

Colonialidade, política e a educação em Moçambique: permanências e rupturas do período pré-colonial ao contemporâneo

Gustavo Schünemann Christófaros SILVA¹
Vânia de Fátima Noronha ALVES²

RESUMO

Este artigo consiste em uma revisão de literatura e tem como objetivo apresentar a história da educação em Moçambique, último país africano a conquistar a independência de Portugal. Busca-se compreender as implicações do longo período colonial para a educação naquele território, as consequências das lutas internas pela independência e do pós-independência sobre o sistema educacional, bem como os desafios que ainda persistem. O recorte temporal compreende o período que vai do pré-colonialismo ao contexto educacional contemporâneo moçambicano. O aporte teórico-metodológico se baseia na pesquisa bibliográfica em diálogo com autores que tratam da história da educação moçambicana. Conclui-se que a colonialidade gerou impactos estruturais negativos ainda não superados por aquela sociedade, acrescidos de outras problemáticas surgidas ao longo dos anos no diálogo com as novas realidades políticas, apesar dos esforços empreendidos por governos de orientação socialista na construção de uma educação pública de qualidade e voltada para todos.

PALAVRAS-CHAVE: Colonialidade. Educação moçambicana. Política educacional.

¹ Doutor em Estudos do Lazer. Universidade Federal de Ouro Preto. Orcid: 0000-0003-4308-9079.

E-mail: guto1804@gmail.com

² Doutora em Educação. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Orcid: 0000-0003-3075-4906.

E-mail: vaninhanoronha@gmail.com

Coloniality, Politics, and Education in Mozambique: Continuities and Ruptures from the Pre-Colonial Period to the Contemporary Era

*Gustavo Schünemann Christófaró SILVA
Vânia de Fátima Noronha ALVES*

ABSTRACT

This article consists of a literature review and aims to present the history of education in Mozambique, the last African country to gain independence from Portugal. It seeks to understand the implications of the long colonial period for education in that territory, the consequences of the internal struggles for independence and the post-independence period on the educational system, as well as the challenges that still persist. The time frame covers the period from pre-colonialism to the contemporary Mozambican educational context. The theoretical and methodological approach is based on bibliographic research in dialogue with authors who address the history of education in Mozambique. It concludes that coloniality caused structural negative impacts that have not yet been overcome by that society, compounded by other problems that have emerged over the years in dialogue with new political realities, despite the efforts undertaken by socialist-oriented governments to build a quality public education system for all.

KEYWORDS: Coloniality. Mozambican education. Educational policy.

Colonialidad, política y educación en Mozambique: permanencias y rupturas desde el período precolonial hasta la contemporaneidade

*Gustavo Schünemann Christófaró SILVA
Vânia de Fátima Noronha ALVES*

RESUMEN

Este artículo consiste en una revisión de la literatura y tiene como objetivo presentar la historia de la educación en Mozambique, el último país africano en obtener la independencia de Portugal. Se busca comprender las implicaciones del largo período colonial para la educación en ese territorio, las consecuencias de las luchas internas por la independencia y el período posterior a la independencia en el sistema educativo, así como los desafíos que aún persisten. El recorte temporal abarca desde el período precolonial hasta el contexto educativo contemporáneo mozambiqueño. El enfoque teórico-metodológico se basa en la investigación bibliográfica en diálogo con autores que abordan la historia de la educación en Mozambique. Se concluye que la colonialidad generó impactos estructurales negativos que aún no han sido superados por esa sociedad, a los que se suman otras problemáticas surgidas a lo largo de los años en diálogo con las nuevas realidades políticas, a pesar de los esfuerzos emprendidos por gobiernos de orientación socialista en la construcción de una educación pública de calidad y dirigida a todos.

PALABRAS CHAVE: Colonialidad. Política educativa. Educación mozambiqueña.

Introdução

Apesar da história de colonização que torna Brasil e Moçambique nações irmãs, pouco se sabe, no Brasil, sobre a educação de Moçambique, último país a se tornar independente de Portugal³. Nossa intenção com este artigo não é a de fazer um estudo comparado entre as ex-colônias, mas, sim, dar visibilidade aos processos educacionais africanos, aprofundando-nos em sua historiografia. A comparação, ainda que indireta, é entendida por nós como provocação para repensarmos os limites epistemológicos da produção acadêmica brasileira centrada, majoritariamente, em nossa realidade. Com o objetivo de encurtar esse desconhecimento, realizamos uma pesquisa de caráter exploratório, baseada em revisão de literatura, adotando produções acadêmicas de autores moçambicanos e brasileiros, bem como documentos oficiais e fontes institucionais do governo de Moçambique. Desse modo, pretendemos reconhecer a potência de uma literatura decolonial para ampliar a leitura de contextos coloniais. O trabalho dialoga com produções de autores como Mondlane (1969), Goliás (1992), Castiano, Ngoenha e Berthoud (2005), Humbane (2017) e Papel (2020), dentre outros, cujas contribuições foram fundamentais para a reconstrução crítica da história da educação moçambicana em suas múltiplas fases.

A proposta do artigo é compreender: quais as implicações do longo período colonial para a educação naquele país? Como os processos de lutas internas pela independência contribuíram para as mudanças em sua educação básica? Quais os desafios que ainda se fazem presentes? Para responder à estas perguntas, consideramos o recorte temporal que compreende o período do pré-colonialismo ao contexto educacional contemporâneo moçambicano. Assim, trataremos das implicações do longo período colonial para a educação naquele território; dos efeitos das lutas internas pela independência do país sobre o sistema educacional; da educação no pós-independência, por fim, dos desafios que ainda persistem e configurações contemporâneas.

Moçambique pré-colonial e seu processo educacional

A trajetória da educação em Moçambique deve ser compreendida à luz de diferentes momentos históricos de sua colonização. O primeiro, iniciado no final do século XV, caracterizou-se por uma presença portuguesa com atuação pontual de missões religiosas, fragmentada e intermitente, concentrada, sobretudo, no litoral e nas trocas comerciais. Já o segundo, intensificado no final do

³ Agradecemos a leitura e contribuições dos professores moçambicanos Aurélio Ginja da Universidade Politécnica, Arthur Neves Saúde Junior da Universidade São Tomás de Moçambique e Carlos Bavo do Instituto Superior de Artes e Cultura.

SILVA; ALVES
século XIX, inseriu-se no contexto do imperialismo europeu e da “Partilha da África”. Nesse momento, Portugal passou a ocupar o território de forma direta e sistemática, adotando estratégias de dominação mais agressivas, que incluíam políticas explícitas de assimilação cultural, exploração da mão de obra nativa e controle administrativo. Essas diferenças nos modelos de presença colonial resultaram em formas distintas de interferência sobre os sistemas educativos locais.

Antes da colonização formal, Moçambique contava com um sistema educativo tradicional, baseado na oralidade, nos rituais de iniciação e nas vivências comunitárias. Golias (1992) descreve esse modelo como polivalente ao articular dimensões físicas, morais e sociais da formação humana em cada contexto. Papel (2020) complementa, ao destacar a centralidade da vida prática e da integração entre saberes como marcas dessa educação, que esta era conduzida coletivamente pela comunidade.

Com a imposição do domínio colonial, um novo modelo educacional foi sendo implementado em Moçambique: a escola formal, marcada por um viés eurocêntrico, seletivo e voltado aos interesses da administração portuguesa. Nesse contexto, torna-se fundamental problematizar o conceito de educação adotado nas análises históricas e acadêmicas sobre o país. À qual educação estas análises se referem? À educação tradicional, vinculada aos modos de vida ancestrais e comunitários, ou à escolarização formal imposta pelos colonizadores? A coexistência, muitas vezes, conflituosa, entre essas duas concepções é uma das chaves para compreender os embates históricos no campo educacional moçambicano.

