

**MOÇAMBIQUE E SUAS COMPLEXIDADES EDUCACIONAIS: TENSÕES E RESISTÊNCIAS NOS PROCESSOS DE EDUCAÇÃO**

**MOZAMBIQUE AND ITS EDUCATIONAL COMPLEXITIES: TENSIONS AND RESISTANCES IN EDUCATION PROCESSES**

**MOZAMBIQUE Y SUS COMPLEJIDADES EDUCATIVAS: TENSIONES Y RESISTENCIAS EN LOS PROCESOS EDUCATIVOS**

Arlindo Cornélio Ntunduatha Juliasse<sup>1</sup> 0000-0003-4190-1887

<sup>1</sup>Universidade Rovuma, Nampula, Nampula, Moçambique; arcotha@gmail.com

**RESUMO:**

Este artigo problematiza as discussões sobre tensões e resistências nos processos de educação moçambicana, buscando compreender como tais processos se fazem presentes nos múltiplos espaços e tempos históricos, tendo em conta as complexidades que caracterizam o país. A expressão *espaçotempo* é usada neste trabalho para compreender que não podemos separar essas dimensões ao tentar entender o cotidiano, tratando *espaço tempo* de forma não dicotomizada. Em termos metodológicos, adotou-se o materialismo histórico, de origem marxista. Para tal, elencou-se como categorias do método e de análise: contradição, hegemonia e ideologia. Nos procedimentos metodológicos, recorreu-se em primeiro lugar, a pesquisa bibliográfica, investigando as ideias de diversos autores e pesquisadores que abordam o assunto, e em segundo lugar, a pesquisa de campo, em que se realizou a coleta de dados através de entrevista-semiestruturada. Por último, fez-se uma síntese das ideias dos autores e dos sujeitos da pesquisa, acrescentando outras ideias, articuladas com os objetivos e as questões da pesquisa. Trata-se de uma pesquisa qualitativa da história oral, pautada nas possibilidades de produzir conhecimento sobre como os sujeitos em múltiplos *espaçotempos* se tornam/aram leitores e escritores. Constituiu-se como fontes orais, as memórias de 15 narradores, mediados por vestígios do passado e por desejos do futuro, que ressignificam a história da educação em Moçambique. Os resultados da pesquisa despontam a re-existência de diferentes contextos em que ocorrem as práticas pedagógico-educativas e a forma como os sujeitos os percebem e estabelecem suas relações.

**Palavras-chave:** resistência; memória; Moçambique.

**ABSTRACT:**

This article problematizes the discussions about tensions and resistances in the Mozambican education processes, seeking to understand how such processes are present in multiple spaces and historical times, taking into account the complexities that characterize the country. The expression spacetime is used in this work to understand that we cannot separate these dimensions when trying to understand everyday life, treating spacetime in a non-dichotomized way. In methodological terms, historical materialism, of Marxist origin, was adopted. To this end, the following categories of method and analysis were listed: contradiction, hegemony and ideology. In the methodological procedures, firstly, the bibliographic research was used, investigating the ideas of several authors and researchers that approach the subject, and secondly, the field research, in which the data collection was carried out through interviews-

half structured. Finally, a synthesis of the ideas of the authors and research subjects was made, adding other ideas, articulated with the research objectives and questions. It is a qualitative research of oral history, based on the possibilities of producing knowledge about how subjects in multiple spaces-times become/become readers and writers. The memories of 15 narrators were constituted as oral sources, mediated by vestiges of the past and desires for the future, which give new meaning to the history of education in Mozambique. The research results reveal the re-existence of different contexts in which pedagogical-educational practices occur and the way in which subjects perceive them and establish their relationships.

**Keywords:** resistance; memory; Mozambique.

### **RESUMEN:**

Este artículo problematiza las discusiones sobre tensiones y resistencias en los procesos educativos mozambiqueños, buscando comprender cómo tales procesos están presentes en los múltiples espacios y tiempos históricos, teniendo en cuenta las complejidades que caracterizan al país. La expresión espacio-tiempo se utiliza para entender que no podemos separar estas dimensiones al intentar comprender la vida cotidiana, tratando el espacio-tiempo de forma no dicotomizada. En términos metodológicos se adoptó el materialismo histórico, de origen marxista. Para ello, se enumeraron las siguientes categorías de método y análisis: contradicción, hegemonía e ideología. En los procedimientos metodológicos se utilizó la investigación bibliográfica, indagando en las ideas de autores e investigadores que abordan el tema, y en segundo lugar, la investigación de campo, en la que se realizó la recolección de datos a través de entrevistas semiestructuradas. Finalmente, se realizó una síntesis de las ideas de los autores y sujetos de investigación, agregando otras ideas, articuladas con los objetivos y preguntas de la investigación. Se trata de una investigación cualitativa de la historia oral, basada en las posibilidades de producir conocimiento acerca de cómo sujetos en múltiples espacios-tiempos se vuelven lectores y escritores. Las memorias de 15 narradores se constituyeron en fuentes orales, mediadas por vestigios del pasado y deseos de futuro, que dan nuevo sentido a la historia de la educación en Mozambique. Los resultados revelan la reexistencia de diferentes contextos en los que se desarrollan las prácticas pedagógico-educativas y la forma en que los sujetos las perciben y establecen sus relaciones.

