos sempre em expansão. É nesse contexto que as categorias de *indígenas; destribalizados e assimilados* [que assumo como produções discursivas no processo de construção de identidades estereotipadas] emergem como etapas a serem percorridas pelos nativos no âmbito escolar, visando a sua “inserção no mundo civilizado”.

⁷² Essa máxima é atribuída ao filósofo grego Pitágoras.

Assim, segundo o Estatuto dos Indígenas Portugueses das Províncias da Guiné, Angola e Moçambique (EIPPGAM) (**Anexo V**), no seu artigo segundo:

Consideram-se *indígenas* das referidas províncias os indivíduos de raça negra ou seus descendentes que, tendo nascido ou vivendo habitualmente nelas, não possuam ainda a ilustração e hábitos individuais e sociais pressupostos para a integral aplicação do direito público e privado dos cidadãos portugueses. [...] Consideram-se igualmente indígenas os indivíduos nascidos de pai e mãe indígena em local estranho àquelas provinciais para onde os pais se tenham temporariamente deslocado (PORTUGAL, 1954, p. 201).

Pela forma como as categorias de *indígena/nativo*, de *destribalizado* e de *assimilado* foram “organizadas”⁷³ na literatura e educação colonial, elas remetem a pensar em certa hierarquia, em que na posição inferior está o *indígena* como sendo a categoria mais próxima do *selvagem*⁷⁴ (se quisermos usar os termos antropológicos propostos pela teoria evolucionista⁷⁵); seguido de *destribalizado* como significando *barbárie*⁷⁶ e, por último – na posição superior, a de *assimilado* como equivalente ao homem *civilizado*⁷⁷. Aliás, esse entendimento de associar a educação colonial a uma perspectiva lançada pela teoria evolucionista não é só meu, mas traduz a compreensão que o próprio colono tinha, como refere Rui Mateus Pereira (2001) ao trazer um discurso de Gonçalves Cota – um jurista português:

«Se aceitássemos à priori [sic] a classificação proposta por Morgan [...] concluiríamos que os nossos indígenas se acham, actualmente, na fase inferior da barbaria, visto que são inerentes a esta fase apenas os progressos relativos à criação de animais domésticos, ao cultivo de cereais e de outras plantas alimentícias e à introdução da olaria. Assim, por exemplo, Morgan ao tratar da fase superior da barbaria, diz 'que ela se inicia com a fundição do ferro e passa ao estado de civilização com o invento da escrita alfabética e seu emprêgo [sic] para a notação literária'. Ora, muitos povos indígenas da nossa Colónia, conhecem a fundição do ferro, desde tempos remotos, sem, contudo, terem ainda inventado uma escrita alfabética. [...] temos de concluir que nas sociedades moçambicanas existem elementos de progresso simultaneamente [sic] característicos de diferentes fases estabelecidas pelo eminente sociólogo inglês. A observação directa permite-nos

⁷³ Uma hierarquia semelhante foi proposta, em 1923, por lorde Frederik Lugard que classificava “a população da África tropical em três tipos, de acordo com as estruturas sociais, ou seja: as tribos primitivas, as comunidades evoluídas e os africanos europeizados” (AMSELLE; M'BOKOLO, 2017, p. 25).

⁷⁴ Para os evolucionistas esta etapa é caracterizada pela ausência de objetos de cerâmica, pelo uso do arco e da flecha.

⁷⁵ Na obra *Ancient Society*, o antropólogo evolucionista Lewis Morgan (1818-1881) defende que todas as sociedades se desenvolvem a partir de uma linha única – evolução unilinear, tendo popularizado “a sequência dos três estádios – Selvajaria, barbárie e civilização” (PANOFF; PERRIN, 1973, p. 121-122).

⁷⁶ A teoria Evolucionista associa a barbárie à Idade da cerâmica e dos instrumentos de ferro.

⁷⁷ Os evolucionistas associam esta etapa à invenção da escrita; da pólvora; da bússola; do papel; da imprensa; da máquina e da indústria.

afirmar não só que o estado de evolução dos indígenas moçambicanos, apreciado em relação aos progressos obtidos por iniciativa e actividades próprias, se afastou há muito da fase superior do período da selvajaria mas também, que na vida colectiva desses [sic] indígenas, se verificam certas manifestações isoladas, quer de cultura, quer de aproveitamento de produtos naturais com fim útil que alguns sociólogos costumam considerar factores característicos, ora da barbaria, ora de outro período mais adiantado. [...] Mas o que é certo é que o atraso moral dos indígenas ainda é um facto incontestável e que não se lhes poderá impor-lhes para a sua formação medidas de efeitos tão imediatos e positivos como as que se lhes impõe para o seu desenvolvimento económico [cultura obrigatória, trabalho forçado]. Em conclusão: as sociedades nativas da Colónia acham-se, dum modo geral, na transição dum estado retardado para o da civilização, à custa da estimulação agrícola e da acção missionária...». (p. 17):

Nessa transcrição fica ressaltada a ideia de que a literatura sobre os povos africanos e, em particular, sobre Moçambique foi feita por uma mente que trazia ideias pré-estabelecidas, a partir das quais tirava conclusões sobre sua visão de mundo. Foram narrativas como essas que serviram de fundamentos para que jugos coloniais e outras formas de opressão fossem impostos como a resposta mais certa em vários países.

Entendo, contudo, que essa associação é a interpretação que produzo a partir das leituras que faço dos documentos com os aportes teóricos que sustentam o presente estudo. Nessa interpretação não busco produzir qualquer juízo de valor, mas, sim, procuro identificar sentidos presentes nos documentos com a compreensão de que o social é uma construção discursiva mediada pela linguagem e a cultura é uma enunciação perpétua que produz sempre a diferença. Considero o discurso do EIPPGAM segundo o qual os indígenas não eram considerados cidadãos, pois não possuíam os hábitos e costumes portugueses (PORTUGAL, 1954), uma construção própria da teoria evolucionista que procura hierarquizar identidades estereotipadas para, a partir daí, justificar e legitimar uma ideia de colonização como uma “solução” tranquila e única. O desprezo pelo indígena/nativo atingiu níveis deprimentes que culminou com atribuição oficial (no Brasil chamam RG – Registo Geral - em Moçambique é chamado de BI – Bilhete de Identidade) de nomes⁷⁸ de objetos ou animais. Nomes como “Rato do Mato, Arranca Sozinho, Baptista Qualquer Coisa, João Sefosse Rico”, só para citar alguns, têm o seu reflexo nos sobreviventes do regime colonial. Registrar esses tipos de

⁷⁸ Alguns casos de nomes inusitados, atribuídos aos nativos, podem ser vistos em: https://www.google.com/search?q=nomes+estranos+nos+BI+de+Mo%C3%A7ambique+&tbm=isch&ved=2ahUKEwjYvtX71dnzAhVyg5UCHXrQB2wQ2cCegQIABAA&oq=nomes+estranos+nos+BI+de+Mo%C3%A7ambique+&gs_lcp=CgNpbWcQAzoHCCMQ7wMQJ1C4pAJYgu0CYK3vAmgEcAB4AIAB3gGIAccXkgEGMC4yMy4xmAEAoAEBqgELZ3dzLXdpei1pbWfAAQE&sclient=img&ei=_GZwYdjQKvKG1sQPqCf4AY&bih=713&biw=1214#imgsrc=gvS_2OygTRCdnM&imgdii=FEVHoXSCJc4DqM ou em: <https://www.caoquefuma.com/2012/04/nomes-mocambicanos.html> ambos acessados em 10 de Setembro de 2021.

nomes era uma forma de, a partir de narração do nome, se “atualizar” a marca colonial na vida do indígena/nativo.

Voltando à minha análise, apresento a segunda categoria denominada de *destrribalizado* que foi definida por Marcello Caetano⁷⁹, em 1941, e passou a fazer parte do EIPPGAM, em 1954. Para Curto e Cruz (2015), Caetano concebeu a categoria de destrribalizado para significar:

[...] indivíduos que, sendo negros ou mestiços, adquiriram um verniz externo de civilização e se colocaram em rebeldia contra a disciplina tribal, repudiando as autoridades e os usos e costumes indígenas, mas sem terem assimilado concepções fundamentais da moral e da técnica do colonizador, pelo que, não sendo em rigor indígenas, também seria inexacto considerá-los não indígenas (CURTO; CRUZ, 2015, p. 128).

No fragmento acima fica explícito que a *tribo* é significada como ameaça aos projetos (de *padronização cultural* que se expressam nas *políticas curriculares* com o objetivo de forjar um modelo *identitário de nação*) coloniais e nacionalistas. Uma significação que contribuiu muito para que as políticas nacionais e curriculares tomassem, por exemplo, a língua portuguesa como língua de ensino e de construção de cidadanias, quer portuguesa quer moçambicana.

Nesse âmbito, ao *destrribalizado* lhe era “exigido” o “afastamento”⁸⁰ da manifestação dos seus hábitos e costumes, das suas línguas nativas, bem como da linguagem própria da sua tribo, visando a sua ascensão à categoria de assimilado. “Reconhecia-se, agora, que o “destrribalizado”, se não era completamente ocidental, europeizado, também não estava totalmente segregado dos costumes tribais” (CURTO; CRUZ, 2015, p. 140), o que mostra que os indígenas/nativos como colonizados estiveram sempre mergulhados em processos de *controle e investimento radical*, onde as relações de poder, embora fossem assimétricas, foram marcadas por constantes negociações.

A terceira categoria designada de *assimilado* é o resultado do procedimento de assimilação, entendida como “[...] um processo de alienação cultural e forma de encobrir o racismo, ou melhor, forma cultural de dividir mais os indígenas”, que “consistia no reconhecimento oficial da entrada de um homem [e mulheres] na comunidade lusíada”

⁷⁹ Nascido 1906, em Portugal, e falecido no Rio de Janeiro, em 1980, foi juriconsulto, político e último chefe do governo do Estado Novo em Portugal.

⁸⁰ A ideia de afastar o nativo dos seus hábitos, costumes e língua soa como se essas construções culturais tivessem existência própria e prévia. Numa perspectiva pós-colonial, a cultura é entendida como diferença em si ou enunciação, isto é, não tem fundamento, essência ou uma estrutura a partir da qual se possa definir algo. Daí a impossibilidade de separar os nativos/indígenas da manifestação dos seus hábitos e costumes por serem constitutivos do seu *modus vivendis*.

(MAZULA, 1995, p. 97), a partir da conclusão de certo nível de instrução/educação/escolaridade.

Baseando-me nas leituras feitas até aqui, argumento que a política educacional orquestrada pelos colonos só possibilitava ao nativo/indígena tornar-se *assimilado* depois de um processo longo, sinuoso e demorado, em que a tal *cidadania/nacionalidade* portuguesa apenas se alcançava na idade adulta, depois de concluída a escolaridade obrigatória. Enquanto para o colono a cidadania/nacionalidade era adquirida logo na nascença, para o negro/nativo esse “privilégio” dependia do seu sucesso escolar. Para reforçar o atraso na formação dos “colonizados”, o ensino para os negros/índigenas subdividia-se em:

1) Ensino Primário Rudimentar, com três classes previsto para sete, oito e nove anos de idade no ingresso; 2) Ensino profissional indígena, que, por sua vez, se subdividia em (I) escola de Artes e Ofícios com quatro classes, destinada a rapazes [...] prévia a permanência de dois a três anos em cada uma das três primeiras classes, uma vez que a permanência na última (a 4ª) era de «tempo ilimitado» [...] (II) Escolas Profissionais Femininas com duas classes” (MAZULA, 1995, p. 81).

Esse processo de atrasar a formação do indígena/nativo, em termos numéricos, traduzia, segundo Gasparine (1989) que:

Em 1950, de cerca de 5,7 milhões de pretos, apenas 4.349 tinham o estatuto de “assimilado”. Só os filhos dos assimilados eram admitidos nas escolas coloniais. Com base no artigo 60 do “Estatuto Missionário”, o ensino “para os indígenas” consistia num curso elementar de 3 anos, após o qual, depois de um exame, era concedido um diploma, indispensável para ser considerado “assimilado” (p. 15).

Para “ascender” à categoria de assimilado, o indígena/nativo devia ser capaz de se expressar (ler e escrever) corretamente em português, bem como adquirir os hábitos “individuais e sociais” e costumes portugueses, “de modo a poder viver sob a lei pública e privada de Portugal” (p. 98). O fato de concluir certo nível de instrução/educação/escolaridade não era suficiente para “ascender” a essa categoria, pois, precisava provar, burocraticamente, através de “certificados dos administradores dos concelhos ou circunscrições onde o indivíduo tenha residido nos últimos três anos” (PORTUGAL, 1954, p. 222). Precisava ter 18 anos de idade, cumprir o serviço militar, ter bom comportamento, estar isento de registro criminal, etc. Tal burocracia (provavelmente conveniente para os interesses coloniais) mostrou que, por exemplo, “em 1965, apenas 1% dos nativos era considerado cidadão português” (TAIMO, 2010, p. 61). Tal condição parece mostrar como o indígena/nativo se tornou num sujeito ambivalente ao ser significado pela

política colonial segregacionista como *assimilado*. Como complementa José Cabaço (2007), citando MOREIRA (1977, p.192):

Vítimas de uma situação contraditória, os ‘assimilados’ eram e não eram africanos e/ou europeus, pretos (selvagens) e/ou brancos (civilizados), cidadãos de primeira e/ou uma categoria inferior indefinida, moçambicanos e/ou portugueses (p. 165).

Assim, fica claro que há contradições entre a perspectiva “estrutural” se quisermos chamar as três categorias acima apresentadas (que parecem terem sido definidas *a priori*, como se tivessem existência prévia) e a perspectiva pós-colonial proposta por Bhabha (em que o social não tem uma existência prévia, mas se constitui na enunciação como um processo sempre *a posteriori*; como o devir; o diferir). Contudo, o interesse é exatamente colocar em questão tais categorias, a partir de defesa de que elas jamais iriam/irão se realizar como projetos, considerando que nenhuma palavra/categoria tem a capacidade de fechar sentidos, uma vez que os mesmos estão emergindo o tempo todo. Portanto, concordo perfeitamente com Bhabha (2019) quando refere que “ o discurso colonial é apresentar o colonizado como uma população de tipos degenerados com base na origem racial de modo a justificar a conquista e estabelecer sistemas de administração e instrução” (p. 124). Essa lógica de inventar um problema e depois propor uma solução que se mostre como a mais adequada atravessa, igualmente, o período pós-independência que vai definir a formação do *Homem-novo* (1975-1990) e o *Homem empreendedor* (1990-2015) como novas prioridades. Foi sob essas lógicas que o sistema administrativo e de ensino foram estabelecidos em Moçambique a partir do entendimento de que havia uma ameaça exterior ao sistema de educação e este devia se mobilizar para fazer frente a ela.

Desse modo, na seção a seguir, procuro explorar não só os sentidos do que vem sendo significado de colonização, como também que papéis tiveram as missões civilizatórias.

2.1.3 As missões civilizatórias: quando “colonizar é, afinal, ensinar e educar”

Em maio de 1944, na tomada de posse do novo diretor-geral do ensino colonial – Braga Paixão, o então ministro das colônias, Francisco Machado, fez um discurso que expressou o significado que se atribuía, naquele momento, à ideia de colonização. Para o referido ministro, “colonizar é, afinal, – ensinar e educar” (MACHADO, 1944, p. 4). A frase tão sintética, sintetizava, igualmente, a pouca importância que a educação do indígena/nativo

mereceu para o sistema colonial, mas ressaltava grandemente o interesse econômico do colonizador no próprio ato de colonizar. Se para o colono “colonizar é, afinal – ensinar e educar”, para os africanos, sobretudo na voz de Aimé Césaire (2020, p. 24-25) “colonização = coisificação” e a civilização é “proletarização e mistificação”.

Visando problematizar os limites de “colonizar é, afinal – ensinar e educar”, na presente sessão procuro situar os principais papéis/pontos das políticas educativas levadas a cabo pelas missões civilizadoras, com destaque à Católica e Suíça. A importância dessas Missões é que, sobretudo a primeira, assumiu um papel de formar os indígenas/nativos, enquanto ao Estado colonial português ficou o papel de formar os cidadãos europeus, os não-negros (mestiços e indianos) e os *Assimilados*.

Como me referi no início da presente produção discursiva, foi para a Missão Católica que, em 1926, o Estado colonial Português concedeu os direitos de garantir a educação formal dos indígenas/nativos, um gesto que deixou claro que não só as outras missões protestantes não tinham espaços privilegiados, como também o fato de que o indígena/nativo “precisava” de ser ensinado e educado e, quem sabe, coisificado!? Até porque, concordando com Césaire (2020, p. 105) “a colonização não leva a civilização ao oprimido. Pelo contrário, ela desumaniza o homem, tanto o colonizador como o colonizado”. O argumento de Césaire reforça que o “eu” só existe por causa do “outro”, e que as relações colonizador-colonizado são atravessadas por constituições mútuas. Não existe nada fora do texto, não há um enunciado e um enunciador, todos se inscrevem no próprio ato de enunciação.

Em relação ao processo civilizatório levado a cabo pelas missões não oficiais para “educar” o indígena/nativo, Ngoenha (2000) refere que “nesse mesmo período, as Igrejas e as Missões “menores”, entre as quais está a Missão Suíça desenvolvem uma educação paralela, marginal e reaccionária em relação aos interesses coloniais luso-católicos” (p. 43). Nessa perspectiva, compreende-se que o interesse da educação fornecida pela Missão Suíça aos indígenas/nativos só foi possível devido a sua exclusão do projeto colonial. Argumento, nesse sentido, que tal interesse não tinha, de princípio, um carácter anti-colonial/libertário, pois a marginalização das missões menores, sobretudo a Suíça, foi agudizada nos anos seguintes, quando Portugal, a 7 de maio de 1940, reforça a sua aliança com a Igreja Católica através do Acordo Missionário (AM) anexado à Concordata e, um ano mais tarde (5 de abril de 1941), volta a robustecer a aliança através do Estatuto Missionário (EM).

Não era surpreendente que Portugal se aliasse à Igreja Católica, pois desde os tempos idos, a perseguição da igreja (através do Santo Ofício/Tribunal da Santa inquisição) aos que não comungavam dos seus dogmas religiosos (acusando-os de cometer bruxaria, costumes

desviantes e blasfêmia) era frequente. Os hereges, como eram chamados os que não estavam alinhados com a linha da Igreja Católica, eram perseguidos, julgados e punidos. Como se pode imaginar, vários povos africanos professavam religiões variadas que, de certa maneira, contrastavam com a visão religiosa da Igreja Católica e aliar interesses religiosos com os benefícios políticos de Portugal pareceu uma boa forma de se exercer a instrumentalização mútua. Como refere Pereira (2001, p. 22):

A Igreja Católica foi, na sua maioria, conivente com a situação colonial, assegurando a manutenção da alteridade essencial entre colonos e colonizados. No seu relatório anual de 1958, enviado ao governador geral [sic], o Cardeal Teodósio Gouveia, do Arcebispado de Lourenço Marques, anunciava a inauguração do Seminário S. Pio X: «Foi inaugurado no começo do ano escolar de 1958-1959 este novo Seminário. Destina-se a seminaristas europeus ou filhos de europeus. [...] **O facto deste Seminário destinar-se apenas a seminaristas brancos, não é por espírito racista, mas pelo facto de a distância social e educativa entre as crianças brancas e pretas ser ainda muito grande (grifo nosso).**

Percebe-se na frase grifada que o racismo também habitava no interior da igreja católica, bem como a hierarquia das “raças” e esses requisitos eram a marca que atraía a colonização portuguesa, daí a ideia de operarem juntos. Como afirma Ngoenha (2000, p. 65):

É falso pensar que o governo colonial favorece *a priori* uma qualquer confissão religiosa. Ele defende pura e simplesmente o poder colonial português e só na medida em que certas Missões e certo tipo de missiologia podem favorecer a colonização é que esta foi favorecida. A perspectiva da instrumentalização das Missões para fins coloniais levou o governo colonial a instaurar um tipo particular de relações com a Igreja Católica.

Essa simbiose entre o governo colonial português e a Igreja Católica contribuiu muito para que o lugar do negro/índigena/nativo, assim como a imposição da língua portuguesa, dos hábitos e costumes, do tipo de atividades profissionais que devia desenvolver, das zonas de vivências e residência fossem definidos por ambos, claro, não sem investimento radical. Os valores escolhidos pelo ocidente como os mais adequados foram expandidos, sem a intenção de criar um “nós”, mas, sim, tentar estabelecer uma relação binária, em que os que se autodenominavam iluminados ocupariam uma posição privilegiada. Bhabha (2011), citando Frantz Fanon (1967), faz uma descrição que expressa essa ideia, ao referir que:

A zona onde os nativos vivem não é complementar à zona habitada pelos colonizadores. As duas zonas são opostas, mas não estão a serviço de uma unidade mais elevada (...). A cidade dos colonizadores é uma cidade fortemente construída, toda feita de pedra e aço (...). Os pés dos colonizadores nunca estão a vista, exceto talvez no mar, mas lá nunca se está perto o bastante para vê-los. Seus pés são protegidos por sapatos pesados (...). A cidade de nativos é uma cidade faminta, com

fome de pão, de carne, de sapatos, de carvão, de luz. A cidade dos nativos é um vilarejo aviltado, de joelhos, chafurdando de atoleiro (p.165).

Trago essa fala, aqui, para reforçar a ideia de que todo o processo de colonização foi marcado por violências de cunho não só físico, como também mental e simbólico. Violências que, imagino, produziram no nativo um sonho de um dia se tornar um opressor (para se munir das “regalias” do colonizador), como afirmou Frantz Fanon. Quem sabe se a educação que as Missões ofereciam não alimentava tais sonhos?

No entanto, o sonho trazido pelas missões civilizadoras, que via na instrução dos indígenas/nativos o alcance da “emancipação” e, por essa via, se tornarem “iguais” aos opressores, mobilizou vários indígenas/nativos. Puder andar com pés calçados, falar corretamente a língua do europeu, vestir-se como galã e viver na zona do colonizador engajou muitas almas. Entretanto, a missão da Missão Católica não levou o indígena/nativo a viver na cidade de “pedra e aço”, antes pelo contrário reforçou a relação de dependência do negro ao regime colonial português, na medida que na escola lhe era ensinado a se conformar com a sua situação/condição socioeconômica. Pois, mesmo que se tornassem assimilados, “os «indígenas» eram nacionais, mas não cidadãos” (A. MORREIRA, s/d *apud* PEREIRA, 2001, p. 37).

A Missão Suíça que atuava no sul de Moçambique teve o “mérito” de se infiltrar nas zonas “desprezíveis”, onde os indígenas/nativos habitavam e ali procurou compreender a sua língua, os seus hábitos e os seus costumes e criar oportunidades para a sua formação. Várias demandas diferenciais dos indígenas/nativos foram unificadas a partir de um exterior que os ameaçava: o colonialismo português. Imagino que não foi uma tarefa tranquila para a missão, pois, sendo ela (a Missão Suíça) composta por europeus, questiono onde ficou a narrativa de superioridade da “raça” branca sobre os “pretos” no processo de ensino e aprendizagem? Não encontrei literatura que aborda esta questão, mas achei construções discursivas referindo que as religiões protestantes, em particular a Missão Suíça, passaram a se constituir como “desagregadoras da pretensa unidade portuguesa. [...] por isso, [...] considerados inimigos naturais, que era preciso combater” (NGOENHA, 2000, p. 74).

Importa referir que apesar da Missão Suíça se apresentar como uma grupo religioso anti-colonial, na visão de Ngoenha (2000) havia uma pretensão dos protestantes “de ver quem iria dominar: os portugueses ou os outros europeus?” (Ibidem). Essa suspeita de Ngoenha (2000) descortina um cenário que apresentei anteriormente, ao referir que, provavelmente, essa atitude anti-portuguesa se deva ao fato de a Missão Suíça não ter sido “escolhida” para

participar do processo de colonização⁸¹. Mas será que se tivesse tido a oportunidade de participar do processo de colonização através de uma associação simbiótica com Portugal, a Missão Suíça teria desempenhado um papel anti-colonial contra o regime português no processo de formação do indígena/nativo? São escassas as literaturas capazes de prever uma situação como a que coloco, sendo Ngoenha (2000) uma das poucas contribuições ao referir que:

Até ao final do primeiro quartel do século XX, a Missão Suíça não era substancialmente diferente das outras Missões, no que respeita ao essencial do relacionamento com o negro. Os missionários foram ficando tão colonizadores como os outros colonialistas, sem grande diferença nas formas de colonialismo (p. 180).

Portanto, só depois de sofrer tantas perseguições por parte da Igreja Católica e do governo colonial português é que a Missão Suíça se vira para a formação dos indígenas/nativos, com destaque os da etnia/tribo *Tsonga* (criando uma geração chamada de *Mintlawa*)⁸², predominante na região sul de Moçambique. O currículo dessa formação continha valores não só cristãos e/ou evangélicos, como também políticos, sociais e era ministrado na língua nativa da tribo *tsonga*.

Esse carácter anti-colonial que a Missão Suíça passou a assumir, depois que foi excluída do processo de colonização portuguesa, contribuiu bastante para que “muitos militantes do movimento de libertação moçambicano” fossem “antigos membros do *mintlawa*” (NGOENHA, 2000, p. 193) e futuros dirigentes do país.

A importância da Missão Suíça no cenário educacional moçambicano é que ela serviu para que os indígenas/nativos da região sul tivessem acesso à formação, seja de nível secundário, como superior, através do recebimento de bolsas de estudos. São parte dos antigos membros da geração dos *mintlawa* que vão organizar movimentos com a pretensão de reivindicar a independência de Moçambique.

De forma sintética, nessa sessão ficou a ideia de que a Missão Católica encarregou-se de formar os *Assimilados* – muitos deles alienados e rendidos à ideologia colonial; enquanto a Missão Suíça formou os *Mintlawa* – com forte ligação ao seu grupo tribal e com espírito

⁸¹ Ngoenha (2000) refere que “a partir dos anos trinta, o trabalho da Missão é ameaçado pela igreja católica e pelo seu aliado: o governo colonial português. Obrigando a utilizar simplesmente o português, fechando as escolas missionárias, pagando melhores salários aos desertores da Missão. [...] Isso leva [...] à [...] uma maior aproximação às populações nativas (p. 181).”

⁸² Importa destacar que a palavra grupos na língua *Tsonga* significa *Mintlawa* (singular é *ntlawa*). Foi a forma como a Missão Suíça chamou os jovens que pertenciam ao seu programa educacional, nos anos de 1930, que foram a linha da frente contra as perseguições de que vinha sofrendo por parte do governo colonial e seus aliados.

crítico ao *status quo* colonial e, por isso, muito deles integraram os movimentos de libertação. Enquanto a primeira desvalorizava as *tribos*, a segunda dava indícios suficientes para se pensar que valorizava a *tribo*, concretamente os *Tsongas*.

Face ao cenário do eminente conflito armado entre nacionalistas e o governo colonial português, uma nova e última reforma educacional é ensaiada, em 1964, por Portugal, que, a seguir, passo a apresentar.

2.1.4 Início de movimento de libertação em Moçambique e reformas educativas na metrópole: feras tentando ser cordeiros

Nessa seção busco trazer as reformas educativas comufladas de benefícios para os indígenas/nativos, ocorridas ao longo da colonização, com destaque a que teve lugar em 1964. Argumento que tais discursos reformatórios camuflavam uma prática reiterada de dominação em que a legislação servia como pele de cordeiro sobre lobos sedentos de mais colonização.

Nesse âmbito, o Decreto-Lei n.º 45.908, de 10 de setembro de 1964 dá início a uma “desesperada” reforma no ensino primário na metrópole, com implicações diretas nas colônias que estavam sob jugo colonial português. Esse decreto “reformador” do ensino primário introduz um novo discurso no que tange à segregação racial: descreve o “Estado Português, como Nação una, multicontinental e plurirracial” (COSTA, 1965, p. 63).

Essa aparente mudança de uma postura segregacionista para “integracionista” deveu-se, a meu ver, às pressões que o colonialismo vinha sofrendo ao nível internacional, como também no interior das colônias, precipitadas pelos movimentos de libertação nacional que começavam a se impor no Continente Africano. Em Moçambique, a guerra de libertação nacional teve início no mesmo ano em que o decreto-lei que “reformava” o ensino entrou em vigor. Gasperini (1989) refere que:

Dos anos Trinta até à independência o sistema educativo colonial foi objecto de várias reformas. Porém, nenhuma delas mudou substancialmente a sua natureza discriminatória. A própria abolição legislativa da distinção entre escola para brancos e escola para pretos de 1964, contemporânea a uma série de outras iniciativas destinadas a melhorar a imagem da colonização portuguesa, quer no interior quer no exterior do país, para contrabalançar a influência ideológica dos movimentos de libertação nacional incipientes e as críticas expressas pelas Nações Unidas, era apenas uma mudança de fachada. Tal como já tinha sucedido quando

da abolição formal do trabalho forçado, do estatuto jurídico do indígena e do assimilado, a reforma educativa não teria trazido mudanças substanciais ao dualismo do sistema que, abolido juridicamente, era reproduzido por mecanismos de carácter sócio-económico e cultural. Mesmo depois da reforma, os mesmos factores que bloqueavam o acesso dos pretos à escola impediam o prosseguimento dos estudos a quem tivesse conseguido acabar a instrução primária. Em 1966-67, numa população de 444.983 africanos escolarizados em Moçambique 439.979 frequentavam a escola primária. Na escola secundária os pretos representavam apenas 1,1%, como já referido, 705 frequentavam escolas técnicas, profissionais e seminários, e apenas 29,8% o liceu. Com estas premissas, não é de admirar que os pretos que frequentavam a universidade pudessem contar-se literalmente pelos dedos das mãos: de um número total de 614 estudantes, apenas 9 eram pretos (p. 18).

Esse panorama que marcou a educação moçambicana, durante o jugo colonial, diz muito em relação à real motivação de se estabelecer um sistema educativo na colônia, um sistema de cunho ideológico que pudesse legitimar a continuação do colonialismo no país. A criança indígena/nativa ao terminar a última classe do ensino rudimentar/de adaptação devia fazer um exame para apurar se adquiriu competências, sobretudo, domínio da língua portuguesa, a fim de dar continuidade à sua formação no ensino primário. No entanto, neste “pente fino” muitas delas não transitavam e ficavam frustradas, porque depois de completarem 13 anos de idade já não podiam continuar com a sua formação por terem atingido a idade limite, mas podiam continuar a desenvolver atividades agrícolas. O limite de idade foi, muitas vezes, usado como forma de “barrar” que o indígena/nativo continuasse a sua trajetória académica. Daí que o acesso ao ensino superior estava quase que vedado para o indígena/nativo. Por outro lado, a construção dos conteúdos dos programas educacionais não contavam com a participação dos indígenas/nativos e eram planeados centralmente na metrópole, como explica Mondlane (1975):

Até 1940, todos os programas para africanos eram planeados pelo Departamento de Educação e Instrução no território; os exames eram feitos pelo Estado e os diplomas eram dados unicamente pelo director da Educação. De 1940 a 1960 a Igreja Católica encarregou-se de elaborar os programas e os exames e diplomas eram da sua responsabilidade. Depois de 1960 a elaboração de programas esteve confiada ao Ministério da Educação em Lisboa, dentro da linha de reorganização das colónias africanas em províncias ultramarinas portuguesas, e os inspetores de repartição territorial do director de Instrução Pública faziam visitas periódicas às escolas das missões. Com efeito, a Secretaria do Arcebispo de Lourenço Marques era o centro da autoridade educacional de Moçambique. Em todas as escolas para africanos em Angola, Moçambique e Guiné Portuguesa havia uniformidade de programa, excetuando algumas variações locais. Praticamente as três fases de instrução – rudimentar, primária e secundária – estavam organizadas de modo a apresentar uma série de barreiras à criança africana que procura educação superior (MONDLANE, 1975, p. 72).

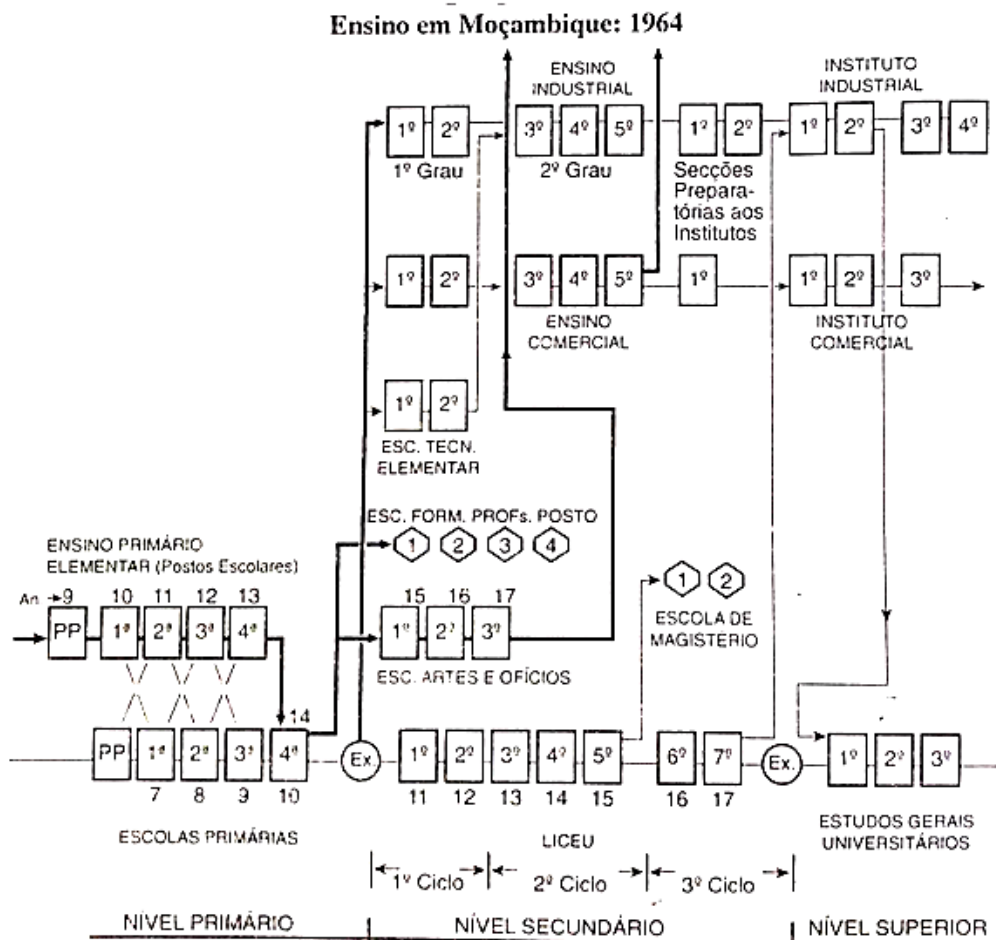
Portanto, os discursos oficiais contrastavam no momento de enunciação, pois eram totalmente ressignificados e a raça continuava a ser um divisor de águas, a partir da qual uns

tinham mais privilégios e outros não. A *ilustração 5* mostra a continuação da segregação do ensino, onde na 4ª classe do ensino primário rudimentar/adaptação o indígena/nativo devia frequentar outra 4ª classe, desta vez, da escola primária para depois seguir a formação em artes e ofício e ensinos técnicos profissionais sem nenhuma perspectiva de frequentar o ensino superior. Gasperine (1989) refere, a esse respeito, que:

Das escolas “oficiais” os filhos dos colonos transitavam directamente para o liceu e dali para a universidade. A maior parte dos moçambicanos que frequentavam as escolas “indígenas” não superava os primeiros três ou quatro anos de escolaridade. Os poucos que prosseguiam os estudos continuavam a frequentar um sistema escolar de segunda categoria, constituído sobretudo por escolas profissionais e por seminários. Em 1966-67, 70% dos africanos que frequentavam as escolas secundárias estudava nas escolas técnico-profissionais (p. 18).