É importante considerar que, como aponta Mondlane (1969), durante os quatro primeiros séculos, grande parte do território moçambicano esteve fora do controle efetivo dos portugueses. Foi somente após 1920, com a derrota dos focos de resistência local, que a ocupação colonial se consolidou, ampliando a presença da administração portuguesa e, com ela, a implementação da escola formal. Essa nova realidade teve impactos significativos sobre os processos educativos tradicionais.

No final do século XIX, nos anos de 1889 e 1890, os processos educativos no país colonizado foram alvos de críticas à Portugal pelas grandes potências europeias, por não se enquadrarem nas diretrizes colonizadoras da África partilhada. Essas críticas diziam respeito à não ocupação de Portugal do território moçambicano e o fato de esse, por sua vez, não possuir um sistema de ensino formal e ainda manter o trabalho escravo. Devido às pressões externas que ameaçavam a perda de suas colônias, Portugal estruturou naquele país um sistema de ensino. Entretanto, a gênese da educação moçambicana é controversa. Enquanto um grupo de pesquisadores da história da educação

Colonialidade, política e a educação em Moçambique: permanências e rupturas do período pré-colonial ao contemporâneo moçambicana defende que ela se apresenta antes de sua colonização, outro sustenta que só a partir de 1498, com a chegada dos portugueses, passa a ocorrer.

A existência da educação em Moçambique antes da colonização foi discutida por Golias (1992) e ele expressa que a educação tradicional (que antecede o período colonial) baseava-se nos ritos de iniciação⁴, sendo de responsabilidade de toda a comunidade. Para o autor, essa perspectiva de educação possuía uma tripla finalidade: pessoal, que permitia ao indivíduo reunir as múltiplas influências do seu meio, integrando-as na sua maneira de pensar, agir e se comportar; social, permitindo-o participar das atividades e da vida do grupo a que pertencesse, e cultural, fazendo da personalidade um modelo que seria expressão de uma maneira de viver e de ser própria dos membros do grupo. Golias (1992) atribui à educação tradicional a característica da polivalência. Segundo ele:

A educação tradicional visa tanto ao desenvolvimento das aptidões físicas como a formação do caráter e aquisição de altas qualidades morais, transmissão de conhecimentos e técnicas empíricas assim como de conhecimentos teóricos, fazendo constante apelo tanto manual como ao trabalho intelectual (Golias, 1992, p. 16).

Por sua vez, Papel (2020) afirma que as próprias sociedades tradicionais moçambicanas eram, por si só, uma excelente escola. A educação tradicional instruía os indivíduos sobre a estrutura do universo, sobre aquilo que o homem poderia esperar e o que poderia fazer. O autor pontua alguns elementos que deveriam ser tomados e valorizados no atual sistema educativo do país. O primeiro ponto diz respeito à ligação íntima da educação com as realidades cotidianas da vida, uma vez que se desenvolvia conforme os parâmetros comunitários e era realizada de forma a acompanhar a criança em todas as suas fases. O segundo se relaciona com o caráter polivalente, também apresentado por Golias (1992), quando afirma que as disciplinas formavam um todo coerente, pois não eram fragmentadas, como acontece atualmente. As tradições, a moral, a língua, a arte de viver, a história e a geografia eram ensinadas ao mesmo tempo. Os ritos eram destinados ao ensinamento de cerimônias, danças, contos, tradições, história da família, do clã ou etnia, da moral e das regras do direito cosmético, ultrapassando a simples preparação dos jovens no transpor da puberdade e na introdução dos segredos e mistérios da vida. O terceiro ponto diz respeito ao pragmatismo nos métodos que, segundo o autor, privilegiavam os conhecimentos práticos, essenciais e indispensáveis para a vida de todo indivíduo.

⁴ Cerimônias frequentes no Norte de Moçambique, que objetivavam a admissão de um novo membro ativo e de plenos direitos na sociedade (Namuholopa, 2019).

Ainda que seu início seja controverso, a educação tradicional e nativa, sem dúvidas, sofreu mudanças, com a chegada nas terras moçambicanas dos portugueses. Estes organizaram uma administração colonial com o objetivo central de dominar os povos, propondo a sua desnaturalização, em busca do controle da terra, da mão de obra dos nativos, do comércio e da submissão financeira. Inteiramente ligada à Igreja Católica, a educação colonial se apresentava como uma peça-chave para a concretização desses objetivos. Cabia às escolas missionárias, espalhadas pelas diferentes regiões rurais, a tarefa de evangelizar e alfabetizar as populações nativas, ao mesmo tempo, em que favoreciam a penetração e a ocupação portuguesa no território moçambicano. Para Castiano, Ngoenha e Berthoud (2005), a educação escolar missionária, classista, criada pelos padres, jesuítas e dominicanos, os chamados “apóstolos da instrução”, foi a maior aposta dos portugueses para alcançar a ambição colonialista.

Humbane (2017) afirma que a educação colonial ministrada aos nativos se caracterizava por dois tipos de ensino destinados a preparar indivíduos para preencher funções sociais distintas: a educação para os portugueses era para a elite colonial (organizada para atender valores e padrões aristocráticos) e a outra, para o indígena, não era mais do que a instrumentalização técnica (deviam aprender a ler e escrever) e a sua domesticação, fazendo dele um povo dócil e leal a Portugal, o que evidentemente facilitaria os desígnios coloniais (Humbane, 2017, p. 13).

Além disso, Castiano, Ngoenha e Berthoud (2005) salientam que, no contexto desse modelo educacional:

[...] as crianças e elites escolarizadas (africanas) eram doutrinadas no sentido de reconhecerem a superioridade do branco e de, ao mesmo tempo, implicitamente, desprezarem a sua cultura, ou no mínimo, de reduzirem as suas culturas locais de origem uma esfera privada, fora da vida pública (Castiano, Ngoenha, Berthoud, 2005, p. 194).

Sobre o tratamento diferenciado dado à educação das crianças, Papel (2020) afirma que, apesar de existir, naquele período, um crescente espírito liberalista (que defendia a instalação de sistemas de educação homogêneos e igualitários tanto para os indígenas quanto para os ‘civilizados’), havia uma outra vertente, que defendia uma educação separatista e discriminatória, caracterizada pela marginalização e pelo racismo. Essa segunda vertente corroborava com o principal argumento que respaldou a invasão dos territórios africanos: a necessidade, seguindo os moldes ocidentais eurocêntricos, de civilização da população nativa. Essa justificativa atribuía uma conotação de inferioridade cultural da população nativa em relação à superioridade europeia e escondia os verdadeiros objetivos dessas incursões: a exploração de pessoas e seus territórios, a fim de acumular

Colonialidade, política e a educação em Moçambique: permanências e rupturas do período pré-colonial ao contemporâneo riquezas. Nesse contexto, a educação escolarizada aparecia como solução principal para justificar o argumento da necessidade de civilizar e, assim, ocupar todo o território. Para além de explorar fisicamente o nativo, o objetivo também passava a ser o de destituí-lo culturalmente.