**Palabras clave:** resistencia; memoria; Mozambique.

## **Considerações Iniciais**

Iniciou-se a pesquisa lendo e interpretando os discursos políticos e científicos de diferentes áreas de conhecimento que tratam direta ou indiretamente da questão da educação. Essas leituras despertaram enigmas que intrigam, ao estudá-los. A pesquisa objetivou discutir sobre tensões e resistências nos processos de educação moçambicana, buscando compreender como tais processos se fazem presentes nos múltiplos *espaçotempos* históricos, tendo em consideração as suas complexidades. A expressão *espaçotempo* é usada neste trabalho para compreender que não se pode separar essas dimensões ao tentar entender o cotidiano, tratando *espaço* e *tempo* de forma não dicotomizada. O termo busca sentidos nas pesquisas *nos/dos/com*

os cotidianos, para mostrar a superação dos limites da formação, num contexto criado pela ciência moderna para compreender a sociedade (ALVES; OLIVEIRA, 2008).

No decurso da pesquisa optou-se no uso do método do materialismo histórico dialético, que parte do geral para o particular. A generalização surge a partir da observação de casos concretos na realidade. Elencou-se como categorias do método e de análise: contradição para captar o movimento, a tensão entre o singular e o universal (SANFELICE, 2009, p. 198); a hegemonia para observar que não se pode falar de dominador, sem falar do dominado, a classe dominante é que produz a ideologia dominante; e a ideologia, pensada a partir Marilena Chauí (2011), para compreender o carácter multifacetado da ideologia, mostrando ser esta, um conjunto lógico, sistemático e coerente, de representações (ideias e valores) e normas ou regras de conduta que indicam a sociedade o que deve sentir e como devem sentir, o que devem fazer e como devem fazer.

Em procedimentos metodológicos, optou-se em primeiro lugar, a pesquisa bibliográfica, investigando as ideias de diversos autores e pesquisadores que abordam o assunto, e em segundo lugar, a pesquisa de campo, em que se realizou a coleta de dados através de entrevista-semiestruturada. Por último, fez-se uma síntese das ideias dos autores e dos sujeitos da pesquisa, acrescentando outras ideias, articuladas com os objetivos e as questões da pesquisa. Trata-se de uma pesquisa qualitativa da história oral, pautada nas possibilidades de produzir conhecimento sobre como os sujeitos em múltiplos *espaçostempos* se tornam/aram leitores e escritores. Constituiu-se como fontes orais, as memórias de 15 narradores, mediados por vestígios do passado e por desejos do futuro, que ressignificam a história da educação em Moçambique.

Nesse sentido, Benjamin (2012, p.214), destaca o valor contido nas narrativas escritas que tem como base os depoimentos orais, para ele: “[...] as melhores são as que menos se distinguem das histórias orais contadas pelos inúmeros narradores anônimos,” dando ênfase à reinterpretação da história por meio de vozes silenciadas, partindo do pressuposto de que os fatos não registrados pela história oficial têm, na história oral, a oportunidade de serem narrados. Esta metodologia permite não só obter o conhecimento de experiências e modos de vida de diferentes grupos sociais, incluindo situações de aprendizado e decisões estratégicas, mas, também, possibilita questionar interpretações generalizantes de determinados acontecimentos e conjunturas (ALBERTI, 2005).

Os relatos de entrevistados abrangidos pela pesquisa revelam diferentes contextos em que ocorrem as práticas pedagógicas e a forma como os sujeitos percebem e estabelecem suas relações. De fato, são contextos emaranhados de múltiplas e complexas relações e

possibilidades de aprendizagens em redes de saberes, os quais se dão em tensões e resistências, desafiando o cotidiano dos protagonistas. Além disso, as narrativas apontam que os diferentes momentos histórico-culturais da educação moçambicana combinam-se de modos diferentes, originando também diferentes constelações em movimento.

A constelação em movimento tem como referência diversos contextos e práticas educativas que atravessaram o período de luta de libertação nacional e pós-independência, contribuindo para o patrimônio educacional do país pela preservação da memória individual e coletiva, e preenchendo lacunas existentes quanto a dados e percepções histórico-sociais de educação. Trata-se de uma reflexão sobre histórias de educação que se construíram e se constroem discursivamente, que se contam e são contadas em espaços e tempos de incertezas e conflitos que também tocam minha história de vida e de educação continuada em diferentes espaços de produção de saberes, na língua assumida como sendo nossa (oficial) e não nossa (herança colonial).