Na citação acima percebe-se que mesmo as escolas que foram construídas nas colônias, em particular Moçambique, tinham como alvo os filhos dos próprios colonos, por isso, o indígena/nativo não devia ter acesso, sob pena de “abrir os olhos” da situação degradante que vivia e pensar em reivindicar os seus “supostos” direitos.

Ilustração 5: O organigrama do ensino colonial logo após a reforma de 1964



Fonte: Brazão Mazula (1995)

Assim, a reforma educativa do sistema colonial de 1964 procurou manter os traços segregacionistas que vinha manifestando, desde a oficialização da educação, em Moçambique. Os efeitos dessa reforma duraram até janeiro de 1975, altura que a FRELIMO realizou um seminário, na cidade da Beira, onde o ensino foi reformulado para atender aos ideais nacionalistas, logo após a independência nacional, como a seguir apresento.

2.2 Educação Pós-Independência (1975-2015): Breve contextualização

No período colonial (1964-1974)⁸³ – durante o processo de enfrentamento militar com os colonizadores –, portanto, antes de assumir o poder em 25 de junho de 1975 – ano da independência nacional – a FRELIMO promovia, nas zonas que ia libertando, um

⁸³ Tempo em que decorreu a luta armada de libertação nacional.

modelo de educação para os indígenas/nativos. Nessas “zonas libertadas” os paradigmas coloniais eram submetidos a um processo de tentativas de “apagamento”. Os heróis coloniais descritos nos livros de história eram substituídos por protagonistas africanos/moçambicanos. Procurava-se a todo custo “matar” o colonizado para fazer emergir o “nacional”. Essas áreas, onde o movimento nacionalista assumiu pela primeira vez um espaço administrativo em Moçambique, são consideradas o berço da educação pós-independência moçambicana (Cf. GONÇALVES, 2015).

O objetivo dessa iniciativa era substituir a consciência alienada do nativo por uma nova cultura (GASPERINI, 1989). Libertar, pela educação, o nativo da opressão e alienação coloniais e pela educação procurar constituir uma ideia de sujeito nacional. Prepará-lo para construir a nação moçambicana (GONÇALVES, 2015).

Tratava-se, segundo Gasparine (1989), de:

Abrir um conflito no interior de cada indivíduo. Um conflito cultural para destruir as trincheiras mais perigosas do inimigo, as posições reaccionárias nas nossas cabeças. O exército [...] devia assumir a função educativa do povo, libertá-lo da hegemonia cultural colonial e tribal (p. 23).

Para além da libertação pelas armas, os dirigentes da FRELIMO entendiam que a consolidação do poder nacionalista dependia da construção de uma hegemonia cultural que devia resultar na formação de uma identidade/sujeito moçambicano.

Foi nesse âmbito que, em 1970, cinco anos antes da independência nacional enquanto decorria o enfrentamento militar entre colonizador e colonizado, Samora Machel, presidente da FRELIMO – mais tarde Presidente da República (1975-1986) – fez um discurso que norteou a vida do país, em geral, e do Sistema Nacional de Educação (SNE), em particular, aprovado pelas Leis: 4 de 23 de março de 1983; e a nº 6 de 6 de maio 1992. Tal discurso se resumiu no *slogan* “morra a tribo para que nasça a Nação” (MAZULA, 1995, p. 105).

Cinco anos depois da independência nacional, o discurso foi ressignificado para “nós matamos a tribo para fazer nascer à nação” (LIMA, 2016, p. 19), como se a *tribo* tivesse sido, de fato, exterminada, como se o projeto de construção de um sujeito moçambicano tivesse sido realizado com sucesso. No entanto, o emponderável e a indiciabilidade não morrem e se constituem como elementos preciosos para que a política seja possível. Pois é preciso que “a indiciabilidade continue a habitar a decisão” (MOUFFE, 2016, p. 22), para que esta não se estabilize. Até porque “ toda a regra tem seu significado modificado no próprio processo de ser posta em ação” (LOPES, 2018, p. 85). Assim, a *tribo* como também a ideia de *nação* se

constituem como narrações que tentam ordenar o social, mas não se estabilizam, porque o indiciável se interpõe.

Entretanto, as tentativas de mortificação da tribo para a construção da nação continuaram “através do ensino, [d]a utilização da língua portuguesa” usada como uma arma que devia contribuir “para a consolidação da unidade nacional” (MOÇAMBIQUE, 1983, p. 15). Foram reiteradas inúmeras vezes as narrativas que favoreciam a percepção de que o apagamento, as tentativas de invisibilização das *diferenças culturais*, estavam sendo bem-sucedidos.

Tendo em vista a defesa da ideia de construção da nação moçambicana, as manifestações das línguas⁸⁴ nacionais e dos respectivos dialetos nativos, as culturas tribais e suas manifestações tais como casamentos tradicionais e cerimónias religiosas, histórias heróicas dos antepassados do clã, passaram a ser perseguidas e proibidas. Por outro lado, novas histórias, valores e símbolos culturais, significados como mais adequados ao projeto nacionalista inspirados na modernidade, passaram a ser difundidos, estimulados e impostos, tal qual fora no período anterior à independência nacional. Esses valores assumidos pelos nacionalistas passaram a fazer parte dos discursos oficiais, do hino, assim como dos símbolos que passaram a ocupar lugares nas bandeiras, nos muros, nos carros oficiais e bilhetes de identidade. No ensino primário passa a ser obrigatório, antes de entrar na sala de aulas, que todos os alunos se juntem no pátio escolar para entoarem o hino nacional, que na altura (1975-1990) exaltava mais o partido FRELIMO do que o país. Appadurai (2004) ajuda a explicar que:

A modernidade parece agora mais prática e menos pedagógica, mais experimental e menos disciplinar do que nos anos cinquenta e sessenta, quando era sentida sobretudo (especialmente para quem não pertencesse à elite nacional) através dos aparelhos de propaganda dos Estados-nações que acabavam de adquirir a sua independência e dos seus grandes dirigentes [...]. A mega-retórica da modernização para o desenvolvimento (crescimento económico, alta tecnologia, agricultura industrializada, ensino, militarização) está ainda presente em muitos países (p. 23).

A sede pela ideia de independência nacional trouxe consigo na esfera dos dirigentes muito ânimo no sentido de transformar o país em uma das melhores economias de África através de um sistema de educação que expressasse a visão marxista-leninista. Para que a presença do Partido-Estado fosse efetivo nas zonas rurais/campo, foi criada uma categoria para se “opor” a *tribo* designado de Aldeia Comunal (no período colonial denominava

⁸⁴ Essa ideia é desenvolvida no pôster enviado ao Endipe 2020, intitulado “Indígenas, destribalizados e assimilados”: contornos de um currículo que tenta (in)visibilizar a diferença em Moçambique” (Nhantumbo, 2020).

aldeamentos indígenas). O “objetivo principal [...] era agrupar a população camponesa e [...] facilitar a sua integração no projecto da liderança da Frelimo de construir um Estado-nação moderno” (BRITO, 2019, p. 116). A massificação das experiências das “zonas libertadas” para alcançar todo o território não foi tranquila. A organização de linhagem/tribal da população rural entrou em conflito com essa imposição da FRELIMO. Essa preocupação com o “camponês” como guardião dos valores tribais, e por isso, uma ameaça, teve em consideração que após a independência este representava 90% da população moçambicana.

Se nas zonas urbanas (predominantemente compostas por crianças e jovens) a escola é que devia “moldar” o pensamento de *tribal* para *nacional*, nas zonas rurais (composto maioritariamente por adulto e idosos) eram as “aldeias comunais” que deviam desempenhar esse papel. O discurso salvacionista por meio da educação e das aldeias comunais foi potente. No entanto, “a descolonização começa para o nativo como uma tábua rasa – um vazio, uma primeira página – sobre a qual está registrada a “completa desordem” do desejo de descolonização” (BHABHA, 2011, p. 169). E são essas tensões que vão marcar a constituição do Estado-nação a partir da ideia de Partido-Estado, em que o cotidiano se constitui na relação antagônica entre dirigente e povo, como a seguir apresento.

2.2.1 Da educação partidária à sua massificação nacional: construindo o sujeito moçambicano

Como referi anteriormente, a educação moçambicana teve início a partir da experiência partidária, no período em que decorria o enfrentamento militar, com vista ao alcance da independência nacional. Essa prática das *políticas curriculares*/educacionais serem pensadas a partir do partido, com vista à sua “implementação” ao nível nacional, perdura, em parte, até aos dias de hoje, ainda que ressignificadas em cada contexto. Pois desde a independência nacional até aos dias de hoje, Moçambique é governado pelo mesmo partido libertador.

Assim, no trecho abaixo, transcrevo aquilo que se pode entender como as linhas gerais do pensamento educacional do período pós-independência numa perspectiva ideológica marxista-leninista:

A 5ª Sessão do Comité Central do Partido FRELIMO definiu a Educação como um sector vital para a libertação total do homem moçambicano – a libertação dos males

herdados do colonialismo e também a libertação relativamente ao subdesenvolvimento econômico. Após a vitória da Luta Armada de Libertação Nacional sobre o colonialismo português e a conquista da independência, a FRELIMO colocou nas mãos do povo o direito à educação com a nacionalização das escolas e do ensino no nosso País. Esta medida criou as condições para a democratização da educação, para o exercício real do direito ao ensino, direito conquistado pelo povo moçambicano. Hoje na República Popular de Moçambique a Educação é preocupação fundamental do Estado moçambicano e tarefa de todos nós. Colocar a Educação e as escolas ao serviço do povo exige, porém, uma transformação ao nível das mentalidades e uma revolucionarização do conceito de educação, que deve ser assumida por professores, alunos e por todos os moçambicanos. Ela implica o combate contra as concepções elitistas e divisionistas da educação burguesa e a aplicação a todo o País das experiências adquiridas e desenvolvidas nas escolas da FRELIMO nas zonas libertadas, durante a luta armada. A Educação nova deve reflectir o poder da aliança operário-camponesa, através de democratização das suas estruturas e métodos de trabalho, da definição clara dos seus objectivos em cada fase e do seu conteúdo estreitamente ligado à realidade (MACHEL, 1979, p. 3).

Articulando com o princípio segundo o qual a nomeação/identificação produz exclusão da *diferença*, o projeto nacionalista (1975-2015) de educação partiu do partido FRELIMO para ser “realizado” no Estado moçambicano. Em um contexto monopartidário, sob ditadura e centralizado (1975-1990), o espaço público para discutir com os demais moçambicanos sobre “que tipos de homens [e mulheres] queremos que sejam os[as] moçambicanos[as] amanhã?” (NGOENHA, 1993, p. 9), não estava visivelmente criado. A resposta a essa questão não foi resultado de negociação aberta onde pudesse haver a participação (ainda que fosse de forma representacional) dos membros que compunham o novo Estado, mas, sim, articulada dentro do partido FRELIMO.

Como movimento, a FRELIMO foi constituída em 25 de junho de 1962, na República da Tanzânia – como um agregado que articulava vários grupos⁸⁵ políticos anticoloniais em torno de demandas diferenciais que tinha em comum a ideia de independência nacional. Foi nesse processo de constituição do movimento de libertação, em que no campo de treinamento de guerrilheiros chegavam moçambicanos oriundos de várias partes de Moçambique – cada um carregando os seus rastros étnicos, tribais, linguísticos – que os nacionalistas (constituído por uma elite minoritária que dominava a língua portuguesa e outras internacionais) encontraram a oportunidade de impor o português como língua de comunicação.

É preciso referir que não foi algo tranquilo, mas uma posição que levantou vários questionamentos. Por isso, houve tentativas de criar formas de comunicação que satisfizesse tanto os que dominavam a língua portuguesa (as elites) quanto os que não a dominavam (os

⁸⁵ A FRELIMO é resultado de união de três organizações nacionalistas, nomeadamente: MANU – União Nacional Africana de Moçambique; UDENAMO – União Democrática Nacional de Moçambique e UNAMI – União Nacional Africana para Independência de Moçambique.

guerrilheiros e as populações). Foi nessa fase que se observou a metamorfose tanto do português, assim como das línguas nacionais, pois cada uma delas recebeu seus respectivos traços (do jeito que defende Derrida). Como menciona Letícia Ponso (2016, p. 69-70):

O que se vê aqui é a construção de uma realidade discursiva que não havia em um momento anterior, produzindo uma nova historicidade e um imaginário em que se exige um novo valor para essa língua. O português passa a ser dois, o do colonizador e o do revolucionário. A mesma língua – que não é a mesma – ocupa um único espaço, num processo que aparentemente seria contraditório e disjuntivo, mas que constrói discursividades paralelas. Em vez de uma substituição do valor simbólico da língua, há o acréscimo de um outro sentido para a língua de colonização, que não é simplesmente transportada, mas constituída de acordo com sua historicidade, que é outra.

Essa visão de Ponso (2016) mostra que o que se fala nos países que estiveram sob jugo colonial já não é a língua do colonizador, pois a língua não tem uma existência prévia, mas, sim, se constitui no ato da sua fala. Essa perspectiva revolucionária de ver a problemática da oficialização da língua do colonizador nas ex-colônias tem implicações profundas, na medida em que despe a ideia binária (que separa a língua do colonizador da língua do colonizado) e coloca todos em uma zona intersticial, uma fronteira a partir da qual novas possibilidades emergem. É nessas fronteiras que a politização ou disputas pelo significado do que vem sendo chamado de português como língua oficial de um país se torna possível. Mariani Bethania (2011), citado por Ponso (2016, p. 70), refere que:

Dois sentidos para a língua portuguesa entram em circulação: de um lado, mantém-se a memória da língua do colonizador como língua da opressão; de outro, o acontecimento (futuro) da revolução aponta para uma língua portuguesa como língua da revolução, que não se realiza sem as demais línguas da terra. Assim, o acontecimento da colonização linguística portuguesa, enquanto memória-e-esquecimento, não perde seu vigor, mas é absorvido e ressignificado pela elite e pelos revolucionários, provocando uma virada nos modos da língua portuguesa, como objeto simbólico, fazer sentido (MARIANI, 2011).

Retomando a questão do surgimento da FRELIMO, foi em setembro de 1964 que teve início a luta armada contra o regime colonial português que colonizava Moçambique havia cerca de 500 anos. Na guerra pela independência, a FRELIMO recebeu apoio de países escandinavos e de orientação marxista como a China e a então União das Repúblicas Socialistas Soviética (URSS) que influenciaram os líderes do movimento a se aproximar de uma postura ideológica marxista. Esses países de orientação marxista tinham-se declarado inimigos do sistema capitalista e imperialista liderado pelo ocidente e viram nas lutas de libertação dos países africanos contra o colonialismo uma oportunidade de expandirem as suas influências. Os nacionalistas não ficaram alheios a esse convite e os dirigentes da FRELIMO, cansados do sistema capitalista e imperialista que subjuguou toda a África, viram

uma ocasião de firmarem alianças político-militares com essas potências comunistas. Dessas alianças surgiram apoios em moldes técnicos-militares, fornecimento de material bélico, treinamento político-militar e ideológico.

E nessa aproximação com as ideias marxistas resultou que, em 1968, a FRELIMO realizasse o Segundo Congresso do Partido, onde aprovou as diretrizes socialistas. Nesse congresso, o primeiro Presidente da Frelimo era Eduardo Mondlane⁸⁶ que, um ano mais tarde – em 3 de fevereiro de 1969 – foi assassinado por razões pouco claras e foi sucedido por Samora Machel, um marxista-socialista por excelência.

Com a ofensiva contra o colonialismo português, a FRELIMO consegue tomar o controle de partes importantes da região centro e norte de Moçambique, em 1970. Nessas regiões encontravam-se investimentos importantes dos colonialistas como, por exemplo, a barragem Hidroelétrica de Cahora Bassa (HCB) que abastecia parte significativa desses locais com energia elétrica. A partir de janeiro de 1974, essas conquistas foram consolidadas e receberam ânimo em abril do mesmo ano, quando o regime do Estado Novo Português foi derrubado pela Revolução dos Cravos, devido a pressões (contra o regime) que vinham de todos os lados.

Ainda nesse mesmo ano, começa a ser discutida, em Portugal, a Lei da Descolonização (Lei n.º 7/74, de 27 de julho), marcada por um contexto em que vários países colonizadores sofriam pressões tanto da ONU, como do Vaticano e da sociedade civil que defendiam a autodeterminação dos povos. Em 4 de agosto de 1974, o governo português faz uma Comunicação à ONU, onde Portugal dá “formalmente início ao processo de descolonização e se” vincula, “quer na ordem jurídica interna quer na ordem jurídica internacional, à dissolução do seu império colonial” (SILVA, 2019, p. 337). Uma atitude que ia ao encontro dos interesses dos nacionalistas. Silva (2019) acrescenta que:

Em 29 de Agosto de 1974 realizou-se a 12.^a Sessão do Conselho de Estado (CE) [em que] na segunda parte da sessão, [houve a] [...] aceitação do “documento⁸⁷” que

⁸⁶ Eduardo Mondlane foi pastor da igreja Presbiteriana e fez os seus estudos superiores nos Estados Unidos de América (EUA) onde de 1951 até 1953, frequentou a Faculdade de Oberlin, no Ohio, obtendo bacharelato em Ciências Sociais. De 1953 a 1955 na Universidade do Noroeste, em Evanston, no Illinois fez o mestrado em *Teoria e Organização Social e em Método e Psicologia Social*. Tendo em 1960 feito o doutoramento em Psicologia Social com uma tese sobre *Conflitos de Personalidade, Grupos de Referência e Raça*. Em 1957 passou a trabalhar nas Nações Unidas onde alargou a sua experiência com sistema capitalista.

⁸⁷ Documentos que foram feitos na sede da FRELIMO, em Dar-es-Salam – capital da Tanzânia, de 15 a 16 de agosto de 1974. De acordo com Silva (2019) foi realizada uma reunião secreta “*em Dar-es-Salam entre 30 de Julho e 2 de Agosto de 1974*”, onde estiveram presentes “*uma delegação portuguesa — composta por Melo Antunes (Ministro sem Pasta) e Almeida e Costa (representante do MFA de Moçambique) — e uma delegação da FRELIMO, dirigida por Samora Machel, [...], [onde foi] elaborado um documento sobre as linhas mestras do acordo a negociar. As questões centrais envolviam o período de transição (quatro ou cinco anos na proposta*

delineava «o processo de descolonização e a transferência de poderes a efectuar para a FRELIMO em Moçambique, segundo um contrato [sic] que viria a ser discutido e assinado em Lusaca a 5 [sic] de Setembro». (p. 345).

É importante destacar que não era pretensão de Portugal conceder independência às suas colônias, por isso, o processo foi marcado por violências (luta armada, massacres e repressão de todo o tipo de reivindicação e de associações com fins políticos) e “resistências” por parte dos nacionalistas. Volvidas as negociações foi “celebrado em Lusaka”, capital da República da Zâmbia, “a 7 de Setembro” de 1974 o “acordo conducente à independência de Moçambique” [...] “por Samora Machel (representante da FRELIMO) e por oito membros da delegação do Estado português”, que “foi publicado no 2.º suplemento do Diário do Governo, de 9 de Setembro de 1974” (Cf. SILVA, 2019, p. 349). Esse acordo marcou a parte final do processo da independência que transformara Moçambique de uma colônia portuguesa para uma República Popular.

Com a independência nacional anunciada em 25 de junho de 1975⁸⁸, foi estabelecido um Estado de partido único (FRELIMO) de bases marxistas-leninistas, tal qual as directrizes do Congresso de 68 havia estabelecido. Directrizes que foram cheias de contestações tanto ao nível interno, como nos países que faziam fronteiras com Moçambique.

Se em 1968 o segundo congresso partidário adoptou diretrizes socialista-marxistas, em 1975 essa decisão atingiu uma dimensão nacional, pois ficou plasmado na Constituição da República Popular de Moçambique (CRPM). No artigo 22º da referida constituição ficava expresso que “a República Popular de Moçambique consolida e desenvolve a solidariedade com os países socialistas, seus aliados naturais, solidariedade forjada na luta pela independência nacional” (MOÇAMBIQUE, 1975, p. 4). Essa atitude teve várias consequências, dentre as quais, no tipo de cidadão que se queria/pretendia formar ou construir no Moçambique pós-independência – denominado *Homem-novo* como um sujeito moçambicano. Foi nesse cenário que as *políticas curriculares* também passaram a refletir essa visão marxista-leninista (MOÇAMBIQUE, 1983).

Entretanto, uma vez que ao nível partidário as decisões se circunscreviam apenas aos seus respectivos membros, a FRELIMO sentiu a necessidade de se vestir do poder que apenas um Estado pode ter para expandir o seu âmbito de atuação. Considerando que o Estado não só detém meios e métodos de coerção, como também, aos olhos dos nacionalistas tal força

portuguesa, nove meses segundo FRELIMO), o eventual protocolo secreto quanto ao reconhecimento da FRELIMO (pretendido por Spínola), a composição do governo de transição e a data da independência (que a FRELIMO exigia para 25 de Janeiro de 1975) ”.

⁸⁸ Não podemos deixar de pensar que a independência de Moçambique significou não só a libertação do colonizado, mas também do próprio colonizador face ao colonialismo como um sistema de opressão mútua.

coerciva se mostrava justificável, surgiu em Moçambique um novo tipo de aliança: o Partido-Estado-nação. Nessa fase, todas as decisões estatais eram definidas, primeiramente, pelo partido que via no Estado a possibilidade de construir a nação. No artigo 3º do texto constitucional ficava expresso que:

A República Popular de Moçambique é orientada pela linha política definida pela FRELIMO, que é a força dirigente do Estado e da Sociedade. A FRELIMO traça a orientação política básica do Estado e dirige e supervisa a acção dos órgãos estatais a fim de assegurar a conformidade da política do Estado com os interesses do povo (MOÇAMBIQUE, 1975. p. 1).

A esse respeito, Appadurai (2004) refere que:

A relação entre Estados e nações é conflituosa em toda a parte. É possível dizer que em muitas sociedades a nação e o Estado tornaram-se projectos um do outro. Ou seja, enquanto as nações (ou, mais propriamente, grupos com ideias sobre nacionalidade) procuram captar ou obter Estados e poder de Estado, ao mesmo tempo os Estados procuram captar e monopolizar a ideia de nação. [...] Os Estados, por outro lado, procuram por toda a parte monopolizar os recursos morais da comunidade, seja afirmando-se abertamente coevos da nação, seja museificando e representando sistematicamente todos os grupos no seu seio mediante diversas políticas sucessórias que se afiguram notavelmente uniformes em todo o mundo (APPADURAI, 2004, p. 58-59).

Esse conflito entre o Estado e nação para a constituição do Estado-nação fez com que *matar a tribo para construir o nacional* se tornasse uma prioridade do partido/nacionalista. Considerando que o “Estado tanto produz quanto pressupõe determinadas operações de poder que atuam primordialmente através do estabelecimento de um conjunto de pressupostos”, ele se mobiliza para determinar “ [...] as noções de sujeito, cultura, identidade e religião cujas versões permanecem incontestadas e incontestáveis em determinados enquadramentos normativos” (BUTLER, 2019, p. 213). Esse esforço estatal de conceber sujeito, cultura, identidade, religião, sistemas políticos e demais construções discursivas marcou a história de Moçambique, logo após a independência nacional.

Para a FRELIMO não se tratava apenas da independência de Moçambique, mas da necessidade de construir uma sociedade socialista, uma visão de uma minoria que devia ser expandida à dimensão do país. Uma sociedade habitada por um modelo identitário pensado nos termos de um sujeito sociológico, tal qual discutido por Hall (2020). Para esse autor, a ideia de sujeito sociológico expressa uma forma de compreender os sujeitos constituídos nas relações interativas que experimenta socialmente. Hall afirma que a concepção de uma identidade formada na “interação” entre o *eu* e a *sociedade* se tornou uma concepção

sociológica clássica para a compreensão da questão da identidade que, embora mantendo a ideia de sujeito como possuidor de “um núcleo ou essência interior que é o “eu real”,” admite que este “eu real” “é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais “exteriores” e as identidades que esses mundos oferecem” (HALL, 2020, p. 11).

E segue destacando que nessa perspectiva sociológica a identidade:

[...] Preenche o espaço entre o “interior” e o “exterior” – entre o mundo pessoal e o mundo público. O fato de que projetamos a “nós próprios” nessas identidades culturais, ao mesmo tempo que internalizamos seus significados e valores, tornando-os “parte de nós” contribui para alinhar nossos sentimentos subjetivos com os lugares objetivos que ocupamos no mundo social e cultural. A identidade, então, costura (ou, para usar uma metáfora médica, “sutura”) o sujeito à estrutura. Estabiliza tanto os sujeitos quanto os mundos culturais que eles habitam, tornando ambos reciprocamente mais unificados e predizíveis (HALL, 2020, p. 11).

Esse formato de conceber os sujeitos hegemoniza os projetos educacionais emancipatórios modernos, em que os currículos são assumidos como projetos identitários. No caso do projeto educacional nacionalista, em Moçambique, tratou-se de um currículo voltado para a formação de sujeitos que construiriam e constituiriam a nova nação moçambicana independente e socialista. Nessa lógica, a política educacional/curricular moçambicana foi marcada por tentativas ideológicas de fixar as identidades apoiadas nos discursos pós-independência em defesa da necessidade de “*construir a nação a partir da morte da tribo*” (MACHEL, 1974, p. 39).

Uma nova hegemonia que na compreensão daqueles dirigentes implicava no combate ao colonizador e à *tribo*. É desse ponto de vista que o *slogan* “**Matar a tribo para construir a nação moçambicana**” (que para mim é uma ressignificação dos processos escolares do período colonial em que foram criadas três categorias designadas de “*indígenas; destribilizados e assimilados*”⁸⁹), discutidas neste capítulo (na seção 2.1.2), passou a orientar as *políticas curriculares* após a independência nacional. A ressignificação também deu-se no domínio da língua, pois “as línguas autóctones, no processo de educação, foram combatidas pelo sistema colonizador português e pelo sistema anti-tribalista pós-independência” (NGOENHA, 2000, 82).

Para Samora Machel, a educação tinha a tarefa de “unir todos os moçambicanos, para além das tradições e línguas diversas” o que, na sua visão, implicava “que na nossa consciência morra a *tribo para que nasça a Nação*” (MACHEL, 1978, p.11). Esse discurso reforça a percepção de que a unidade nacional pretendia assumir a centralidade sobre as

⁸⁹ Ver Mazula (1995, p. 97)

liberdades individuais, intelectuais, religiosas e subjetividades. E para normatizar tal intento, a Constituição da República, idealizada pela minoria, captou esse espírito do movimento nacionalista. Tal ideia de unidade nacional encontrava na educação, sobretudo através do subsistema de formação de professores⁹⁰, um instrumento que operava duplamente: primeiro, iniciava um processo de destribalizar e; segundo, abria espaço para “nacionalizar” os moçambicanos não só através do reforço no uso do português como língua oficial, mas também pela proibição de manifestações de ideais designados de tribalistas, de religiosos, que na minha óptica, a sua consideração poderia enriquecer as disputas pela significação da educação pós-independência.

É nesse âmbito que demonstrar os limites do projeto de construção de um sujeito moçambicano ou de uma *nação* que se apresenta como o único caminho de construir uma ideia de coletividade/sociedade me parece um caminho frutífero no exercício intelectual de mostrar as suas ambivalências. E, nesse sentido, Bhabha chama a atenção para:

A necessidade de pensar além das narrativas de subjetividades originárias e iniciais e de focalizar aqueles momentos ou processos que são produzidos na articulação de diferenças culturais. Esses entre-lugares fornecem terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação – singular ou coletiva – que dão início a novos signos de identidades e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria ideia de sociedade. É na emergência dos interstícios – a sobreposição e deslocamento do domínio da diferença - que as experiências intersubjetivas e coletivas de nação, o interesse comunitário ou o valor cultural são negociados (1998, p. 20).

Contudo, no contexto em que a nacionalização da educação em Moçambique, a partir de 1975, se deu, sobretudo marcado por um quadro de profundas dificuldades econômicas, ficou comprometida a oferta de uma educação digna pelo novo governo. Dentre as dificuldades constam a fuga de quadros portugueses (e de alguns moçambicanos formados que escolheram os ideais de Portugal); a falta de um Sistema Nacional de Educação (SNE) e de seus derivados (Planos curriculares/currículo; política de Educação, estratégias), etc.

Considerando que para fazer face a grandes desafios é necessário empreender grandes esforços, houve a necessidade de construir um quadro legal/normativo para orientar o processo educacional. Para o efeito, foi fundamental, primeiro, criar, em 1975, uma estrutura educacional ligada ao novo governo-partido, denominado Ministério de Educação e Cultura (MEC) que em 1981 apresentou a primeira proposta do SNE. A proposta denominada Linhas

⁹⁰ Segundo Nhantumbo (2020, p. 611) “a formação de professor foi um instrumento usado pelo Estado para tentar controlar a sociedade e garantir a sua hegemonia na vida dos indivíduos. Citando o Sistema Nacional de Educação (SNE) o autor refere que, tal subsistema visava “forjar no professor uma profunda consciência patriótica e revolucionária baseada nos princípios do partido Frelimo” (MOÇAMBIQUE, 1983, p. 19).

Gerais do Sistema Nacional de Educação foi aprovada em 1983 (Lei n.º 04 de 23 de março de 1983) e tinha como principal objetivo “formar o Homem Novo livre do obscurantismo, da superstição e da mentalidade burguesa e colonial, um homem que assume os valores da sociedade socialista” (MOÇAMBIQUE, 1983, p. 113).

Devido à conjuntura socioeconômica a que me referi anteriormente, “os primeiros sete anos de independência foram caracterizados por uma reforma destinada a realizar algumas mudanças no sistema herdado, para evitar o colapso da única estrutura de formação de que o país dispunha” (GASPERINI, 1989, p. 32). Contudo, de 1975 até à aprovação do SNE, em 1983, o processo de ensino foi dirigido pelo MEC que usou não só as experiências educacionais da FRELIMO nas “zonas libertadas”, como também conteúdos nacionais “numa estrutura velha [colonial], o que por vezes sufocava o seu carácter inovativo” (GASPERINI, 1989, p. 32). Essa visão é compartilhada, também, por Gómez (1999) citado por Zimbico (2016) ao:

[...] Notar que algumas experiências coloniais estavam presentes nas estratégias educacionais do governo da FRELIMO, com destaque para a relação entre o topo e a base. Mazula (1995) é, também, outro autor que considera que o desafio de formação de um “homem novo” moçambicano traz consigo algo do colonialismo. Uma ruptura com o sistema de ensino colonial exigia um conhecimento do passado para o traçado de novas linhas ou para o redirecionamento do SNE (p. 342).

Por esse motivo, falamos da ressignificação do processo educativo nacionalista, na medida em que a *tribo* continuou a ser significada como uma ameaça à pretensão da constituição de um sujeito moçambicano. O discurso marxista-leninista/socialista dos revolucionários/nacionalistas sustentava um projeto emancipatório de educação. Projeto de emancipação que implicava *matar a tribo para fazer nascer a nação*, como afirmou o então Presidente da República Popular, Samora Machel, em 1980, na cidade da Beira.

Na primeira Lei do SNE (n.º. 4/1983, de 23 de março), o governo revolucionário deixa claro que o objetivo da educação é superar hábitos e costumes autóctones, por entender que, nas *tribos*, “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, reproduzi-la no seu grupo etário, na sua família, na sua tribo e raça” (MOÇAMBIQUE, 1983, p. 23).

Por isso, o SNE tinha como objetivo contribuir “para a formação de um Homem moçambicano com consciência patriótica, cientificamente qualificado, profissional e tecnicamente capacitado e culturalmente liberto” (Ibidem). Tratava-se de substituir uma

ideologia colonial (em vigor de 1498 até 1974) por uma de cunho marxista-leninista (1975-1990) e, mais tarde, outra de cunho neoliberal (de 1991 até aos nossos dias). Expulso o colonizador, a *tribo* passa a ser significada como uma ameaça à construção da nova *nação* e, por isso, um inimigo a ser destruído.

Dessa forma, Paredes (2014) afirma que para Samora Machel o racismo, o tribalismo ou o regionalismo deveriam ser combatidos “com as mesmas armas que o colonialismo. *Matar a tribo para fazer nascer a Nação* também constituía e constitui um princípio diretor da revolução moçambicana” (p. 145). Frantz Fanon capta muito bem esse cenário em que o colonizado se torna “colonizador” entre aspas, ao se referir que “o nativo é uma pessoa oprimida cujo sonho permanente é se tornar perseguidor” (BHABHA, 2019, p. 271).

De certa forma, a manutenção da língua portuguesa pelos nacionalistas como língua oficial nacional expressa essa lógica, ao apoderar-se dos instrumentos que outrora estiveram nas mãos do opressor, o que se entende como uma forma de combater a *tribo* e manifestações das outras *línguas nacionais*, tentando estabelecer uma “unidade nacional”. Entendo que no momento da enunciação da língua, as marcas de que se trata de língua do colonizador deixam de existir, a relação colonizador-colonizado se constituem em uma lógica *a posteriori*. Para o efeito, o SNE aprovado em 1983 estabelecia que a educação devia “difundir, através do ensino, a utilização da Língua Portuguesa contribuindo para a consolidação da unidade nacional” (MOÇAMBIQUE, 1983, p. 15). Com esse objetivo a FRELIMO estabeleceu um sistema normativo que visava:

Incentivar o combate ao uso da língua materna nos setores de vida e de trabalho coletivos tais como na produção, nos trabalhos manuais, na escola, no refeitório, nas reuniões, nas atividades esportivas e culturais e estimular o uso da língua portuguesa, língua de unidade nacional. Portanto não houve a diferença entre o regime colonialista e os “nacionalistas” quanto à questão das línguas e valores culturais nacionais. Ambos os encararam como empecilho contra seus interesses políticos e lutaram contra, silenciando assim a voz dos sujeitos sociais (COSSA, 2007, p.71).