Com o objetivo de formar a classe dirigente portuguesa e difundir a cultura lusa entre os colonizados, no final do século XIX e início do século XX, o governo português consolida a criação, de um sistema escolar (Gasperini, 1989). Em 21 de abril de 1911, foi publicada, pelo Governo Provisório da República, a Lei de Separação das Igrejas e do Estado, que dizimava, em grande parte, a atuação da Igreja Católica na administração colonial portuguesa. No lugar das missões católicas, até então responsáveis pela educação dos nativos, surgiram as missões civilizadoras, de natureza laica, que priorizaram a formação literária, a profissional e a técnica, com o objetivo de satisfazer as exigências imediatas e promover o desenvolvimento das comunidades.

O sistema escolar colonial de Moçambique, caracterizado por dois subsistemas de ensino distintos e pela obrigatoriedade do uso da língua portuguesa, foi, desse modo, moldado pela política de assimilação, construída por meio do Estatuto do Indigenato. Esse estatuto político, civil e criminal definia os direitos e, sobretudo, os deveres dos indígenas das colônias portuguesas. Desnaturalizar os mais novos, implantando a cultura portuguesa, era responsabilidade tanto do estatuto quanto da escola. Diferentemente dos portugueses, que já nasciam “civilizados” e dos indígenas, que não eram considerados “civilizados”, os assimilados eram os membros da população nativa (ex-indígena) que falavam o português, praticavam hábitos europeus e abdicavam das práticas culturais africanas.

De acordo com Severo e Makoni (2014), a política de assimilação instituída pelo Estatuto do Indigenato e seu composto de leis, pode ser compreendida como responsável pelo preconceito racial no país. O governo colonial oprimiu ainda mais as línguas nativas ao impor a obrigatoriedade da utilização da portuguesa nas escolas e ao certificar, por meio da instituição jurídica da assimilação, com *status* de civilização superior, aqueles que a dominassem.

Até 1917, como não existia nenhuma categoria jurídica que distinguisse a população nativa de Moçambique entre si, toda ela era chamada de indígena pelo governo da Colônia. Desde então, de acordo com Cabaço (2009), a adoção da certificação legal que atestava os assimilados como não indígenas favoreceu a separação entre as classes. Esse novo *status* garantia ao indivíduo (e a seus filhos) alguns privilégios não disponíveis para o restante da população nativa, como o direito ao bilhete de identidade e ao passaporte, a precedência sobre outros nativos, o direito ao voto e, assim como qualquer outro europeu, a possibilidade de pagamento de imposto de rendimento ao invés do

de palhota⁵, além do direito de frequentar o mesmo sistema de ensino direcionado à elite colonial.

Para Gonçalves (2015):

Os não indígenas, portanto, os assimilados e outros grupos sociais intermediários (indianos e mulatos), podiam frequentar o ensino primário oficial e elementar. Esse nível de ensino tinha por objetivo dar à criança os instrumentos fundamentais de todo o saber e as bases de cultura geral, preparando-a para a vida social (Gonçalves, 2015, p. 11).

Assim, o sistema de ensino colonial e suas políticas educacionais foram estruturados com a certeza de que a cultura europeia era superior à africana. Com a necessidade e a preocupação de desconectar o africano de suas tradições, de suas crenças e de sua língua, coube aos portugueses a missão de gerenciar e legislar uma escola colonial que ensinasse o indígena a renegar a sua cultura e a assumir uma atitude de subserviência, atuando como intermediário entre o estado colonial e a população nativa (Mondlane, 1969). Dessa forma, como afirma Papel (2020), os colonialistas portugueses pensavam que inculcando nos nativos a mentalidade do branco, afastariam o seu posterior descontentamento, quando emergisse a consciência de liberdade (Papel, 2020, p. 308).

Porém, como nos lembra Fanon (1968), o mundo colonizado é um mundo cindido em dois: de um lado, o do colonizador; do outro, o do colonizado, de modo que, por mais assimilado que fosse, esse indivíduo continuava sem acesso aos que não eram vistos como iguais. Cabaço (2009, p. 118) afirma que “se pela assimilação, o indígena ganhava o estatuto de cidadão, no plano social, permanecia sempre como um membro subalternizado, nunca visto como “um de nós” e sempre como “o mais civilizado deles”.

Os princípios nacionalistas do governo de Salazar e a educação

A década de 1930, em Moçambique, foi marcada pela administração colonial do governo de António Salazar, que passou a dedicar mais atenção à garantia dos serviços básicos das regiões rurais. A proclamação do Ato Colonial naquele ano, alicerçado nos princípios nacionalistas que visavam à consolidação do estado português nas colônias com o domínio nos territórios ultramarinos, instituiu o quadro jurídico para uma nova política de dominação. Nele, a necessidade de civilizar as populações nativas e produzir novos portugueses por meio da política de assimilação era indicada. Para isso, Salazar convoca o retorno dos antigos “apóstolos da instrução” à administração colonial. Para além da antiga responsabilidade de civilizar pelas letras, pela oração e pelo trabalho, cabia aos “apóstolos”,

⁵ Imposto de habitação conhecido como ‘palhota’ (em referência aos miseráveis barracos das populações locais), cobrado pelos colonos. Os nativos deveriam pagar o imposto com moeda ou gêneros alimentícios, em troca da exigência da prestação de serviços obrigatórios, análogos ao trabalho escravo.

Colonialidade, política e a educação em Moçambique: permanências e rupturas do período pré-colonial ao contemporâneo agora denominados agentes docentes, formar os nativos que seriam responsáveis por nacionalizar e apertuguesar o restante da população nativa de Moçambique (Niuiaia, 2019).

O novo sistema de educação colonial, respaldado pela diferenciação entre raças, foi organizado em dois subsistemas de ensino. De acordo com Mazula (1995), o primeiro, o oficial, era destinado aos filhos dos colonos e aos assimilados, enquanto o segundo era destinado aos nativos, “engenhosamente articulado à estrutura do sistema de dominação em todos os seus aspectos” (Mazula, 1995, p. 80). O aspecto prático e nacionalista era a principal característica do sistema de ensino, que era traduzido na obrigatoriedade da utilização e no ensino da língua portuguesa nas escolas, verdadeiras agências de disseminação da cultura dominante e de negação da africana (Mondlane, 1969). Assim, além das alterações no contexto administrativo, mudanças no perfil dos alunos e nos currículos eram percebidas na nova estrutura da direção educacional católica.

Em 1951, o Ato Colonial de 1930 é incorporado à constituição portuguesa, fazendo com que as colônias passassem a ser extensões do território lusitano, recebendo o título de ‘províncias ultramarinas’. Para Peixoto (2009, p. 16), tratava-se de uma “terminologia mais adequada aos territórios que, segundo o discurso oficial, formavam, solidários entre si e com a metrópole, uma só nação ‘pluricontinental’ e ‘multirracial’”.

Em 1953, com o intuito de determinar e universalizar as condições necessárias para a obtenção do *status* de assimilado nas províncias ultramarinas, foi publicado o Estatuto dos Indígenas Portugueses da Guiné, Angola e Moçambique. O Estatuto reformula algumas perspectivas presentes na Portaria Provincial nº 317 de 1917, que, até então, era utilizada como base para a definição da condição de assimilado, principalmente no que se referia ao uso da língua, reforçando a emergência de falar corretamente o português do colonizador. Além disso, ainda de acordo com o Estatuto, o nativo que cumprisse alguns requisitos exigidos por lei poderia adquirir o direito de cidadão, possibilitando a sua entrada nas diferentes áreas profissionais atreladas à administração colonial (Niuiaia, 2019). Para o ingresso nesse mercado de trabalho, o nativo deveria ser educado. Sob responsabilidade da Igreja Católica, essa educação tinha o objetivo de formar a mão de obra barata necessária para a consolidação da economia capitalista portuguesa no mercado global.