Assim, o estudo se refere a diferentes momentos históricos, marcados por movimentos de luta anticolonial, guerra civil, paz e reconciliação, em que a diversidade étnica e linguística, a desigualdade social e a pobreza assumem o lugar de alguns elementos essenciais nessa história, na qual a figura do “analfabeto” constitui objeto e evidência social sobre a qual se constroem discursos e práticas educativas.

Para melhor compreensão e discussão, o artigo foi estruturado em 6 tensões *existentes-possíveis* nos processos educacionais. A primeira tensão, situa na contradição entre a variável tradicional e moderna. A segunda, disputa entre o que se considera oficial e não oficial. A terceira tensão marca a disputa tricotômica entre a educação formal, informal e não formal. A quarta tensão, reflete sobre o religioso e não religioso. A quinta tensão, aponta a separação entre problemas do cotidiano e o conteúdo que os alunos aprendem na escola. E a sexta tensão, discute entre o projeto político do Partido Frelimo e o projeto político nacional.

### **Resistências e constelações em movimentos que desafiam a educação**

Para entender o percurso histórico de Moçambique, e da educação em particular, certamente seria necessário compreender o projeto pessoal e nacional de Eduardo Mondlane (1975), o primeiro presidente da FRELIMO, de 1962 a 1969. No entanto, há poucos estudos disponíveis sobre sua biografia, o que de alguma maneira parece ser revelador do incômodo da sua figura para a *cultura frelimista*. Note-se que suas duas obras mais emblemáticas, *Chitlango*,

*Filho de Chefe e Lutar por Moçambique*, só foram publicadas em Moçambique mais tarde, isto é, muitos anos depois da Independência, já no contexto da abertura ao pluripartidarismo.

Para Graça, o silêncio pode encontrar justificativa ideológica, pois, lendo essas duas obras de Mondlane, percebe-se que o seu pensamento se contradizia com o projeto monopartidarista, radical e modernista do grupo marxista-leninista da outra ala da FRELIMO, liderada por Marcelino dos Santos, projeto assimilado por Samora Machel<sup>1</sup> após a morte de Mondlane (GRAÇA, 2012).

A fraca divulgação das obras de Mondlane pode ter servido para ocultar seu verdadeiro projeto político e “atrelá-lo, de forma velada”, ao marxismo que tomou o país logo após a Independência.

É provável que o principal projeto pessoal de Mondlane esteja ligado ao processo de mudança cultural da matriz “tradicional africana”, o que porventura fez com que ele aprofundasse a perspectiva teórica da Psicologia Social durante seus estudos universitários.

Mondlane possuía ideias concretas sobre o enquadramento da diversidade dos grupos étnicos moçambicanos, como se pode constatar no seu texto de 1967, quando propunha considerar os seguintes grupos como principais: *Nyanja, Makua, Yãõ, Makonde, Sena, Shona e Tsonga*, minimizando desta forma as diferenças a partir das semelhanças existentes nos 'usos e costumes' dos grupos visto que ambos eram de origem comum, *Bantu*.

Diante dessa complexidade, constatou-se a ocorrência de mudança, provocada pela desestabilização das representações trazidas para a educação e sobre a educação, em geral. Essa mudança criou alienação de si para desfazer laços com as histórias tecidas ao longo do percurso histórico (pré-colonial do povo moçambicano) e buscou outros fios para juntar aos fatos forjados pelo colonialismo. Depois, se deu o movimento de transição entre a tomada de consciência do processo de transformação mediante a ruptura com os modelos (leia-se tradicionais) e a assunção de outros valores (coloniais), os quais implicaram a busca de uma nova transposição da nação em construção que, após lutas anticoloniais, resultou na conquista da Independência nacional. Neste quesito, Santos e Meneses (2010) nos lembra que as relações coloniais revestiram-se de muitas formas: a conquista, rebeliões e repressões, missões religiosas, explorações científicas, a educação, os serviços médicos, o comércio e a exploração econômica, as viagens, a arte. Na sequência, outro movimento consistiu na própria aceitação como ser que se reinventa pela reflexão. Essa reinvenção criou abertura para a historicidade e

---

<sup>1</sup> Samora Machel foi o primeiro Presidente da República Popular de Moçambique.

para o outro, a responsabilidade por conquistas obtidas e o desejo de continuar a construir uma nação de “todos para todos”. Contudo, esse processo de (re)construção da nação e o “[...] reconhecimento da diversidade suscitaram profundas reflexões, quer por parte dos cidadãos comuns, dos intelectuais, ou dos políticos, que procuravam desafiar a complexidade cultural herdada em nome de novos desafios da cidadania” (SANTOS; MENESES, 2010, p. 147). No entanto, foi no cruzamento entre esses movimentos histórico-culturais e as heranças identitárias “tradicionais” e as forjadas na violência do encontro colonial que se deflagraram tensões, resistências e desafios.