Contestações e questionamentos ao modelo monopartidário e à política de orientação marxista-leninista levaram a uma sangrenta guerra civil que durou 16 anos (1976-1992), como atrás foi referido. Para endurecer ainda mais as medidas tomadas pelo Partido-Estado, foi instituída, em 1 de março de 1979, a pena de morte em Moçambique através da Lei n.º 2/79. Aos olhos dos nacionalista o artigo 37º dessa lei deixa clara a ameaça que a *tribo* (na forma de tribalismo) podia causar à ideia de unidade nacional, ao pontuar que:

Os actos de tribalismo, [...], que possam por em causa ou contrariar a Unidade do Povo moçambicano, ou a estabilidade política, económica ou social da Nação, são punidos com a pena de 2 a 8 anos de prisão se a pena mais grave não couber (MOÇAMBIQUE, 1979, p. 54).

A *tribo* foi significada, nesse contexto, como divisão e, por isso, uma ameaça que podia subverter a ideia de união significada como *nação*. Outra medida de endurecimento ortogada pelo regime foi tomada através da aprovação, em 1983, da Lei das Chicotadas n.º 5/83, de 31 de março “para punir os sabotadores da economia e perturbadores da ordem e segurança nacionais” (MAZULA, 1995, 177). Essas leis não só reforçam que Moçambique esteve a viver, durante as Constituições de 1975 até 1990, uma ditadura como também expressam a ressignificação das ações semelhantes às do colono, que marcaram o período colonial. Durante esse período sombrio da história moçambicana, a célebre frase *matar a tribo para fazer nascer a nação*, foi literalmente “implementada⁹¹”. É nesse contexto que argumento que a educação colonial (a partir de 1933 até 1974), assim como a nacionalista (a partir de 1979 até 1990) estiveram sobre duas ditaduras que permitiam, por exemplo, o castigo físico ao aluno que não cumpria as regras do professor na sala de aula.

Entretanto, à medida que se endureciam as leis de pena de morte e de chicotadas, intensificava-se também o conflito armado e os respectivos estragos. Em 1983, por exemplo, ano em que a guerra causou muitos danos incalculáveis, como também foi o ano da aprovação do primeiro SNE, os prejuízos causados pela guerra civil ao sistema educativo eram estrondosos, como mostra a *ilustração 6*. Na referida ilustração, observa-se uma drástica redução de Escolas Primárias do 1º Grau (EP1) de 5.886 para 3.498, correspondentes a 59.4%, afetando 1.414.222 de alunos e 22.461 professores. Em relação às Escolas Primárias do 2º Grau (EP2), observou-se uma redução de 176 para 32, correspondentes a 18%; atingindo 13.266 alunos e 561 professores. Houve consequências, também, para lares (internatos), quando 44 foram atingidos e 6.904 alunos foram afetados pelo conflito armado. Esse período marcado pelo terror tanto de um Estado autoritário, como de um conflito armado que desimava vidas e infra-estruturas diversas afetou psico-socialmente a tarefa de educar em Moçambique.

Ilustração 6: Consequência da guerra civil nos primeiros seis anos (1977- 1983)

⁹¹ Alguns relatos publicados pela imprensa internacional sobre os efeitos da pena de morte e das chicotadas em Moçambique estão disponíveis em: <https://mozambiquehistory.net/punishment.php>

Provincia	Ensino Primário do I Grau (EP1)					Ensino Primário do II Grau (EP2)					Centros Internatos/Lares afetados	
	Escolas		Afetados			Escolas		Afetados			Instituições	Alunos
	Existentes em 1983	Encerradas e destruídas Nº %	Alunos	Professores	Existentes em 1983	Encerradas e destruídas Nº %	Alunos	Professores				
Niassa	508	361 71.1%	53,927	1,278	17	10 58.8%	1,517	79	13	2,069		
Cabo Delgado	542	160 29.5%	94,375	1,944	12	0 0.0%	104	6	0	0		
Nampula	1,116	553 49.6%	255,650	3,051	32	0 0.0%	0	0	0	0		
Zambézia	1,130	997 88.2%	286,264	5,330	27	8 29.6%	3,451	70	11	1,371		
Tete	479	454 94.8%	98,923	1,278	9	4 44.4%	2,342	56	12	2,251		
Manica	225	109 48.4%	31,569	595	10	0 0.0%	0	0	0	0		
Sofala	386	254 65.8%	68,429	925	14	8 57.1%	2,848	52	5	953		
Inhambane	506	223 44.1%	179,237	2,681	12	0 0.0%	507	22	0	0		
Gaza	546	183 33.5%	197,236	3,240	19	0 0.0%	0	0	0	0		
Maputo Provincia	339	204 60.2%	47,288	828	9	2 22.2%	1,382	261	3	260		
Maputo Cidade	109	0 0.0%	101,324	1,311	15	0 0.0%	1,115	15	0	0		
Total	5,886	3,498 59.4%	1,414,222	22,461	176	32 18.0%	13,266	561	44	6,904		

Fonte: Zimbico (2016) *apud* estatísticas oficiais de Educação (1992).

O conflito armado e outras pressões que Moçambique sofria interna e externamente contribuíram para que houvesse profundas reflexões que levaram a mudanças significativas no âmbito político e econômico do país. Isso propiciou que a estrutura política de Moçambique passasse por várias reformas que culminaram com a aprovação de uma nova Constituição da República de Moçambique (CRM), em 1990⁹². O artigo 52º da referida constituição refere que “a República de Moçambique promove uma estratégia de educação visando a unidade nacional, a erradicação do analfabetismo, do domínio da ciência e da técnica, bem como a formação moral e cívica dos cidadãos” (MOÇAMBIQUE, 1990a, p. 380).

Tal Constituição abriu espaço para uma democracia multipartidária que favoreceu, dentre várias leis, a aprovação de um novo Sistema Nacional de Educação através da Lei nº 6, de 6 de maio de 1992. Uma lei que rompe com o princípio marxista-leninista e estabelece princípios educacionais mais neoliberais, onde há espaço para iniciativas privadas, incluindo o ensino privado. Nesse SNE existe a preocupação em considerar os vários tipos de liberdade humana e a manifestação das línguas nacionais tanto dentro e/ou fora da escola. O SNE passa a “valorizar e desenvolver as línguas nacionais, promovendo a sua introdução progressiva na educação dos cidadãos” (MOÇAMBIQUE, 1992, p. 8).

Desse modo, argumento que todo o discurso que vise a valorizar algo é problemático, na medida em que deixa transparecer a ideia de algo estático e sem valor, como se as línguas tivessem uma existência prévia e precisassem de ser estimadas, porque perderam a sua importância.

⁹² O curioso nessa Constituição da República é que o nome FRELIMO não é apresentado uma única vez, excepto no preâmbulo. Na constituição de 1975 o nome FRELIMO é mencionado 27 vezes, o que expressa que não havia separação entre Partido-Estado. Embora defenda que apesar de na constituição não vir expresso, ainda havia a tendência de alguns órgãos que deviam servir ao Estado continuarem a se submeter às decisões do partido.

Voltando à trajetória do SNE, em 1995, foi aprovada a Política Nacional da Educação (PNE) (através da Resolução nº. 8, de 22 de agosto de 1995) (**Anexo VI**) que, dentre vários princípios, estabelece a “definição e aplicação das modalidades da introdução das línguas maternas como línguas de ensino das classes iniciais do EP1 (1ª e 2ª classes) ” (MOÇAMBIQUE, 1995, p. 179).

No entanto, apesar das iniciativas legais/normativas acima mencionadas, ainda há quem defenda que a inclusão das línguas nacionais no currículo devia ter uma dimensão primária tal qual o português, e não secundária como aparece no texto do SNE. Dentre os defensores dessa perspectiva, para além de Armindo Ngunga⁹³, está Abdula (2013) que faz a seguinte consideração:

[...] a introdução das diferentes línguas nacionais no sistema educacional moçambicano, presume-se que as línguas nacionais e o português estejam em pé de igualdade; mas não é isso que se verifica, senão vejamos: o ensino só é feito nas línguas nacionais nos primeiro e segundo ciclos, ou seja, de primeira classe à quinta classe; do terceiro ciclo ao ensino secundário o ensino é feito em português até ao ensino universitário. O que se verifica é uma descontinuidade do uso dessas línguas nacionais no ensino. Por mais que elas não fossem usadas como línguas de ensino em todos ciclos, que elas continuassem a ser usadas como disciplina no ensino secundário tal e qual acontece no terceiro ciclo do ensino primário. Assim para além da sua valorização criaria cada vez mais interesse nos alunos para que se especializassem nessas línguas no ensino superior (p. 229).

Há também aqueles que defendem a necessidade de um currículo mais multicultural (ver, por exemplo, Guilherme Basílio⁹⁴, 2015) para dar conta da pluralidade das manifestações culturais moçambicanas sem perder a dimensão de um currículo orientado para a construção de uma identidade nacional. Contudo, a esse respeito, Macedo (2006) refere que a dimensão multicultural do currículo não é suficiente para incluir e contemplar todas as culturas, eliminando as práticas discriminatórias que produzem discursivamente a *diferença*, pois a elaboração de qualquer proposta curricular pressupõe escolhas. Pressupõe sempre a exclusão de uma *diferença* que não encontra lugar no projeto unitário. As escolhas, ainda que legítimas, são sempre arbitrárias e contextuais. Carecem de um fundamento último de verdade que possa sustentar, de forma inequívoca, que seja essencialmente melhor.

⁹³ Disponível em: https://macua.blogs.com/moambique_para_todos/2014/03/o-n%C3%A3o-uso-das-l%C3%ADnguas-locais-mina-consolida%C3%A7%C3%A3o-da-democracia-em-mo%C3%A7ambique-segundo-professor-armindo-ngunga.html acesso em 7 de outubro 2015.

⁹⁴ BASÍLIO, G.. Multiculturalismo e interculturalidade na Educação Moçambicana. In: DUARTE, Stela Mithá. e MACIEL, C. A (Org.). **Temas Transversais em Moçambique:** Educação, Paz e Cidadania. Maputo: Educar – UP, 2015.

A insuficiência dos diferentes tipos de *multiculturalismo* acontece, segundo Bhabha (1996), porque todos, em maior ou menor grau, pregam a celebração retórica de um pluralismo indiferenciado e indiferente que atende ao propósito de conter a diferença das identidades culturais subalternas. Com isso favorecem que hierarquias e classificações que têm por objetivo que o controle social sejam reafirmadas. Operam no nível do mero reconhecimento, mas as mantêm subordinadas a uma particularidade definida como ideal.

Entretanto, compreender a organização das *políticas curriculares* moçambicanas, considerando o impacto das relações bi e multilaterais, mostra-se necessário no decurso da presente produção discursiva, como a seguir procuro expor.

2.2.1 Políticas do currículo em Moçambique: o paradoxo de uma independência dependente das relações Bi e Multilaterais como estratégias neocoloniais

Na presente seção busco fazer uma contextualização das *políticas do currículo* moçambicanas que, depois da constituição da república de 1990 (em que o país abandona, formalmente, a ideologia marxista-leninista), passam a sofrer ingerência das instituições internacionais de cunho neo-liberais. As contribuições de Morelli (2017) mostram-se importantes e complementares, pois, a partir de apropriações teóricas das ideias de Chantal Mouffe, explica que “a democracia liberal justifica a produção de políticas para a *governabilidade*, que são por sua vez transferidas para a produção de *políticas curriculares*”, acrescentando que, “desse modo, a exclusão/inclusão é um parâmetro considerado para conceder legitimidade às políticas” (2017, p. 133). Por essa e demais razões, “as definições curriculares são produto de acordos nos quais estão em jogo interesses, diferenças e antagonismos em um terreno sempre contingente” (p. 135). Na inter-relação entre o projeto de *nação* e *currículo*, Morelli refere que “as *políticas curriculares* são manifestação da *democracia* como *política de governabilidade*” (p. 135-136).

Segundo Morelli (2017) a organização das *políticas curriculares* por contextos foi proposto por Bowe, Ball e Gold na obra *Reforming education and changing school: case studies in policy sociology*, publicada em Londres em 1992. Nesta obra são destacados três contextos e acrescentadas de mais dois contextos por Stephen Ball, na obra *Educational Reform:*

a *critical and post-structural approach*, publicada em 1994. Segundo Morelli (2017) a organização das *políticas curriculares* considera cinco *contextos*⁹⁵, a saber:

O primeiro contexto, denominado contexto de *influência* – “é o das produções de definições políticas, onde estas são iniciadas e construídas”. A chave é a disputa de influência dos setores sociais sobre a educação e o que significa ser educado. O segundo é o contexto de *produção de textos* onde, [...], as linguagens são adequadas ao público em geral. É o modo em que as políticas geradas no Contexto de influência são representadas, tornando-se públicas por meio de leis e outros textos legais, pronunciamentos, documentos oficiais e até materiais multimídias como vídeos, sites na internet, etc. O terceiro é o Contexto da *Prática*, que recria a interpretação e os sentidos que implicam a implementação das políticas. [...] O Contexto dos *Resultados* ou *Efeitos*, que atendem ao impacto que as políticas têm na determinação da justiça e igualdade. O quinto é o contexto de *Estratégia Política*, que se refere ao conjunto de atividades sociais e políticas necessárias para lutar contra as desigualdades (2017, p. 136).

A partir da experiência da *Red Stirling* para os Estudos do Currículo (*Stirling Network for Curriculum Studies*), criados pela Universidade de *Stirling*, Morelli (2017) destaca cinco níveis:

Supra Nível – representado pelas políticas globais materializadas em organismos como Banco Mundial (BIRD), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento da União Europeia (OCDE). [...] *Macro Nível*, neste nível a rede pretende alimentar, influenciar e dar forma aos processos através dos quais se desenvolve a política curricular dentro dos Estados Nacionais. [...] *Nível Meso* – se ocupa do desenvolvimento dos sistemas educativos nas províncias e aponta para uma compreensão mais completa da dinâmica do sistema nas jurisdições educativas. Este é o nível de elaboração de políticas através dos projetos curriculares que entram em tensão com as macropolíticas. [...] *Nível Micro*, que engloba a micropolítica escolar, torna visível a organização institucional do currículo e os processos pelos quais este é posto em ação nas escolas, bem como em outras instituições e contextos educativos. [...] *Nano Nível*, enfatiza a vida em aula, por meio da classe escolar, como último elo da política escolar (p. 137).

Para a autora, “todos os contextos referem-se a um âmbito de prática e todos os níveis são práticas de tradução de sentidos”, daí que “os espaços das *políticas curriculares* é o território que resulta do cruzamento entre contextos e níveis, nunca simples” (MORELLI 2017, p. 138).

Assim, compreende-se que a interação entre os contextos e os níveis ocorre no momento da enunciação e/ou da relação. Nesse âmbito, através dos cinco *níveis* e *contextos* apresentados pela autora, procuro explicar como são concebidas as *políticas curriculares* em

⁹⁵ Foi proposto por Bowe, Ball e Gold na obra *Reforming education and changing school: case studies in policy sociology*, publicada em Londres, em 1992. Nessa obra são destacados três contextos e acrescidos de mais dois contextos por Stephen Ball, na obra *Educational Reform: a critical and post-structural approach*, publicada em 1994.

Moçambique, em que as influências de organizações bi e multilaterais são significativas e têm um enorme impacto na sua concepção. Segundo Castiano e Ngoenha (2013), por exemplo, se em “1990, o Banco Mundial classificou Moçambique como o país mais pobre do Mundo” tal crise que resultou numa dívida externa de “US\$ 5,6 biliões, sem contar com a dívida militar para com a União Soviética e nem com a dívida contraída pelo sector privado” (p. 96), serviu de porta para que as influências/ingerência externa se instalassem no país ingerência das

inst
itui

Figura 7: Organização das políticas curriculares em Moçambique por nível e contexto

ORGANIZAÇÃO DAS POLITICAS CURRICULARES				
NÍVEL	CARACTERÍSTICAS	CONTEXTO	CARACTERÍSTICAS	MOÇAMBIQUE
Supra Nível	É representado pelas políticas globais através de organismos como BM, Banco Interamericano de Desenvolvimento, UNESCO, a Organização para a Cooperação e o Des. da União Europeia (OCDE).	Influência	Os setores sociais lutam para influenciar a produção e definição das políticas, visando disputar a significação do que deve ser a educação.	O SNE de 1983-1992 foi fortemente influenciado pelo marxista-leninista. A partir de 1987/88 recebe investimento externo em forma bilateral de Finlândia, Dinamarca, Noruega e Suécia, RDA, Cuba e a União Soviética. A ajuda multilateral vem da UNESCO, do UNICEF e, a partir de 1987, do BM e do FMI. Em 1989, mais de 90% de toda a ajuda externa (US\$ 20 milhões) foram aplicados na recuperação da capacidade de funcionamento do MINED e das escolas.
Macro Nível	A rede alimenta, influencia e dá forma aos processos através dos quais se desenvolve a política curricular dentro dos Estados Nacionais.	Produção de textos	As políticas geradas no Contexto de influência são representadas com linguagem adequada ao público, por meio de leis e outros textos legais, pronunciamentos, documentos oficiais e até materiais multimídias como vídeos, sites na internet, etc.	Com a aprovação do novo SNE e 1992, ocorre a (res)significação da massificação da educação (1975-1990) para acolher os objectivos de Educação Para Todos organizadas pela UNESCO (Declaração de Jomtien; de Dakar, etc.)
Nível Meso	Este é o nível de elaboração de políticas através dos projetos curriculares que entram em tensão com as macropolíticas.	Prática	A enunciação da política curricular na escola que recria a interpretação dos sentidos em disputa desde o contexto da influência.	São reformulados os Planos Curriculares do Ensino Básico (PCEB) e do Ensino Secundário Geral (PCESG) para atender as exigências das agências de relações Bi e Multilaterais com o país.
Nível Micro	Engloba a micropolítica escolar, torna visível a organização institucional do currículo e os processos pelos quais este é posto em ação nas escolas, bem como em outras instituições e contextos educativos.	Resultados ou Efeitos	Refere ao impacto que as políticas têm na determinação da justiça e igualdade social.	P. ex: um dos impactos do sistema educativo baseado na língua portuguesa é a reprovação dos estudantes cujo língua materna é a nativa, etc.
Nano Nível	Enfatiza a vida em aula, por meio da classe escolar, como último elo da política escolar.	Estratégia Política	Refere ao conjunto de atividades sociais e políticas necessárias para lutar contra as desigualdades sociais.	Enquanto o fosso entre os favorecidos e desfavorecidos financeiramente aumenta, em que as escolas privadas se mostram melhor apetrechadas, as desigualdades tende a perpetuar.

Fonte: Adaptado pelo autor a partir de Morelli (2017)

ções. A ilustração 7 procura detalhar.

Essas influências incluíram também as concepções/construção das *políticas curriculares*. Segundo os mesmos autores (CASTIANO; NGOENHA, 2013, p.103):

A partir de 1987/88 o investimento externo vai tomando maior peso no sector da educação. O financiamento externo é feito na sua forma bilateral e multilateral. No âmbito da ajuda bilateral, os países mais activos são os nórdicos, nomeadamente a Finlândia, a Dinamarca, a Noruega e a Suécia. Os países socialistas (RDA, Cuba e a União Soviética) são mais activos nos domínios de assessoria de direcção e no envio

de professores, para o caso particular de Cuba. No que diz respeito à ajuda multilateral os mais activos são a UNESCO, o UNICEF e, a partir de 1987, o BM e o FMI. Em 1989, mais de 90% de toda a ajuda externa (US\$ 20 milhões) foram aplicados na recuperação da capacidade de funcionamento do MINED⁹⁶ e das escolas.

Embora muita gente não aprecie a ingerência externa em assuntos internos, tais como Castiano e Ngoenha (2013), estes referem que “sem este apoio do exterior para o sector da educação [...] o colapso do sistema seria total” (p. 104), pois a continuação da violência armada, aliada às políticas de base marxista-leninista, deixaram de herança cerca de um milhão de mortos, 4,7 milhões de refugiados (dentro refugiados em países vizinhos e internos) e mais da metade da população a viver com menos de um dólar norte-americano por dia.

Contudo, os autores relatam que tal ingerência trouxe “consigo novos problemas”, pois “o desenho administrativo da educação tinha que se adaptar a esta nova realidade porque pura e simplesmente os diferentes programas e projectos tinham, à sua frente, cooperantes estrangeiros a coordenarem e a dirigirem” (Ibidem). Parece que se estava numa situação em que era/é preciso escolher entre a possibilidade e a impossibilidade do SNE continuar em funcionamento.

Sobre a máxima “quem te paga te manda”, Moçambique sofreu/sofre influência direta das organizações bi e multilaterais nos processos educacionais, em particular, sobre a *política curricular*. Segundo Castiano e Ngoenha (2013, p. 123), “as agências que operam massivamente em Moçambique determinam, em grande medida, a agenda política no campo da educação”. Por exemplo, no princípio dos anos 1990:

Diferentes organizações internacionais, onde se destacam o PNUD⁹⁷, o UNICEF⁹⁸, a ASDI⁹⁹, o Banco Mundial, etc. começaram a exercer uma pressão muito grande sobre o governo moçambicano para que deixasse de priorizar o ensino superior e passasse a concentrar-se no ensino básico que, na sua opinião estava relegado ao esquecimento. [...] Os argumentos principais apresentados para o sustento desta tese são: a UEM¹⁰⁰ com apenas dois mil estudantes recebe 34% do bolo orçamental total para a educação, enquanto que o ensino técnico profissional, com 39 mil estudantes, tem apenas 11% do orçamento. O EP1¹⁰¹ e o EP2¹⁰², com cerca de 1,4 milhões de

⁹⁶ Sigla que designa Ministério de Educação.

⁹⁷ Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

⁹⁸ Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância

⁹⁹ Acção Social Democrata Independente.

¹⁰⁰ Sigla da Universidade Eduardo Mondlane – primeira instituição de ensino superior, criada a 21 de agosto de 1962, pelo Decreto-Lei n.º 44.530, que se denominava Estudos Gerais Universitários de Moçambique.

¹⁰¹ Ensino Primario do 1º grau

alunos, obtinha somente 16%. Ora essa situação deveria mudar tanto mais que a Conferência de Jomtiem recomendara às organizações doadoras internacionais que apoiassem fundamentalmente países com programas sólidos na área da educação básica (CASTIANO; NGOENHA, 2013, p. 116).

Tal pressão teve resultados favoráveis às exigências das organizações bi e multilaterais, que resultou na elaboração, em 1992, pelo governo, do Plano Nacional do Ensino Básico, “sob o título *Educação básica: uma estratégia que nasce*” (CASTIANO; NGOENHA, 2013, p. 117). Como também culminou com a aprovação do novo Sistema Nacional de Educação, em 1992, voltado para a formação do *Homem empreendedor*.

Essas influências na/da dimensão *Supra Nível e/ou contexto de influência*, como explicou anteriormente Morreli (2017), tem trazido uma espécie de dilema na óptica de Castiano e Ngoenha (2013), que opera num movimento quase que simultâneo de estabilização e desestabilização do SNE, na medida em que:

Os países europeus mudam de políticas, estratégias e mesmo de estruturas para a assistência aos países como Moçambique com uma certa periodicidade. As mudanças operadas na Europa influenciam sobremaneira, o decurso do processo em Moçambique. Um fato notável, por exemplo, foi à mudança de políticas externas operadas na Holanda [...] que decidiu concentrar seu apoio na província de Nampula¹⁰³ para que este fosse mais integrado. Também se pode ver a GTZ¹⁰⁴ decidiu focalizar a sua ajuda na educação nas províncias de Sofala, Manica e Inhambane e mesmo assim em sectores determinados como ensino básico e a gestão e administração da educação aos níveis provincial, distrital e da escola (CASTIANO; NGOENHA, 2013, p. 123).

As políticas neoliberais encontraram na ainda incipiente “estrutura” econômica de Moçambique um campo fértil para levantarem a voz e tentar “esvaziar” o papel do Estado no processo educativo, sobretudo no ensino público. Por um lado, a ingerência das instituições com relações Bi e Multilaterais com Moçambique expressa uma lógica neocolonial no sentido de novas formas de colonização que têm marcado as políticas neoliberais, em que quem detém poder econômico coloca em causa a soberania daquele que precisa de financiamentos. Por outro, tal ingerência/exigência traz uma lógica em que se nota uma tentativa de valorização de currículos “locais” que escapam da conformidade de currículo único/nacional, para atenderem às diversidades específicas de cada contexto.

A “valorização” dos currículos locais significa que os mesmos estejam “centrados” na escola, o que implica que sejam ressignificados em cada contexto escolar. No entanto, o

¹⁰² Ensino Primario do 2º grau

¹⁰³ Localizada na região norte de Moçambique é a província mais populosa do país.

¹⁰⁴ GTZ (do alemão *Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit*) agora GIZ (do alemão *Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit*) significando Cooperação Técnica Alemã.

problema é que tal “valorização” dos currículos locais está sendo constituída no ensino privado, o que mostra que as políticas neoliberais se movem em uma lógica em que esvaziar o papel do Estado/público para fortalecer o econômico é a sua carecterística principal. Diante desse antagonismo entre o Estado e o econômico, Moreira (2000) explica que essa proposta não exime o Estado de fazer o acompanhamento do processo, mas:

Pelo contrário, além dos indispensáveis recursos e incentivos a serem propiciados em uma interação constante com a escola, discussões entre os sujeitos dessa escola e técnicos comprometidos e abertos ao diálogo são necessárias para incrementar a qualidade do trabalho e garantir o sucesso da proposta (MOREIRA, 2000, p. 126).

Uma proposta curricular que, para além de ser definida pela agência financiadora e ter um cunho democrático, deveria merecer a apreciação e considerações conjuntas, envolvendo as populações autóctones. Mas esse é um outro assunto, cabendo, aqui, analisar outro viés em que o neoliberalismo contribui para a segregação do ensino público e privado, colocando, também, em tensão a ideia de Estado-nação.

2.2.3 O neoliberalismo na educação e a resignificação da segregação no ensino

Na presente seção busco trazer o discurso que vigorou a partir da década de 90, sobretudo através do Decreto n.º 11/90, de 1 de junho, permitindo que, pela primeira vez em Moçambique pós-independência, haja o ensino privado. Esse Decreto, assim como a Constituição da República de Moçambique do mesmo ano, sem deixar de mencionar o novo SNE de 1992, marcam o “fim” do paradigma marxista-socialista na educação nacional, ao sinaizar que a política de tentativa de homogeneização não conseguiu acabar com as classes sociais, mas, sim, agudizou o fosso abismal entre a elite política (que em vários momentos coincide com a elite econômica e acadêmica) e a restante da população. Por outro lado, por conta do conflito armado que deixou o país de “rastros”, o SNE precisava de apoio do setor privado, pois houve “destruição de parte da rede escolar, redução da capacidade financeira e material do Estado de organizar escolas para acolher todas as crianças e jovens em idade escolar” que levaram “a que uma parte desta população” ficasse “sem acesso ao ensino” (MOÇAMBIQUE, 1990b, p. 5).

Se logo após a independência nacional houve a nacionalização e monopólio da educação no país, nas vésperas da aprovação da nova constituição da república, “o V Congresso do Partido Frelimo, reafirmou que a política seguida era correcta mas que ao mesmo tempo era necessário abrir a possibilidade de outros sectores da comunidade

participarem no sistema de ensino” (Ibidem). Essa mudança no discurso acontece em um momento em que o país não só havia perdido o Presidente da República, Samora Machel (morto¹⁰⁵ por acidente de aviação, em 19 de outubro de 1986, sendo substituído, em 6 de novembro de 1986 pelo Presidente Joaquim Chissano) como também o muro de Berlim havia sido derrubado, em 1989, simbolizando a desintegração da URSS.

As agências internacionais como o Fundo Monetário Internacional e Banco Mundial sempre estiveram de olhos no país com vista a desbancar a influência dos países do leste (URSS e China) e ingerirem-se na (re)estruturação de Moçambique. A partir de 1990, a influência das políticas neoliberais no Estado moçambicano, em geral, e no sistema educativo em particular, agudizou-se, pois o país estava dividido até “ao pescoço”, porque a opção política de 1975 até 1990 levantou muitos inimigos que apoiaram a Resistência Nacional de Moçambique (RENAMO), com vista a sabotar a economia. Para o país sair da situação em que se encontrava teve que se submeter às exigências das agências de cooperação internacionais e, muitas delas, condicionavam o seu apoio às reformas que afetaram também o Sistema Nacional de Educação.

Portanto, se no art. 15º da Constituição da República de 1975 (também reforçado pelo SNE de 1983) havia interesse do Estado em realizar “um combate enérgico contra o analfabetismo e o obscurantismo”, promovendo “o desenvolvimento da cultura e personalidade nacionais” (MOÇAMBIQUE, 1975, p. 2), na Constituição de 1990 o interesse se desloca do social (em que o socialismo advogava a sua primazia sobre o indivíduo) para o indivíduo (próprio do neoliberalismo), como se pode ler no número 1, do artigo 92º: “na República de Moçambique a educação constitui direito e dever de cada cidadão” (MOÇAMBIQUE, 1990a, p. 387). Se no SNE de 1983, sobre o regime socialista, “a frequência das sete classes era gratuita, estando isenta de pagamento de propinas¹⁰⁶” (MOÇAMBIQUE, 1983, p. 15), a mesma gratuidade do ensino primário não se observa no SNE de 1992. Nota-se aqui o esvaziamento do papel do Estado sobre a vida do cidadão.

Assim, tanto na Constituição de 1990, como na Lei n.º 6/92, de 6 de maio de 1992 que aprova o novo SNE, o projeto de *Homem-novo* é substituído por princípios neoliberais, onde a preocupação é, segundo o art. 9º, “a formação integral e politécnica” (MOÇAMBIQUE, 1992, p. 10), visando constituir o *Homem empreendedor*. Por isso, o discurso oficial sobre o currículo do ensino básico vai ser de:

¹⁰⁵No livro *Machel, ícone da 1ª República*, Severino Ngoenha chega a dizer que Samora Machel morreu como um faraó, na medida que com ele foram enterrados os seus ideais marxista-leninistas.

¹⁰⁶Propinas no contexto moçambicano é como são chamadas as mensalidades que se devem pagar por um determinado serviço.

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

Com o foco na formação do *Homem empreendedor*, a educação moçambicana passa a orientar que o Plano Curricular do Ensino Secundário Geral (PCESG) traduza “as aspirações da sociedade moçambicana no sentido de formar cidadãos responsáveis, activos, participativos e empreendedores” (MEC, 2007, p. 2). Daí que o ensino secundário geral é instado a “promover o espírito empreendedor e atitudes positivas em relação ao trabalho e ao auto-emprego” (p. 19).

Nesse documento curricular, a disciplina de Noções de Empreendedorismo passa a ocupar um lugar central a partir de 9ª classe até 12ª classe, o que demonstra que os discursos neoliberais “infiltraram-se”, de certa forma, na educação. De acordo com Gonçalves (2015):

O país caminhava sob a orientação dos faróis do capitalismo na sua fase neoliberal que prometia aos moçambicanos a entrada no paraíso após terem *apertado os cintos*, pois, um futuro melhor se aproximava, em que todos beneficiariam do ajustamento estrutural, da desregulamentação da economia e da minimização do Estado (p.155).

Assim, com a aprovação do referido decreto, legitimado pela Constituição da República de 1990 e pela nova lei do SNE de 1992, os “tentáculos” das políticas neoliberais alcançavam todo o SNE. Como refere Ngoenha (2004), citado por Gonçalves (2015), o “novo projecto de Estado e de sociedade” deram primazia ao “individualismo, ao espírito de competição, o predomínio da *dólarcracia* e à violência nas relações sociais” (p. 155). O neoliberalismo começava a mostrar as suas faces e a trazer, de certa forma, a sombra que outrora assombrou o período colonial: a segregação escolar, desta vez não racial, mas, sim, de âmbito económico, se se considerar que o SNE de 1992 retirou a gratuidade das escolas públicas, colocando-as “quase” que em pé de igualdade com as escolas privadas, no que diz respeito ao requisito de pagamento de algum valor/taxa/propina. No já referido Decreto n.º 11/90, de 1 de junho “considera-se actividade de ensino privado toda aquela cujos estabelecimentos de ensino não se encontram sob administração, direcção e gestão directa do Estado” (MOÇAMBIQUE, 1990b, p. 5).

Com as tentativas do esvaziamento do papel do Estado pela influência das políticas neoliberais, em garantir uma escolaridade básica para “todos” e gratuita nas primeiras sete

classes, a escola pública sofre, também, com escassez de investimento (que provoca a falta de mobiliário, de professores, de conservação, etc.).

A emergência de uma elite legitimada pela constituição de 1990 faz com que o setor privado invista mais no financiamento das escolas privadas que passam a possuir as melhores condições para o processo de ensino e aprendizagem, em Moçambique, do que as públicas. O mesmo decreto surge para validar a “necessidade de que uma elite urbana tinha de se «afastar» da escola pública, onde a qualidade se tinha deteriorado, semeando condições legais para as suas crianças irem à escola” (CASTIANO; NGOENHA, 2013, p. 113). Os currículos desses estabelecimentos privados de ensino continuam a ser supervisionados pelo Estado, excepto os das “missões diplomáticas ou consulares” que, mediante autorização do Ministro da Educação, podem “criar instituições de ensino, baseadas nos currículos dos respectivos países ou em currículos internacionais” (MOÇAMBIQUE, 1990b, p. 6).

Esse decreto cria um problema que vai além da segregação econômica do/no ensino. Ele cria condições propícias para a manifestação da corrupção, pois através dele, o professor pode ministrar aulas particulares aos seus alunos, mediante o pagamento de uma taxa, fato que fazia com que estes estivessem “em condições de transitar de classe” (CASTIANO; NGOENHA, 2013, p. 100). Esse negócio faz com que até o funcionário do Ministério da Educação (MINED) que devia inspeccionar as escolas no período diurno, de noite fosse professor das mesmas, criando conflito de interesse (Ibidem).

Com essas situações, ao invés do Decreto proporcionar oportunidades “justas” para mais crianças em idade escolar terem acesso à educação básica, ele desfavoreceu quem não tinha condições financeiras para arcar com as despesas escolares. “Os alunos, cujos pais não podem pagar aos “explicadores”, têm poucas *chances* de passar de ano” (CASTIANO; NGOENHA, 2013, p. 101). Se o problema de acesso à escola já afetava a educação colonial do indígena/nativo, no período pós-independência observou-se a sua continuação.