Porém, com o passar dos tempos, alguns grupos da Igreja se incomodaram com a aplicação da força de trabalho e as condições de vida das populações nativas, e passaram a denunciar os abusos e as desigualdades sociais vividas na Colônia. Padres de diferentes regiões do país, sobretudo os da diocese da cidade de Beira, de forma pública, manifestaram seu afastamento do regime salazarista (Saúte, 2004, Zwagoni, 2007, Castiano; Ngoenha, 2013). Desse modo, o final da década de 1950,

marcado pelas contradições entre a Igreja Católica e o Estado, impulsionadas pelos vigorosos debates acerca dessa relação, também foi palco dos diversos movimentos nacionalistas que ocorriam em parte do continente africano.

O período de 1961 até 1975, delimitado pela abolição do regime de Indigenato e pelo início das lutas de libertação, com a criação de movimentos sociais que culminaram na independência moçambicana, foi marcado por uma série de reformas no sistema de ensino. Além das manifestações dentro das colônias africanas, Portugal passou a sofrer pressões internacionais pelo fato de insistir na manutenção de um modelo de colonização direta, liderado por um governo centralizado e ditatorial, que não adotava novas possibilidades de relação entre a metrópole e a colônia (ultramar). Esse fato levou o governo de Salazar ao agravamento de uma crise política. Cabe ressaltar que, na altura, países como França e Inglaterra já haviam implementado um modelo de independência negociado em suas colônias.

Organizações de oposição à colonização portuguesa, como União Nacional Africana de Moçambique Independente (UNAMI), União Democrática Nacional de Moçambique (UDENAMO) e Mozambique African National Union (MANU) foram criadas na colônia de Moçambique, acompanhando e compartilhando dos ideais das manifestações que aconteciam na metrópole contra o governo de Salazar. Estas organizações deram origem, anos mais tarde, à Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO), partido político responsável por dirigir a luta de libertação nacional. Salazar, que via seu governo sob ameaça, precisou tomar providências no sentido de extinguir a origem das contestações em meio ao caos político que se instaurava.

Em 1961, o regime de indigenato é extinto, fato esse que, supostamente, igualaria a condição social de africanos e portugueses. Porém, pelo menos num primeiro momento, não houve nenhuma mudança significativa na vida das populações locais, a não ser em relação às pressões dos organismos internacionais. Essa situação gerou significativas alterações sobre a ordem vigente nas colônias portuguesas, de modo que foi o início das lutas de libertação moçambicana. É presumível que as lutas eram influenciadas pelos movimentos nacionalistas e incentivadas pelas primeiras independências que aconteciam no continente africano, fundamentadas na busca por uma identidade unificadora.

De acordo com Newitt (2017), reformas de diferentes setores da administração colonial, como a educação, a saúde e programas de fomento à economia colonial, marcaram a última década da colonização portuguesa em Moçambique. Essas reformas se concretizaram pela pressão externa promovida por órgãos internacionais para a libertação dos povos colonizados, somada à crise política e social que vivia tanto a metrópole como a colônia, e a intensificação da Luta de Libertação Nacional,

Colonialidade, política e a educação em Moçambique: permanências e rupturas do período pré-colonial ao contemporâneo que teve seu início em 1964 e perdurou até a independência de Moçambique, em 1975 (Lopes, 1995, Castiano; Ngoenha, 2013). Tais reformas eram vistas como tentativa de apaziguar a tensa situação política e social do governo de Salazar durante a década de 1960. A estratégia era reduzir tanto a impressão da discriminação racial na colônia como as discrepâncias do ensino destinado aos filhos dos colonos, assimilados e nativos.

Naquele tempo, ocorria um significativo crescimento demográfico populacional nas áreas rurais da Província Ultramarina de Moçambique, que acompanhava a expansão da Luta Armada de Libertação Nacional. Nesse movimento, informações a respeito da situação de exploração a qual toda a Colônia estava submetida chegavam até a população, que passava a se questionar. Sob ameaça, diante de um cenário nada animador, Salazar tratou de ampliar a cobertura da rede escolar por toda a região rural da Colônia, como estratégia para garantir a manutenção do estado colonial.

A capilaridade do novo modelo educacional, com o objetivo de persuadir a opinião pública interna e externa relacionada à emergência da manutenção portuguesa nas terras ultramarinas, procurava reverter o cenário de abandono e subdesenvolvimento aos quais as populações nativas rurais estavam submetidas. As reformas que aconteciam no setor educacional daquele período se relacionavam diretamente com a formação de uma mão de obra que, além de escrever, ler, calcular, fosse também dócil e simpaticamente da administração colonial. Dessa forma, nas décadas de 1960 e 1970, houve um aumento no processo de educação em Moçambique, com a abertura de liceus e escolas técnicas destinadas à população nativa.

Entretanto, ao passo que a administração colonial implementava suas reformas em diferentes setores, na tentativa de melhorar sua imagem diante da opinião pública internacional, a Luta Armada de Libertação Nacional ganhava força e se espalhava por todo o território ultramarino de Moçambique. Em 1962, após nativos provenientes de movimentos políticos de luta contra a colonização se juntarem, é fundada a Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO), liderada por Eduardo Mondlane que, tempos depois, se consolidaria como o único representante legítimo da população nas negociações com a administração colonial. Com a fundação da Frente, questões relacionadas à educação do país também foram afloradas, uma vez que a ela foi atribuída a função de fornecer elementos ideológicos para a população na luta contra o colonialismo.

‘Escolas da FRELIMO’ e ‘centros educacionais’ foram sendo implementados nas zonas libertadas, regiões do território moçambicano conquistadas pela ausência das estruturas da administração colonial ou de forma armada, com a finalidade de instruir as populações e os guerrilheiros do partido. De acordo com Papel (2020), no início dos anos de 1960, foi construído, em

Dar-Es-Sala, na Tanzânia, o Instituto Moçambicano, considerado a base do trabalho educativo idealizado pela FRELIMO, que contribuiu com a ampliação e a difusão das Escolas da Frente e dos centros educacionais das zonas libertadas. Como o acesso ao ensino era inviável para muitos naquele momento, o Instituto Moçambicano surge como alternativa a esse cenário, constituindo-se como precursor do modelo de ‘educação socialista’ que se instalaria tanto nas zonas libertadas como na República Popular de Moçambique.

A era Samora Machel e a educação

Após a morte de Eduardo Mondlane, em 1969, Samora Moisés Machel assume a presidência da FRELIMO e passa a considerar a educação como “arma de combate”, difundindo a ideologia política entre a população e os guerrilheiros que se encontravam nas zonas libertadas. Os centros educacionais dessas zonas seriam os responsáveis por disseminar, de forma contundente, a nova mentalidade revolucionária, baseada nos princípios políticos e na ideologia avançada, científica, objetiva e coletiva da FRELIMO. Sob o comando de Machel na presidência, é criado o Departamento de Educação e Cultura do Partido, responsável pela organização administrativa e pedagógica e pela multiplicação dos centros educacionais das zonas libertadas (Niuiaia, 2019).