### **Tensões *existentes-possíveis* nos processos educacionais**

Em seguida, debruçando-se sobre as tensões, partiu-se dos movimentos acima elencados, reafirmando com Santos e Silva (2004) que Moçambique é, de fato, um país constituído de “[...] múltiplas hibridações, heterogeneidades e dualidades que se manifestam sob a forma de inter-sociabilidades, inter-saberes, inter-legalidades, acionados de modo diferente, na comunidade, no mercado, trabalho e ainda no espaço público” (SANTOS; SILVA, 2004, p. 29). Consequentemente, por questões históricas, como já ditas, hibridou-se a nação com culturas tão diferentes.

Assim, pode-se elencar algumas dessas culturas, por exemplo: a) cultura eurocêntrica colonial; b) cultura eurocêntrica socialista, revolucionária; c) cultura eurocêntrica, capitalista, democrática; d) e culturas tradicionais ou comunitárias (SANTOS; SILVA, 2004). Essas culturas testemunham a complexidade que, de modo geral, exige um pensar multidimensional sobre a educação que, por sua vez, deve educar complexamente para a complexidade. Assim, a fusão dessas culturas pode ser sintetizada em dois grupos principais, nomeadamente: as culturas de maior duração histórica e as de menor duração histórica.

O primeiro grupo inclui as culturas tradicionais (comunitárias) e coloniais que, apesar de sua rejeição, continuam presentes sob várias formas em diversos *espaçostempos*, sobretudo, em forma legislativa, hábitos e mentalidade. Por um lado, as culturas tradicionais foram ignoradas a partir de um olhar estranho para os espaços moçambicanos, usando os instrumentos epistêmicos coloniais para considerá-las “[...] produtos da ignorância e produtora de obscurantismo” (MACHEL, 1978, p.273). Por outro lado, a cultura colonial foi rejeitada por ser exploradora do povo, já que as suas relações eram engendradas pela dominação, violência e por processos multifacetados de apropriação, para além da negação do oprimido.

O segundo grupo se constitui pela cultura socialista, revolucionária, e a cultura capitalista, democrática que domina hoje o panorama político nacional, pretendendo ser a única referência cultural legitimada. Todavia, ela convive numa “[...] constelação cultural mais complexa, não só com as culturas de maior duração – colonial e as tradicionais, ainda com a cultura revolucionária” (SANTOS; SILVA, 2004, p. 24). Efetivamente, enquanto nação parece-me que, ainda, não nos demos tempo para nascer; se nascemos, então, ainda não nos demos tempo para crescer; se crescemos, não nos demos tempo para pensar, talvez até possamos ter tentado pensar; porém, ainda não nos demos oportunidade para viver; enfim, continuamos a esperar como nos propõe Freire (2011).

Dada à complexidade das manifestações culturais que se apresentam tanto de forma dicotômica quanto tricotômica, novamente Boaventura Santos (2004) sugere que as dicotomias devem ser vistas como um bom ponto de partida, e não um bom ponto de chegada, deixando sempre o caminho aberto para pluralidades e hibridações.

Com isso, chega-se à primeira tensão, que amplia o debate entre a variável — tradicional e moderna — que diz respeito à origem e à duração histórica das práticas sociais ou dos universos culturais. A análise de Santos e Silva (2004) considera tradicional o que se crê existir desde os tempos imemoriais, não sendo possível identificar, com precisão, nem o momento nem os agentes da sua criação. Ao passo que, moderno, refere-se ao que se crê existir há menos tempo do que aquilo que se considera ser tradicional e cuja criação pode ser identificada, quer no tempo quer na autoria. O fato interessante nesta dicotomia é que “[...] consoante às diferenças de poder entre grupos sociais que sustentam cada um dos polos de dicotomia, tanto pode ser o poder tradicional uma criação do moderno, como o moderno uma criação do tradicional” (SANTOS; SILVA, 2004, p. 30). No fragmento de fala do memorialista *Mundimua*<sup>2</sup>, este explicita como essa tensão se manifesta, quando afirma que embora não seja um homem considerado “instruído”, sabe ler, escrever e muitas coisas que os “bem-instruídos” não sabem, por exemplo, sabe atividades manuais como as de cultivo de artigos de subsistência e de lavrar a terra; sabe remar, pescar entre tantos outros afazeres que também alimentam “essa gente que se considera 'instruída' e 'citadina, mas para todos nós, não é fácil aprender a língua do outro”. Assim dito, *Mundimua* parece considerar tradicional o que é do campo (camponês) e moderno o que é instruído e citadino.