As condições não abonatórias das escolas públicas ficam expostas com a emergência do referido Decreto, pois em termos comparativos as escolas privadas mostravam-se mais apetrechadas em todos os domínios (tal qual as escolas que outrora eram para os filhos dos colonos). Em muitos casos os professores preferem abandonar o Estado para trabalharem em escolas privadas, onde o salário é estimulante. “Como consequência dos ordenados baixos, o Ministério perdeu muitos dos funcionários competentes, incluindo professores, em favor do setor privado” (LANDAU, 1998, p. 35). Outros até mantêm o emprego na escola pública, mas com contratos nas escolas privadas, “o que de facto, reduz o tempo de trabalho real e dispersa os esforços” (CASTIANO; NGOENHA, 2013, p. 101).

Por outro lado, o livro escolar produzido pela Distribuidora Nacional de Material Escolar (DINAME) passa a ser comercializado e, muitas vezes, os revendedores acrescentam 15% a 30% sobre o valor fixo da distribuidora (Ibidem), o que inibe que a maioria de pais e encarregados de educação consigam pagar: estudar fica caro e se torna um obstáculo para quem não pode pagar pelo material escolar, acrescido do uniforme escolar do aluno.

Com a segregação do ensino em privado e público, as escolas privadas tornam-se uma via “encontrada pelas elites moçambicanas para garantir uma educação separada para os seus filhos e parentes” (CASTIANO; NGOENHA, 2013, p. 109). A ideia de construção de Estado-nação mostra os seus antagonismos (onde a ideia de homogeneidade, de coesão, de fundamentos não encontram sustentação por si só) que o acompanham, mas que também tornam possível a política. Toda nação como narração é, em “última” análise, uma disputa pela significação. E o resto da população escolar, que não consegue aceder a escola com as supostas “boas condições” como fica? É possível uma *Educação Para Todos* em um país cujo Estado experimenta dificuldades para que crianças em idade escolar tenham *acesso* à educação? A esse respeito apresento alguns pontos na seção seguinte.

2.2.4 Educação Para Todos: quando 2015 está aquém das metas estabelecidas pela cúpula mundial de educação

Nessa seção busco apresentar e problematizar o discurso de uma *Educação Para Todos (EPT)*!? no contexto moçambicano. Argumento que, no contexto das metas estabelecidas pelas *Declarações* educacionais saídas de cada cimeira educacional, há por traz um processo de avaliação que hierarquiza os países que conseguem pontuar todas metas dos que não alcançam as mesmas. Destaco, também, que essas lógicas avaliativas levadas a cabo pela UNESCO parecem querer “desbancar” o papel do Estado para formalizar a “primazia” do econômico como a face do neoliberalismo em voga. Daí que em cada ano ocorrem pequenas avaliações que, no final de 10 e/ou 15 anos, vão ditar se um determinado país conseguiu alcançar certas metas educacionais ou não.

No entanto, para um melhor enquadramento, importa trazer os rastros de um discurso sobre EPT que pode ser situado a partir da década de 1940. Com o advento do discurso de EPT, recaído sobre o acesso e qualidade da educação, aumentaram-se as forças que

(en)lutavam para que o (des)acesso à educação fosse, de fato, “um (não-)direito¹⁰⁷ para todos”¹⁰⁸. Em um contexto em que a exclusão é o que fundamenta todos os discursos sobre a inclusão, funcionando como um exterior constitutivo¹⁰⁹ (LACLAU; MOUFFE, 2015), nota-se, a partir das décadas de 40 até 90¹¹⁰, a mobilização de movimentos que parecem [não?!] se importar com a educação. Foi nesse (re)contexto que, em 1984, surge, por exemplo, o movimento que ficou conhecido como *Marco de Dakar*, um momento em que:

“A [...] UNESCO detinha um destaque sobre a educação mundial, e passa a não ser financiada pelos Estados Unidos e passa a funcionar como uma secretaria do Banco Mundial, assumindo, de forma decisiva a direção da educação do mundo” (DIONISIO; SILVA, 2012, p. 5).

Nessa fase, a educação começa a receber atenção de entidades privadas e entra no corredor das políticas neoliberais, cujo impacto foi a coisificação/transformação da educação em mercadoria/capital com várias consequências que daí advém.

No entanto, volvidos 42 anos após a Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948, de 5 a 9 de março de 1990, as potências mundiais através das Nações Unidas (e Banco Mundial?!), mais uma vez se reuniram na Tailândia, na cidade de Jomtien, para “decidirem” as linhas mestras de uma *Educação Para Todos* até ao ano de 2000. Naquele contexto, o discurso mobilizador era de que mais “de 100 milhões de crianças, das quais pelo menos 60 milhões são meninas, não têm acesso ao ensino primário” (UNESCO, 1998, p. 2). No entanto, tais metas não foram alcançadas no final de 2000 (quando o discurso oficial da UNESCO referia que mais de 113 milhões de crianças não tinham acesso ao ensino primário e mais de

¹⁰⁷ Não-Direito faz referência ao espaço-tempo em que o direito não alcança. Para a compreensão deste conceito ver (MARTINEZ, Vinício Carrilho, 2004): <https://www.sedep.com.br/artigos/estado-de-nao-direito-estados-arbitrarios/> acesso em Setembro de 2021.

¹⁰⁸ O Declaração Universal dos Direitos Humanos foi criada pelas Nações Unidas, na França-Paris, no dia 10 de dezembro de 1948, por meio da Resolução 217 A (III) da Assembleia, onde a educação passa a constar como um direito para todos.

¹⁰⁹ Segundo Freitas (2019, p. 240) “o conceito de exterior constitutivo, desenvolvido por Derrida (2014 [1971]), é apropriado por Laclau e Mouffe (2015 [1985]) para explicar o processo pelo qual os antagonismos emergem e articulam sentidos contrários em seus processos constituidores”.

¹¹⁰ Nesse período foram acentuadas as conferências mundiais, onde de alguma forma o tema *Educação para Todos* era referenciado. Como refere a Declaração de Dakar, “acolhemos os compromissos pela educação básica feitos pela comunidade internacional ao longo dos anos 90, especialmente na Cúpula Mundial pelas Crianças (1990), na Conferência do Meio Ambiente e Desenvolvimento (1992), na Conferência Mundial de Direitos Humanos (1993), na Conferência Mundial sobre Necessidades Especiais da Educação: Acesso e Qualidade (1994), na Cúpula Mundial sobre Desenvolvimento Social (1995), na Quarta Conferência Mundial da Mulher (1995), no Encontro Intermediário do Fórum Consultivo Internacional de Educação para Todos (1996), na Conferência Internacional de Educação de Adultos (1997) e na Conferência Internacional sobre o Trabalho Infantil (1997). O desafio, agora, é cumprir os compromissos firmados” (UNESCO, 2000, p. 1).

880 milhões de adultos eram analfabetos). A cada ano parecia que o número de crianças e adultos sem acesso à educação aumentava. Embora se perceba que essas ambições de ampliar o acesso à *Educação Para Todos* são impactadas pelo crescimento demográfico da população (pois em cada interregno de 10 e/ou 15 anos, que tem marcado o intervalo de uma conferência de educação para a outra, a população não deixa de crescer).

Assim, o discurso de *Educação Para Todos*, por não ter alcançado as metas desejadas em 2000, voltou a mobilizar outro encontro internacional, através do movimento *Marco de Dakar* que reuniu a Cúpula Mundial de Educação. O movimento *Marco de Dakar* realizava, assim, a sua primeira conferência mundial, de 26 a 28 de abril de 2000, na capital de Senegal, Dakar, tendo culminado com a assinatura da *Declaração de Dakar* que define seis objetivos/metras, nomeadamente:

I. Expandir e melhorar o cuidado e a educação da criança pequena, especialmente para as crianças mais vulneráveis e em maior desvantagem; II. Assegurar que todas as crianças, com ênfase especial nas meninas e crianças em circunstâncias difíceis, tenham acesso à educação primária, obrigatória, gratuita e de boa qualidade até o ano 2015; III. Assegurar que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam atendidas pelo acesso equitativo à aprendizagem apropriada, a habilidades para a vida e a programas de formação para a cidadania; IV. Alcançar uma melhoria de 50% nos níveis de alfabetização de adultos até 2015, especialmente para as mulheres, e acesso equitativo à educação básica e continuada para todos os adultos; V. eliminar disparidades de gênero na educação primária e secundária até 2005 e alcançar a igualdade de gênero na educação até 2015, com enfoque na garantia ao acesso e o desempenho pleno e equitativo de meninas na educação básica de boa qualidade; VI. Melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar excelência para todos, de forma a garantir a todos resultados reconhecidos e mensuráveis, especialmente na alfabetização, matemática e habilidades essenciais à vida (UNESCO, 2001, p. 9).

Moçambique assinou tal declaração comprometendo-se que até 2015 as crianças em idade escolar «acederiam» à educação básica de «boa qualidade»; «gratuita» e «obrigatória».

O discurso de uma *Educação Para Todos* foi mais uma vez reforçado em 8 de setembro de 2000, quando 189 estados membros das Nações Unidas deliberaram sobre o que ficou conhecido como a *Declaração do Milênio* ou *As Metas de Desenvolvimento do Milênio (MDM)*. Na meta 2 – *Atingir o ensino básico universal* – propunha-se que em 15 anos, isto é, em 2015, se pudesse garantir que todas as crianças concluíssem o ensino básico e fundamental. Diante de forças (dificuldades) que endossam “o não-direito à *Educação Para Todos*”, mais uma vez, chegados ao ano 2015, as metas estiveram aquém do desejado, pois, desde 2000, “estima-se que 59 milhões de crianças em idade de frequentar a educação primária e 65 milhões de adolescentes em idade de frequentar o primeiro nível da educação

secundária [...] ainda estavam fora da escola em 2013” (UNESCO, 2015, p. 36). Assim, mais uma conferência foi convocada, onde:

A UNESCO, junto com a UNICEF, o Banco Mundial, o UNFPA, o PNUD, a ONU Mulheres e o ACNUR, organizou o Fórum Mundial de Educação 2015, em Incheon, na Coreia do Sul, entre 19 e 22 de maio de 2015. Mais de 1.600 participantes de 160 países, incluindo mais de 120 ministros, chefes e membros de delegações, líderes de agências e funcionários de organizações multilaterais e bilaterais, além de representantes da sociedade civil, da profissão docente, do movimento jovem e do setor privado adotaram a Declaração de Incheon para a Educação 2030, que estabelece uma nova visão para a educação para os próximos 15 anos (UNESCO, 2015, p. 5).

Entretanto, respeitando a delimitação da presente produção discursiva, que é de estudar sentidos disputados no que vem sendo entendido como educação, currículo, nação, etc., de 1926 até 2015, limitar-me-ei em perceber os sentidos do que vem sendo chamado de uma *Educação Para Todos* no contexto moçambicano no período delimitado. Um discurso que considero estar subscrito às políticas neoliberais que visam tentar “esvaziar” o papel do Estado, no sentido de que a educação provida por esta não tem “qualidade”. O significante qualidade entra, na presente abordagem não só como discurso que legitima a ingerência das organizações que estabelecem relações Bi e Multilaterais com o país, mas também serve como uma demanda a partir da qual o discurso de um Estado-nação, unitário, homogêneo, coeso é colocado em causa (uma reflexão aprofundada no capítulo III através dos fluxos globais, entendidas como paisagens por Appadurai).

Estabelecido o âmbito desta análise, importa referir que o discurso de *Educação Para Todos* apareceu, pela primeira vez, no contexto educacional moçambicano com o significado de “massificação da educação”, no contexto da “política educacional do novo Estado de 1975”, ficando consolidado “com a criação do Sistema Nacional de Educação (Lei 4/83, de 23 de Março)” (Cf. CASTIANO; NGOENHA, 2013, p. 168). Nesse período, a avaliação do SNE era realizada pelo Ministério de Educação, sem ingerência de uma entidade externa. Naquela época, a intensão do Estado era “garantir uma educação uniforme” que envolvesse, além da criança em idade escolar, os “jovens, mulheres, adultos, idosos, camponeses, operários, antigos combatentes da luta armada” (Ibidem), ou seja, *Todos*, no sentido literal do termo.

Uma pretensão ambiciosa dessa magnitude exigia, sem dúvidas, ações gigantescas para um país que não tinha quadros suficientes e nem infraestruturas capazes de cobrir *Todos* os visados. A pretensão dos nacionalistas era, acima de tudo, que através da educação houvesse a nacionalização das mentes dos moçambicanos, para permitir que o processo de

descolonização do país atingisse, também, o modo de pensar do então indígena/nativo. Por isso, as matérias ministradas eram baseadas na ideologia marxista-leninista, então em voga até 1990. Segundo S. Machel, os professores deviam se esforçar “para que o estudo de certas matérias como o Materialismo Dialéctico, o Histórico, a Economia Política e o Comunismo Científico, não seja feito de forma abstracta, independente da realidade” (BRITO, 2019, p. 93). Durante a vigência do SNE de 1983, o debate sobre a qualidade de educação em Moçambique não era visível no campo educacional.

Contudo, com a liberalização da educação em Moçambique, a partir de 1992 e ratificação das Declarações de Jomtiem (1990) e de Dakar (2000), a massificação da educação não constituiu nenhuma novidade para o contexto moçambicano. “O objectivo da massificação da educação foi substituído pelo objectivo de «Educação para Todos» ” (CASTIANO; NGOENHA, 2013, p. 170), que implicava se inscrever às regras da UNESCO e seus parceiros. A única novidade entre o discurso de “massificação da educação” (1975-1992 da iniciativa nacionalista) e a “Educação Para Todos” (1990-2015 da iniciativa das UNESCO) é que a primeira não tinha metas explícitas em termos de anos em que “tais” objetivos deviam ser cumpridos (ainda que se compreenda a impossibilidade de se realizar na plenitude), enquanto a segunda tinha metas que deviam ser avaliadas.

É nesse “novo” contexto que o debate sobre a qualidade da educação emerge no país. A Declaração de Jomtiem estabelecia metas até o ano 2000, enquanto a de Dakar estendia de 2000 até 2015 e ambas visavam garantir que os países signatários oferecessem uma educação básica de qualidade a todas as crianças em idade escolar. Para se auferir se um dado sistema de educação tem qualidade foram mobilizados discursos sobre metas que as políticas educacionais deviam considerar. Para Macedo (2014, p. 1536):

[...] As políticas tomam a *qualidade da educação* como significante nodal capaz de sobredeterminar as demandas de diferentes grupos que se constituem neste jogo político. Na medida em que o exterior constitutivo desta cadeia de equivalência é uma fantasia idealizada de crise do sistema educacional, tornada “real” por um conjunto de dados estatísticos, trata-se de um discurso capaz de tornar equivalentes praticamente todas as demandas no campo da educação.

No entanto, não se pode deixar de considerar que no período do discurso de “massificação da educação (1975-1990)” e uma parte do período do discurso de “*Educação Para Todos* (1990-2012)” houve, em Moçambique, “uma queda de 36,3% em 27 anos contra os 93%, em 1975,” de taxa de analfabetismo, perfazendo 56.7% de alfabetizados, em 2012 (Cf. CASTIANO; NGOENHA, 2013, p. 170).

Entretanto, a ideia de EPT no contexto moçambicano sofre com discursos que não o abonam, como desistências dos alunos (sobretudo das meninas); a não gratuidade do ensino primário no país (a partir de 1992, segundo o SNE); a localização ou falta de escolas perto do grupo alvo nas zonas rurais; as gravidezes ou casamento prematuros; doenças crónicas; falta de infraestruturas e professores insuficientes, etc. A respeito do rácio professor-aluno no contexto de EPT, Nhantumbo (2020) explica que:

A formação dos professores primários tem se processado a um ritmo abaixo da demanda, daí que o rácio professor-aluno tem sido assustador. Se nos primeiros anos da independência existiam turmas em que um professor estava para 85 alunos (GASPERINE, 1989, p. 50), atualmente, apesar do esforço, ainda há registro de um docente estar para 65 alunos. Ainda há escolas que também enfrentam problemas de ordem infraestrutural, em que o professor tem que dar aulas debaixo de uma árvore e ao ar livre. Nessas condições os alunos se assentam ao chão, sem meios para apoiar os cadernos de anotação, o que dificulta, por exemplo, o exercício de escrita. Este cenário reforça a ideia de que o currículo como enunciação ressignifica o contexto escolar, criando várias possibilidades de o professor negociar sempre com o contexto, muitas vezes tão adverso e inesperado (p. 613).

O discurso de uma EPT, expressando um desejo, é atravessado pelo emponderável e a indicibilidade que não permitem que planos prescritivos aconteçam como foi desejado. Por essas e demais razões, Moçambique “sofre imensas dificuldades para vencer o desafio de oferecer uma educação de qualidade a todos” (NHANTUMBO; PEREIRA, 2020, p. 353). A esse respeito, segundo o relatório do Ministério de Educação moçambicano:

Em 2000, altura em que se adoptou a Declaração de Dakar, o país encontrava-se numa situação económica difícil. [...] apesar do crescimento da economia que rondava os 7% o país debatia-se com um peso [...] da dívida externa cujo serviço absorvia cerca de 30% do Orçamento corrente do Estado. Na altura, o sector da Educação estava no processo de reposição da rede escolar destruída pela guerra, terminada em 1992 (MINED, 2015, p. ii).

Contudo, de 2000 até 2014 foram feitas reformas que culminaram com a abolição de taxas de matrícula (a partir de 2004) e distribuição gratuita do livro escolar no ensino primário. No entanto, o aumento do efetivo escolar trouxe consigo problemas de rácio professor-aluno e aluno-turma, pois o aumento de alunos não ocorreu ao mesmo ritmo que o aumento de infraestruturas e professores, trazendo profundas implicações sobre a dita “qualidade” do ensino. Sendo o discurso de “qualidade” do ensino usado como uma das indicações consideradas pelas avaliações externas, a ideia de uma EPT ficou comprometida. Por outro lado, tais reformas não conseguiram minimizar as bases do EP1 e do EP2 que vão

se afunilando, à medida que se avança para o ensino superior. Como referem Castiano e Ngoenha (2013, p. 173):

Se compararmos os dados do EP1 com os do EP2 notamos logo uma forte distorção da rede escolar: há uma base muito larga no EP1 contra uma bastante estreita no EP2. [...] Assim, o «sonho» de educação básica para todos até 2015, na probabilidade de ser atingido, será provavelmente reduzido para termos quantitativos, havendo, de facto «analfabetos» sob o ponto de vista de capacidade de usar os conhecimentos e desenvolver as habilidades aprendidas na escola tais como a leitura, a escrita e o cálculo

Se a meta do governo era de reduzir a taxa de analfabetismo de 60% para 30% até 2015, até 2011 conseguiu alfabetizar cerca de 40% da população, sem contar que mais de 300.000 crianças não tiveram acesso à escola, nesse mesmo período. Assim, até 2015 o país havia “falhado” em alcançar os seis objetivos de uma EPT. Por um lado, essas correrias “impostas” por iniciativas como da EPT fazem com que, na prática, passem a importar apenas os números nas lógicas de avaliação externa (Cf. CASTIANO; NGOENHA, 2013).

Por outro lado, entendo que a importância desses desafios gigantescos que a UNESCO procura “impor” sobre os países (com condições de Índice de Desenvolvimento Humano; de Produto Interno Bruto diferenciado, etc.), reside no fato de mobilizar demandas diferenciais para a constituição de uma lógica de equivalência que vê no acesso à educação um problema. São discursos que mobilizam a entrada no setor educacional público de iniciativas privadas que vêm na educação uma forma de fazer negócio ou torná-lo em mercadoria. Essas iniciativas neoliberais procuram demonstrar que os Estados não estão preparados para levar a cabo uma educação de “qualidade” aos seus cidadãos e, por isso, a educação deve ser, literalmente, “privatizada” para responder aos interesses do mercado. A lógica do mercado que coloca primazia do econômico sobre o Estado/político produz discursos que visam esvaziar, literalmente, os serviços públicos e exaltar iniciativas privadas como uma solução.

Nesse âmbito, as *políticas curriculares* funcionam como uma lógica de equivalência em que as “demandas por equidade, por representatividade de “grupos minoritários”, por universalismo epistemológico, por direito ao acesso e a permanência na escola, por profissionalização, entre muitas outras” (MACEDO, 2014, p. 1536-1537) são articuladas. Daí que essas metas, lançadas por essas Cimeiras Mundiais de Educação através do discurso de EPT, funcionam com a mesma lógica das avaliações educacionais. Até porque:

Há os que entendem a avaliação como uma forma de poder e dominação, condutora de um direcionamento à uniformização de discursos, caracterizada, fundamentalmente, em relação aos temas: “descentralização, qualidade,

competitividade, equidade, reforma curricular, transversalidade, novas tecnologias, dentre outras de carácter mais secundário” (ORTIGÃO, 2017, p. 2 *apud* CANDAU, 1999, p. 29).

Esses discursos apoiam-se em metas “facilmente alcançáveis” por países econômicos e financeiramente estáveis e baseiam-se em uma perspectiva binária do tipo ou se alcança as metas ou não. São discursos que estabelecem uma relação direta entre as metas e a qualidade de educação. Assim:

A qualidade de educação torna-se [...] uma reivindicação usual, vinculada a ideia de que o currículo precisa garantir a possibilidade de crianças e jovens permanecerem na escola e atingirem os níveis instrucionais julgados necessários a um projeto de sociedade” (CUNHA, 2016, p. 111 *apud* LOPES, 2013a, p. 12).

Sustento, nesse âmbito, que tanto as relações que se estabelecem através de relações Bi e Multilaterais, assim como as ratificações de declarações com metas educacionais vêm mostrando o que tenho defendido, a ideia de que Estado-nação como uma pretensão de homogeneização, coesão e racionalidade não se sustenta em si. As ingerências no seio do Estado-nação mostram que ela não se basta a si mesma e que se constitui na relação com outros entes, sejam eles público ou privado, Bi ou Multilateral.

Por conta do tal “esvaziamento do papel do Estado na vida do cidadão”, a emergência do homem empreendedor surge para ocupar esse lugar vazio, capacitando o cidadão para o seu auto-sustento, uma vez que o Estado não consegue dar conta de todas as demandas sociais.

Assim, no capítulo que se segue procuro refletir sobre como se estabelecem relações entre a globalização, Estado-nação e o local.

GLOBALIZAÇÃO E SEUS (RE)EFEITOS NACIOLOCAIS

Hoje sabemos: a independência não é mais do que a possibilidade de escolhermos as nossas dependências.

Mia Couto (escritor moçambicano)

3.1 Globalização, projetos nacionais e subjetividades

Na presente seção procuro reflectir sobre a influência da globalização sobre o local e vice-versa, em que as fronteiras que se procura estabelecer para a constituição de Estado-nação se transformam em multiplas pontes por onde a migração não só de pessoas, como também de bens, serviços, tecnologias, media, línguas, etc., são mesclados. Faço essa reflexão a partir das contribuições propostas por Arjun Appadurai, (sobretudo através do seu livro *Dimensões culturais da globalização: a modernidade sem peias*, 2004) e Homi Bhabha (particularmente com livro *O bazar global e o clube dos cavalheiros ingleses*, 2011), na medida em que as suas reflexões se mostram úteis para a compreensão do tensionamento entre os processos de globalização, de constituição de nação e do local como uma “hegemonia” de subjetividades.

Importa antes de mais manifestar a minha compreensão quanto ao significado que o conceito de *local* assume nessa análise, considerando que um “Estado-nação” é um *local* em relação ao global, assim como uma província, distrito e/ou bairro é um *local* em relação ao Estado. Daí o termo *Naciolocal* que exprime um tensionamento que ocorre na negociação conturbada entre o nacional e o local e entre estes com os processos de globalização, o que demonstra que vários autores e atores disputam seu espaço de afirmação cultural.

Resguardadas as considerações acima, argumento que muito longe de significar a globalização como a homogeneização da cultura ao nível do globo terrestre (embora defenda que a globalização se situa na zona fronteira das tensões entre os processos de heterogeneização e homogeneização cultural) está a ideia de entendê-la como um fenômeno que não coloca fim ao local. Muito pelo contrário, antes, a globalização reforça o local por entender que a sua existência como global depende de uma localização ou localizações múltiplas (podemos entender o local como exterior constitutivo do global e vice-versa na óptica defendida por Ernesto Laclau e Chantal Mouffe).

Nesse contexto, por globalização entende-se “o cenário mundial, em que a força do capital corporativo multinacional e a disseminação de uma cultura tecnológica de mercado fazem o mundo parecer uma aldeia sem fronteiras” (SCHMIDT, 2011, p. 14). A ideia de conceber o Estado-nação como parte da aldeia transforma as suas *fronteiras em pontes*¹¹¹, cujo controle de circulação de pessoas, tecnologias, finanças, ideologias e media é impossível garantir.

Fazendo referência a Derrida (1994) Bhabha (2011) refere que:

¹¹¹ “A ponte reúne enquanto passagem que atravessa” (BHABHA, 2019, p. 25). A ponte como local de sobrevivência, de negociação, “de articulação de momentos “antes” e “depois”, sem necessariamente assumir a continuidade histórica e temporal entre eles” (BHABHA, 2011, p. 78).

[...] um novo internacionalismo¹¹² – na era da migração, das minorias, da diáspora, das populações “nacionais” deslocadas, dos refugiados – exige uma disjunção radical no nível da ontologia do pertencimento nacional, uma “insatisfação” que é, em parte, um efeito do deslocamento das novas ordens de informação e comunicação. [...] A sua força particular está em perturbar as asserções de uma *ontologia nacional*, isto é, está no entrelaçamento específico da identidade, da localização e da elocução/língua que comumente define a particularidade de uma cultura étnica (p. 152).

Bhabha (2011) chama atenção para que ao falar “das fronteiras e territórios em eterna expansão do mundo global, não” deixemos “de ver como nossa própria paisagem íntima e nativa deve ser remapeada para incluir os seus novos cidadãos”, sem deixar de incluir “aqueles cuja presença como cidadãos foi aniquilada ou marginalizada” (p. 187), tanto pelos processos de globalização, assim como pelos de constituição de Estados-nações, imperialismos ou colonialismos. O que Bhabha tenta trazer com a sua chamada de atenção é a ideia de que “cada vez mais, as culturas “nacionais” estão sendo produzidas a partir da perspectiva de minorias destituídas” (2019, p. 26), motivadas pelos processos de globalização.

Por outro lado, “a globalização estreitou a distância entre elites, deslocou relações essenciais entre produtores e consumidores, quebrou muitos laços entre o trabalho e a vida familiar, obscureceu as linhagens entre locais temporários e vínculos nacionais imaginários” (APPADURAI, 2004, p. 22). Houve com esse fenômeno uma espécie de aproximação do espaço e de compactação do tempo, através, principalmente, das migrações, de meios de transporte e de comunicação de massa, respectivamente. Com a globalização dois fenômenos (dentre vários que se possa imaginar ou nomear) irromperam e provocaram profundas ressignificações aos projetos regionais, nacionais e locais, nomeadamente, as migrações (migração religiosa, acadêmica, política, tecnológica, de inteligência, etc., que têm contribuído para a geração de transnacionalismos) e os meios de comunicação de massa (Cf. APPADURAI, 2004). Esses fenômenos continuam habitando a zona de decisão (entendidas como a ideia de Estado-nação que precisa ser sempre suplementada¹¹³), provocando indecidibilidades de vária ordem aos projetos regionais, nacionais e locais que tentam sedimentar uma proposta de identidade *naciolocal*. Os mesmos fenômenos também participam da produção de novas localidades, seja na dimensão virtual como espacial.

Appadurai (2004) refere que:

¹¹² Internacionalismo significado como globalização.

¹¹³ Laclau (2016, p. 89)

Graças à mera multiplicidade de formas que assume (cinema, televisão, computadores e telefones) e à maneira rápida como se move no seio das rotinas da vida quotidiana, a comunicação electrónica é uma ferramenta para que cada indivíduo se imagine¹¹⁴ como um projecto social em curso. [...] A questão das migrações de massa (voluntárias ou forçadas) [...] se as colocarmos em justaposição com o rápido fluxo de imagens, textos e sensações mediatizados, temos uma nova ordem de instabilidade na moderna produção de subjectividades. [...] Estes criam esferas públicas de diáspora, fenómenos que invalidam as teorias ancoradas na hegemonia continuada do Estado-nação como principal árbitro de importantes transformações sociais. [...] a comunicação electrónica e as migrações [...] juntas criam irregularidades específicas porque espectadores e imagens estão em circulação simultânea. Nem as imagens nem os espectadores cabem em circuitos ou audiências que facilmente se confinam a espaços locais, nacionais ou regionais. (p. 14-15).

Como se pode perceber, Appadurai traz aqui outros fatores desestabilizadores da ideia de Estado-nação, que rompem com as suas fronteiras, a saber: os espectadores e as imagens (causados por migrações e comunicações electrónicas). Geralmente, na fase inicial de constituição de vários Estados-nações, os meios de comunicação social privados ou mesmo estatais, assim como as migrações, tiveram a sua atuação limitada ou proibida. Em Moçambique, em particular durante a constituição de 1975 até 1990, não havia nem meios de comunicação privada muito menos o ensino privado, bem como partidos adversários e viagens a bel-prazer (havia controles em cada fronteira inter-provinciais onde se devia apresentar a justificação da viagem). E tudo que operava fora dessa lógica de controle estatal era seriamente desconfiado e questionado. Embora tal controle tenha sido levado ao “extremo” pelo Estado (que chegou a introduzir pena de morte e chicotadas), houve sempre momentos de manifestação das diferenças.

Se, por um lado, os projetos nacionais têm por finalidade a concepção de um(a) sujeito nacional/identidade, por outro, tal projeto deve lidar com as subjetividades que atravessam cada sujeito de/em um território/local. O sujeito entendido como ente fragmentado, descentrado (Hall, 2020) rompe com os projetos não só iluministas (que o concebiam como racional, coeso e centrado), como também desenvolvidos em cada local, país e região, pois as várias subjetividades que se manifestam não permitem que haja a constituição de identidades, mas de identificações que, como se pode imaginar, são precárias, provisórias e contingentes. A ideia de *nação* também se enquadra no processo de uma identificação macro, não sendo

¹¹⁴ Appadurai chama de mundos imaginados ou imaginação aos “múltiplos universos que são constituídos por imaginações historicamente situadas de pessoas e grupos espalhados pelo globo” (2004, p. 51).

possível se constituir de uma vez por todas pelo fato do *local*¹¹⁵ habitar no mesmo projeto e desestabilizá-lo.

Outrossim, Appadurai mostra que a supremacia do Estado-nação como projeto da modernidade sofre inúmeros golpes advindos não só dos processos globais, em particular dos meios de comunicação social e migrações, como também da penumbra do *local*. O *local* como uma fonte *entrópica*¹¹⁶ ao projeto de constituição de Estado-nação contribui, simultaneamente, para o seu fortalecimento e fraqueza, possibilitando e impossibilitando a sua constituição plena. Nessa perspectiva, argumento que os vários projetos que visam constituir identidades nacionais são marcados/atravessados por contestações que geram momentos políticos importantes, pois quebram os monopólios dos Estados-nações, abrem brechas nos processos de significação e sofrem assombrações do *local*.

Outro fator que contribui para que sejam desestabilizados os projetos/as ideias de Estado-nação é a falta de mão-de-obra “qualificada”, de tecnologias, de finanças, etc., o que demanda abrir mão da sua soberania para satisfazer essa falta. Aconteceu com Portugal enquanto país colonizador que, não conseguindo concretizar o processo de colonização efetiva (devido a incapacidade financeira e militar), arrendou a soberania e poderes de partes do território de Moçambique às Companhias Majestáticas (CM). Por isso, Appadurai refere que a “soberania territorial é uma justificação cada vez mais difícil para esses Estados-nações que cada vez mais dependem da mão-de-obra, dos cérebros, das armas e dos soldados estrangeiros” (APPADURAI, 2004, p. 37). É nesse âmbito que o autor produz uma reflexão que lhe faz construir cinco conceitos/dimensões de fluxos culturais globais importantes que considero como elementos que vão antagonizando com a ideia de Estado-nação, nomeadamente: etnopaisagens, tecnopaisagens; financiopaisagens, mediapaisagens e ideopaisagens.

Nesse sentido, por etnopaisagem, o autor designa:

A paisagem de pessoas que constituem o mundo em deslocamento que habitamos: turistas, imigrantes, refugiados, exilados, trabalhadores convidados e outros grupos e indivíduos em movimento constituem um aspecto essencial do mundo e afecta a política das nações (e entre as nações) a um grau sem precedentes. (APPADURAI, 2004, p. 51).

¹¹⁵ A esse respeito, os bairros significados como um *local* que compõem o Estado, “não são dispensáveis, mesmo sendo potencialmente traiçoeiros” para os “projectos do Estado-nação”, pois “representam uma fonte perene de entropia e vazão de poder” (APPADURAI, 2004, p. 253).

¹¹⁶ Medida ou algo que provoca desordem na ordem estabelecida.

Essa ideia de *etno* (que pode significar povo, raça ou etnia) carrega em si um cenário de heterogeneidade e de subjetividade, na medida em que denota um fluxo migratório de várias pessoas/tribos, com vivências diversas, escapando à pretensão do Estado-nação de constituir uma identidade e deslocando os territórios tidos como limites identitários. Na sequência dos conceitos, o autor considera por tecnopaisagem:

À configuração global, sempre tão fluida, da tecnologia e ao facto de a tecnologia, tanto a alta como a baixa, a mecânica e a informacional, transpor agora a grande velocidade diversos tipos de fronteiras antes impenetráveis. Hoje, são muitos os países onde a empresa multinacional tem raízes (APPADURAI, 2004, p. 52).

Aqui o autor reforça a fluidez, desta vez, de âmbito tecnológico que ampliam ou diminuem os espaços dos Estados-nações, na medida em que quem tiver melhor tecnologia exporta mais, transpondo fronteiras e criando mercados consumidores. Falando da financiopaisagem, o autor refere-se “a disposição do capital global” considerado como:

Uma paisagem mais misteriosa, rápida e difícil de seguir do que nunca, já que os mercados de capitais, as bolsas nacionais e a especulação' comercial se movem nas placas giratórias nacionais a uma velocidade estonteante, com implicações vastas e absolutas para as pequenas diferenças de pontos percentuais e unidades de tempo (APPADURAI, 2004, p. 53).

As três primeiras paisagens anunciadas, até aqui, são consideradas pelo autor como imprevisíveis, “porque cada uma [...] está sujeita aos seus próprios constrangimentos e incentivos [...] ao mesmo tempo que cada uma delas actua como constrangimento e parâmetro dos movimentos das outras” (p. 53).

Dando sequência, o autor alude que a:

Mediapaisagem refere-se à distribuição da capacidade electrónica para produzir e disseminar informação (jornais, revistas: estações de televisão e estúdios de produção de filmes) que estão agora ao dispor de um número crescente de interesses privados e públicos em todo o mundo e das imagens do mundo criadas por esses meios de comunicação (APPADURAI, 2004, p.53).