Durante a guerra colonial, a criação dessas zonas não se restringia à expulsão dos colonialistas do território. Elas deveriam garantir condições mínimas para que tanto os guerrilheiros quanto as crianças, mulheres e idosos conseguissem viver de forma digna. ‘Aldeias comunais’ foram criadas pelos ideólogos da FRELIMO, que passaram a vigiá-las. Para eles, a vida em união, nessa estrutura organizacional de aldeamento, além de garantir alimentação, água potável, cuidados médicos e instrução, podia criar nas pessoas que ali habitassem a “real” sensação de liberdade, tornando-as conscientes da luta de classe. Assim, atribuiu-se à educação uma dupla funcionalidade: a) mobilizadora e disseminadora da propaganda política da FRELIMO e dos precedentes da Luta de Libertação de Moçambique; b) “instrumento da revolução”, extinguindo os princípios e as mentalidades da herança educacional colonial antepassada (Niuiaia, 2019).

O Departamento de Educação e Cultura teve papel importante na estruturação da nova educação que se ensaiava nas zonas libertadas durante esse período. Significativas reuniões aconteciam no Departamento, objetivando a discussão sobre os futuros passos. Niuiaia (2019, p. 112) afirma que muitas das decisões e orientações tomadas nessas reuniões acabaram por constituir “as principais bases fundacionais do processo de construção e organização do Sistema Nacional de Educação, aprovado em 1983”.

Colonialidade, política e a educação em Moçambique:
permanências e rupturas do período pré-colonial ao contemporâneo

Após os dez anos de luta armada anticolonial (1964–1974), concebida pela FRELIMO, é realizada a transferência de poderes do governo colonial para o Governo de Transição (GdT). Em 25 de junho de 1975, o então chefe do GdT e presidente da FRELIMO, Samora Machel, proclama a independência total e completa de Moçambique, declarando o país e sua população livres das opressões coloniais (Vieira, 2010). Para Lopes (1995, p. 95), este ato marcaria o início de uma “nova hegemonia de caráter nacional, num processo de ruptura da hegemonia colonial”.

O novo responsável pela gestão executiva do Estado, conhecido como “Partido de Vanguarda dos Moçambicanos”, respaldado pela imagem de condutor da revolução democrática das massas e autoproclamado partido socialista de orientação marxista-leninista, tentou desconstruir toda a lógica do funcionamento da sociedade colonial em prol de uma nova sociedade. Esse quadro ideológico também foi amparado pela Constituição da República Popular de Moçambique, aprovada em 1975. Nesse movimento, o setor da educação, por se apresentar como o mais crítico, foi eleito a pedra fundamental capaz de garantir a concretização dos projetos sociais, econômicos e políticos aspirados no contexto da Reconstrução Nacional, já que, à altura, 98% da população moçambicana era analfabeta (Papel, 2020).

Com a proclamação da independência, uma das primeiras ações do GdT foi a nacionalização dos diferentes setores sociais da administração estatal. Como não podia ser diferente, por meio do Decreto nº 12/1975, acontece a nacionalização da educação moçambicana, com o objetivo de unificar o sistema educacional do país. Foi criado o Ministério da Educação e Cultura (MEC), que, logo em seguida, realizou o I Seminário Nacional de Educação, na cidade da Beira. Nesse encontro, foi decidido que toda e qualquer referência a Portugal, como seus hábitos, costumes e pessoas, deixaria de estar presente nos programas de ensino, que passariam a abordar conteúdos alinhados à ideologia da FRELIMO. Mudiue (1999) afirma que este Seminário, ao reorganizar e sistematizar todos os processos envolvidos, foi o marco do modernismo da FRELIMO na educação.

De acordo com Humbane (2017), apesar das mudanças sociopolíticas ocorridas no país e do novo quadro normativo da educação, a escola moçambicana continuou com dificuldades em dialogar com a sociedade e com as diversas manifestações culturais que a compunham. O autor destaca que, mesmo após todo o esforço, a educação foi conduzida pela elite política. Segundo ele:

[...] a elite política, um grupo em grande parte escolarizado no período colonial, por isso afastada das suas raízes culturais, emulando os sistemas europeus, tomou como referência para pensar e realizar a educação escolar o Ocidente, particularmente a Europa do Leste e não a nossa realidade sociocultural. Hostilizaram a cultura ou as

culturas moçambicanas. Transitou-se de uma escola baseada em valores também externos coloniais portugueses, para outra baseada em valores também externos, do Leste europeu. O tal homem novo, tal como homem domesticado, também se deveria distanciar, demitir-se de viver aspectos fundamentais da sua cultura africana (Humbane, 2017, p. 18).

Essa elite política, com o objetivo de construir e preservar uma unidade nacional, acabou por negligenciar os valores, as concepções de mundo, a tecnologia local e as línguas, que ficaram de fora da escola formal. Apesar das mais de 20 línguas africanas faladas no país, a portuguesa foi designada como exclusiva para o ensino.

Com o intuito de estabelecer os fundamentos, princípios e objetivos da “nova” educação escolar moçambicana, foi criado o Sistema Nacional de Educação (SNE), aprovado pela Assembleia Popular por meio da Lei n. 4/1983. Orientado pelos princípios do marxismo-leninismo e pelas experiências históricas da luta de libertação, o SNE configurou-se como o primeiro modelo educativo estruturado do país.

O partido FRELIMO, responsável por sua gestão, enxergou no SNE a possibilidade de eliminar o subdesenvolvimento do país na década de 1980/1990, bem como de construir e consolidar as políticas socialistas. De acordo com Niuiaia (2019), de maneira política, ideológica, científica, cultural, estética, cívica e física, esse projeto de educação buscava garantir a formação integral e unificada, aliando o patrimônio comum da humanidade à experiência do povo moçambicano, pilares da unidade dialética entre a educação científica e ideológica.

Para todos os segmentos de ensino, a Lei n. 4/1983 estabelecia os objetivos do SNE: formar cidadãos com sólida preparação científica, técnica, cultural e física, bem como elevada educação moral, cívica e patriótica; erradicar o analfabetismo e proporcionar a todos o acesso ao pleno conhecimento de suas capacidades; garantir o ensino básico universal, adaptado ao desenvolvimento do país, com a implementação progressiva da escolaridade obrigatória; assegurar formação profissional para todos os moçambicanos; preparar professores como educadores e profissionais comprometidos, com formação científica e pedagógica sólida; formar cientistas e especialistas para promover a produção e a pesquisa científica; e desenvolver a sensibilidade estética e capacidade artística das crianças, jovens e adultos, incentivando o amor pelas artes e o apreço pelo belo (Moçambique, 1992).

A partir de então, a educação passou a fazer parte da nova Constituição, sendo reconhecida como direito e dever de todos os cidadãos moçambicanos. O ensino tornou-se obrigatório e gratuito. Nesse contexto, eliminou-se a diferenciação do ensino em função dos grupos sociais de pertença do

Colonialidade, política e a educação em Moçambique: permanências e rupturas do período pré-colonial ao contemporâneo sujeito e o Estado, agora omnipresente, passou a ser o responsável por conceber e implementar a educação escolar com base em um sistema educacional unificado.

O SNE de Moçambique ainda hoje se organiza em diversos níveis e ciclos que atendem a diferentes faixas etárias e necessidades educacionais. A educação geral inicia-se com a primária, cobrindo da 1ª à 5ª classe, para crianças de 6 a 11 anos; em seguida, o ensino secundário estende-se até o 12º ano, voltado à adolescentes de 13 a 17 anos. O ensino técnico e profissional oferece formações básicas e avançadas, preparando os alunos para o mercado de trabalho ou para a continuidade dos estudos, com ciclos elementares para idades de 13 a 15 anos e médios para 16 a 18 anos. A educação de adultos inclui programas de alfabetização a partir dos 15 anos. Já no ensino superior, os cursos de licenciatura duram de 4 a 6 anos, seguidos por mestrados de 2 anos e doutoramentos que variam entre 3 e 4 anos, proporcionando formação avançada e especialização para inserção no mercado de trabalho e desenvolvimento acadêmico (Moçambique, 1992).