---

<sup>2</sup> Um dos entrevistados da pesquisa.

A segunda tensão reivindica o que se considera oficial e não oficial, um discurso decorrente da concepção político-administrativa que estabelece o que é, e o que não é reconhecido plenamente como prática social. Nesse sentido, o “[...] não oficial pode ser proibido ou tolerado, na maior parte das vezes é ignorado” (SANTOS; SILVA, 2004, p. 30). Conforme os autores, no contexto moçambicano compete ao Estado ditar o critério da definição e, muitas vezes, é considerado oficial aquilo que é estatal. Aqui se funda a ideia estatal do discurso competente, corroborando a formulação de Chauí (2011). Para Chauí (2011, p. 13), esse discurso olha “[...] a ciência como saber separado e como coisa privada, como instrumento de dominação no mundo contemporâneo”. Adiante, a autora explicita que o discurso competente se instala e se conserva graças a uma regra, segundo a qual “[...] não é qualquer um que pode dizer qualquer coisa a qualquer outro em qualquer ocasião e qualquer lugar” (CHAUÍ, 2011, p. 14). Consequentemente, essa regra produz os incompetentes sociais, daí a necessidade de pensar outras falas, um contradiscurso no sentido crítico, que possibilite um desmonte interno da competência estabelecida. Como explicitou a estudante Shenía<sup>3</sup> (informação verbal) ao declarar que “[...] o meu pai matriculou-me na escola e passei a aprender a ler e escrever oficialmente, [...] em língua portuguesa, mas por ser oficial língua de Moçambique”. Esta fala parece reafirmar o reconhecimento da oficialidade de que se *aprende e se ensina* apenas na escola. Tal narrativa e outras procedentes de memórias oficiais são complexas (porque plurais) e refletem relações de poder construídas a partir da herança colonial em disputa com estruturas socioculturais anteriores à colonização, e as identidades culturais híbridas do tempo presente. Por isso, há uma necessidade de subverter a situação através da desconstrução da ideologia dominante. Pois, trata-se de uma ideologia plasmada na educação colonial, claramente de dominação, exploração e opressão dos povos. Contudo, a ideologia atual é claramente de astúcia, dissimulada ao ponto do dominado ir pedir ao dominador para lhe dominar.

A terceira tensão é a que marca disputa tricotômica formal, informal e não formal, que diz respeito aos aspectos estruturais das práticas em presença. De acordo com Santos e Silva (2004) considera-se formal prática padronizada segundo modelos relativamente fixos de ação e de sequências de ação. Assim, a educação formal refere-se ao “[...] sistema escolar, estruturado e institucionalizado, que obedece a etapas, segundo um plano de estudos, papéis definidos para educandos e educadores, e culmina com uma certificação” (MOÇAMBIQUE, 2011).

---

<sup>3</sup> Entrevistada Shenía. Entrevista concedida a Arlindo Cornélio Ntunduatha Juliasse. [maio/2015]. Nampula, Moçambique, ano 2015.



Ao contrário, Santos e Silva (2004) consideram informal a prática que foge a padrões fixos e que, por isso, parece improvisada e imprevisível. Para esta variável, o Conselho de Ministros moçambicano declara informal o processo de aquisição assistemática de conhecimentos, habilidades e atitudes, por meio de experiências em diferentes contextos. (SANTOS e SILVA, 2004, p. 30) chama atenção a esse modo de reduzir a complexidade da realidade social, reconduzindo a infinita variedade das interações e práticas a um conjunto previamente definido de opções, sem considerar a referida complexidade, que abriga práticas formais, não formais e informais mesmo dentro de opções previamente definidas. O mesmo documento ministerial considera como educação não formal o conjunto de atividades educacionais, organizadas e sistemáticas, realizadas fora do quadro do sistema formal de ensino, flexíveis em tempo, local e na adaptação dos conteúdos às necessidades dos educandos.

Chega-se então, à quarta tensão, a que disputa elementos sobre o religioso e não religioso vistos no sentido mais complexo. Segundo Boaventura Santos (2004), aqui constata-se a presença do formalismo religioso e do formalismo mágico, que continuam a existir em campos sociais em que parece haver formas híbridas de formalismo burocrático que não penetra, ou não penetra com eficácia mas que, certamente, se mistura com a componente religiosa ou mágica. Os fragmentos de fala dos entrevistados, como no caso de *Bibi*<sup>4</sup> (informação verbal), sujeito “alfabetizado” em *espaçotempo* colonial, denotam disputa de espaços, ainda que eles possuam um entendimento sobre o que a escola espera e sobre o que a comunidade gostaria que eles fossem como, por exemplo: os ritos de iniciação — ritos de passagem à fase adulta — eram “[...] organizados na comunidade pelos seus membros e na escola da Missão pelas irmãs e pelos padres, no caso dos homens”.