Aqui fica destacado o poder da média na influência geopolítica, invadindo fronteiras objetivas e subjetivas, trazendo valores que ao invés de *matar a tribo/local*, revigoram a sua pertinência como es de luta política. Por fim, o autor concebe a ideopaisagem como:

Também concatenações de imagens, mas são muitas vezes directamente políticas e com frequência têm a ver com ideologias de Estados e contra-ideologias de movimentos explicitamente orientados para a tomada do poder de Estado ou de um

bocado dele. Estas ideopaisagens são compostas por elementos da visão do mundo iluminista que consiste num encadeado de ideias, termos e imagens, entre os quais liberdade, prosperidade, direitos, soberania, representação e o termo dominante, democracia (APPADURAI, 2004, p. 53).

Essas duas últimas dimensões de fluxos culturais globais, denominadas de mediapaisagem e de ideopaisagem pesam muito nas decisões sobre a constituição ou não do Estado-nação que, por sua vez, se faz valer de *políticas curriculares* moldadas/concebidas em conformidade com tais decisões. É a partir dessa visão do mundo que as ideologias procuram se estabelecer como hegemônicas, procurando a todo o custo forjar sujeitos e identidades. A esse respeito Appadurai (2004) vai além ao afirmar que, por exemplo:

As mediapaisagens nacionais e internacionais são exploradas pelos Estados-nações para pacificar separatistas ou mesmo a potencial fissiparidade de quaisquer ideias de diferença. Normalmente, os Estados-nações contemporâneos conseguem-no exercendo controlo táxonómico sobre a diferença, criando vários tipos de espectáculo internacional para domesticar a diferença e seduzindo pequenos grupos com a fantasia de se apresentarem numa espécie de palco global ou cosmopolita. Um novo aspecto da política cultural global, ligado às relações entre as várias paisagens aqui tratadas, é que Estado e nação se agridem mutuamente e o hífen que os une é hoje menos um ícone de conjuntura e mais um indício de disjuntura (p. 59).

Exemplifico aqui que, enquanto o projeto de Estado é semelhante a várias vozes, a ideia de nação é atravessada por tentativas de tornar-se apenas uma voz audível, “convertendo o Povo em Um” (BHABHA, 2019, p. 242), como se fosse a saída de uma democracia multipartidária para monopartidária, daí essa agressão mútua entre os ideais de Estado e nação, que expressam uma relação disjuntiva tal qual Appadurai descreve acima. Vou além afirmando que essas relações de poder favorecem momentos políticos importantes que desestabilizam qualquer tentativa de fixidez de uma das partes.

Acrescido aos fatores que desestabilizam os discursos de constituição de Estado-nação está o agravamento do fosso entre ricos e pobres, na medida em que “ao celebrar uma cultura mundial [...] esse modo de cosmopolitismo se move rápida e selectivamente de uma ilha de prosperidade para outro terreno de produtividade tecnológica” (BHABHA, 2011, p. 178). Partindo desses pressupostos, o autor defende que a globalização devia começar em casa – significando o Estado/*local*, pois as hegemonias que existem “em casa” nos dão perspectivas úteis dos efeitos predatórios da governança global, por mais filantrópica ou melhorada que tenha sido a intenção original” (p. 179). A globalização para esse autor coloca em questão as negociações “equitativas”/em pé de “igualdade”, pois os Estados dependentes estão

mergulhados em dívidas que lhes tornam submissos à lógica de subalternidade (como já me referi no capítulo anterior).

No entanto, tanto para o sucesso, assim como para o fracasso da globalização, o *local*/(minoritização) tem um papel preponderante. É nesse cenário que BHABHA (2011) concebe:

[...] a minoritização e a globalização como semicolonial, uma condição ao mesmo tempo velha e nova, uma relação dinâmica e até mesmo dialética que vai além das polarizações do local e do global, do centro e da periferia ou, de fato, do cidadão e do estrangeiro” (p. 186).

Essa linha ténue entre a minoritização/local e a globalização é uma fronteira ou um terreno indecível onde nada pode ser fixado permanentemente, mas quem sabe essa fronteira esteja produzindo, “simultaneamente, *novas* identificações "globais" e *novas* identificações "locais"”? (HALL, 2020, p. 45, **grifos do autor**).

Ora, por agora pretendo mostrar como a tentativa de construção de nacionais a partir do currículo único/nacional circunscrito ao projeto da *morte da tribo* é problemático, como se pode constatar no ponto seguinte.

3.2 A produção de “nacionais” a partir do currículo único/nacional

Na presente seção busco (re)constituir como as políticas de educação foram concebidas em Moçambique, a partir da ideia de que havia um exterior que se supôs ser uma ameaça ao projeto de *construção da nação*. Para esse movimento conto com as contribuições da teoria do discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (2015) como “uma prática desconstrutiva” (LOPES; MENDONÇA; BURITY, 2015, p. 16).

Com base na teoria do discurso, compreendo que a ideia de (re)constituição de sujeito moçambicano/identidade moçambicana partiu de uma suposta “falta” de sujeitos que pudessem (cor)responder aos projetos nacionais. Quando surgiu a ideia de um SNE que pudesse formar um *Homem-novo*, pressupôs-se que o sujeito que habitava no limite territorial do que é hoje chamado Moçambique fosse um Homem-velho ou um outro significante antagónico. Com base na ideia de que o Homem-velho deveria ser transformado/derrubado, a partir da *morte da tribo para fazer nascer a nação*, surge a proposta de um projeto educacional que pudesse (re)produzir nacionais.

Quando os nacionalistas (esse argumento também serve para o projeto de formação do *Assimilado* na era colonial) chegaram à conclusão de que havia necessidade de formar um *Homem-novo*, este último passa a agregar várias demandas diferenciais por causa da ameaça que o Homem-velho representava para a *construção da nação*. Macedo (2014) explica que “a lógica da equivalência se torna possível quando um conjunto de demandas insatisfeitas passa a compartilhar a insatisfação” (p. 1536). Nesse âmbito, a formação do Homem-novo devia implicar não só a “descolonização das mentes” (THIONG’O, 1986), como também um processo de destribalização dos hábitos que marcavam a vida do então indígena/nativo.

Chegando à conclusão de que o Homem-velho era um problema, os nacionalistas mobilizaram discursos visando à formação/produção de nacionais ou *Homem-novo* que foi legitimado pelo SNE de 1983. No imaginário dos defensores da ideia de Estado-nação não só o Homem-velho é visto como uma ameaça aos seus projetos de se constituir como uma hegemonia plena mas também a *tribo*, hábitos e costumes, línguas nacionais, sistemas tradicionais de educação (que envolviam, por exemplo, ritos de iniciação, *lobolo*, oralidade, etc).

Assim, o currículo como um *locus* é articulado pelo Estado-nação através das *políticas curriculares* a produzir sujeitos nacionais. Nesse âmbito, as *políticas curriculares* operam “como discursos hegemônicos, mais ou menos efetivos em sua tarefa de suturar a estrutura deslocada, ou seja, de fixar sentidos para educação [e currículo]” (MACEDO, 2014, p. 1536). No caso Moçambicano, através do Plano Curricular do Ensino Básico (PCEB), o governo continuou a fazer um discurso que exprime essa articulação, mesmo depois do fim do SNE de 1983, ao referir que:

Neste momento da globalização, as sociedades enfrentam o dilema da construção da *aldeia global* e a pertinência da defesa e desenvolvimento das *identidades nacionais*. Este dilema constitui um factor que a educação deve equacionar na perspectiva de garantir que os cidadãos, ao mesmo tempo que se capacitam para se integrarem na aldeia global, não percam a sua identidade pessoal, comunitária e nacional (MINED, 2003, 7).

Esse discurso produzido em 2003 mostra que o entendimento que se tem sobre a identidade nacional é de que ela tenha uma existência pré-dada, por isso, a preocupação de que seja algo que se possa “perder”. Nesse sentido, a educação deve contribuir para “consolidar” tal identidade nacional. Também mostra que apesar da ideia inicial de

construção de um *Homem-novo* ter sumido do discurso oficial, a partir do SNE¹¹⁷ de 1992, ela foi (res)significada para *homem empreendedor*.

Argumento que a ideia de *Homem-novo*, *homem empreendedor*, assim como a de identidade nacional ou de *sujeito moçambicano* são várias formas de significar uma forma de “moçambicanidade”¹¹⁸. Tal ideia de *moçambicanidade* surge como uma pretensão de se construir uma identidade nacional com expectativa de que “superará, necessariamente, o tribalismo” (MACAMO, 1996, p. 364 *apud* LIMA, 2016, p. 46). Esse discurso vem reforçar que *matar a tribo para fazer nascer a nação* atravessa todas as delimitações feitas no presente estudo. A *moçambicanidade* significada como um processo que “superará necessariamente o tribalismo” continua forte nos discursos dos intelectuais e políticos do país.

No entanto, percebe-se que nessas disputas por fixação de identidade de qualquer natureza, nem o colonialismo nem o marxismo-leninista, muito menos o neoliberalismo que acompanham os traços históricos de Moçambique “apagaram” de uma vez por todas as manifestações *tribais*. Mesmo depois da Constituição da República que coloca “fim” ao regime marxista-leninista, o slogan *matar a tribo para fazer nascer a nação* conseguiu cobrir eventos que ocorrem nos dias de hoje. Trata-se de um *slogan* que funciona, nesta produção discursiva, como um significante vazio, pois fixa-se em múltiplas possibilidades de ser significado.

Nesses moldes, compreendo com Bhabha (2019) que a construção do sujeito nacional “exige uma articulação das formas da diferença [...] para a ligação de uma série de diferenças e discriminações que embasam as práticas discursivas e políticas de hierarquização racial e cultural” (p. 119). Essa pretensão, no entanto, expressa um desejo inalcançável, pois é marcada pela *diferença cultural* que impede todo e qualquer tipo de fechamento da/na estrutura de significação. Tal como explicita o autor,

¹¹⁷ Para uma melhor compreensão e no contexto temporal do estudo (1975-2015), importa explicar que o SNE como uma *política curricular* compreende os seguintes currículos: Plano Curricular do Ensino Básico (PCEB) – que compreende o 1º grau do Ensino Primário (EP1) constituído por cinco classes (da 1ª à 5ª classe) e o 2º grau do Ensino Primário (EP2) com duas classes (6ª e 7ª) cuja idade de ingresso é de 6 anos; e Plano Curricular do Ensino Secundário Geral (PCESG) – que compreende o 1º ciclo constituído por três classes (8ª, 9ª e 10ª) e o 2º ciclo constituído por duas classes (11ª e 12ª).

¹¹⁸ Que para Guilherme Basilio (2010) a mesma passou a se manifestar quando surgiu a consciência de inição entre moçambicanos para libertarem o país do jugo colonial. Para este autor, “a moçambicanidade revolucionária transfigurou-se em identidade pós-revolucionária e democráticas” (p. vi). Desde então vários intelectuais moçambicanos têm defendido uma ideia de moçambicanidade como um processo de construção de identidade moçambicana. Para algum aprofundamento sobre a moçambicanidade pode-se apreciar a entrevista de José de Sousa Miguel Lopes, doutor em História e Filosofia da Educação disponível [online] em: <https://www.buala.org/pt/cara-a-cara/a-mocambicanidade-esta-em-construcao-entrevista-a-jose-de-sousa-miguel-lobes>

O objectivo da diferença cultural é rearticular a soma do conhecimento a partir da perspectiva da posição de significação da minoria, que resiste à totalização – a repetição que não retornará como o mesmo, o menos-na-origem que resulta em estratégias políticas e discursivas nas quais acrescentar não soma, mas serve para perturbar o cálculo de poder e saber, produzindo outros espaços de significação subalterna (BHABHA, 2019, p. 261).

Assim, a pretensão de se servir de um currículo único/nacional para a produção de “nacionais”, ou de sujeito/identidade moçambicana, ou de *Homem-novo* ou, como quisermos significar essas tentativas de fixação identitária, vai sempre produzir “outros espaços de significação” e negociação. Finalizando, Macedo (2014) salienta que:

É preciso seguir lembrando que um currículo nacional não vai melhorar a educação nem garantir desenvolvimento e melhor distribuição de renda. O que ele tem a oferecer é apenas a tentativa de controle do *imponderável* da qual depende, não o sucesso da educação, mas a hegemonia do imaginário neoliberal de que ele é parte (p. 1553).

3.3 Construção de uma identidade nacional: violência simbólica e fragilidade teórica

O debate sobre identidade é inesgotável, daí a pertinência de seu aprofundamento na presente seção. Hall (1992) questiona o fato de se insistir em operar com a ideia de *identidade* e defende que se não é possível abrir mão da terminologia, mas sim colocar os significados atribuídos a ela sob rasura, em especial no que diz respeito às tentativas de fixar um projeto *identitário* e à pretensão de que é possível realizar esse projeto com base em uma proposta curricular. No entanto, a construção de um projeto *identitário* persiste nas formas de pensar a educação e nos projetos de escolarização. O caso de Moçambique, aqui tratado, expressa essas preocupações que são partilhadas, de diferentes perspectivas, por colonizadores e colonizados/revolucionários.

Antes de prosseguir é importante destacar que nossos argumentos não têm como objetivo deslegitimar qualquer projeto de mundo, muito menos de minimizar a responsabilidade ética que temos de disputá-lo (LOPES, 2013), entretanto, essa responsabilidade deve sempre nos levar a refletir sobre os processos de exclusão engendrados nessas disputas. É dessa perspectiva que, nessa seção, busco desconstruir os fundamentos que sustentam sentidos de *nação* e de *identidade* que organizam os discursos identitários e justificam as propostas curriculares como as de um *currículo único/nacional*.

Porquanto, entendo que essas articulações discursivas engendram lógicas e favorecem práticas de exclusão na escola (PEREIRA, 2017).

Há uma perigosa tendência de ver no projeto de *nação* uma perspectiva *multicultural* ou uma forma de *multiculturalismo*. A esse respeito, Hall (1996) lembra que questões que dizem respeito ao *multiculturalismo* e à *diferença* têm ganhado destaque no debate educacional, sendo inclusive incorporadas nas *políticas curriculares* oficiais. Por outro lado, o autor reconhece que o *multiculturalismo*, nas suas diferentes concepções, tende a apoiar-se em uma vaga ideia de *respeito e tolerância* com a *diversidade* e com a *diferença*. Hall (1996) insiste que a falta de uma teoria da *identidade* e da *diferença* contribui para a naturalização, essencialização e cristalização das mesmas e, portanto, o autor alerta para as implicações políticas implicadas em conceitos como *diferença, identidade, diversidade, alteridade*.

Por sua vez, Bhabha (2011, p. 84) refere que o *multiculturalismo* se tornou “um termo semelhante a um cabide em que tudo é pendurado” e segue na crítica aos “discursos liberais sobre o *multiculturalismo*” que, na sua ótica, “experimentam a fragilidade de seus princípios de “tolerância” [grifo do autor], quando tentam resistir à pressão da revisão” (p. 83).

Essas reflexões do autor inserem-se no campo dos estudos da linguagem, o que implica na afirmação de que *identidade* e *diferença* não são essências, não são coisas que estão no mundo à espera de serem descobertas, reveladas, respeitadas ou toleradas, elas se constituem como atos de linguagem. Por sua vez, a linguagem é sempre caracterizada pela indeterminação e instabilidade (DERRIDA, 1995). Os signos só se tornam inteligíveis dentro de um sistema de significação. Laclau e Mouffe (2001) também ajudam a compreender o processo de produção de *identidades* e *diferenças*. Esses autores recusam as abordagens essencialistas das relações sociais e afirmam o carácter precário de toda a *identidade*. Defendem que a produção de antagonismos é condição essencial para a constituição de identidades políticas.

Para Laclau e Mouffe (2001) o corte antagônico funciona discursivamente como uma barreira que separa o “nós” do “eles”. Essa relação de mútua exclusão é também o que possibilita a constituição de uma *identidade*, como também é a impossibilidade de constituí-la a força que a nega. A partir desse pensamento, conclui-se que a *identidade* se define sempre como negatividade e que uma *identidade* não tem existência anterior ao estabelecimento de uma relação antagônica produzida discursivamente. A existência do antagonismo impede que uma *identidade* se realize como presença plena em si mesmo. A

presença do “outro” impede que a *identidade* se realize plenamente (LACLAU; MOUFFE, 1985; 2001). As *identidades* são afirmadas por aquilo que elas não são.

Derrida (1995) problematiza a ilusão de vermos o signo como presença do referente ou do conceito. Para o autor, essa ilusão é sempre necessária para que o signo funcione, no entanto, a plena presença é sempre adiada. Uma estrutura não possui qualquer significado *a priori*. O signo é sempre marcado pelo diferimento, pelo adiamento da presença e pela *diferença* (DERRIDA, 1995), sem que nenhuma referência exterior possa servir para conectar definitivamente o conceito ao signo.

As contribuições pós-estruturalistas também sustentam a afirmação sobre a pretensão de um projeto identitário se realizar plenamente pelo *currículo único/nacional*, qualquer *currículo*. Com Macedo (2006) opera-se com a concepção de *currículo* como prática de enunciação cultural. Por sua vez, a autora constrói esse entendimento de currículo a partir das reflexões de *cultura* de Bhabha (1994), autor que recusa as ideias de uma *cultura* que se baste a si mesmo, de uma *cultura* não contaminada por outras *culturas* e de uma *cultura* mundial. E, nessa direção, ele propõe pensar *cultura* como *diferença*, como entrelugar que é, ao mesmo tempo, diverso e estranho.

Para Bhabha (1994), os processos de *tradução* e *negociação* cultural são altamente complexos e sejam eles assimilativos ou agonísticos geram afetos e produzem *identificações*. As *identificações* impostas pela lei do SNE de 1983 circunscreviam-se à formação/construção do *Homem-novo*/do sujeito moçambicano que encontrasse a luz depois de momentos longos na escuridão causada pela mentalidade colonial e burguesa, um sujeito moçambicano com capacidade de “assumir os valores da sociedade socialista¹¹⁹” (MOÇAMBIQUE, 1983, p. 14). Uma ideia que só pode se realizar a partir de atos de violência cultural para impor novas *identidades* baseadas em modelos exógenos.

Tais tentativas de fixação de *identidades*, baseadas em uma educação identitária, estiveram e estão presentes no sistema nacional de ensino/educação, alicerçadas na ideia de “construção da nação a partir da morte da tribo”. Portanto, um projeto curricular identitário que favorece a fixidez, a rigidez e a inflexibilidade; um projeto que não admite a *diferença*, pelo menos não aquela *diferença* pensada “para além da relação com a *identidade*”.

A *diferença* pensada “para além da relação com a *identidade*” é uma ideia de *diferença* que não admite essencialismos, que se opõe às pretensões de padronização. No período

¹¹⁹ Os valores eram “a unidade nacional, o amor à Pátria e o espírito do internacionalismo proletário; o gosto pelo estudo, pelo trabalho e pela vida coletiva; o espírito de iniciativa e o sentido de responsabilidade; a concepção científica e materialista do mundo; o engajamento e contribuição ativa com todos os seus conhecimentos, capacidades e energia na construção do socialismo” (MOÇAMBIQUE, 1983, p. 14).

nacionalista liderado pela FRELIMO, o projeto identitário se sustentava na ideia de que a *tribo* precisava ser superada, para que a nova *nação* moçambicana pudesse emergir; a *tribo* como *diferença* significada como ameaça ao projeto de nação do novo poder emergente; a *tribo* significada como divisionismo, egoísmo, reacionária e heterogeneidade. Bhabha (2007, p. 105) auxilia a compreender essa dinâmica quando afirma que:

Um aspecto importante do discurso colonial [e nacionalista] é sua dependência ao conceito de “fixidez” na construção ideológica da alteridade. A fixidez, como signo da diferença cultural/racial no discurso do colonialismo, é um modo de representação paradoxal: conota rigidez e ordem imutável como também desordem, degeneração e repetição demoníaca.

Nessa perspectiva, o autor alerta para a (im)possibilidade de uma identidade nacional, seja ela projetada a partir de *políticas curriculares*, seja através da ideia de *nação*. Quando todos se integram ou são forçados a pertencerem a um projeto como o de “europeização” ou o de “nação” em que o todo é valorizado do que o um/singular, todos perdem o seu direito à *diferença*, como refere Macedo (2015). Esse esforço de diluir a *diferença* através do discurso de valorização do todo em detrimento do singular foi explicitado pelo então presidente da República Popular de Moçambique (1975-1986), Samora Machel, ao referir que: “ninguém lutou por uma região, por uma raça, por uma tribo, por uma religião. Lutamos e continuamos a lutar todos pela mesma Nação, pelo ideal único da libertação da nossa terra e do nosso Povo” (REIS; MUIUANE, 1975, p. 204).

Não se trata de ser contra ou a favor da ideia de construção da nação, mas discutir essa construção como uma das possibilidades, dentre várias possíveis, parece mais produtivo, na medida em que permite, dentre tantas coisas, um agenciamento do sujeito.

Macedo (2015, p. 904), citando SAID (1978) e BHABHA (2003) refere que “não acreditamos que se possa cumprir essa promessa por meio da redução do singular ao um da nação. Já há muito a literatura pós-colonial vem destacando que esse “um” foi erigido sobre a redução da *diferença* à *diversidade* que classifica, assimila e exclui”. Por isso, para Bhabha (1998, p. 202), “os teóricos políticos possuídos pelas totalidades ‘modernas’ da nação – ‘homogeneidade, alfabetização e anonimato são características chaves’ – nunca fazem a pergunta essencial sobre a representação da *nação* como *processo temporal*”. Tanto as *identidades* como as *diferenças* e mesmo a *nação*¹²⁰ são criações linguístico-discursivas, ou seja, são culturais e não inato-naturais, o que faz com que os sentidos sejam sempre adiados por causa do seu carácter político.

¹²⁰ Ver Bhabha (1998, p. 199).

A tentativa de “imposição” cultural – seja do projeto de “europeização” do colonizador, seja do projeto de nacionalista – enfatiza as totalidades, as homogeneidades e tende a favorecer obstáculos às diferenças (MACEDO, 2015). Desse modo, concordo com Macedo (2015) quando afirma que a ideia de *diferença* está para lá da ideia de *diversidade*. A *diversidade* assumida em projetos curriculares reduz a *diferença* e permanece classificando para então assimilar ou excluir. Trata-se de uma *diferença* em si. *Diferença* que Bhabha refere como ato de diferir, àquilo que Derrida define como *différance*.

CONCLUSÃO

“We killed the tribe to give birth to the nation”¹²¹”.
Samora Machel

É uma “conversa complicada” pensar na ideia de conclusão para uma tese que nem sequer teve começo, mas se apoiou em rastros que remetem a outros rastros infinitamente construídos. É também complexo justificar o porquê escolhi uma perspectiva de análise pós-crítica, com ênfase nas teorias pós-estrutural, pós-colonial e pós-fundacional, sem fazer referência que foi exatamente por essa escolha teórica que consegui ampliar as possibilidades de politização que um estudo dessa magnitude costuma a exigir.

Também, por entender que essa é uma produção discursiva, isto é, que remete a um ato político (onde as disputas pela significação do social são marcadas por relações antagônicas de significantes) propus-me a *problematizar os limites* de uma *política curricular* ao serviço de um projeto civilizatório, pensado à margem das *diferenças* que têm como horizonte a *identidade* de um “sujeito luso-moçambicano”. Para alcançar tal objetivo geral foi necessário analisar os processos de exclusão engendrados na produção de políticas/propostas curriculares, em Moçambique, a partir do pressuposto de que elas têm como finalidade a *padronização cultural* expressa nas *políticas curriculares*, com o objetivo de forjar um modelo *identitário de nação*. Portanto, foi preciso interpelar os discursos hegemônicos que articulam a defesa de um *currículo único/nacional* e *língua nacional* como alternativa capaz de incorporar as *diferenças* ao projeto de construção de uma *identidade nacional* e interrogar as *políticas curriculares* elaboradas/pensadas como projetos *a priori*, num contexto em que a realidade é mediada pela *linguagem* que se orienta numa perspectiva *a posteriori*.

Para se chegar a essa articulação discursiva, houve investimento de tempo e leituras para analisar duas textualidades, nomeadamente: colonial (1926-1974) e pós-independência (1975-2015), tendo considerado que o processo de educação girou em torno do significante “(não)acesso” que pressupõe “falta de”. Um “(não)acesso” que viu nos processos de aporugueização do *indígena/nativo* como também na pretensa constiuição do *sujeito moçambicano* uma via de mão dupla, em que a possibilidade e impossibilidade eram constitutivos ao próprio processo.

O discurso sobre “(não)acesso” (des)mobilizou os *(ex-)indígenas/nativos*¹²² para a escola, (des)esperançados de que através dela poderiam (não)alcançar os desígnios de um

¹²¹ Machel, Machel. **Samora Machel an African revolutionary**: selected speeches and writings. London: Zed Books, 1985

sonho salvacionista. A mobilização, também, constituiu-se no sentido de que através da figura do *Assimilado* e do *Homem-novo/Homem empreendedor* o (*ex*-)indígena/nativo seria “salvo”, pela educação, dos hábitos tribais que não eram aceitos nos/pelos projetos de *uropeização* e de *construção da nação*. A educação é, assim, assumida nos dois projetos, como uma marcha evolutiva que leva a algum lugar chamado *nação* por intermédio dos *Assimilados*, de *Homem-novo* e *Homem-empreendedor*.

Para o efeito de constituição do império/nação ultramarino Português (de 1951¹²³ a 1974) e da República Popular de Moçambique (de 1975 a 1990), a educação devia assumir, no imaginário dos dirigentes, o papel de ferramenta de “moldagem”/distribuição, visando *matar a tribo para fazer nascer a nação*.

No entanto, o sistema educacional colonial não pretendia “unir águas diferentes” no sentido de, abstratamente, os indígenas/nativos e os colonos brancos serem “iguais” perante a lei. Nessa linha de entendimento, para que a separação educacional fosse manifesta foi imprescindível que houvesse a segregação do/no ensino para brancos e negros (importa esclarecer que no subsistema de ensino de indígenas/nativos também havia segregação entre os gêneros masculinos e femininos) e legalmente estatuída por decretos e leis. Uma segregação racial que marcou a educação colonial desde a sua oficialização (1926) até ao “fim” do colonialismo em Moçambique (1974). O projeto de produção de *Assimilado* teve que habitar também com o do *indígena/nativo*, significado como uma ameaça exterior que mobilizava discursos em torno do (não)acesso à educação.

Quanto ao sistema educativo do período pós-independência, o processo de distribuição continuou com a violência que marcara o regime anterior, na medida em que, por exemplo, as línguas locais, hábitos e costumes, práticas e manifestações culturais, etc., foram vistas como ameaças no chão da escola. Nesse primeiro momento (1975-1990), o discurso de (não)acesso à escola é marcado pela segregação de âmbito político-militar, pois com a eclosão do conflito armado (1977-1992) que opunha o governo (FRELIMO) e a RENAMO fez com que no mesmo projeto educacional habitassem as aspirações de formar o *Homem-novo*, a partir do seu exterior constitutivo que imagino que seja o *homem-*

¹²² O termo (*ex*-)indígena/nativo usado na presente produção discursiva pretende abranger não só o indígena/nativo, como eram chamados os moçambicanos no período colonial, mas também a (res)significação dos mesmos indígenas/nativos no período pós-independência, que passaram a ser significados como cidadãos moçambicanos/nacionalistas.

¹²³ Esse ano expressa o período em que a metrópole começou a olhar para as colônias como sua extensão ultramarina (pois foi no dia 11 de junho de 1951 que foi aprovada a revisão da Constituição de 1933 da metrópole), e não uma delimitação de início do presente estudo.

velho/homem tribal/homem obscurantista, etc. No segundo momento (1990-2015¹²⁴), o sistema educativo condiciona o acesso à educação a fatores econômicos. Aqui, a preocupação já não é a formação do *Homem-novo*, mas, sim, do *Homem empreendedor*. O peso do econômico sobre o político (enquanto Estado) torna-se predominante ao ponto de, por falta de condições financeiras, não haver escolas capazes de albergar crianças em idade escolar. O Esvaziamento do papel do Estado na vida do cidadão é visível.

A mesma falta de meios financeiros vai condicionar a melhoria de infraestruturas nas escolas já existentes, ou seja, a falta de mobiliário escolar, de materiais de uso docente, de laboratórios funcionais, de materiais para aulas demonstrativas, de utensílios de higiene escolar, de bibliotecas apetrechadas e falta de professores (o que vai comprometer o rácio professor-aluno e aluno-turma), etc. Essas dificuldades que marcaram e marcam a história educacional moçambicana serviram e servem, por um lado, de justificativa para que as agências de cooperação Bi e Multilaterais se “intrometam” no sistema educacional através de concepções de *políticas curriculares* adequadas ao neoliberalismo, que, na minha opinião, também trazem problemas na/de gestão da coisa pública; por outro lado, contribuem para que o discurso de avaliação externa continue sendo “narrado” e legitimado, pois segundo o mesmo, tais dificuldades geram “falta de qualidade” no ensino.

Essas, contudo, leituras permitiram-me concluir que o sistema de ensino, em Moçambique, condicionou o ensino (1926-1990) a quem colaborasse com os ideais tanto dos colonos assim como dos nacionalistas, na medida em que se tornava *Assimilado* e *Homem-novo*, respectivamente, aqueles que não “questionavam” as ideologias que se procuravam estabelecer. Para ser *Assimilado* o indígena/nativo devia “abandonar” as manifestações culturais do seu grupo étnico-linguístico para se submeter aos “desejos” coloniais. Já no período pós-independência (subdivido em dois momentos, de acordo com as constituições republicanas de 1975-1990 e de 1990 em diante), para se tornar *Homem-novo* (projeto educacional do primeiro momento) a tribo devia ser “esquecida” para que o sujeito moçambicano emergisse como uma identidade nacional. E quem não se submetesse a essas “imposições”, onde ficava? De certeza, ocuparia a posição de números que compõem as estatísticas como analfabetos.

De 1990 até 2015, devido ao fato de se ter estabelecido uma democracia multipartidária associada às políticas neoliberais/de mercado, em que já não é a FRELIMO que “determina” o destino do país através dos seus congressos, mas os representantes do povo

¹²⁴ O ano de 2015 representa apenas o limite temporal que este estudo percorreu, não o fim da história educacional ou o que quer que seja.

(eleitos democraticamente que se constituem em forças políticas que inibem que uma posição/ideal única(o) se estabilize e se universalize como no primeiro momento), surge o discurso da necessidade de se formar “o *Homem empreendedor*”. Para se formar como *Homem empreendedor*, em um contexto em que o ensino não é gratuito (de 1992 até 2004 o ensino primário não era gratuito; a partir de 2004 a gratuidade circunscreve-se, apenas, ao não pagamento de matrícula e livro escolar, não abrangendo o uniforme escolar, etc.), mais uma vez, é necessário ter suporte financeiro para arcar com as despesas escolares que o Estado já não consegue arcar.

Nesse âmbito de formação do *Homem empreendedor* decorriam reformas que mobilizaram o Estado a que se descentralizasse e desconcentrasse grande parte das suas atribuições para o setor privado ou público-privado. Assumindo uma administração circunscrita aos princípios neoliberais, a formação dos cidadãos passou a contar com a participação privada. Daí que não é de se estranhar que essa tendência de atribuir ao indivíduo a responsabilidade de se formar com vista à sua própria sustentação/sobrevivência fosse um discurso oficial. Como referiu Ngoenha, com o neoliberalismo em voga, houve a primazia do indivíduo cujas “identificações estão sendo continuamente deslocadas¹²⁵”.

As compreensões em torno da constituição dos sistemas educacionais dos períodos em estudo podem, também, ser compreendidas através das contribuições da teoria de discurso. Essa teoria explica que o conceito de exterior constitutivo são processos pelos quais os “antagonismos” sobressaem e “articulam” os vários sentidos contrários em seus sistemas “constituidores”. Assim, *Assimilados* e *Homem-novo/Homem empreendedor* se constituem (cada um delas) como lógicas de equivalências que articulam várias demandas, devido a ameaça que os exteriores constitutivos nomeados como *indígenas/nativo* ou *Homem-velho* ou *desemprego*, etc., respectivamente, representam.

Argumento que o imponderável, na sua emergência, colocou em cheque tudo o que é/era desejável. O (não)acesso de *todos* à educação exprime um desejo complexo com vários contornos, pois a ideia de acesso pressupõe que haja um espaço a ser acessado, mas que na verdade não existe. Portanto, passa a existir como constituição enunciativa entre o aluno e o chão da escola em uma lógica constituída sempre *a posteriori*.

Desse modo, compreendo que todos os projetos estudados na presente tese são marcados por políticas conflituosas, com a finalidade de se constituírem sentidos identitários e de Estado-nação. Entretanto, entendo que ao se levantar a suposta “solução” para o problema

¹²⁵ Ver Hall (2020, p. 12).

de (não)acesso à educação nos períodos de estudo, não se teve em conta que tanto o problema, assim como a suposta solução não são estáticos, mas *enunciações culturais*. Por outro lado, percebeu-se no estudo que a segregação racial de que foi marcada a colonização portuguesa foi causada, em parte, pela ameaça que as ideologias dos povos “barbáros” (como eram conotados os indígenas/nativos) representavam à identificação portuguesa. Foi também essa lógica de ameaça que fez com que o discurso sobre unidade e identificação moçambicana fosse tão forte, logo após a independência (1975-1990), pela ameaça que as ideologias dos povos “civilizados” (como se chamavam os colonialistas) podiam representar. Daí que tanto o colonialismo, assim como o tribalismo deviam ser combatidos com as mesmas armas, segundo Samora Machel. Igualmente, o discurso de associação do Estado às políticas neoliberais se constituíram a partir da ameaça que questões sociais como desemprego, pobreza, conflito armado, analfabetismo, etc., representavam.

Essas tensões entre povos significados como “bárbaros” e outros simbolizados como “civilizados” ergueram fronteiras (com pretensões identitárias) imaginárias que “deviam” ser protegidas com discursos racistas (para o primeiro caso) e nacionalistas (para o segundo). Nesse contexto, visando combater a ameaça que a *tribo* representava aos projetos de *aportugueização* (como um discurso contraditório que nunca pretendeu “transformar” o indígena/nativo em cidadão português, mas, sim, camuflar uma política colonial fascista em algo do tipo “responsabilidade social” dos colonos nas colônias); de formação de *Homem-novo* (que nunca teve a pretensão de incluir a todos, pois esse projeto não criou espaços de diálogo com as vozes discordantes da visão ideológica dos nacionalistas, para ouvir outras opções ideológicas possíveis que o país podia seguir, logo após a independência, por se considerar que representavam ameaças “reaccionárias”) e do *Homem empreendedor* (que representa tentativas de esconder o fosso entre as elites e o restante do povo que se agudizam a cada dia), a escola foi usada como uma plataforma cultural capaz de garantir/ou não a constituição de identidades nacionais. Sabe-se que todo o consenso é conflituoso, mas é exatamente por essa característica que a política é possível, na medida em que há incompletude dos atos de instituição política¹²⁶, ou seja, toda a pretensão política não completa o seu desejo, devido aos processos de *diferença cultural* que obrigam a que qualquer ponto final seja adiado.