Apesar de todas essas mudanças, Gonçalves (2015) tece críticas à FRELIMO, afirmando que esta defendia uma concepção classista de Estado e de educação escolar, ao priorizar a formação do homem para o trabalho, para desenvolver a consciência de pertencimento à classe trabalhadora e o ódio ao seu inimigo. Segundo o autor, esses argumentos contrariavam o discurso do partido de uma educação para todos.

Embora concebidas como espaços de segurança, organização e formação coletiva, as aldeias comunais implantadas nas zonas libertadas também foram, em alguns casos, marcadas por uma vigilância ideológica intensa. Parte da população percebia a supervisão constante exercida pelos quadros da FRELIMO como um mecanismo de controle político, gerando ambivalência entre a promessa de liberdade e a experiência cotidiana de disciplina partidária. Essas tensões, embora pouco registradas à época, ajudam a compreender os limites das ações revolucionárias no campo educacional.

A educação moçambicana no pós-independência

Apesar de todas essas alterações, a educação do pós-independência, assim como a colonial, impôs os seus valores, de forma exógena, o que acarretou a dificuldade em dialogar com a sociedade. De acordo com Gomes (1995, p. 372), “a escola do pós-independência não conseguiu superar totalmente o autoritarismo da escola colonial, levando-a a impor e não propor, discutir, dialogar com os valores, as diferentes concepções políticas, econômicas e culturais”. O quadro político-ideológico se alinhava com a educação escolar. Na tentativa de desconstruir o homem domesticado pelos valores

coloniais e fazer surgir um outro sujeito, a educação pós-independência alienava o indivíduo do seu contexto sociocultural, concebendo suas práticas culturais como idealistas, não superando, desse modo, o autoritarismo e o preconceito da escola colonial.

A década de 1980 e o início da de 1990 foram marcadas por crises econômicas, sociais e políticas no país. Mais de cinco anos durou o complexo processo de transição da República de Democracia Popular, de regime político socialista monopartidário (liderado pela FRELIMO) para a República de Direito Democrático (de regime político de mercado livre, encabeçado pela Resistência Nacional Moçambicana (RENAMO)⁶, organização política anticomunista patrocinada pela Organização Central de Inteligência da Rodésia, atual Zimbábue, principal partido político de oposição da época (Gomez, 1999).

A crise profunda enfrentada por Moçambique no início dos anos de 1980, marcada pela violenta guerra civil entre a RENAMO e o governo da FRELIMO, teve efeitos devastadores que se estenderam além do campo de batalha. Embora o Acordo de Nkomati, assinado em 1984, visasse pôr fim ao conflito e reduzir o apoio financeiro à RENAMO, a continuidade da guerra refletiu-se em múltiplos setores da sociedade. Entre as consequências mais notáveis estava o impacto severo no sistema educacional do país. A guerra civil resultou na destruição ou fechamento de mais de 3.200 escolas primárias entre 1983 e 1992, representando cerca de 58% da rede escolar existente. Além disso, aproximadamente 900.000 alunos e 13.000 professores foram diretamente afetados, enquanto as atividades de alfabetização de adultos sofreram uma paralisação quase total, ilustrando a profundidade da crise e sua repercussão prolongada no setor da educação moçambicana (Gomez, 1999).

Em 19 de outubro de 1986, Samora Machel morre após o avião que o transportava cair na encosta da colina de Mbuzini, no Nordeste da África do Sul, episódio até hoje cercado de controvérsias. Após esse evento, Joaquim Alberto Chissano assume a presidência do Partido FRELIMO e da República Popular de Moçambique, liderando o processo de transição do regime socialista para uma economia de mercado. Com o objetivo de aliviar a pobreza e recolocar o país no grupo dos países em desenvolvimento, Chissano, adotando uma postura menos radical do que a linha política revolucionária de Machel, adere, em 1987, ao Programa de Reabilitação Econômica (PRE), fazendo com que o país se beneficie de ajuda financeira do Fundo Monetário Internacional (FMI) e do Banco Mundial (BM) (Castiano; Ngoenha, 2013, Niuaiá, 2019).

⁶Fundada em 1975 após a independência de Moçambique, a RENAMO é o segundo maior partido político de Moçambique. Criada como reação externa e interna às políticas do partido da FRELIMO, único no poder, a RENAMO se constituiu em um movimento armado que combateu a Guerra Civil no país.

Colonialidade, política e a educação em Moçambique:
permanências e rupturas do período pré-colonial ao contemporâneo

Acompanhando a lógica de mercado livre, o papel do Estado perde força e também o *status* de único provedor. Com isso, em 1987, alterações são realizadas nas políticas públicas relacionadas a diferentes setores, como educação e saúde. Para suprir a deficiência da administração pública e favorecer a provisão de serviços básicos que o Estado já não conseguia mais garantir, novos atores passam a atuar no cenário nacional, como Organizações Não-Governamentais (ONGs), instituições multilaterais de apoio, muitas delas financiadas por agências internacionais, além de organismos da ONU já presentes no país, como UNESCO, UNICEF, PNUD, entre outros (Niuiaia, 2019, p. 139).

Em 1990, é aprovada uma nova Constituição, que encerra a exclusividade do Partido FRELIMO e permite a entrada e representação de outros partidos políticos no Parlamento. Com a ideologia de abertura de mercado cada vez mais presente no país, o investimento externo assume papel central no setor educacional, o que impulsiona a liberalização do ensino e a criação de escolas privadas. A influência de organismos internacionais sobre a educação moçambicana torna-se cada vez mais evidente no início da década de 1990.

Em 1992, o governo de Chissano, após negociações com a RENAMO, assina os acordos de paz que põem fim à chamada “Guerra dos 16 Anos” (1976–1992), conflito civil com a FRELIMO que causou graves impactos sociais e econômicos em Moçambique, incluindo prejuízos significativos à educação. No mesmo ano, é aprovada a Lei nº 6/1992, que revoga a antiga Lei nº 4/83, responsável pela criação do Sistema Nacional de Educação (SNE). O novo marco legal tinha como objetivo “reajustar o quadro geral do sistema educativo e adequar as disposições contidas na Lei 4/83 às atuais condições sociais e econômicas do país, tanto do ponto de vista pedagógico como organizativo” (Moçambique, 1992, p. 8).

Assim como os setores de saúde, emprego, cultura e esporte, o governo esperava que a educação se constituísse como elemento essencial para o desenvolvimento social. Segundo Ngoenha (2000), apesar de responder aos imperativos políticos, a educação nacionalista não correspondia às exigências sociais. O autor salienta que, ao vangloriar de forma exagerada os efeitos da luta pela independência, os resultados imediatos esperados da educação na vertente social não foram alcançados.

Com uma estrutura de ensino básico rígida e prescritiva, a educação não respondia aos desafios de um país que pretendia progredir nos diferentes setores da sociedade. Nesse contexto de fragilidade estrutural e limitada eficácia do modelo implantado no pós-independência, surgem críticas à capacidade do Estado em planejar, liderar e gerir o sistema educacional. Januário (2015) afirma que, por causa da modesta capacidade de uma efetiva liderança e controle sobre o SNE e da insuficiente

organização institucional das escolas, o país não possuía capacidade de planificação, liderança e gestão do sistema de ensino, tampouco para o funcionamento eficaz do currículo da educação básica.