Por um lado, tais ritos são práticas culturais consideradas “tradicionalistas”, que não encontram espaço na escola atual. Por outro lado, sendo práticas ritualísticas, parecem rejeitadas nos espaços “religiosos”, sobretudo, nas igrejas evangélicas. Porém, estão presentes na vida cotidiana do povo moçambicano, disputando ou negociando com o escolar e o religioso, principalmente na região Norte do Rio Zambeze. Vale trazer a reflexão da escritora moçambicana Paulina Chiziane e da curandeira moçambicana Mariana Martins no livro prefaciado por Nataniel Ngomane, que destaca a questão central que atravessa a obra *Ngoma yethu: o curandeiro e Novo Testamento*:

---

<sup>4</sup> Entrevistado Bibi. Entrevista concedida a Arlindo Cornélio Ntunduatha Juliasse. [maio /ano 2015]. Nampula, Moçambique, ano, 2015

[...] de que modo os diversos sistemas implantados pela dominação colonial criaram condições para a emergência de uma atitude de autêntica *auto-colonização mental* por parte do africano que, já independente, continua, por si mesmo, a reproduzir os modelos de dominação e de esvaziamento cultural outrora impostos? (CHIZIANE; MARTINS; 2015, p. 15)

Com esta formulação, as autoras me parecem chamar atenção para o cuidado a ter com o discurso pró-cristão usado por seitas de duvidosa cristandade, para promover combate (e o *autocombate*) do próprio nativo contra suas próprias crenças e práticas religiosas autenticamente africanas, suprimindo quaisquer alternativas para potencializar o que é útil para o entendimento e desenvolvimento da religiosidade africana. Outra entrevistada afirmou ter aprendido por curiosidade em sua língua materna. Diz ela: “[...] em casa já via as pessoas lendo a Bíblia em língua *chuabo*. Isso despertava em mim um espírito de querer aprender a ler e escrever na minha língua” (SABINA<sup>5</sup>, informação verbal). Esta questão permite perceber que os sujeitos interpretam, deforma tensa, o livro sagrado que leem no sistema escolar. Os fragmentos de suas falas possibilitam perceber seu relacionamento com a cultura oral e escrita, principalmente, com a Bíblia Sagrada e outros livros, em sua maioria, “religiosos”, destacando os trechos que lia e continua lendo e o modo como ela escrevia, e ainda consegue escrever em sua língua nativa.

A quinta tensão discute a separação entre problemas do cotidiano e o conteúdo que os alunos aprendem na escola. Primeiramente, porque mais de 90% das crianças falam línguas nativas (maternas) em casa, e o sistema de ensino desconsidera essas línguas (CASTIANO, NGOENHA, GURO, 2012), já que a língua portuguesa é quase exclusiva na educação formal. Essa quase exclusividade do português aparece pelo facto de já haver a experiência do ensino bilingue em algumas escolas.

Em seguida, o típico aluno moçambicano, na sua generalidade, está embutido em dificuldades sociais que vão desde a habitação, nutrição, saúde, até vestuário, e tais problemas não constituem elementos pensados nos programas de ensino. Consequentemente, de alguma forma, esses elementos interferem no aproveitamento pedagógico dos alunos, pois discutir temas de várias disciplinas é necessário, como ensinava Paulo Freire (2011), mas contextualizando a educação, ou seja, vinculando-a à vida do cidadão; à consciência dele no mundo; à sua relação com a natureza porque tudo se conecta, se religa, se entrelaça.

Nesse sentido freiriano, a escola permanece aberta ao seu entorno. Morin (2012) trata a educação como meio para a formação de um novo cidadão político que atue na sociedade,

---

<sup>5</sup> Entrevistada Sabina. Entrevista concedida a Arlindo Cornélio Ntunduatha Juliase. [maio /ano 2015]. Nampula, Moçambique, ano 2015.

aprendendo sempre. A escola, assim, não se limita a ensinar e nem o professor é aquele que só ensina, mas o que estimula a aprendizagem, porque diante dele estão sujeitos de vontade e curiosidade diante do mundo que só aprendem o que lhes toca afetivamente, humanamente, nas interações uns com os outros. Isto significa dizer que, a princípio, ninguém ensina o que o outro não esteja disposto a saber ou tenha interesse em saber, pois o aprendizado se dá ativamente sobre o objeto de conhecimento. Com as mudanças tecnológicas, os conhecimentos passaram a mudar todos os dias, o que implica que o professor já não tem mais o domínio único do saber, como antes a ele era creditado. Alunos também sabem e acessam muitas informações, muitas vezes, mais do que seus professores, a quem passa a caber torná-las conhecimentos e produzir, junto a eles aprendizados significativos. O professor, portanto, não é mais aquele que sabe tudo, mas aquele que tem interesse em tudo, como afirma Morin (2012). Para o autor, o princípio de instabilidade se materializa na ideia de que *todo saber é provisório*.