Por isso, esses projetos não eram absolutos, daí que a *diferença cultural*, como uma “categoria enunciativa”, constrói sistemas de *identificação cultural* e de *significação* que

¹²⁶ Ver Ernesto Laclau (2016, p. 78).

subvertem todas as tentativas de fixação de identidade. Compreendendo que as identificações são elas mesmas produzidas “no momento da diferenciação”. A *diferença cultural* como estratégia analítica contribuiu para que esses projetos não se estabilizassem por muito tempo: o projeto de *aportuguesização do indígena/nativo* cedeu às pressões e abriu-se para a negociação que resultou na independência nacional; e o de formação de *Homem-novo* cedeu lugar para a emergência de *Homem empreendedor* – como aquele que deve se preparar para fazer faces às adversidades que as políticas neoliberais fazem emergir o tempo todo, sem abrir mão da preservação da “unidade nacional”.

O *slogan matar a tribo para fazer nascer a nação* teve o mérito de se constituir um significante vazio, capaz de significar várias possibilidades ser significado nesta tese. E nesse âmbito, o *slogan* consegue enunciar os rastros da educação, em Moçambique, nos dois períodos de estudo, em que para se alcançar o “(não)acesso” à educação *a tribo devia ser morta*. As lutas/disputas realizadas, na tentativa de invisibilizar a *diferença cultural*, só vieram visibilizar os hibridismos que têm marcado todo o discurso que procura estabelecer uma identidade nacional como completa.

Ficou compreendido que todo o discurso sobre inclusão (exclusão) na educação “falha” por cogitar que existem identidades que devem ser incluídas ou excluídas em/de um determinado projeto. Daí que ao se conceberem *políticas curriculares* se imagina que há uma identidade (*indígena/nativos* e *Homem-velho/desempregado*, etc.) que deve ser transformada em outra (*Assimilado/Homem-novo/Homem empreendedor*). A luta pela constituição de identidades é que mobiliza o sistema nacional de educação moçambicano.

A minha compreensão é de que não há identidade, na medida em que não existe nenhum fundamento final que garanta que tal pretensão se estabeleça de uma vez por todas. Mesmo na possibilidade de existir algum tipo de fundamento, ele será sempre contingente, político (porque os antagonismos estarão sempre presentes para desestabilizá-lo), precário e provisório. A partir da teoria do discurso argumento que a tentativa de estabelecimento de uma hegemonia *identitária* vai atrair uma contra-hegemonia denominada *diferença cultural* que subverte as pretensões apriorísticas sempre que estas procuram se estabilizar.

As tentativas de ordenar o social, entedido como caos, aberto, subjetivo, incompleto, contingente, não transparente, etc., fazem com que os esforços de fixação de sentidos identitários sejam um projeto impossível. Desse modo, reconhece-se que é importante que haja pretensões de fixação de sentidos, pois é partir dessas pretensões que as disputas pela significação ocorrem como tentativas de ordenação do social. No entanto, é preciso considerar que tais tentativas de fixação de sentidos identitários ocorrem às custas de repreensões de

várias outras possibilidades de ordenar o social, na medida em que a condição que possibilita algo é a mesma que o torna impossível. De forma alguma se está a dizer que por ser impossível não seja necessária, mas, sim, que “se há necessidade de identificação é porque não existe identidade”, “o que significa que qualquer objeto que assuma essa função de representação será menos que o objeto total” constituindo-se em um “horizonte imaginário¹²⁷”. Portanto, identificação é resultado da falta de uma identidade estrutural, autodeterminada e com completude ausente do sujeito (como impossível).

Quase a finalizar, foi possível compreender, ao longo da tese, que a destotalização da realidade social a partir do Terceiro-espço mostra que há micrologias de poder (nas pretensões de *padronização cultural* que se expressa nas *políticas curriculares* com objetivo de forjar um modelo *identitário*). Igualmente, demonstra que os diferentes lugares enunciativos dos discursos sobre identidades, Estado-nação, currículos nacionais/únicos etc. são marcados por deslocamentos e/ou deslizamentos dos significados, e todas as fronteiras “identitárias” são espaços de enunciação e por tanto, de *diferença cultural*. Por causa da subversão que o Terceiro-espço opera nos discursos, a escola como espaço em que as ideologias dos que governavam Moçambique deveriam ser reproduzidas, não consegue suturar esse desejo, porque *matar a tribo para fazer nascer a nação* é um projeto irrealizável devido aos processos híbridos que habitam toda a proposta de significação!

De certa forma fiquei com a impressão de que o *nacionalismo* em Moçambique no período estudado foi uma forma de *eupeização*¹²⁸, na sua versão “não racial” de imposição de visão do mundo das *tribos* do sul (que assumiram o poder através da FRELIMO), sobre o resto do país. Pois ambos procuram manter uma certa distância com o povo entendido como “massas de pessoas atrasadas, prisioneiras de hábitos ancestrais, do tribalismo e do obscurantismo, que era preciso tirar do subdesenvolvimento. E a missão do Estado era trazê-los para o caminho do progresso”¹²⁹. Como se existisse uma fronteira nítida entre os dirigentes e o povo, quando na verdade as tais fronteiras “imaginadas”, são marcadas por relações ambivalentes.

¹²⁷ Laclau (2016, p. 90-91)

¹²⁸ Alguns estudos como o de Mindoso (2017) refere que “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 eupeização 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 “eupeizada” de Estado e nação pós-independente” (p. 46)

¹²⁹ Brito (2019, p. 116)

Por outro lado, esses discursos dos dois períodos trazem semelhanças impressionantes, (nunca igual) em que nos leva a tomarmos emprestado a ideia de Karl Marx, de que a história acontece como tragédia e se houver alguma tentativa de emitá-la, será como farsa. Diante de tal entendimento, para que lugar de interpretação iremos? Como é possível que os estereótipos produzidos pelos colonos [indígenas, distribuídos, assimilados] fossem também (re)produzidos no período pós-independência [improdutivo, delinquente, marginais, parasitas]? Há alguma relação entre a ideia de Estado-novo de Portugal e Homem-novo do período pós-independência? E entre as aldeias comunais dos dois períodos? Entre a imposição da língua portuguesa face as nativas? Entre Xibalo/Chibalo e os campos de reeducação? Entre os currículos da escola pública (ensino elementar) e privada (ensino rudimentar)? Entre a ideia de apresentação de caderneta (no período colonial) e guia de marcha (no período pós-independência) em que o (ex-) indígena/nativo devia apresentar as autoridades caso se ausentasse do seu posto administrativo? Estas questões de reflexão mostram que esta tese não é uma conclusão, mas uma construção discursiva submetida a frequentes processos de diferimento. Apesar da aparente tendência das questões acima apresentadas, conduzir a sentidos binários, argumento que elas são umas das várias possibilidades de questionar o “status quo”, sem perder de vista que os discursos são marcados pela *diferença cultural* como uma estratégia de subversão.

Por fim, o que nós chamamos de colonialismo poderia ser praticado de outra forma/modo e, essa outra maneira de exercê-la poderia mudar o olhar que temos dela. Ninguém está contra o ensino privado, mas quando esta se constitui a partir do esvaziamento do ensino público, prejudicando muita gente, aí se torna um problema; ninguém está contra o nacionalismo, mas quando o modo como esse nacionalismo é operado produz sofrimentos (que se podia evitar) aos demais, aí se torna problemático; ninguém está contra as relações Bi e Multilaterais, mas quando a ingerência dessas relações no Estado, lhe esvaziam e afectam o bem-estar da população, a que questionar!

REFERÊNCIAS

ABL. ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. **Dicionário escolar de língua portuguesa**. 2. ed. ,São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008.

AHM. ARQUIVO HISTÓRICO DE MOÇAMBIQUE. **Panorama do Ensino na Província de Moçambique**. Direcção dos Serviços de Instrução. Maputo, 1963. Cota E237.

ABDULA, Rajabo Alfredo Mugabo. O ensino das línguas nacionais como solução para o processo de alfabetização em Moçambique. **Revista de Letras Dom Alberto**, v. 1, n. 3, jan./jul. 2013. Disponível em: https://silo.tips/queue/soluao-para-o-processo-de-alfabetizaa-em-moambique?&queue_id=-1&v=1597919676&u=NDEuOTQuNTMuMjIz. Acesso em: 20 agosto de 2020.

ALMEIDA, Rosely dos Santos; CUNHA, Érika Virgílio R. da. Campos e experiências na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): evocando o conhecimento a ser ofertado na educação infantil. In: LOPES, A. C.; OLIVEIRA, Marcia B (org.). **Políticas de currículo: pesquisas e articulações discursivas**. Curitiba: CRV, 2017. p. 149-167.

AMSELLE, Jean-Loup; M'BOKOLO, Elikia (orgs.). **No centro da etnia: Etnias, tribalismo e Estado na África**. Petrópolis: Vozes, 2017.

APPADURAI, Arjun. **Dimensões culturais da globalização: a modernidade sem peias**. Lisboa: Teorema, 2004.

ARAÚJO, S. A. **Contributos para uma Educação para a Cidadania: Professores e Alunos em Contexto Intercultural**. Lisboa: Teses, 2008.

ARRABAL, Alejandro Knaesel; ENGELMANN, Wilson; KUCZKOWSKI, Sidnei. Filosofia da Linguagem e giro linguístico: implicações para os direitos autorais. **Scientia Iuris**, Londrina, v. 20, n. 2, p.81-106, jul. 2016.

BASÍLIO, Guilherme. **O Estado e a escola na construção da identidade política moçambicana**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010. 249 f. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/10227&hl=pt-PT&gl=br&strip=0&vwsrc=0> Acesso em: 13 janeiro de 2012.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida: entrevista a Benedetto Vecchi**. Rio de Janeiro: J. Zahar. 2005.

BERNSTEIN, Richard J. **The Pragmatic Turn**. Cambridge, UK: Polity Press, 2010.

BIRMAN, Joel. Escritura e psicanálise: Derrida, leitor de Freud. **Natureza Humana**. V. 9, n. 2: p. 275-298, jul.-dez. 2007. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/nh/v9n2/v9n2a03.pdf>. Acesso em mai. 2018.

BHABHA, H. **O local da Cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2019.

_____, **O Bazar global e o clube dos cavalheiros ingleses**. Rio de Janeiro: Rocco, 2011.
_____. **Nación y narración**. 1. ed. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2010.

_____, **O local da Cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.

_____, **O local da Cultura**. Belo Horizonte, Editora UFMG, 1998

_____, The other question: Difference, Discrimination and the Discours of Colonialism. **Screen**. V.24, n. 6, p. 18-36, 1983.

BONNICI, Thomas. Introdução ao estudo das literaturas pós-coloniais. **Mimesis**. Bauru, v. 19, n.1, p. 07-23, 1998. Disponível em:
https://secure.unisagrado.edu.br/static/biblioteca/mimesis/mimesis_v19_n1_1998_art_01.pdf. Acesso em 22 jul. 2020.

BORGES, Verónica; LOPES, Alice C. O político e a política: implicações para a formação docente. In: MACEDO, Elizabeth; MENEZES, Isabel (Org.). **Currículo, política e cultura: conversas entre Brasil e Portugal**. Curitiba: CRV, 2019. p. 21-40.

BRITO, Luís de. **A Frelimo, o Marxismo e a Construção do Estado Nacional 1962-1983**. Maputo: CIEDIMA, 2019.

BROWN, Wendy. **Cidadania Sacrificial: Neoliberalismo, capital humano e políticas de austeridade**. S/L: Zazie Edições, 2018.

BUTLER, Judith; SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Quem canta Estado-nação? Língua, política, pertencimento**. Brasília: Universidade de Brasília, 2018.

_____, **Quadros de guerra: quando a vida é passível de luto?** 6ª ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.

CABAÇO, J. L. de O. Moçambique: Identidades, colonialismo e libertação. 2007. **Tese (Doutorado em Antropologia)** – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

CANDAU, Vera M. Reformas educacionais hoje na América Latina. In: MOREIRA, A. F. (org.). **Currículo: políticas e práticas**. São Pulo, Papirus, 1999.

CASTIANO, José P.; NGOENHA, Severino E. **Alonga marcha duma “educação para todos em Moçambique”**. 3. ed., Maputo, UEM, 2013.

CASTRO-GOMEZ, Santiago. Ciências sociales, violência epistémica y problema de la ‘invención del outro’. In LANDER, Edgardo (org.), **La colonidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires: Ed. CLACSO, 2000.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o Colonialismo**. Lisboa: Sá da Costa, 1978.

_____. **Discurso sobre o Colonialismo**. São Paulo: Veneta, 2020.

CORTESÃO, Armando Zuzarte. **Boletim da Agência Geral das Colónias**. Vol. I, ano 1, p. 3-9. Lisboa: Agência Geral das Colónias, 1925. Disponível em: <http://memoria-africa.ua.pt/Library/ShowImage.aspx?q=/BGC/BGC-N001&p=4> Acesso em abril de 2020.

COSTA, Manuel Fernandes. **As missões católicas portuguesas e o ensino no ultramar**. Ano XLI, nº 480, Boletim Geral do Ultramar, 1965.

COSSA, Lourenço Eugénio Línguas Nacionais no Sistema de Ensino para o Desenvolvimento da Educação em Moçambique. **Dissertação** (Mestrado em Educação) Porto Alegre: UFRGS, 2007.

CUNHA, Érika V. Rodrigues da. Conexão entre currículo e avaliação como ficção de controle de identidade. In: FRANGELL, Rita de C. P. (Org.). **Currículo, formação e avaliação**. Curitiba: CRV, 2016. p. 111-127.

CURTO, Diogo Ramada; CRUZ, Bernardo Pinto da. Destribalização, regedorias e desenvolvimento comunitário: notas acerca do pensamento colonial português (1910-1965). **Práticas da História, Journal on Theory, Historiography and uses of the Past** 1, 2015, n.º 1, p. 113-172. Disponível [online] em: http://www.praticasdahistoria.pt/issues/2015/11/PDH_01_RamadaCurto_PintoCruz.pdf. Acesso 09 dez 2019. Acesso em junho de 2018.

DERRIDA, Jacques. **Força da Lei**. 3.ed. São Paulo: WMF, 2018.

_____. Observações sobre desconstrução e pragmatismo. p. 119-134. In: MOUFFE, Chantal (Org.). **Desconstrução e Pragmatismo**. 1. ed. Rio de Janeiro: Mauad X, 2016.

_____. **A escritura e a Diferença**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1995.

DIONISIO, Débora Accioly; SILVA, Homero Dionísio da. O Movimento de Educação Para Todos e seus rebatimentos na formação docente da UFPB. **XIII jornada de trabalho**. São Paulo: CERESTE, 2012. Disponível [online] em: <http://www.proceedings.scielo.br/pdf/jtrab/n1/36.pdf>. Acesso em agosto de 2019.

FIGUEIREDO, Cândido de. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. Lisboa: 1913.

FRANCISCO, António. Sociedade civil em Moçambique: expectativas e desafios. In IESE. **Sociedade civil em Moçambique: desafios para Moçambique**. Maputo: IESE, 2010. Disponível [online] em: http://www.iese.ac.mz/lib/publication/livros/des2010/IESE_Des2010_3.SocCivil.pdf Acesso em: 21 maio 2019.

FERREIRA, Márcia Serra; SANTOS, André dos. Discursos curriculares no/do tempo presente: subsídios para uma articulação entre a história e as políticas do currículo. In: LOPES, A. C.; OLIVEIRA, Márcia B (org.). **Políticas de currículo: pesquisas e articulações discursivas**. Curitiba: CRV, 2017. pp. 57-79.

FOUCAULT, Michel **Ditos & Escritos (II): Arqueologia das Ciências e História dos Sistemas de Pensamento**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

- FREITAS, Felipe Corral. O Sentido (Conceito) de Liberdade na Teoria do Discurso de Ernesto Laclau. **Revista Sul-Americana de Ciência Política**, v. 5, n. 2, 237-255, Jun./2019. Disponível [online] em: <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:RX88ojavHw0J:https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rsulacp/article/download/14318/10777+&cd=1&hl=pt-PT&ct=clnk&gl=br> Acesso em janeiro de 2021.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GABRIEL, Carmen Teresa. Conteúdo-rastro: um lance no jogo da linguagem do campo curricular. **Currículo sem Fronteiras**, v. 17, n. 3, p. 515-538, set./dez. 2017.
- GASPERINI, Lavinia. **Moçambique: educação e desenvolvimento rural**. Roma: Edizioni Lavoro, 1989.
- GERDES, Paulus, **1000 Doctoral Theses by Mozambicans or about Mozambique**. 3. ed., Maputo: Academia de Ciências de Moçambique, 2013.
- GONÇALVES, António C. Parafino. **Educação politécnica e a escola de trabalho em Moçambique**: Novas e velhas falácias pedagógicas? Maputo, Edição CEC: 2015. 188 p.
- HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. 12.ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2020.
- _____. Quem precisa da identidade? In: SILVA, T. T. da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 103-133.
- _____. The centrality of culture: notes on the cultural revolutions of our time. In.: THOMPSON, Kenneth (ed.). **Media and cultural regulation**. London, Thousand Oaks, New Delhi: The Open University; SAGE Publications, 1997. (Cap. 5).
- HAMILTON, David. Sobre as origens dos termos classe e currículo. **Teoria e Educação**, nº 6, pp. 33- 52, 1992.
- LACLAU, Ernesto; MOUFEE, Chantal. **Hegemonia e estratégia socialista**: Por uma política democrática radical. São Paulo: Intermedios, 2015.
- _____; _____. **Hegemony and Socialist Strategy**: Towards a Radical Democratic Politics. London: Verso, 1985.
- _____; _____. **Hegemony and Socialist Strategy**: Toward a Radical Democratic Politics. London: Verso, 2001.
- LACLAU, Ernesto., **Emancipação e diferença**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.
- _____. Desconstrução, pragmatismo e hegemonia. p. 77-106. In: MOUFFE, Chantal (Org.). **Desconstrução e Pragmatismo**. 1. ed. Rio de Janeiro: Mauad X, 2016.
- LANDAU, LUÍS. **Reconstruir a economia de Moçambique**: Avaliação de uma parceria para o desenvolvimento. Washington, D.C: The World Bank, 1998.

LANGA, F. J. Laranjeira. Atlas do perfil habitacional de Moçambique (1997 a 2007): Uma abordagem do SIG. **Dissertação** (Mestrado em Estatística) – Instituto Superior de Estatística e Gestão de informação, Lisboa: Universidade Nova de Lisboa. 2010. 152 f. Disponível [online] em: [https://www.semanticscholar.org/paper/Atlas-do-perfil-habitacional-de-Mo%C3%A7ambique-\(1997-a-Langa/5ab2c5c27e1a39ce9eb7a6eccb2eb2daa9843d53](https://www.semanticscholar.org/paper/Atlas-do-perfil-habitacional-de-Mo%C3%A7ambique-(1997-a-Langa/5ab2c5c27e1a39ce9eb7a6eccb2eb2daa9843d53). Acesso em: junho de 2020.

LIMA, Paula Sophia Branco de. **Moçambique como lugar de interrogação**: a modernidade em Elísio Macamo e Severino Ngoenha. Cape Town: AFRICAN MINDS, 2016.

LOPES, Alice C.; OLIVEIRA, Márcia B. Redes de pesquisa e articulações discursivas nas políticas de currículo.. In: LOPES, A. C.; OLIVEIRA, Marcia B (org.). **Políticas de currículo**: pesquisas e articulações discursivas. Curitiba: CRV, 2017. p. 11-29.

LOPES, Alice; MENDONÇA, Daniel de; BURITY, Joanildo A. A contribuição da hegemonia e estratégia socialista para as ciências humanas e sociais. In: LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. (Org.). **Hegemonia e estratégia socialista**: por uma política democrática radical. São Paulo: Intermeios, 2015. p. 7-32.

LOPES, Alice C. Normatividade e intervenção política: Em defesa de um investimento radical. In: LOPES, Alice Casemiro; MENDONÇA, Daniel de (Org.). **A teoria do Discurso de Ernesto Laclau**: ensaios críticos e entrevistas. São Paulo: Annblume, 2015. p. 117-147.

_____. Ainda é possível um currículo político? In: LOPES, Alice C.; ALBA, A. (Org.). **Diálogos curriculares entre Brasil e México**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2014, p. 43- 62.

_____. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 39, p. 7-23, 2013.

_____. Políticas de currículo: questões teórico-metodológicas. In.: LOPES, Alice. C.; DIAS, Rosanne E.; ABREU, Rozana G. (Org.). **Discursos nas políticas de currículo**. Rio de Janeiro: Faperj, Quartet, 2011.

_____; MACEDO, E. **Teoria de Currículo**. São Paulo, Cortez Editora: 2011.

LOPES, Argentina S. Políticas educacionais para a promoção da rapariga em Moçambique, **Tese** (Doutorado em Educação). Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, PROPEd, 2017.

MACEDO, Elizabeth. Mas a escola não tem que ensinar? Conhecimento, reconhecimento e alteridade na teoria do currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 17, n. 3, p. 539-554, set./dez. 2017.

_____. Base nacional curricular comum: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 32, n. 02, pp. 45-67, abr/jun., 2016. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982016000200045&script=sci_abstract&tlng=pt >. Acesso em 23 de julho de 2018.

_____. Base nacional comum para currículos: direito de aprendizagem e desenvolvimento para quem? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 133, p. 891-908, out/Dez., 2015.

_____. Currículo, Cultura e Diferença. p. 83-101. In: LOPES, Alice C.; ALBA, Alicia de. (Org.). **Diálogos curriculares entre Brasil e México**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2014. 340f.

_____. Base nacional curricular comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para Educação. **e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03 p. 1530 - 1555 out./dez. 2014 Disponível [online] em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21666>. Acesso em: abril de 2018.

_____. Que queremos dizer com educação para a cidadania? p. 89-114. In LOPES, Alice C.; LOPES; LEITE, Carlinda; (Org.): **Políticas educativas e dinâmicas curriculares no Brasil e em Portugal**. Porto: Livpsic, 2008.

_____. Como a diferença passa do centro à margem nos currículos: o exemplo dos PCN. **Educação, Sociedade**, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 87-109, jan./abr. 2009.

_____. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. **Revista Brasileira de Educação**. V. 11, n. 32, p. 285-296, maio/ago. 2006a.

_____. Por uma política da diferença. **Cadernos de Pesquisa**. V. 36, n. 128, p. 327-356, maio/ago., 2006b.

Currículo: Política, Cultura e Poder. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.2, pp.98-113, Jul/Dez 2006c.

_____. Currículo e hibridismo: para politizar o currículo como cultura. **Educação em Foco – Questões Contemporâneas de Currículo**, v. 8, n. 1 e 2, p. 13-30, mar/ago. 2003, set/fev. 2003/2004.

MACHEL, S. M. **Mozambique: Sowing the Seeds of Revolution**. London: CFMAG, 1974.

_____. **Fazer da escola uma base para o povo tomar o poder**. Coleção estudos e orientações 6. Maputo: Imprensa Nacional, 1979.

MACHADO, Francisco. Na posse do director geral do ensino colonial: Discurso do sr. Ministro das Colonias. **Boletim Geral das Colonias**, ano XX, n.º 277, Lisboa: Maio 1944.

MAZULA, B. **Educação, Cultura e Ideologia em Moçambique: 1975-1985**. Maputo: Ed. Afrontamento: 1995.

_____. O Professor e os desafios do ensino e aprendizagem no século XXI: Uma abordagem orientada para o desenvolvimento. Vol. 1, No 0, pp 75-101, Maputo: **UEM**, 2012.

MARTINEZ, Vinício Carrilho. Estado de não-Direito: Estados arbitrários. **Revista Jus Navigandi**, ISSN 1518-4862, Teresina, ano 9, n. 384, 26 jul. 2004. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/5495>. Acesso em: agosto de 2021

MEC – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Plano Curricular do Ensino Secundário Geral (PCESG): Documento Orientador, Objectivos, Política, Estrutura, Plano de Estudos e Estratégias de Implementação**. Maputo: Imprensa Universitária, 2007.

MENDONÇA, Daniel de. O limite da normatividade na teoria política de Ernesto Laclau. **Lua Nova**, São Paulo, 91: 135-167, 2014. Disponível [online] em: <https://www.scielo.br/j/ln/a/B36tLYVLnzjVNYCYXq96w9J/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: set. 2021.

MINDOSO, André V. Os Assimilados de Moçambique: Da situação colonial à experiência socialista. 2017 **Tese** (Doutorado em Sociologia) 256f. Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2017. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/46471/R%20-%20T%20-%20ANDRE%20VICTORINO%20MINDOSO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> Acesso em: 7 dez. 2021.

MINED – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Plano Curricular do Ensino Básico**. Maputo: INDE, 2003.

_____ – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Exame nacional 2015 da Educação Para Todos**: Moçambique. Maputo: 2015.

_____ – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Plano estratégico da educação**: Projecto “Promoção da Transformação Curricular da Educação Básica. Maputo. INDE: 1997.

_____ – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Educação Básica em Moçambique**: Situação actual e Perspectivas. Maputo: MINED, 1996.

MOÇAMBIQUE. Constituição da República de Moçambique. **Boletim da República**. Maputo: Assembleia Popular, 1990a. Disponível [online] em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/176043/000472176.pdf?sequence=3&isAllowed=y> Acesso em: 3 fev. 2017.

_____. Constituição da República Popular de Moçambique. **Boletim da República**. Maputo: Assembleia Popular, 1975.

_____. Lei n.º 4/83 de 23 de Março – Aprova o Sistema Nacional de Educação. **Boletim da República** –. Maputo: Assembleia Popular, 1983.

_____. Lei n.º 6/92 de 6 de Maio – Aprova o Sistema Nacional de Educação. **Boletim da República** Maputo: Assembleia da República, 1992.

_____. Resolução n.º 8/95 de 22 de Agosto – Aprova a Política Nacional da Educação. **Boletim da República** Maputo: Conselho de Ministros, 1995.

_____. Lei n.º 2/79, de 1 de Março de 1979 – Aprova a lei dos crimes contra a segurança do povo e do Estado popular. **Boletim da República** Maputo: INLD, 1979.

_____. Decreto n.º 11/90 – Autoriza o exercício de actividades de ensino privado e de explicador e revoga os artigos 1 e 6 do Decreto n.º 12/75, de 6 de Setembro. **Boletim da República**. Maputo: Conselho de Ministros, 1990b.

_____. Lei n.º 5/83 de 31 de Março – Lei das Chicotadas. **Boletim da República** Maputo: Assembleia Popular, 1983.

MONDLANE, Eduardo. **Lutar por Moçambique**. Lisboa: Terceiro Mundo, 1975.

MORAES, George Rezende; FACHIN, Melina Girardi. O papel dos estados de terceiro mundo na concretização dos Direitos Humanos: coordenando conceitos de soberania, globalização econômica e os direitos humanos. **Pensar**, Fortaleza, v. 21, n. 1, pp. 150-178, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://periodicos.unifor.br/rpen/issue/view/400>. Acesso em 20 set. 2019.

MOREIRA, António Flávio Barbosa. Propostas curriculares alternativas: Limites e avanços. **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 73, pp. 109-138, Dezembro/2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4210.pdf>. Acesso em 29 set. 2019.

MORELLI, Silvia. Discurso e política como linguagem para o currículo: contribuição de Chantal Mouffe para investigação da Educação Basic na Argentina. pp 131-147. In.: LOPES, A. C.; OLIVEIRA, Marcia B. (org.). **Políticas de currículo: pesquisas e articulações discursivas**. Curitiba: CRV, 2017.

MOPHRH – MINISTÉRIO DAS OBRAS PÚBLICAS, HABITAÇÃO E RECURSOS HIDRICOS: Oportunidades no sector de infraestruturas em Moçambique: fórum para cooperação económica e comercial china e CPLP. Macau: 2015. Disponível [online] em: <https://www.forumchinaplp.org.mo/wp-content/uploads/2020/10/20150828-dsr-04-SC.pdf>. Acesso em ago. 2021.

MOUFFE, Chantal. **Sobre o político**. São Paulo: WMF, 2015.

_____. Globalização e cidadania democrática. **Revista da Faculdade de Direito da UFPR**, v. 36, 2001. Disponível [online] em: <https://revistas.ufpr.br/direito/article/view/1779/1476>. Acesso em: Set. 2021.

NGOENHA, S. E. **Estatuto e Axiologia de Educação em Moçambique**: o paradigmático questionamento da Missão Suíça. Maputo: Livraria Universitária, 2000.

_____. **Das independências às Liberdades**. Maputo: Edições Paulinas, 1993.

NGUNGA, Armindo. Os desafios da investigação linguística em África: o caso de Moçambique. Comunicação apresentada no Seminário Internacional sobre **A Pesquisa na Universidade Africana no Contexto da Globalização**: Perspetivas Epistemológicas Emergentes, Novos Horizontes Temáticos, Desafios. Painel: Novas formas de pesquisa linguística na África atual em termos teóricos e metodológicos e dificuldades de ensinar línguas africanas em universidades São Paulo: CEA-USP, 2012.

NHANTUMBO, Hermínio E. Educação pós-colonial em Moçambique: tentativas de inclusão num currículo culturalmente excludente. p 186-197. In: **Trabalhos Completos do XI Seminário Regional da ANPAE Sudeste/XI Encontro Regional SUDESTE da ANFOPE/XIV**: Encontro Estadual da ANFOPE-RJ / VII Seminário Estadual da ANPAE-RJ. Rio de Janeiro, UFF, 2008. Disponível em http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2019/01/1548878967632_ANAIS-TRABALHOS-COMPLETOS-do-XI-Encontro-Reg-SUDESTE-ANFOPE-e-XI-Seminario-Reg-SUDESTE-ANPAE-Agosto2018.pdf. Acesso em: nov. 2018.

_____. Matar a tribo para fazer nascer a nação: A (in)visibilização da diferença na formação de professores moçambicanos. **Formação em Movimento** v. 2, i.2, n.4, p. 597-619, jul./dez. 2020 Disponível [online] em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/622/908>. Acesso em: fev. 2021.

_____; PEREIRA, Talita Vidal. As TIC's como solução para falta de qualidade na/da educação: O caso moçambicano. p. 348-364. In: Diene Eire de Mello (Org.). **Reflexões e experiências didáticas com tecnologias digitais**. 1. ed. Londrina: Madrepérola, 2020. Disponível [online] em: http://editoramadreperola.com/wp-content/uploads/2021/02/reflexoes_expediencias_didaticas_tecnologias_digitais.pdf. Acesso em: jan. 2020

OLIVEIRA, Mayre-Ester B. de; FRANGELLA, Rita de Cassia P. Conectando currículo, política e cultura numa perspectiva discursiva. p 81-95. In: LOPES, A. C.; OLIVEIRA, Márcia B. (Org.). **Políticas de currículo: pesquisas e articulações discursivas**. Curitiba: CRV, 2017.

OLIVEIRA, Cristiane G. de.; CAMÕES, Maria C. S.; FRANGELLA, Rita de C. P. Essa escola só serve para adultos mandarem nas crianças?: Alteridade, infância e formação. In: MACEDO, Elizabeth; MENEZES, Isabel (Org.). **Currículo, política e cultura: conversas entre Brasil e Portugal**. Curitiba: CRV, 2019.

ORTIGÃO, Maria Isabel R. Avaliação da educação básica no Brasil. In: MACEDO, Elizabeth; MITHÁ, Stela (Org.). **Avaliação da Aprendizagem no Ensino Básico: experiências de Moçambique e Brasil**. 2017.

PENSO, Letícia. O estatuto do português e das línguas bantu moçambicanas antes, durante e depois da luta pela independência da nação em 1975. **Linguagem, estudos e pesquisas.**, vol. 20, n. 2, p. 57-86, Catalão-GO: PPGLL, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/lep/issue/view/1812>. Acesso em: mar. 2021.

PETERS, Michael. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

RAMOS, Aura H.; FRANGELLA, Rita de Cássias P. Currículo, cultura e formação: desafios para a universidade frente às diretrizes nacionais para a educação em direitos humanos. In: LOPES, Alice C; ALBA, Alicia de. (Org.). **Diálogos curriculares entre Brasil e México**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2014. p. 229-251.

REALE, Giovanni e ANTISERI, Dário. **História da filosofia: do humanismo a Descartes**. V.3 [tradução Ivo Storniolo]. São Paulo: Paulus, 2004.

_____. **História da filosofia: de Freud a atualidade**. V.7 [tradução Ivo Storniolo]. São Paulo: Paulus, 2006.

REIS, João (org.) e MUIUANE, Armando Pedro. **Datas e documentos da história da FRELIMO**. 2. ed., Lourenço Marques: Imprensa Nacional, 1975.

ROSSOLILLO, Francesco. Nação. In BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola e PASQUINO Gianfranco. (Org.). **Dicionário de política**. 11. ed., Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

PAREDES, Marçal de Menezes. A construção da identidade nacional moçambicana na pós-independência: sua complexidade e alguns problemas de pesquisa. In: MACEDO, José Rivair (Org.). Anos 90: **Revista de Programa de Pós-Graduação em História /UFRGS, IFCH**. v. 21, n. 40, Porto Alegre: PPGH, dez. 2014.

PANOFF, Michel; PERRIM, Michel. **Dicionário de etnologia**. Paris: Payot, 1973.

PEREIRA, Talita Vidal; NHANTUMBO, Hermínio Ernesto, When the Nation Kills the Tribe: The paradox of a School Curriculum Suitable for All. **Transnational Curriculum Inquiry** 15 (1) <http://nitinat.library.ubc.ca/ojs/index.php/tci> access date 7th of nov. 2018.

PEREIRA, Talita Vidal. Gramática e Lógica: jogo de linguagem que favorece sentidos de conhecimento como coisa. **Currículo sem Fronteiras**, v. 17, n. 3, p. 600-616, set./dez. 2017. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol17iss3articles/pereira.pdf>. Acesso em: abr. 2020.

PEREIRA, Rui Mateus. A «Missão etnológica de Moçambique»: A codificação dos «usos e costumes indígenas» no direito colonial português: Notas de Investigação. **Cadernos de Estudos Africanos** [Online], 1, p. 125-177, 2001. Disponível [Online] em: <https://journals.openedition.org/cea/1628>. Acesso em: maio 2020.

PORTUGAL. Ministério do Ultramar. Decreto-Lei n. 39.668, de 20 Maio de 1954. – Aprova o Estatuto dos Indígenas Portugueses das províncias da Guiné, Angola e Moçambique. **Diário do Governo**, 1. Série, n. 110.

_____. Presidência do Conselho. Lei n. 1.900 de 21 de maio de 1935. – Promulga várias alterações no Acto Colonial. **Diário do Governo**. 1. Série, n. 115.

_____. Ministério das Colónias. Decreto n. 18.570 de 8 de julho de 1930. – Aprova Acto Colonial em substituição do título v. da Constituição política da República Portuguesa. **Diário do Governo**. 1. Série, n. 156.