Assim, em 2002, com base nas discussões e debates realizados no Fórum Nacional de Consulta para a Transformação Curricular, que contou com a participação de diferentes personalidades da sociedade moçambicana, como políticos, religiosos, autoridades tradicionais, professores, alunos e membros da sociedade civil, a transformação curricular do ensino básico do sistema educacional moçambicano foi iniciada.

Em 2003, o Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação (INDE), instituição subordinada ao Ministério da Educação (MINED), elabora o Plano Curricular do Ensino Básico (Moçambique, 2003), com o objetivo de construir um novo currículo que contemplasse os conhecimentos e habilidades que os moçambicanos “necessitam para obterem meios de sobrevivência sustentáveis, acelerar o crescimento da economia e reduzir os índices de pobreza” (Moçambique, 2003, p. 15). Aprovada em 2004, a reforma curricular do ensino básico entra em vigor, alterando o sistema introduzido em 1983, pela Lei n. 4/1983 e revisto pela Lei n. 6/1992, que acompanhava as exigências internacionais da necessidade da garantia da universalização do ensino básico, apoiado na ideia de que a melhoria do ensino deveria passar por intensa participação da sociedade civil.

Zimbico (2016) afirma que as inovações introduzidas foram incapazes de garantir quali e quantitativamente a aprendizagem dos alunos, uma vez que a reformulação dos saberes escolares do currículo do ensino básico passou a desenvolver a pedagogia por competências, abandonando a proposta da pedagogia de objetivos. Para o autor, a reformulação curricular de 2004, vigente até os dias atuais, é caracterizada por inovações ambiciosas norteadas por uma implementação ilógica. Nesse sentido, Zimbico (2016) afirma que a educação escolar de Moçambique é ineficaz, justificada, em parte, pela incoerência entre as mudanças do currículo real e outros elementos do sistema educacional, como a formação de professores, o sistema de avaliação e a disponibilidade de material didático.

Percebe-se, portanto, que a educação escolar em Moçambique, vista como ineficiente e de baixa qualidade, baseia-se em uma escola ‘estrangeira’, que não representa a realidade sociocultural das comunidades em que está inserida, desassociando a relação entre cultura escolar e a social. Na mesma direção, Dias (2010, p. 2) afirma que “as escolas em Moçambique ainda não conseguem ser espaços de construção e sistematização do conhecimento que tenham em consideração diferentes dimensões antropológicas, políticas, sociais e culturais”.

Colonialidade, política e a educação em Moçambique:
permanências e rupturas do período pré-colonial ao contemporâneo

Castiano e Ngoenha (2013) afirmam que qualidade e, principalmente, quantidade parecem ser, até os dias de hoje, os eixos temáticos que caracterizam a tendência de desenvolvimento no setor da educação em Moçambique. De acordo com Papel (2020), a abundante necessidade da busca pelos números representa uma forma de satisfazer os objetivos do milênio do padrão ocidental. Segundo o autor, quem dita as políticas educacionais não é “o dono do filho, mas quem paga para a educação desse filho”, ou seja, “depende-se em tudo das políticas externas e se o patriota está mal-formado, isso pouco importa” (Papel, 2020, p. 305).

Dessa forma, os programas e propostas da reforma curricular, que buscavam resultados de aprendizagem globais, apresentaram-se pouco precisos e inoperacionais. As competências definidas no currículo do ensino básico se caracterizam como prescrições genéricas de conteúdos a ensinar, confundindo-se, por vezes, com orientações metodológicas. Esses problemas apresentados são resultantes da predominância de práticas hierarquizantes de cunho autoritário, impostas pelos financiadores da área da educação básica de Moçambique, que excluem o papel da sociedade e dos professores no processo de tomada de decisão.

Mais recentemente, em 28 de dezembro de 2018, foi aprovada a Lei nº 18/2018, com o intuito de revisar a lei sobre o SNE, que vigorava no país desde 1992. Dentre as mudanças promovidas, destaca-se a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino básico. Nesse sentido, vale ressaltar que, até 2017, a legislação moçambicana em vigor não previa a gratuidade da educação para a população, sendo o Estado responsável apenas por organizar e promover o ensino.

Pode-se afirmar que a educação de Moçambique passou por mudanças significativas quando comparada ao regime implantado na era colonial. Porém, até os dias de hoje, ela se apresenta como um grande desafio para o país. Apesar de ter se tornado direito de todo cidadão, independentemente de sua raça ou religião, ainda hoje, além da prevalência do analfabetismo em larga escala, o número de crianças fora da escola, assim como o daqueles que não concluíram o ensino primário, é considerável.

É possível observar ainda a limitada participação dos professores e das famílias no sistema educacional moçambicano. Essa exclusão pode ser explicada por diversos fatores, entre eles: a distância percorrida até a escola nas zonas de população dispersa; as condições econômicas das famílias para arcar com os custos diretos e/ou indiretos da educação; a falta de infraestrutura adequada para atender crianças com necessidades educativas especiais; os aspectos culturais das comunidades; e a precariedade das condições das escolas, que desmotivam a frequência escolar e contribuem para

as ausências recorrentes dos professores. Soma-se a isso a aplicação de sanções disciplinares que, em alguns casos, podem levar à expulsão de estudantes do ambiente escolar (Muara; Werle, 2020).

Outra medida prevista pelo Sistema Nacional de Educação foi a progressão continuada dos alunos, especialmente nos primeiros anos, com o objetivo de garantir a inclusão e combater os índices de evasão escolar. Essa diretriz estava relacionada à proposta de democratização do ensino e à erradicação do analfabetismo. No entanto, essa medida, quando não acompanhada de suporte pedagógico, infraestrutura adequada, professores bem preparados e materiais didáticos, tende a gerar obstáculos à consolidação da aprendizagem, contribuindo para um ciclo de permanência sem avanços reais no percurso escolar.

Nesse sentido, Papel (2020) afirma que ainda prevalece em Moçambique uma educação de base colonial, que contribui apenas para que o sujeito alcance o necessário e o suficiente para satisfazer suas necessidades básicas. Para o autor, enquanto a educação do país permanecer refém das políticas ocidentais e dependente da ajuda de agências de cooperação externa, ela será cada vez mais orientada por metas numéricas, como taxas de matrícula e frequência escolar, em detrimento de uma formação integral e crítica. Ou seja, tende a ser caracterizada apenas como quantidade, priorizando indicadores estatísticos e esquecendo o que realmente importa: a qualidade do processo formativo e o desenvolvimento pleno dos estudantes. Além disso, o autor salienta que é preciso que o setor educacional alcance autonomia econômica e política para garantir uma educação verdadeiramente transformadora: “de modo a levar a cabo as suas atividades e proporcionar uma educação de qualidade aos moçambicanos, pois apenas uma educação adequada pode formar homens de qualidade para uma nação” (Papel, 2020, p. 331).

Considerações finais

A proposta deste artigo foi a de apresentar a história da educação em Moçambique, país que se irmana ao Brasil por terem sido eles, uma colônia de Portugal. Embora não se trate de um estudo comparado entre os dois países, é importante reconhecer que a história da escravidão, marcada pelo cruel deslocamento forçado de milhares de moçambicanos para o Brasil, estabeleceu entre eles, laços históricos, ainda que profundamente dolorosos. Essa diáspora forçada resultou em impactos profundos sobre as possibilidades de acesso da população negra à educação tanto na sociedade moçambicana quanto na brasileira, reproduzindo desigualdades estruturais que persistem até os dias atuais. Ao trazer à tona essas conexões históricas, compreendemos que os desafios educacionais

Colonialidade, política e a educação em Moçambique: permanências e rupturas do período pré-colonial ao contemporâneo enfrentados em ambos os contextos não podem ser desvinculados dos processos de exploração e colonialidade que moldaram suas trajetórias.