Chega-se à sexta tensão, talvez uma das mais complexas que até então comanda os destinos da nação: a que ocorre entre o projeto político do Partido Frelimo e o projeto político nacional, em disputa pela influência na definição de políticas públicas de educação e de outras áreas. Em Moçambique construiu-se a nação com “[...] um sistema político monopartidário que, pelo menos aparentemente, pretendia atingir elevados índices de participação popular” (SANTOS; SILVA, 2004, p. 21). Porém, a nação nasceu com o discurso de tomada de poder do Presidente Samora Machel, ao declarar que: “[...] em vosso nome, as zero hora de hoje, 25 de Junho de 1975, o Comité Central da FRELIMO declara solenemente a Independência total e completa de Moçambique” (MACHEL, 1977). Para nós parece não haver coincidência entre o projeto político de Moçambique e o do partido Frelimo, pois o Estado moçambicano parece ter imposto, a partir de cima, um sistema unificado: um sistema de partido único, única estrutura legal de matriz eurocêntrica. Era preciso (re)construir a “[...] moçambicanidade, mas este novo projeto político tinha agora que interagir estas outras memórias, menos possíveis de instrumentalização política” (SANTOS; MENESES, 2010, p. 158). Por conseguinte, a Lei n. 4/83, de 23 de Março, figura, entre outros, os seguintes princípios:

A educação na República Popular de Moçambique baseia-se nas experiências nacionais, nos princípios universais do Marxismo-Leninismo e patrimônio científico técnico e cultural da humanidade [...] É um instrumento principal da criação do homem novo 60 [...] Devendo os programas e conteúdos de ensino refletir a orientação política e ideológica do Partido Frelimo 61 [...] Ligação entre teoria e prática que se traduz no conteúdo e método das várias disciplinas [...] Ligação entre escola e comunidade [...] Estudo ao trabalho produtivo socialmente útil como forma de identificação com as classes trabalhadoras, de aplicação dos conhecimentos científicos, a produção e participação no esforço do desenvolvimento econômico e social do país (Art. 1).

A partir desses princípios, percebe-se que a escola seja um espaço que atende as massas populares na sua diversidade cultural, étnica, histórica, de modo a que a maioria pobre que sempre ficou fora dos serviços do Estado e dos direitos de cidadania os possa ter. Este contexto me faz pensar na complexidade da dimensão cultural da educação que se pretendia ofertar ao povo, com o sentimento de que os valores a serem veiculados deveriam ser do povo, com toda sua diversidade, tal como apregoado pela educação popular que foi tão cara aos brasileiros nas décadas de 1950 e início dos anos 1960. Entendo que um currículo baseado na/pela diversidade cultural favorece que todos os sujeitos da educação desenvolvam habilidades, atitudes e conhecimentos.

## Considerações Finais

Portanto, essas diferentes fases históricas de educação são marcadas por resistência ao sistema havendo, por isso, necessidade de mobilizar análises sobre os modos de professores e de alunos buscarem novas formas e oportunidades para debater o currículo escolar com todas as múltiplas formas de pensar.

Em relação aos desafios, ajudado por (MORIN; CIURANA; MOTTA, 2003) entendo que o hibridismo resulte como problema da globalidade — também desafio da complexidade. Conforme Morin, existe complexidade, de fato, quando os componentes que constituem um todo como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico são inseparáveis e um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo religa as partes e o todo, o todo e as partes. A pós-colonialidade aposta na possibilidade de “[...] construção de uma sociedade política e de construção de uma estrutura política capazes de dar aos cidadãos uma visão coerente do seu passado e não uma visão limitada” (SANTOS; MENESES, 2010, p. 163). Recorrendo a Boaventura Santos (2007), com a compreensão da pedagogia pós-abissal, que parte da ideia de que há divisão no campo da sociabilidade — uma urbana metropolitana e outra colonial-selvagem — observo que, para cada uma delas há uma linha abissal incomensurável. Esta linha abissal produz as ausências. A sociologia das ausências inclui todo o conhecimento da vida e de invenção que as comunidades do outro lado da linha abissal preservam: conhecimentos da zona colonial, da riqueza cultural do nosso tempo, de nossa humanidade. Mas não são reconhecidamente humanas, nem reconhecidas pelos conhecimentos que têm. Para Boaventura Santos (2007) esses conhecimentos, por isso mesmo, devem ser denunciados e transformados em emergências. Para fazer a pedagogia das ausências, é necessário recuar no

tempo, buscando a história dos vencidos, dos invisíveis, a história dos que não aconteceram no tempo, nem se fizeram no mundo. A sociologia das emergências é, ao contrário, atenta para o que é pequeno e local para projetar para o futuro. O caso da arte do canoieiro, é exemplar: fabrica canoas, as usa para navegação com um saber notório capaz de dialogar com o saber científico. No local, o saber do rio e da canoagem demonstraram ser suficientes para salvar a vida dos tripulantes da forte correnteza da água do rio.