_____. Ministério das Colónias. Decreto n. 12.485 de 13 de outubro de 1926. – Aprova o Estatuto Orgânico das Missões Católicas Portuguesas de África e Timor. **Diário do Governo**. 1. Série, n. 228.

SANTOS, B. S., Beyond Abyssal Thinking. From Global Lines to Ecologies of Knowledges, **Review**, 30 (1) 45-89. 2007.

_____; MENEZES, Maria Paula. **Epistemologia do Sul**. Coimbra: Gráfica de Coimbra, 2009.

SCHIMIDT, Rita Terezinha. O pensamento-compromisso de Homi Bhabha: notas para uma introdução. In: BHABHA, Homi K. **Bazar Global e o clube dos cavaleiros ingleses**. Rio de Janeiro, Rocco, 2011. P.13-61.

SERRA, C. **Identidade, moçambicanidade, mocambicanização**. Maputo: Livraria Universitária Eduardo Mondlane, 1998.

SETH, Sanjay. Pós-colonialismo e a história do nacionalismo anticolonial. **Práticas da História**, n.º 7, p.45-75, 2018. Disponível em: http://www.praticasdahistoria.pt/issues/2019/7/02_PDHO7_Seth.pdf. Acesso em 23 jul. 2020.

SILVA, Tomaz T. da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org. e trad.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000a. P. 73-102

_____. **Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000b.

_____. **Currículo como Fetiche: a poética e a política do texto curricular**. 2ª ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SILVA, António Duarte. **O império e a constituição colonial portuguesa (1914-1974)**. Lisboa: Edição e Artes Gráficas, S.A, 2019. Disponível em: https://library.oapen.org/bitstream/handle/20.500.12657/23439/SilvaAD_book.pdf?sequence=1. Acesso em 13 abr. 2021.

SOUSAL, Carlos Eduardo Batista de. **Fundacionalismo, Evolução e Relativismo no Über Gewiâheit de Wittgenstein**. 2004. Disponível em <http://www.abstracta.pro.br/revista/publicados/v1n1a6%20-%20Souza%2020Fundacionalismo.pdf>. Acesso: 3 jun. 2008.

TAIMO, Jamisse Uilson. **Ensino superior em Moçambique: história, política e Gestão**. Tese (doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Metodista de Piracicaba, São Paulo, 2010.

THIONG’O, N. W. **Decolonizing the Mind. The politics of language in African literature**. London: Heinemann, 1986.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291>. Acesso em: ago. 2021.

_____. **Educação para todos: o compromisso de Dakar**. Dakar, Senegal: UNESCO, 2000.

_____. **Educação para todos: o compromisso de Dakar**. 2. ed. Brasília: Consed, 2001.

_____. **Marco da educação 2030: Declaração de Incheon**. Incheon, Coréia do Sul: UNESCO, 2015.

_____. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. UNESCO: 1998.

USAID. **Actividade de Doação para o Reassentamento da População após as Cheias em Moçambique**. Maputo, 2002. Disponível [online] em: https://pdf.usaid.gov/pdf_docs/Pdabx450.pdf. Acesso em: set. 2021.

WITTGENSTEIN, Ludwig J. J. **Investigações Filosóficas**. São Paulo: Editora Nova Cultura 1999.

VASCONCELOS, Ernesto de. Boletim da Agência Geral das Colónias. Vol. I, ano 1, p. 10-12. Lisboa: **Agência Geral das Colónias**, 1925. Disponível em: <http://memoria-africa.ua.pt/Library/ShowImage.aspx?q=/BGC/BGC-N001&p=11>. Acesso em: ago. 2021.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In ZAWANGONI, Salvador André. **FRELIMO e a formação do homem novo (1964-1974 e 1975-1980)**. Maputo, CIEDIMA, 2007.

ZIMBICO, O. J. Morre a Tribo e nasce a Nação? Política, Administração e História do Ensino Primário em Moçambique. 2016. **Tese (Doutorado em Educação)** 409f – Faculdade de Educação, Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2016.

Apêndice A – Tabela de doutorados de 1974-2015

Teses de doutorado em educação defendidas por Moçambicanos em várias IES's espalhadas pelo mundo, de 1974 até 2015			
ANO	NOME	TÍTULO DA TESE	Nº
1974	William Humbane	<i>Utilization of a needs assessment process for the improvement of curricula for a middle school</i> , Ball State University, Muncie, Indiana, USA	1
1988	Luís Bila	<i>Pädagogisch-psychologische Aspekte der Entwicklung des pädagogischen Denkens bei Lehrerstudenten unter konkret sozial-historischen Bedingungen</i> [Aspectos pedagógicopsicológicos do desenvolvimento do pensamento pedagógico no meio de estudantes da formação de professores sob condições sócio-históricas concretas], Pädagogische Hochschule Halle, Germany	2
	Manuel Morais	<i>Grundlagen der Studienplanung für ein Hochschulstudium von Sportlehrern in der VR Moçambique</i> [Fundamentos da planificação curricular para a formação superior de professores de desporto na RP de Moçambique], Hochschule für Körperkultur, Leipzig, Germany	3
1990	Luís Pouw	<i>Zur Erhöhung der Qualität des Unterrichts in der Volksrepublik Moçambique durch Befähigung der Lehrer zur didaktisch-methodischen Gestaltung des Unterrichtsprozesses: dargestellt am Beispiel der 5. und 6. Klasse der moçambikanischen allgemeinbildenden Schule</i> [A elevação da qualidade do ensino na República Popular de Moçambique através do desenvolvimento da competência dos professores para a realização didático-metodológica do processo de ensino-aprendizagem. Analisado no exemplo das 5ª e 6ª classes da escola geral moçambicana], Pädagogische Hochschule Leipzig, Germany	4
	Rachael Thompson	<i>Die Behandlung Moçambiques im Geographieunterricht der 5. Klasse der moçambiquanischen Schule: ein Beitrag zur Lehrplanstruktur und Lehrbuchgestaltung im Hinblick auf den Unterrichtsprozess</i> [O estudo de Moçambique no ensino de Geografia da 5ª classe da escola moçambicana – uma contribuição para a estruturação do programa e a configuração do livro do aluno com vista ao processo de ensino aprendizagem], Pädagogische Hochschule Karl Wander, Dresden, Germany	5
1992	Cristofa Jamo	<i>Professional preparation of secondary school principals in new Mozambique</i> , Columbia University, New York, USA	6
	Susann Müller	<i>Möglichkeiten der Vertiefung und Erweiterung der Sippen- (Formen-) Kenntnisse der Schüler durch einen Kurs "Pflanzen der Heimat" in den Klassen 7 und 8</i> [Possibilidades de aprofundamento e de extensão de conhecimentos dos alunos sobre configurações através de um curso "Plantas da terra" nas 7ª e 8ª classes / Possibilities of deepening and expanding students' knowledge of characteristics of shapes through a course on "plants in the environment" in grades 7 and 8], Universität Rostock, Germany	7
1993	Miguel Gómez	<i>Educação moçambicana. História de um processo: 1962-1984</i> , Universidade de São Paulo, Brazil	8
	Brazão Mazula	<i>Educação, cultura e ideologia em Moçambique: 1975-1985. Em busca de fundamentos filosófico-antropológicos</i> , Universidade de São Paulo, Brazil	9
1996	Lukas Mkuti	<i>Language and education in Mozambique since 1940: Policy, implementation, and future perspectives</i> , University of Arizona, Tucson, USA	10
1997	José Barros	<i>Entwicklung und Erprobung eines Konzepts zur laborpraktischen Ausbildung von Chemielehrern in anorganischer Chemie mit einem Minilabor unter besonderer Berücksichtigung mosambikanischer Bedingungen</i> , Pädagogische Hochschule Heidelberg, Germany	11
	José Castiano	<i>Das Bildungssystem in Mosambik (1974 - 1996). Entwicklung, Probleme und Konsequenzen</i> [O sistema de educação em Moçambique (1974-1996). Desenvolvimento, problemas e consequências / The educational system in Mozambique (1974-1996). Development, problems and consequences], Universität der Bundeswehr, Hamburg, Germany	12
	Mouzinho Mário	<i>Professional socialization of university lecturers in Mozambique</i> , University	13

Teses de doutorado em educação defendidas por Moçambicanos em várias IES's espalhadas pelo mundo, de 1974 até 2015

ANO	NOME	TÍTULO DA TESE	Nº
		of Pittsburgh, USA	
	Elias Matos	<i>Untersuchungen zum Lehr- und Lernerfolg in der laborpraktischen Ausbildung von Chemielehrerstudenten in Mosambik auf dem Gebiet der Organischen Chemie mit dem Minilabor</i> , Pädagogische Hochschule Heidelberg, Germany	14
	António Santos Marques	<i>La naissance de l'école au Mozambique. Esquisse d'unesociologie historique de la "forme scolaire"</i> , Université de Paris 5, France	15
1998	Conceição Dias	<i>Quality management in higher education in Mozambique</i> , University of Wales, Bangor, UK	16
	João Malieque	<i>A sociopsychological survey of language attitudes in Southern Africa: a case study of Mozambique - Proposals for language use and language in education in Mozambique</i> , University of Surrey, UK	17
	António Armindo Monjane	<i>Situationsorientiertes umweltanalytisches Praktikum für die Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer in Mosambik</i> , Universität Kiel, Germany	18
	Félix Mulhanga	<i>Schule zwischen Tradition und Moderne. Eine Fallstudie in den ländlichen Regionen Mosambiks</i> [School between tradition and modernity. A case study in rural areas of Mozambique], Universität Friedrich Schiller, Jena, Germany	19
	Inocente Mutimucuo	<i>Diagnosis and remediation of conceptual difficulties in the teaching and learning of the concept of energy in Mozambique</i> , Vrije Universiteit, Amsterdam, Netherlands	20
	Urânio Siteo MAHANJANE	<i>Ansätze zur Ausgestaltung der Ausbildung auf dem Gebiet der Elektrotechnik/Elektronik unter dem Aspekt der Elektronikentwicklung in Mosambik</i> , Technische Universität Dresden, Germany	21
1999	Lourenço Chiluvane	<i>Probleme der Grundschule in Mosambik</i> [Problemas do ensino primário em Moçambique], Technische Universität Berlin, Germany	22
	André Gulube	<i>Kinetische Untersuchung der Wirkung von Komplexbildnern auf die Mn-(II)-katalysierte Oxidation von Malachitgrün mit Perjodat sowie Einbeziehung der Ergebnisse in die Entwicklung eines Lehrkonzeptes zur Kinetik und Erprobung desselben im Rahmen der Chemielehrerausbildung in Mosambik</i> , Universität Bielefeld, Germany	23
2000	Ana Maria da Costa S. Hubner	<i>Lehrerbildung für mosambikanische 'Laien-Lehrer' - Entwicklung eines Handbuchs</i> , Universität Heidelberg, Germany	24
	José de Sousa Miguel Lopes	<i>Cultura acústica e letramento em Moçambique: em busca de fundamentos antropológicos para uma educação intercultural</i> , Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brazil	25
	Alda Romão Saúte	<i>The African-Mission encounter and education in Mozambique: The Anglican Mission of Santo Agostinho – Maciene, 1974</i> , University of Minnesota, Minneapolis, USA	26
2001	Joaquim Ernesto Matavele	<i>Ecologia e educação ambiental do ensino fundamental moçambicano: Percepções dos professores e compatibilidade com a realidade local</i> , Universidade de Campinas, Brazil	27
	Laurindo das Dores Xavier António Caetano	<i>Sekundarbildung und Hochschulzugang in Transformationsgesellschaften – Mosambik und die neuen Bundesländer der Bundesrepublik Deutschland (am Beispiel Sachsen). Ein Vergleich</i> [Formação secundária e o acesso ao ensino superior nas sociedades em transformação – Moçambique e os novos estados da República Federal da Alemanha (com particular destaque para o Estado da Saxónia) – Uma comparação], Universität Leipzig, Germany	28
	Jó António Capece	<i>O resgate do saber das comunidades locais na melhoria da qualidade do ensino de ciências naturais do primeiro grau do nível primário, em Moçambique</i> , Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brazil	29
	Hildizina Inácia Pereira Norberto Dias	<i>As desigualdades sócio-linguísticas e o fracasso escolar: em direcção a uma Prática linguístico-escolar libertadora</i> , Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brazil	30
	Stela Cristina Mitha Duarte	<i>Avaliação da aprendizagem de geografia: desvelando a produção do fracasso escolar na 10ª classe do ensino secundário geral - Cidade de Maputo</i>	31

Teses de doutorado em educação defendidas por Moçambicanos em várias IES's espalhadas pelo mundo, de 1974 até 2015

ANO	NOME	TÍTULO DA TESE	Nº
		(Moçambique), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brazil	
	Abdulcarimo Ismael	<i>An ethnomathematical study of Tchadji – about a Mancala type board game played in Mozambique and possibilities for its use in Mathematics Education, University of the Witwatersrand, Johannesburg, South Africa</i>	32
	Gil Mavanga	<i>Entwicklung und Evaluation eines experimentell- und phänomenorientierten Optikcurriculums: Untersuchung zu Schülervorstellungen in der Sekundarstufe I in Mosambik und Deutschland, Universität Potsdam, Germany</i>	33
2002	Ana Vilela Agostinho Germano	<i>A contribuição das instituições pré-escolares no aproveitamento pedagógico dos alunos das 1ª e 2ª classes do Sistema Nacional de Educação em Moçambique, Instituto Superior Politécnico e Universitário, Maputo, Mozambique (in collaboration with the 'Escola Superior de Educação' of Santarém, Portugal)</i>	34
	Mário Suarte Baloi	<i>Möglichkeiten zur Verbesserung des Physikunterrichts durch stärkere Ausprägung der Schülertätigkeit, des projectororientierten und des fächerübergreifenden Aspekts am Beispielder Behandlung des Magnetischen Feldes und der Elektromagnetischen Induktion in Klasse 9, Technische Universität Dresden, Germany</i>	35
	Marcos Cherinda	<i>The use of a cultural activity in the teaching and learning of mathematics: The exploration of twill weaving in Mozambican classrooms, University of the Witwatersrand, Johannesburg, South Africa</i>	36
	Mário Jorge Cuamba	<i>Der Tesla-Transformator im projektorientierten Physikunterricht der Sekundarstufe II – ein Beitrag zu besserem Physikverständnis sowie zur stärkeren Ausprägung wichtiger Persönlichkeitsqualitäten durch intensive Selbsttätigkeit der Schüler, Technische Universität Dresden, Germany</i>	37
	Adelino Ivala	<i>O ensino de história e as relações entre os poderes autóctone e moderno em Moçambique, 1975-2000, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brazil</i>	38
	Vitória Langa De Jesus	<i>A construção da identidade da mulher moçambicana: O caso das mulheres que trabalham como professoras, Universidad de La Habana, Cuba</i>	39
	Sarifa Magide Fagilde	<i>Towards a characterisation of communication and gender patterns in secondary mathematics classrooms in Mozambique, University of the Western Cape, Bellville, South Africa</i>	40
	Marisa Guião Mendonça	<i>A didáctica e a formação prático-reflexiva de professores de língua portuguesa para o ensino secundário em Moçambique, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brazil</i>	41
	Adriano Niquice	<i>Competência e criatividade na construção do currículo de formação de professores primários - curso do Instituto do Magistério Primário (IMAP) em Moçambique, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brazil</i>	42
	João Sá E Bonnet	<i>Ethos local e currículo oficial. A educação autóctone tradicional Macua e o ensino básico em Moçambique, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brazil</i>	43
	Felisberto Singo	<i>Gestaltungs- und Einsatzkonzeption multimedialer (interaktiver) Lehr- und Lernumgebungen für den Einsatz im Bildungswesen Mosambiks – Prototypische Lösung für die Informatikgrundausbildung, Technischen Universität Dresden, Germany</i>	44
2003	Bhangy Cassy	<i>Effect of classroom interaction and gender on mathematics performance and attitudes toward mathematics of secondary pupils in Mozambique, University of the Witwatersrand, Johannesburg, South Africa</i>	45
	Octávio Manuel de Jesus	<i>Estrategia didactico-metodologica para el tratamiento de la Educación Ambiental en los programas de Geografía de los preuniversitarios en Mozambique, Instituto Central de Ciências Pedagógicas, Havana, Cuba</i>	46
	Venâncio Simão Massingue	<i>Building awareness and supporting African universities in ICT management, Technische Universiteit, Delft, Netherlands</i>	47
2004	Albino Chavale	<i>Rapport à la langue et dynamique des langues au Mozambique, un regard sur</i>	48

Teses de doutorado em educação defendidas por Moçambicanos em várias IES's espalhadas pelo mundo, de 1974 até 2015

ANO	NOME	TÍTULO DA TESE	Nº
		<i>l'introduction des langues bantu dans l'enseignement</i> , Université Paul Valéry, Montpellier, France	
	John Manuel Francisco	<i>Students' reflections on mathematical learning: results from a longitudinal study</i> , Rutgers University, New Brunswick NJ, USA	49
	Zulmira Luís Francisco	<i>O ensino de química em Moçambique e os saberes culturais locais</i> , Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brazil	50
	Marcelino Caetano Luís	<i>Por um currículo de formação do professor de matemática na perspectiva de construção do conhecimento</i> , Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brazil	51
	Maria Deus Amida Maman	<i>O ensino de história no primeiro ciclo do ensino secundário geral em Moçambique: Apropriação da memória social como prioridade do ensino de história</i> , Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brazil	52
	Lucas Mangrassse	<i>A ideologização do processo de alfabetização e educação de jovens e adultos na Província de Nampula, Moçambique, no período de 1975 a 2003: Tensão entre factores políticos e culturais</i> , Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brazil.	53
	António Américo Muinatele	<i>Currículo e ensino: Análise do ensino de história no segundo ciclo do Ensino Secundário Geral em Moçambique, 1974- 2000</i> , Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brazil	54
	Hipólito Francisco Salomão Sengulane	<i>Ensino de história no nível primário do 2º grau em Moçambique: um enfoque crítico pedagógico sobre os programas e sistema de avaliação da aprendizagem</i> , Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brazil	55
	Gerre Zebedias Samo Sithole	<i>Resgate dos materiais e das culturas locais para o ensino na química</i> , Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brazil	56
	Evaristo Domingos Uaila	<i>Geometria e autonomia: um estudo dos programas, dos discursos dos professores e das práticas curriculares na Cidade da Beira, Moçambique</i> , Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brazil	57
2005	Boaventura José Aleixo	<i>Analyse du processus de mise en place d'un dispositif de formation à distance: le cas de l'Université pédagogique au Mozambique</i> , Université de Paris 8, France	58
	Francisco Emílio Candrinho	<i>Progression conceptuelle et enseignement de la géographie au Mozambique</i> , Université de Paris-Jussieu, France	59
	Amélia Francisco Filipe da Conceição Lemos	<i>Problèmes de cohérence textuelle, analyse de productions écrites d'étudiants mozambicains dans une perspective de formation de professeurs de français</i> , Université de Franche-Comté, France	60
	Marcos Artur Lourenço	<i>Representações socioculturais e a designação metacognitiva em aprendizagem bilingue (língua tchuwabo e portuguesa): implicações para o ensino fundamental em Moçambique</i> , Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brazil	61
	Alda Pereira Massinga	<i>An examination of the effects of personal and family attributes on single mothers education and well-being</i> , Kansas State University, USA	62
	Carlos Subuhana	<i>Estudar no Brasil: Imigração temporária de estudantes moçambicanos no Rio de Janeiro</i> , Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brazil	63
2006	Alice Binda Freia	<i>La construction de la géographie scolaire au Mozambique et le statut des figures</i> [A construção da geografia escolar em Moçambique e o estatuto das figuras], Université Paris 7 Denis Diderot, France	64
	Sandra Manuel Perides Lopes de Estrela Brito	<i>Modelo conceitual de avaliação institucional de universidades: a contribuição da avaliação institucional de universidades para o desenvolvimento sócio-económico de um país: um estudo da realidade de Moçambique</i> , Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brazil	65
	Jan Draisma	<i>Teaching gesture and oral computation in Mozambique: four case studies</i> , Monash University, Clayton, Australia	66
	Carla Maria Simão Mabote	<i>La construction d'explications fonctionnelles par les élèves dans l'enseignement de la biologie de la nutrition au Mozambique: faisabilité et pertinence</i> , Université de Nantes, France	67

Teses de doutorado em educação defendidas por Moçambicanos em várias IES's espalhadas pelo mundo, de 1974 até 2015

ANO	NOME	TÍTULO DA TESE	Nº
	Carla Maria Ataíde Maciel	<i>Bantu oral narratives in the training of EFL (English Foreign Language) teachers in Mozambique</i> , Illinois State University, Normal, Illinois, USA	68
	Arlindo Alberto Siteo	<i>Epistemological beliefs and perception of education in Africa: an exploratory study with high school students in Mozambique</i> , Rijksuniversiteit Groningen, Netherlands	69
	Márcia Aparecida Lima Vieira	<i>Educação de adultos, analfabetismo e pobreza em Moçambique</i> . Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba	
	Vicente Alfredo Tembe	<i>A auto-estima em jovens de três regiões de Moçambique</i> , Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real, Portugal	70
2007	Eugénia Flora Rosa Cossa	<i>A case study of practical work in a cell biology course at the Eduardo Mondlane University in Mozambique</i> , University of the Western Cape, South Africa	71
	José Augusto Cossa	<i>Global international regimes and regional international regimes: Power dynamics and their consequence on the educational autonomy of local governments in Southern Africa</i> , Loyola University, Chicago, USA	72
	Emília Zulmira de F. A. Nhalevilo	<i>Developing a culturally inclusive philosophy of science teacher education in Mozambique</i> , Curtin University of Technology, Perth, Australia	73
	Daniel Nivagara	<i>Temps institutionnel et temps des apprentissages: une analyse de l'appropriation de la réforme du curriculum par les enseignants de Maputo</i> , Université de Nantes, France	74
	Maria Alexandra Fernandes Rodrigues	<i>The impact of teaching-learning anatomy in the training and performance of medical doctors in Mozambique</i> , University of Witwatersrand, Johannesburg, South Africa	75
	Brígida Martins de Oliveira Singo	<i>Entwicklung eines kontextbezogenen Konzeptes zur Herausbildung und Förderung von Berufskompetenzen bei Berufsschullehrern in Mosambik</i> (Desenvolvimento de uma concepção contextualizada de formação e promoção das competências profissionais dos professores do Ensino Técnico Profissional em Moçambique), Technische Universität Dresden, Germany	76
2008	Daniel Da Costa	<i>An analysis of student teacher's perceptions of 3D-descriptive geometry education in Mozambique</i> , University of Newcastle upon Tyne, UK	77
	Alberto Felisberto Cupane	<i>Towards a culture-sensitive pedagogy of physics teacher education in Mozambique</i> , Curtin University of Technology, Perth, Australia	78
	Francisco Maria Januário	<i>Investigating and improving assessment practices in Physics in secondary schools in Mozambique</i> , University of Pretoria, South Africa	79
	Francisco Mucauque	<i>Berufsbildung in Mosambik unter Berücksichtigung der technischen Lehrerausbildung an der Pädagogischen Universität Maputo</i> , Universität Rostock, Germany	80
	Simão Mucavele	<i>Factors influencing the implementation of the new basic education curriculum in Mozambican schools</i> , University of Pretoria, South Africa	81
	Nadia Osman	<i>Measuring persuasive communication in two nutrition education methods in rural Mozambique</i> , University of London, UK	82
2009	Feliciano Salvador Chimbutane	<i>The purpose and value of bilingual education: a critical, linguistic ethnographic study of two rural primary schools in Mozambique</i> , University of Birmingham, UK	83
	António Cipriano Parafino Gonçalves	<i>Modernidades Moçambicanas, Crise de referências e a Ética no programa de Filosofia para o Ensino Médio</i> , Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brazil	84
	Manuel Zianja Guro	<i>Basic education reform in Mozambique: the policy of curriculum change and the practices at Marrere Teachers College</i> , University of Pretoria, South Africa	85
	Ana Filipe José Passos	<i>A comparative analysis of teacher competence and its effect on pupil performance in upper primary schools in Mozambique and other SACMEQ countries</i> , University of Pretoria, South Africa	86
2010	Guilherme Basílio	<i>O Estado e a escola na construção da identidade política Moçambicana</i> . Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brazil	87

Teses de doutorado em educação defendidas por Moçambicanos em várias IES's espalhadas pelo mundo, de 1974 até 2015

ANO	NOME	TÍTULO DA TESE	Nº
	Carlos Estrela Brito	<i>Educação à Distância (EAD) no Ensino Superior de Moçambique: Universidade Aberta de Moçambique</i> , Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brazil	88
	Sarita Monjane Henriksen	<i>Language attitudes in a primary school: A bottom-up approach to language education in Mozambique</i> , Roskilde Universitet, Denmark	89
	Nobre Roque dos Santos	<i>Estudo linguístico do discurso na sala de aula</i> , Universidade de Aveiro, Portugal	90
	Daniel Bernardo Soares	<i>The incorporation of geometry involved in the traditional house building in mathematics education in Mozambique: The cases of the Zambézia and Sofala provinces</i> , University of the Western Cape, South Africa	91
	Jamisse Taimo	<i>Ensino superior em Moçambique: história, política e gestão</i> , Universidade Metodista de Piracicaba, São Paulo, Brazil	92
2011	Bendita Donaciano	<i>Vivências académicas, métodos de estudo e rendimento escolar em estudantes da Universidade Pedagógica</i> , Universidade do Minho, Braga, Portugal	93
	José Manuel Flores	Ciências de educação (educational sciences), Otto-von-Guericke-Universität, Magdeburg, Germany	94
	Delfim de Deus Mombe	<i>Lehren und Lernen in Klassen mit hohen Schülerzahlen: neue Ansätze für zentrale Entwicklungsaufgaben des mosambikanischen Bildungssystems [Ensinar e aprender em salas de aula com muitos alunos]</i> , Otto-von-Guericke-Universität, Magdeburg, Germany	95
	Cristina Raul César Augusto Tembe	<i>Exploring professional development interventions for improving the teaching practice of primary school teachers</i> University of Pretoria, South Africa	96
	Camilo Ibraimo Ussene	<i>Desenvolvimento vocacional de jovens: Estudo com alunos do secundário moçambicano</i> , Universidade de Minho, Braga, Portugal	97
2012	Lina Sara H. de C. Do Rosário	<i>Desenvolvimento profissional docente para o ensino a distância na Universidade Eduardo Mondlane</i> , Universidade de Aveiro, Portugal	98
	Luís Neves Cabral Domingos	<i>Introdução de serviços Web 2.0 no Ensino Superior: Desenvolvimento de uma proposta no contexto da Universidade Eduardo Mondlane</i> , Universidade de Aveiro, Portugal	99
	Feliciano Eduardo	<i>Estratégias de utilização de ferramentas Web 2.0 e a promoção do pensamento crítico</i> , Universidade de Aveiro, Portugal	100
	Ribas Salathiel Madaucane Guambe	<i>Decontextualized language, logic, and algebra: the relationship between Mozambican students' achievement in school mathematics and their language and social background</i> , Lulea Tekniska Universitet, Lulea, Swede	101
	Castelo Mário Maluleque	<i>A avaliação das aprendizagens online como elemento potenciador da interacção em educação a distância (EaD) na Universidade Eduardo Mondlane</i> , Universidade de Aveiro, Portugal	102
	Adelino Evaristo Murimo	<i>Affect and mathematics education in Mozambique: Gender, parents, social and economic factors</i> , Monash University, Melbourne, Australia	103
	Balbina Jael da Conceição Muthemba	<i>Pedagogic practice between tradition and renewal: A study of the new mathematics curriculum in Mozambique</i> , Lulea Tekniska Universitet, Lulea, Sweden	104
	Samima Amade Patel	<i>Um olhar para a formação de professores de educação bilingue em Moçambique: Foco na construção de posicionamentos a partir do lócus de enunciação e actuação</i> , Universidade de Campinas, Brazil	105
	Nilsa Adelaide I. E. Pondja Cherinda	<i>O ensino e a aprendizagem online da Estatística Descritiva e Inferencial</i> , Universidade de Aveiro, Portugal	106
	Luis Alfredo Chambal	<i>A formação inicial de professores para a inclusão escolar de alunos com deficiência em Moçambique</i> . Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo	107
	Bento Rúpia Júnior	<i>Trabalho docente no ensino médio básico em Moçambique: Uma análise de suas condições</i> . Universidade Metodista De Piracicaba,	108
Fonte: Gerdes, Paulo, 2013, Tabela: adaptação do autor.			
2013	Samuel Luluva	<i>Políticas Educacionais em Moçambique: O conselho de escola como componente da gestão democrática da escola pública Moçambicana (1975-</i>	109

Teses de doutorado em educação defendidas por Moçambicanos em várias IES's espalhadas pelo mundo, de 1974 até 2015

ANO	NOME	TÍTULO DA TESE	Nº
		2003). Universidade Federal Fluminense, Niterói	
	Lourenço Eugénio Cossa	<i>Processos de significação dos conhecimentos em arte no ensino em Moçambique.</i> Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul, Porto Alegre	110
	Ana Maria Nhampule	<i>Currículo de formação profissional superior em administração pública: servidores competentes para a efectivação dos direitos de cidadania em Moçambique.</i> Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo	111
2014	Fernando Francisco Tsucana	<i>Formação superior de oficiais da polícia de Moçambique: articulação entre os fundamentos teóricos e as habilidades práticas.</i> Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	112
2015	Remane Selimane	<i>A supervisão educacional de Moçambique: entre o centralismo burocrático e a descentralização democrática.</i> Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo	113
	Jacinto Ordem	<i>Prova e demonstração em geometria plana: concepções de estudantes da licenciatura em ensino de matemática em Moçambique.</i> Pontifícia Universidade Católica de São Paulo,	114
	Márcia Cristina Américo	<i>Ivaporunduva e macuanda: estudo etnográfico sobre educação, trabalho e modos de sociabilidade.</i> Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba	115
	Fernando Francisco Pereira	<i>Indisciplina e violência escolar: interpretações de professores de três escolas públicas de ensino secundário geral de Maputo em Moçambique.</i> Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte	116

Fonte: catalogodeteses.capes.gov.br; **Tabela:** adaptação do autor

APÊNDICE B – Documentos oficiais a pesquisar e seus locais

PERÍODO DE EDUCAÇÃO COLONIAL 1926-1975			
Nome do documento	Local	Ano de aprovação	Observação
Código do trabalho indígena		/1899	
Acto geral da conferência industrial de Bruxelas		2/07/1890	
Lei do indigenato		1917	
Legislação que proíbe o uso de línguas locais em Moçambique		1921 e 1929	
Estatuto orgânico das Missões Católicas portuguesas da África e Timor		13/10/1926	Início do ensino oficial em Moçambique
Regulamento da Escola de Habilitação de professores indígenas		30/01/1930	
Código administrativo de colônia de Moçambique		23/07/1930	Divisão administrativa de Moçambique
Diploma legislativo nº 128		17/05/1930	Difusão da língua e costumes portugueses entre/para os indígenas
Acto colonial – Decreto nº 18.570		08/07/1930	
Diploma Legislativo nº 238		17/05/1930	Separação de Ensinos em indígena e primário elementar
Constituição colonial		/1933	
Regulamento do ensino primário rudimentar		17/01/1934	
Portaria nº 2.456 – BO nº 13		27/03/1935	Altera o regulamento do <i>Ensino Primário Rudimentar</i>
Portaria nº 2.457 – BO nº 13		27/03/1935	Define os objetivos das <i>Escolas Distritais de Arte e Ofícios para Indígenas do sexo masculino</i>
Portaria nº 2.969		/02/1937	Reforço do cumprimento integral da língua portuguesa
Estatuto da Caixa Escolar da Escola de Habilitação de professores indígenas José Cabral – BO nº 11		17/03/1937	
Acordo Missionário/Concordata		07/05/1940	Separação do ensino
Estatuto missionário		05/04/1941	Regulamento do Acordo/Estatuto Missionário que separa o ensino
Portaria nº 4.469		13/08/1941	Escola de Habilitação de professores indígenas passa a ser dirigida pela igreja católica
Normas Reguladoras e Programas do Ensino indígena		16/11/1946	Adaptação do ensino indígena à administração da igreja Católica
Decreto-Lei nº 36.507 (fonte Mazula)		07/09/1947	Reforma do ensino liceal pelo governo colonial
Decreto-Lei nº 35.507 (fonte Castiano e Ngoenha)		17/09/1947	Regulamento do ensino Liceal
Lei nº 2.025		07/09/1947	Reforma do ensino técnico profissional
Portaria nº 8.395		31/05/1950	Regulamento do Ensino Primário Oficial
Decreto-Lei nº 39.666		/05/1954	Estatuto dos Indígenas portugueses das províncias da Guiné, Angola e Moçambique

Abolição do Estatuto Indígena		/1961	
Portaria nº 15.971		13/03/1962	Redefinição do ensino de adaptação desenhado para os indígenas
Diploma Legislativo nº 2.262		25/09/1962	Ensino primário direccionado maioritariamente para brancos e assimilados
Lei nº 2.119		03/07/1963	Autoriza o emprego do idioma local como instrumento de ensino da língua portuguesa nas escolas primárias
Portaria nº 19.921		03/07/1963	
Decreto nº 45.908 (fonte Mazula)		/1964	Transforma o ensino de adaptação em ensino pré-primário
Decreto nº 45.908 (fonte Castiano e Ngoenha)		/1964	Promulga a reforma do ensino primário elementar a ministrar nas províncias ultramarinas
Portaria nº 20.380		19/02/1964	Livros didácticos
Portaria nº 20.858		10/12/1968	Reconhece três línguas veiculadas de moçambique: ronga, sena e macua
PERÍODO DE TRANSIÇÃO, EDUCAÇÃO NAS ZONAS LIBERTADAS			
Nome do documento	Local	Ano de aprovação	Observação
Relatório do II congresso da Frelimo		/1968	Defini a língua portuguesa como língua de unidade nacional
Relatório da II conferência do Departamento para Educação e Cultura		07/1970	
Relatório do I Seminário Nacional de Educação		De 25/01/75 a 02/03/1975	
Relatório do I seminário Nacional de Alfabetização		/04/1975	
PERÍODO DE EDUCAÇÃO PÓS-INDEPENDÊNCIA 1975-2015			
Nome do documento	Local	Ano de aprovação	Observação
Constituição da República Popular de Moçambique		/1975	
Decreto nº 12/75		06/09/1975	Nacionalização das escolas e outros estabelecimentos de ensino
Decreto nº 32/75		/1975	Abolição simbólica do uso dos livros coloniais nas escolas
Criação do Ministério de Educação e Cultura		/02/1976	
Orientações do III congresso da FRELIMO		/1977	
Seminário Internacional: Alternativa para os sistemas de educação para os países de África Austral		/04/1978	
Relatório da III Reunião Nacional de Educação e Cultura		/07/1979 04/1979?	
Plano Prospectivo Indicativo		/1980	
Resolução nº 11/81		17/12/1981	Aprova as Linhas Gerais do Sistema Nacional de Educação
Plano Estatal Central		/1982	Aprovado para reforçar o cumprimento das metas definidas para a educação
Decreto Presidencial nº 4/82		10/11/1982	Cria Conselho Nacional de Educação
Lei nº 4/83		23/03/1983	Aprova a síntese das Linhas Gerais do SNE

Decreto Presidencial nº 71/83		29/12/1983	Atribui ao MINED a função de realizar e controlar a administração unitária do SNE
Programa de Reabilitação Económica		/1987	
Criação da Distribuidora Nacional de Material Escolar (DINAME)		/1988	
Decreto nº 11/90		01/06/1990	Autoriza atividades do ensino privado e explicações e revoga o Decreto nº 12/75
Diploma Ministerial nº 92/90		/1990	
Decreto Ministerial nº 63/1991		26/06/1991	Regulamento Geral das Escolas de Ensino Particular
Diploma Ministerial nº 16/94		/1994	Tipologia de escolas privadas
Constituição da República de Moçambique		1990	
Declaração da conferência de Jomtiem – Tailândia		1990	
Lei nº 6/92		06/05/1992	Aprova novo SNE e revoga a Lei nº 4/83
Resolução nº. 12/97,		06/1997	Conselho de Ministros aprova a Política Cultural – línguas nacionais
Declaração de Dakar - Senegal		26/04/2000 a 28/04/2000	Cúpula Mundial de Educação compromete-se a alcançar objetivos e as metas de Educação Para Todos (EPT) para cada cidadão e cada sociedade.