Finalizando, historicamente herdou-se um modelo tradicional de educação, questionado pelo modelo colonial. Em seguida, o modelo colonial foi negado por ser excludente, exploratório, opressor, sem liberdade. Por sua vez, após a Independência, questionou-se esse modelo opressor, introduzindo outro modelo fundado na ideia de *homem novo*, que negava os dois modelos anteriores, buscando uma alternativa. O tempo todo em que se questionou o modelo opressor para criar um novo, a tendência de jogar fora o que era ruim se mesclou ao que fora bom, pelas disputas em curso. A educação aparece nesse espaço como necessidade de ampliação de mão de obra para o mercado, sem assegurar a escolarização de direito a todos os cidadãos, nem um projeto de formação humana e segundo as tradições culturais.

## Referências

- ALBERTI, Verena. Histórias dentro da História. In: PÍNSKY, Carla Bassanezi (comp.). **Fontes históricas**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2005. p.155-202.
- ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (org.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**: sobre redes de saberes. São Paulo: DP et Alii, 2008.
- BENJAMIN, Walter. O narrador. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política**: ensaios sobre literatura e história da escrita. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012. p. 214.
- CASTIANO, José. Paulino; NGOENHA, Severio Elias; GURO, Manuel. **O barômetro, educação básica em Moçambique**: estudo piloto sobre a qualidade da educação. Maputo: ISOED, 2012.
- CHAUÍ, Marilena. **Cultura e democracia**: o discurso competente e outras falas. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- CHIZIANE, Mariana; MARTINS, Paulina. **Ngoma Yethu**: o Curandeiro e o Novo Testamento. 2. ed. Maputo: Matiko Editora, 2015.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- GRAÇA, Pedro Borges. O projeto pessoal e político de Eduardo Mondlane. In: CONGRESSO INTERNACIONAL SABER TROPICAL EM MOÇAMBIQUE: HISTÓRIA, MEMÓRIAS E CIÊNCIAS, 2012, Lisboa. **Atas [...]**. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa, 2012.
- MACHEL, Samora. **Estudemos e façamos dos nossos conhecimentos um instrumento de libertação do povo**. p. 3. Maputo: Frelimo, Departamento de Trabalho Ideológico, 1977.
- MOÇAMBIQUE. CONSELHO DE MINISTROS DE MOÇAMBIQUE. **Estratégia nacional de alfabetização e educação de adultos de Moçambique**. Maputo, 2011.

- MOÇAMBIQUE. REPÚBLICA POPULAR DE. **Lei 4/83. Maputo**, I Série Nr. 12, março de 1983.
- MORIN, Edgar; CIURANA, Emilio-Roger; MOTTA, Raúl Domingo. **Educar na era planetária: O pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana**. São Paulo: Cortez; Brasília DF: Unesco, 2003.
- MORIN, Edgar. **O método 5: a humanidade da humanidade**. Tradução: Juremir Machado da Silva. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2012.
- MACHEL, Samora Moisés. **A Revolução é Irreversível**. **Tempo**, Maputo, n. 390, Caderno Especial, p. 31-37, 26 mar. 1978.
- MONDLANE. Eduardo. **Lutar por Moçambique**. Lisboa: Livraria Sá da Costa Ed., 1975.
- SANFELICE, Jose Luis.. História e Historiográfica de Instituições Escolares. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.35, p. 192-200, set.2009.
- SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.
- SANTOS, Boaventura de Sousa; SILVA; Teresa Cruz e. **Moçambique e a reinvenção da emancipação social**. Maputo: Centro de Formação Jurídica e Judiciária. 2004.
- SANTOS, Boaventura de Sousa , "Nuestra América: reinventando un paradigma", **Casa de las Américas**, 237, 7-25, 2004.
- SANTOS, Boaventura de Sousa; SILVA; Teresa Cruz (org.). **Moçambique e a reinvenção da emancipação social**. Maputo: Centro de Formação Jurídica e Judiciária, 2004.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Para Além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos Estudos** 79, Nov. 2007.

## **SOBRE O AUTOR**

Arlindo Cornélio Ntunduatha Juliasse. Doutor em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (ProPed) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) Professor na Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Rovuma (UniRovuma), Nampula-Moçambique.

### **Como citar este artigo**

JULIASSE, Arlindo Cornélio Ntunduatha. Moçambique e suas complexidades educacionais: tensões e resistências nos processos de educação. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 18 n. 49, 2022. DOI: 10.22481/praxisedu.v18i49.10602.