APÊNDICE C – Documentos coloniais conseguidos pela pesquisa de campo

Nº de boletim	Nome do acervo	Ano	Assunto
86-87	Boletim geral das colonias	VIII – agosto a Setembro de 1932	Diverso
228	Boletim geral das colonias	XX – Junho de 1944	Ensino em Moçambique
313	Boletim geral das colonias	27 – Julho de 1951	Indigenato e assimilado p.114
48	Boletim da Agencia Geral das Colonias	5 – Junho de 1929	Assistência e a protecção aos indígenas na política colonial
3	Boletim da sociedade de estudos da colonia de Moçambique	I – Junho de 1932	Apontamentos sobre a tribo dos ba-thonga – Joaquim Nunes p. 25 -
262	Boletim geral das colonias	XXIII – Abril de 1947	Posse do sr. Governador-geral de Moçambique
90	Boletim Geral das colonias	8 – Dezembro de 1932	Visita do Ministro das colonias
230/31	Boletim Geral das Colonias	XX – Agosto-Setembro de 1944	Serviços indígenas e Moç. e ensino nas colonias
81	Boletim da Sociedade de Estudos de Mo	XXIII – Set.-Outubro 1953	Grupos sanguíneos e tribo
345	Boletim Geral do Ultramar	XXIX – Março de 1954	Instrução publica em Moçambique de 1928 a 1951
331	Boletim Geral do Ultramar	28 – Janeiro de 1953	Política indígena – projecto de diploma
227	Boletim Geral das Colonias	XX – Maio de 1944	Discurso de posse do Director Geral do Ensino Colonial
147	Boletim da Sociedade de Estudos de Mo	V. 35 – Abril-junho de 1966	Subsidio para a história do estabelecimento do ensino agrícola Moçambique
120	Boletim da Sociedade de Estudos de Mo	XXIX – janeiro-fevereiro de 1960	Vantagens de aldeamentos indígenas do ponto de vista de obras públicas.
480	Boletim Geral do Ultramar	XLI – Junho de 1965	As Missões Católicas Portuguesas e o ensino no ultramar
33	Boletim da Agência Geral das Colonias	4 – Março de 1928	As línguas indígenas de Moçambique
286	Boletim Geral das Colonias	XXV – Abril de 1949	Cronica de Moçambique – O Preto e a colonização
348/49	Boletim Geral do Ultramar	XXX – Junho-Julho 1954	Missões Católicas
178	Boletim Geral das colonias	XVI – Abril de 1940	Organização social e económica das populações indígenas
213	Boletim Geral das colonias	XIX – Março de 1943	Raças indígenas



BOLETIM DA REPÚBLICA

PUBLICAÇÃO OFICIAL DA REPÚBLICA POPULAR DE MOÇAMBIQUE

3.º SUPLEMENTO

SUMÁRIO

Assembleia Popular:

Lei n.º 4/83:

Aprova a Lei do Sistema Nacional de Educação e define os princípios fundamentais na sua aplicação.

ASSEMBLEIA POPULAR

Lei n.º 4/83

de 23 de Março

O sistema de educação é o processo organizado por cada sociedade para transmitir às novas gerações as suas experiências, conhecimentos e valores culturais, desenvolvendo as capacidades e aptidões do indivíduo, de modo a assegurar a reprodução da sua ideologia e das suas instituições económicas e sociais.

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 reproduzi-la no seu grupo etário, na sua família, na sua tribo, etnia e raça.

A dominação colonial em Moçambique impôs uma educação que visava a reprodução da exploração e da opressão e a continuidade das estruturas colonial-capitalistas de dominação.

Foram desenvolvidos sistemas de educação paralelos, para filhos da classe dominante e para indígenas.

A luta armada de libertação nacional representa a expressão mais alta da negação e ruptura com o colonialismo e as concepções negativas da educação tradicional. É no interior desta luta, no seio da Frente de Libertação de Moçambique, que surge a nova concepção. Ela nasce do combate das massas populares contra a opressão e a exploração, no processo da criação da nova sociedade livre de qualquer forma de dominação.

Na sociedade moçambicana empenhada na construção do socialismo, a educação constitui direito fundamental de cada cidadão e é o instrumento central para a formação e para a elevação do nível técnico-científico dos trabalhadores. Ela é um meio básico para a aquisição da consciência social requerida para as transformações revolucionárias e para as tarefas do desenvolvimento socialista.

Na construção da sociedade socialista, o sistema de educação deve, no seu conteúdo, estrutura e método, conduzir à criação do Homem Novo.

O Sistema Nacional de Educação fundamenta-se nas experiências da educação desde a luta armada até à presente fase da construção do Socialismo, nos princípios universais do Marxismo-Leninismo e no património comum da Humanidade.

Ele responde às exigências actuais e à estratégia do desenvolvimento socialista e está perspectivado e planificado de forma a contribuir para a consolidação da aliança operário-camponesa e a ser agente potenciador das transformações que se prevêm com a socialização do campo, a mecanização de agricultura e a industrialização do País.

O Sistema Nacional de Educação garante o acesso dos operários, dos camponeses e dos seus filhos a todos os níveis de ensino, e permite a apropriação da ciência, da técnica e da cultura pelas classes trabalhadoras.

Neste contexto, o Sistema Nacional de Educação responde fundamentalmente aos seguintes grandes objectivos:

- a erradicação do analfabetismo;
- a introdução da escolaridade obrigatória;
- a formação de quadros para as necessidades do desenvolvimento económico e social e da investigação científica, tecnológica e cultural.

O Sistema Nacional de Educação é um processo que contribuirá para a formação de um Homem moçambicano, com consciência patriótica, cientificamente qualificado, profissional e tecnicamente capacitado e culturalmente liberto.

A presente lei é síntese das Linhas Gerais do Sistema Nacional de Educação aprovadas pela Assembleia Popular e das contribuições recolhidas no debate popular que se realizou em todo o país.

ANEXO B - Lei do Sistema Nacional de Educação de 1992

104-(8)

I SÉRIE — NÚMERO 19

Lei n.º 6/92 de 6 de Maio

Havendo necessidade de reajustar o quadro geral do sistema educativo e adequar as disposições contidas na Lei n.º 4/83, de 23 de Março, às actuais condições sociais e económicas do país, tanto do ponto de vista pedagógico como organizativo.

Ao abrigo do disposto no n.º 1 do artigo 135 da Constituição, a Assembleia da República determina:

Sistema Nacional de Educação

CAPÍTULO I

Princípios e objectivos gerais

ARTIGO 1

Princípios gerais

O Sistema Nacional de Educação (SNE) orienta-se pelos seguintes princípios gerais:

- a) a educação é direito e dever de todos os cidadãos;
- b) o Estado no quadro da lei, permite a participação de outras entidades, incluindo comunitárias, cooperativas, empresariais e privadas no processo educativo;
- c) o Estado organiza e promove o ensino, como parte integrante da acção educativa, nos termos definidos na Constituição da República;
- d) o ensino público é laico.

ARTIGO 2

Princípios pedagógicos

O processo educativo orienta-se pelos seguintes princípios pedagógicos:

- a) desenvolvimento das capacidades e da personalidade de uma forma harmoniosa, equilibrada e constante, que confira uma formação integral;
- b) desenvolvimento da iniciativa criadora, da capacidade de estudo individual e de assimilação crítica dos conhecimentos;
- c) ligação entre a teoria e a prática, que se traduz no conteúdo e método do ensino das várias disciplinas, no carácter politécnico do ensino conferido e na ligação entre a escola e a comunidade;
- d) ligação do estudo ao trabalho produtivo socialmente útil como forma de aplicação dos conhecimentos científicos à produção e de participação no esforço de desenvolvimento económico e social do país;
- e) ligação estreita entre a escola e a comunidade, em que a escola participa activamente na dinamização do desenvolvimento sócio-económico e cultural da comunidade e recebe desta a orientação necessária para a realização de um ensino e formação que respondam às exigências do desenvolvimento do país.

ARTIGO 3

Objectivos gerais

São objectivos gerais do Sistema Nacional de Educação:

- a) erradicar o analfabetismo de modo a proporcionar a todo o povo o acesso ao conhecimento cien-

tífico e o desenvolvimento pleno das suas capacidades;

- b) garantir o ensino básico a todos os cidadãos de acordo com o desenvolvimento do país através da introdução progressiva da escolaridade obrigatória;
- c) assegurar a todos os moçambicanos o acesso à formação profissional;
- d) formar cidadãos com uma sólida preparação científica, técnica, cultural e física e uma elevada educação moral cívica e patriótica;
- e) formar o professor como educador e profissional consciente com profunda preparação científica e pedagógica, capaz de educar os jovens e adultos;
- f) formar cientistas e especialistas devidamente qualificados que permitam o desenvolvimento da produção e da investigação científica;
- g) desenvolver a sensibilidade estética e capacidade artística das crianças, jovens e adultos, educando-os no amor pelas artes e no gosto pelo belo.

ARTIGO 4

Estudos das línguas moçambicanas

O Sistema Nacional de Educação deve, no quadro dos princípios definidos na presente lei, valorizar e desenvolver as línguas nacionais, promovendo a sua introdução progressiva na educação dos cidadãos.

ARTIGO 5

Idade escolar

1. As crianças moçambicanas que completem seis anos de idade serão matriculadas na 1.ª classe.

2. São estabelecidas e desenvolvidas actividades e medidas de apoio e complementos educativos visando contribuir para a igualdade de oportunidades de acesso e sucesso escolar.

3. Os pais, a família, os órgãos locais do poder e as instituições económicas e sociais contribuem para o sucesso da escolaridade obrigatória, promovendo a inscrição das crianças em idade escolar, apoiando-as nos estudos, evitando as desistências particularmente antes de completar as sete classes do ensino primário.

4. O Conselho de Ministros determina o ritmo de implementação da escolaridade obrigatória de acordo com o desenvolvimento sócio-económico do país.

CAPÍTULO II

Estrutura do Sistema Nacional de Educação

ARTIGO 6

Estrutura geral

O Sistema Nacional de Educação estrutura-se em ensino pré-escolar, ensino escolar e ensino extra-escolar.

CAPÍTULO III

ARTIGO 7

Ensino pré-escolar

1. O ensino pré-escolar é o que se realiza em creches e jardins de infância para crianças com idade inferior a 6 anos como complemento ou supletivo da acção educativa da família, com a qual coopera estreitamente.

MINISTÉRIO DAS COLÓNIAS

Secretaria Geral

Decreto n.º 12:485

A superfície das colónias de Cabo Verde, Guiné, S. Tomé e Príncipe, Angola, Moçambique e Timor vai a cerca de 2.080:000 quilómetros quadrados. Corresponde a vinte e três vezes a área de Portugal. Embora, por falta de bases satisfatórias, sejam variados os cálculos da população indígena compreendida nestes grandes territórios, é crível que ela orçe pelos 8.500:000 almas.

Entre as nossas maiores necessidades políticas, morais e económicas de potência colonial sobressai a de se nacionalizarem e civilizarem esses milhões de seres humanos, em relação aos quais os nossos deveres de soberania não ficam em plano inferior aos dos nossos direitos. É absolutamente preciso. É absolutamente preciso chamá-las da barbaria e da selvajaria em que se encontram em grande parte para um estado social progressivo em que elas tenham cada vez mais as vantagens morais e materiais da família bem constituída, da vida municipal e nacional, da agricultura, da indústria e do comércio evolutivos de um verdadeiro organismo económico.

Não basta para isso alargar a ocupação militar, expandir a máquina administrativa, multiplicar as redes de caminhos de ferro e de estradas, melhorar os portos, desenvolver a navegação marítima e fluvial, amplificar os serviços de instrução, de saúde e de agricultura, fomentar a colonização e o comércio. Não haveria recursos de gente e de capital para se procurarem com rapidez, por esses meios de acção indispensáveis, os grandes resultados de assimilação do indígena pela nossa própria civilização e pelo espirito nacional. E mesmo que fosse possível o emprêgo de todos eles em larga escala, ainda ficaria para ser usado um dos que a história de todos os tempos modernos e o pensamento unânime dos estados da nossa época põe entre os mais importantes: a missão religiosa, com todo o carácter civilizador que a recomenda àqueles mesmos que não têm preocupações de ordem espiritual. O mesmo consenso dos Estados reconheceu que nem seria prático multiplicar escolas meramente civis de instrução primária e profissional no meio das numerosas populações indígenas das colónias, para as absorver pela civilização das metrópoles, nem se conseguiriam unicamente por esses processos, quando fosse possível empregá-los com tal amplitude, os efeitos complexos que se pretende atingir no espirito simples e virgem dessas raças, tam especialmente dispostas a deixar-se influenciar pela acção religiosa.

Aqueles povos estão ainda entregues, freqüentemente, a um estado de barbarismo cruel, sujeitos ao despotismo de régulos e sobas; abismados em degradações de várias espécies; habituados a lançar geralmente o peso dos trabalhos agrícolas para cima das mulheres e das filhas, deixando assim aos homens a especulação da poligamia, que obtém rendimentos do esforço feminino e das vendas da prole; dominados em tudo pelas superstições mais grosseiras e brutais; explorados pela chusma de feiticeiros, que chegam a formar seitas ocultas e que por vezes fazem ou provocam assassinios, mutilações e torturas. Precisam de ser chamados por todos os meios morais e materiais para um estado familiar, doméstico, social e económico inspirado pelo espirito da civilização europeia. E é bem certo que para essas transformações indispensáveis o missionário emprega, além de muitos outros meios de natureza exclusivamente civil, a influência de princípios religiosos, que atacam na sua própria essência aqueles males existentes e os substituem por condi-

ções fundamentalmente análogas às das nossas sociedades adiantadas.

Pelas razões que ficam resumidas, os tratados internacionais tendem a estabelecer progressivamente um certo direito novo para as missões religiosas ultramarinas, obrigando-se as potências coloniais a admiti-las seja qual for o credo confessional e até a nacionalidade. Os princípios de liberdade e protecção a tal respeito, havendo começado a vigorar com limitações geográficas pelas conferências de Berlim e de Bruxelas, acabaram por ter consagração amplíssima no Pacto das Nações.

Da tolerância que vinha de longe e de outros compromissos internacionais resultou que se formaram e se espalharam na África portuguesa missões exclusivamente estrangeiras, hoje numerosíssimas em Angola e sobretudo em Moçambique, com numerosas sucursais e estações dependentes e as suas escolas e centros de catequese.

Sustentadas por sociedades poderosas da Europa e da América, dispõem de recursos de centenas de milhares de dólares para a sua manutenção, desenvolvimento e propaganda. Promovidas e estabelecidas fora de todo o espirito das nossas tradições nacionais e religiosas e de todas as relações com o povo, o Governo e a economia de Portugal, estão infinitamente longe de ser, por si mesmas, padrões do nosso domínio, centros de radiação da nossa lingua, das nossas ideas, dos nossos usos e costumes e pontos de apoio dos nossos emigrantes e colonos. Não têm a alma portuguesa e chegam a ter em muitos casos outra oposta a ela e ao amor de Portugal e ao seu prestígio. Serviram designios desfavoráveis aos nossos direitos, prepararam factos graves contra eles, ao pé do Niassa e do Borotzo. Depois não foi raro até hoje serem focos de intriga não só entre os indígenas, o que já não seria pouco, mas também na Europa e na América do Norte, onde as sociedades a que pertencem ou que as subsidiam, ou ainda outros elementos guiados pelas suas comunicações injustas e falsas, promovem o aparecimento sucessivo de publicações, discursos e atoardas contra Portugal. O Governo acaba de apurar por um inquérito rigoroso que são desta origem as acusações últimamente feitas lá fora com ruído.

Portugal tem assim de acentuar o esforço de desenvolver nos seus domínios as missões religiosas portuguesas, para exercer direitos, cumprir obrigações, dominar estrangeirismos cavilosos e continuar na África e no Oriente, com a plenitude dos meios de acção expansiva, a obra da sua soberania ultramarina e da civilização portuguesa.

Só podemos considerar serviços missionários nacionais nas colónias de África e em Timor os que foram constituídos, sustentados ou desenvolvidos com subsídios do Estado, ainda que em parte exercidos transitória-mente por elementos estrangeiros, que para isso estudaram a nossa lingua. Agrupemo-los pela forma devida, olhando para os factos positivos.

1.º *Serviço de paróquias missionárias.*— Podemos dar este nome a todas as paróquias das nossas províncias de África e de Timor. Os párocos eram e são ainda, na sua quasi totalidade, missionários seculares saídos do antigo colégio das missões ultramarinas de Sernache do Bom-jardim. Propagavam e ministravam a religião católica entre as populações indígenas, cumulando geralmente com este serviço o ensino da lingua portuguesa.

2.º *Missões católicas de padres seculares.*— Estes padres eram e ainda são quasi totalmente do mencionado colégio, que as estabeleceram especialmente em Moçambique, em Angola e em Timor. Em tais estabelecimentos encontra-se mais do que o ensino da religião e da lingua portuguesa aos indígenas; acresce o ensino de práticas agrícolas e profissionais. As vezes, mas rarissimamente,

Terça-feira 8 de Julho de 1930

I Série — Número 156



DIÁRIO DO GOVERNO

PREÇO DÊSTE NÚMERO — 3\$90

Toda a correspondência, quer official quer relativa a anúncios e à assinatura do <i>Diário do Governo</i> , deve ser dirigida à Direcção Geral da Imprensa Nacional. As publicações literárias de que se rezebam 2 exemplares annunciam-se gratuitamente.	ASSINATURAS		O preço dos anúncios (pagamento adiantado) é de 2\$50 a linha, acrescido do respectivo imposto do selo. Os anúncios a que se referem os §§ 1.º e 2.º do artigo 2.º do decreto n.º 10:112, de 24-IX-1924, têm 40 por cento de abatimento.	
	As 3 séries	Ano 240\$		Semestre 130\$
	A 1.ª série	90\$		» 48\$
	A 2.ª série	80\$		» 45\$
	A 3.ª série	80\$	» 45\$	
Aviso: Número de duas páginas 3\$0; de mais de duas páginas 3\$0 por cada duas páginas				

SUMÁRIO

Ministério das Finanças:

Rectificação ao modelo A, anexo ao decreto n.º 18:558, que aprova o regulamento de camionagem, criado pelo artigo 121.º do decreto com força de lei n.º 18:406.

Ministério dos Negócios Estrangeiros:

Aviso — Torna público ter a França aderido, pela Síria e pelo Libano, na sua qualidade de Potência mandatária, à Convenção Internacional para a repressão do tráfico das mulheres e crianças, assinada em Genebra em 30 de Setembro de 1921.

Ministério das Colónias:

Decreto n.º 18:570 — Aprova o Acto Colonial, em substituição do título v da Constituição Política da República Portuguesa, Parecer n.º 331 do Conselho Superior das Colónias acerca do Acto Colonial.

Decreto n.º 18:571 — Constitui o Banco de Fomento Colonial.

Decreto n.º 18:572 — Determina que sejam resolvidas por arbitragem as questões relativas à interpretação do contrato de empreitada a realizar entre o Estado e os empreiteiros das obras do pórtio do Lobito.

dade de Potência mandatária, à Convenção Internacional para a repressão do tráfico das mulheres e crianças, assinada em Genebra em 30 de Setembro de 1921.

Secretaria Portuguesa da Sociedade das Nações, 5 de Julho de 1930. — O Director Geral, *Augusto de Vasconcelos*.

MINISTÉRIO DAS COLÓNIAS

Secretaria Geral

Decreto n.º 18:570

A reforma da Constituição Política da República é uma necessidade reconhecida por todos, para ser satisfeita oportunamente.

A parte dela relativa às colónias não oferece as dificuldades especiais que têm as outras, em que mais de perto influem as doutrinas políticas, económicas e sociais; ao mesmo tempo é grande a urgência de aperfeiçoamentos nos textos em vigor. Nestas condições é possível adoptarem-se as soluções indispensáveis para haver um Acto Colonial, que principie a vigorar imediatamente, em substituição de todo o título v da Constituição de 1911. O que é imposto por exigências instantes da superior governação colonial pode fazer-se sem prejuízo de incorporar-se depois na reforma geral e de se prevenir a competente revisão pelo Congresso, reunido com poderes constituintes.

Portugal entrou na guerra por causa do seu património ultramarino. Depois dela, dois factos avultam. De um lado, certas correntes internacionais propendem a agitar ou estabelecer ideas mais ou menos desfavoráveis aos dogmas tradicionais da soberania colonial das metrópoles, revestindo-se muitas vezes com razões de humanidade os designios de imperialismo. De outro, a própria desorganização da administração pública, provocada pela conflagração mundial, pela acção reflexa das novas tendências estranhas e pelas condições dos regimes governativos, trouxe situações anormais.

São muitas sem dúvida as anomalias que foram aparecendo e impressionando os espiritos reflexivos e preocupados com os superiores interesses e destinos de Portugal, para cuja defesa urge firmar normas e garantias que se ligam intimamente com os maiores direitos e deveres da Nação.

O título v da Constituição de 1911, como actualmente se encontra, limita-se a assentar a regra da autonomia financeira e descentralização administrativa das colónias e a demarcar neste campo a competência do Congresso, do Poder Executivo e dos governos locais, em sete artigos; ora este mesmo assunto convém ser tratado com mais algum desenvolvimento. Outros novos devem ser objecto de disposições especiais, tendo esta necessidade

MINISTÉRIO DAS FINANÇAS

Direcção Geral das Contribuições e Impostos

1.ª Repartição Central

Rectificação

Na guia modelo A, anexa ao decreto n.º 18:558, publicado no *Diário do Governo*, 1.ª série, de 4 do corrente mês, onde se lê: «Recetta nos termos do Código da Estrada», deve ler-se: «Imposto de camionagem».

Direcção Geral das Contribuições e Impostos, 5 de Julho de 1930. — O Director Geral, *Herculano da Fonseca*.

MINISTÉRIO DOS NEGÓCIOS ESTRANGEIROS

Secretaria Portuguesa da Sociedade das Nações

Por ordem superior se faz público que, segundo communica o secretário geral da Sociedade das Nações, a França aderiu, pela Síria e pelo Libano, na sua quali-

§ único. O Fundo Especial de Transportes Terrestres reembolsará a Junta Autónoma de Estradas da parte que lhe cabe nas despesas, à medida que estas venham a ser realizadas.

Art. 3.º A Administração-Geral do Porto de Lisboa e a Direcção-Geral dos Serviços Hidráulicos facultarão, dentro das suas disponibilidades, o material e pessoal especializado que lhes for solicitado pela comissão para ser utilizado nos estudos a seu cargo, suportando de conta das suas dotações orçamentais os respectivos encargos.

Art. 4.º A Direcção-Geral de Minas e Serviços Geológicos e o Laboratório Nacional de Engenharia Civil prestarão, nas condições estabelecidas nos seus diplomas orgânicos, a assistência técnica que for necessária para a boa realização dos trabalhos a que se refere o presente diploma.

Publique-se e cumpra-se como nele se contém.

Paços do Governo da República, 20 de Maio de 1954. — FRANCISCO HIGINO CRAVEIRO LOPES — *António de Oliveira Salazar* — *João Pinto da Costa Leite* — *Fernando dos Santos Costa* — *Joaquim Trigo de Negreiros* — *Manuel Gonçalves Cavaleiro de Ferreira* — *Artur Aguedo de Oliveira* — *Américo Deus Rodrigues Thomaz* — *Paulo Arsénio Virtíssimo Cunha* — *Eduardo de Arantes e Oliveira* — *Manuel Maria Sarmiento Rodrigues* — *Fernando Andrade Pires de Lima* — *Ulisses Cruz de Aguiar Cortês* — *Manuel Gomes de Araújo* — *José Soares da Fonseca*.

MINISTÉRIO DO ULTRAMAR

Decreto-Lei n.º 39 666

A Lei Orgânica do Ultramar (Lei n.º 2 066, de 27 de Julho de 1953) contém vários preceitos relativos a populações indígenas das províncias da Guiné, Angola e Moçambique. Além das bases componentes da secção especialmente epigrafada «Das populações indígenas», encontram-se, nomeadamente, o n.º v da base LXV, sobre o julgamento das questões gentílicas, e o n.º II da base LXX, sobre a extensão dos sistemas penal e penitenciário.

A regulamentação dos princípios gerais contidos nestas bases exige que sejam alterados alguns dos preceitos dos chamados «Estatuto Político Civil e Criminal dos Indígenas» e «Diploma Orgânico das Relações de Direito Privado entre Indígenas e não Indígenas» (Decretos n.ºs 16 473 e 16 474, de 6 de Fevereiro de 1929), que, por outro lado, haveria já anteriormente conveniência em modificar e aditar em parte, a fim de uniformizar procedimentos, extinguir regimes locais inadequados e alargar o âmbito das reformas.

Com efeito, em leis gerais de carácter fundamental, como o Acto Colonial, a Carta Orgânica do Império Colonial Português e a própria Constituição Política, algumas das régras contidas no estatuto e no diploma orgânico foram gradualmente aperfeiçoadas, ao mesmo tempo que outros diplomas — como o Decreto n.º 35 461, de 22 de Janeiro de 1946, sobre o casamento — enunciavam preceitos que bem caberiam no estatuto. Acresce que certas matérias importantes, entre as quais a aquisição da cidadania por antigos indígenas, eram reguladas apenas em textos locais, falhos de homogeneidade.

O presente decreto aplica os princípios fundamentais, hoje consignados na Constituição Política e na Lei Orgânica, e desenvolve-os, na extensão compatível com a sua natureza, devendo seguir-se-lhe outros diplomas que especialmente se ocupem de certos aspectos que exigem regulamentação pormenorizada.

Deseja-se acentuar ter havido agora a preocupação de, sem enfraquecer a protecção legal dispensada ao indígena, considerar situações especiais em que ele pode encontrar-se no caminho da civilização, para que o Estado tem o dever de o impelir.

Nestes termos:

Usando da faculdade conferida pela 1.ª parte do n.º 2.º do artigo 109.º da Constituição, o Governo decreta e eu promulgo, para valer como lei, o seguinte:

CAPÍTULO I

Dos indígenas portugueses e do seu estatuto

Artigo 1.º Gozam de estatuto especial, de harmonia com a Constituição Política, a Lei Orgânica do Ultramar e o presente diploma, os indígenas das províncias da Guiné, Angola e Moçambique.

§ único. O estatuto do indígena português é pessoal, devendo ser respeitado em qualquer parte do território português onde se ache o indivíduo que dele goze.

Art. 2.º Consideram-se indígenas das referidas províncias os indivíduos de raça negra ou seus descendentes que, tendo nascido ou vivendo habitualmente nelas, não possuam ainda a ilustração e os hábitos individuais e sociais pressupostos para a integral aplicação do direito público e privado dos cidadãos portugueses.

§ único. Consideram-se igualmente indígenas os indivíduos nascidos de pai e mãe indígena em local estranho àquelas províncias, para onde os pais se tenham temporariamente deslocado.

Art. 3.º Salvo quando a lei dispuser doutra maneira, os indígenas regem-se pelos usos e costumes próprios das respectivas sociedades.

§ 1.º A contemporização com os usos e costumes indígenas é limitada pela moral, pelos ditames da humanidade e pelos interesses superiores do livre exercício da soberania portuguesa.

§ 2.º Ao aplicarem os usos e costumes indígenas as autoridades procurarão, sempre que possível, harmonizá-los com os princípios fundamentais do direito público e privado português, buscando promover a evolução cautelosa das instituições nativas no sentido indicado por esses princípios.

§ 3.º A medida de aplicação dos usos e costumes indígenas será regulada tendo em conta o grau de evolução, as qualidades morais, a aptidão profissional do indígena e o afastamento ou integração deste na sociedade tribal.

Art. 4.º O Estado promoverá por todos os meios o melhoramento das condições materiais e morais da vida dos indígenas, o desenvolvimento das suas aptidões e faculdades naturais e, de maneira geral, a sua educação pelo ensino e pelo trabalho para a transformação dos seus usos e costumes primitivos, valorização da sua actividade e integração activa na comunidade, mediante acesso à cidadania.

Art. 5.º O Estado prestará a assistência necessária ao melhoramento da sanidade das populações e seu crescimento demográfico, e bem assim à introdução de novas técnicas de produção na economia das sociedades nativas.

Art. 6.º O ensino que for especialmente destinado aos indígenas deve visar aos fins gerais de educação moral, cívica, intelectual e física, estabelecidos nas leis e também à aquisição de hábitos e aptidões de trabalho, de harmonia com os sexos, as condições sociais e as conveniências das economias regionais.

§ 1.º O ensino a que este artigo se refere procurar-se sempre difundir a língua portuguesa, mas, como instrumento dele, poderá ser autorizado o emprego de idiomas nativos.

- g) Promover a realização de estudos, reuniões, seminários e actividades de formação e outras iniciativas que contribuam para a elevação dos conhecimentos e do nível técnico dos agentes responsáveis pelo transporte, controlo e segurança dos turistas e viajantes;
- h) Pronunciar-se sobre toda a legislação do domínio de turismo, bem como aquela que se refira aos assuntos ambientais aduaneiros, fiscais e cambiais, de transporte, de migração e regulamentos sanitários que afectem o desenvolvimento e a qualidade do turismo.
- i) Pronunciar-se sobre os procedimentos e mecanismos de controlo migratório, cooperação regional e internacional nos assuntos que se refiram ao movimento de turistas entre os países

ARTIGO 4

1. A Comissão de Facilitação Turística é convocada pelo seu Presidente e reunirá uma vez por trimestre para tomar decisões sobre os assuntos da sua atribuição e elaborar o programa de trabalho para os períodos intermediários.

2. A Comissão poderá reunir-se em sessões extraordinárias a pedido de cada um dos membros.

3. As actas das sessões contendo acções e programas das actividades deverão ser enviadas para todos os membros e convidados à sessão até quinze dias depois de cada sessão.

4. Compete ao Presidente da Comissão convidar outras entidades a participar nas sessões quando tal se mostre necessário em conformidade com os assuntos a tratar.

ARTIGO 5

1. A Comissão de Facilitação Turística poderá criar subcomissões para tratar de assuntos específicos sempre que se mostrar necessário para a solução dos problemas do turismo a nível local ou em matérias específicas.

2. Compete à Comissão de Facilitação Turística a definição da composição e competências das subcomissões.

Aprovado pelo Conselho de Ministros.

Publique-se.

O Primeiro-Ministro, *Pascoal Manuel Mocumbi*.

Resolução n.º 8/95
de 22 de Agosto

O Programa Quinquenal do Governo da República de Moçambique para 1995/1999, aprovado pela Assembleia da República, reconhece que o capital humano é o motor para o desenvolvimento e por conseguinte, defende que deve ser ampliado o acesso à Educação, através do alargamento da rede escolar e da melhoria dos serviços da educação em todo o país.

Tornando-se necessário estabelecer, no âmbito da implementação do Programa Quinquenal do Governo a nível do sector da educação, ao abrigo da alínea e) do n.º 1 do

artigo 153 da Constituição da República, o Conselho de Ministros determina:

Único. É aprovada a Política Nacional da Educação e a respectiva estratégia de implementação em anexo e que faz parte integrante da presente Resolução.

Aprovada pelo Conselho de Ministros.

Publique-se.

O Primeiro-Ministro, *Pascoal Manuel Mocumbi*.

Política Nacional da Educação

Introdução

A Constituição da República de Moçambique consagra a educação como um direito e um dever de cada cidadão.

Desde a independência Nacional, a escolarização universal das crianças e adultos, pela via formal e não-formal, tem sido equacionada como uma meta a atingir. Contudo, até 1992, esta ambição foi frustrada pela guerra destruidora, que assolou o país e provocou grandes entraves para o desenvolvimento do sector.

O Programa quinquenal para o período de 1995-1999, recentemente aprovado pela Assembleia da República reconhece a Educação como sendo prioritária e define-a como *um instrumento central para a melhoria das condições de vida e a elevação do nível técnico e científico dos trabalhadores. Ela é o meio básico para a compreensão e intervenção nas tarefas do desenvolvimento social, na luta pela paz e reconciliação nacional (Programa do Governo, 1995: 5).*

Face ao que o Programa quinquenal estabelece, o Governo da República de Moçambique tudo fará para mobilizar um volume considerável de recursos, visando o desenvolvimento de recursos humanos através da educação e formação.

Com efeito, a educação é um factor essencial para os progressos perspectivados na saúde e nutrição, na preservação dum ambiente de alta qualidade e na melhoria dos níveis de *stock* duma mão-de-obra capaz de assumir as suas responsabilidades na vida política, económica social e cultural.

A Política Nacional de Educação

Por todas as razões acima expostas, a política nacional de educação é de assegurar o acesso à educação a um número cada vez maior de utentes e de melhorar a qualidade dos serviços prestados em todos os níveis e tipos de ensino. Portanto, pretende-se massificar o acesso da população à educação e fornecer uma educação com uma qualidade aceitável, isto é, uma educação com um conteúdo apropriado e um processo de ensino-aprendizagem que promova a evolução contínua dos conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, de modo a satisfazer os anseios da sociedade.

As políticas sectoriais e sua estratégia de implementação

Mais adiante, por níveis de ensino, o Governo define, em linhas gerais, a estratégia da implementação da política nacional de educação, tendo sempre presente os dois vectores acima anunciados: a expansão do acesso e a melhoria da qualidade e relevância do ensino.