Apesar dessas conexões históricas profundas, o Brasil ainda sabe pouco sobre o que se passou, e ainda se passa, nas terras de onde vieram muitos dos povos aqui escravizados, especialmente no que se refere às consequências educacionais desses processos. Buscando contribuir para preencher essa lacuna, apresentamos o processo de educação dos nativos moçambicanos antes da colonização bem como no período colonial; as lutas internas pela independência e as consequências para a formação dos sujeitos; as diretrizes educacionais adotadas no período pós-independência e a posterior influência do modelo educacional mercadológico-ocidental naquele contexto.

Apoiados na pesquisa bibliográfica e no aporte teórico que dialogou com autores que tratam sobre a história da educação em Moçambique, podemos afirmar que esta foi marcada e determinada pela colonialidade, que ainda se faz presente no contexto pós-colonial, sendo muitos os desafios a serem superados por aquela população. Certamente, o principal deles é a democratização do ensino, com garantia do direito ao acesso, à permanência e à educação de qualidade para todos.

Nesse sentido, há que se considerar o impacto devastador da guerra civil sobre o sistema educacional moçambicano. Entre 1977 e 1992, o país enfrentou um dos conflitos mais prolongados e violentos do continente africano, o que provocou a destruição de um grande número de escolas primárias, a fuga de professores, a interrupção do calendário letivo e o colapso da infraestrutura escolar, comprometendo drasticamente a continuidade das ações previstas no Sistema Nacional de Educação. Desse modo, os desafios educacionais agravaram ainda mais. A guerra civil, portanto, não apenas impôs barreiras materiais ao ensino, mas também minou, simbolicamente, a esperança de reconstrução nacional pela via da educação.

Outra consideração é o atrelamento da educação às orientações e apropriações de instituições multilaterais, como o Banco Mundial, em função dos Programas de Ajustamento Estrutural impostos após o fim da guerra civil. Tais reformas, apesar de prometerem modernização e eficiência, muitas vezes desconsideraram os contextos socioculturais locais, priorizando metas quantitativas em detrimento da qualidade e da equidade. A crescente influência de organizações internacionais e agências de cooperação no desenho de políticas educacionais introduziu um novo ciclo de dependência, marcado pela adoção de modelos externos de gestão escolar, currículos padronizados e avaliações de desempenho que nem sempre dialogam com a realidade moçambicana. Isso revela como as influências externas continuam a operar como entraves à construção de um sistema educacional verdadeiramente autônomo e contextualizado.

É preciso considerar ainda que as desigualdades educacionais em Moçambique não afetam de forma homogênea toda a população. Uma pequena parcela da população, considerada como a classe alta, acessa escolas de qualidade, as universidades, quase alheias ao contexto social do país. Enquanto isso, grupos sociais historicamente marginalizados, como comunidades rurais, indígenas e falantes de línguas locais, enfrentam obstáculos ainda maiores no acesso à educação de qualidade, reforçando a urgência de políticas educacionais sensíveis à diversidade cultural e territorial do país.

Diante desse cenário, torna-se urgente que a educação moçambicana busque novos paradigmas capazes de romper com os determinismos do sistema capitalista, superar os valores impostos pelo colonialismo, valorizar a cultura e as línguas existentes por todo o país, investir na formação dos professores e construir currículos decoloniais que reflitam sobre a realidade das populações, especialmente as nativas, contribuindo com a conscientização e o crescimento da sociedade. Para isso, é essencial que o aluno e sua cultura, tanto das zonas urbanas quanto das rurais, sejam colocados no centro do processo de aprendizagem.

Certamente, esses não são desafios fáceis. Mas somos solidários ao povo moçambicano, desejando que encontrem caminhos próprios, enraizados em sua história, para a formação das novas gerações.

Referências

- CABAÇO, José. L. *Moçambique: identidade, colonialismo e libertação*. São Paulo: UNESP, 2009.
- CASTIANO, José; NGOENHA, Severino; BERTHOUD, Gerhoud. *A longa marcha dum educação para todos em Moçambique*. Maputo: Imprensa Universitária, 2005.
- CASTIANO, José; NGOENHA, Severino. *A longa marcha dum educação para todos em Moçambique*. 3. Ed. Maputo: Publifix, 2013.
- DIAS, Hildizina Norberto. Diversidade cultural e educação em Moçambique. *Revista V!RUS*, São Carlos, n. 4, p. 1-14, dez. 2010. Disponível em: <http://www.nomads.usp.br/virus04/?sec=4&item=4&lang=pt>. Acesso em: 25 mai. 2020.
- FANON, Franz. *Os condenados da terra*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
- GASPERINI, Lavinia. *Moçambique: educação e desenvolvimento rural*. Roma: Edizione Lavoro, 1989. (Coleção do Instituto dos Sindicatos para a Cooperação com os países em desenvolvimento. ISCOS 8).
- GOLIAS, Manuel. *Sistema de ensino em Moçambique*. Maputo: Escolar, 1993.
- GOLIAS, Manuel. *Sistemas de ensino em Moçambique: passado e presente*. Maputo: Escolar, 1992.

Colonialidade, política e a educação em Moçambique:
permanências e rupturas do período pré-colonial ao contemporâneo

GONÇALVES, António Cipriano P. *A educação politécnica e a escola do trabalho em Moçambique: novas e velhas falácias pedagógicas?* Maputo: CEC – Centro de Estudos Interdisciplinares de Comunicação, 2015.

GOMES, Miguel. *Democracia, cidadania e escola*. In: MAZULA, Brazão (Org.). *Eleições, democracia e desenvolvimento*. Maputo: s. ed., 1995. p. 343-372.

GOMEZ, Miguel. *Educação em Moçambique: história de um processo (1962-1984)*. Maputo: Livraria Universitária, 1999.

HUMBANE, Eduardo. M. Educação e diversidade: o caso de Moçambique. *Sinais*, Vitória, v. 21, n. 1, p. 7-26, 2017.

JANUÁRIO, Francisco Maria. Um olhar histórico aos 40 anos de desenvolvimento da educação em Moçambique. In: TAUCHEN, G.; SILVA, J. A.; SCHWANTES, L. (Orgs.). *Educação científica, pesquisas e experiências*. Rio de Janeiro: CRV, 2015. p. 132-155.

LOPES, José de S. M. *Formação de professores primários e identidade nacional em Moçambique*. 1995. 370 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1995.

MAZULA, Brazão. *Educação, cultura e ideologia em Moçambique: 1975–1985*. Maputo: Edições Afrontamento; Fundo Bibliográfico de Língua Portuguesa, 1995.

MOÇAMBIQUE. Assembleia da República. *Lei n° 6/92, de 6 de maio de 1992*. Boletim da República, Maputo, n. 19, série I.

MOÇAMBIQUE. Assembleia da República. *Lei n° 18/2018*. Boletim da República, I Série, n. 254, 28 dez. 2018.

MOÇAMBIQUE. Assembleia Popular. *Sistema Nacional de Educação: linhas gerais e Lei n° 4/83*. Boletim da República, Maputo, n. 12, série I, 23 mar. 1983.

MOÇAMBIQUE. Ministério da Educação. *Plano Curricular do Ensino Básico*. Maputo: MINED, 2003.

MONDLANE, Eduardo. *The struggle for Mozambique*. London: Penguin Books, 1969.

MUARA, Julio M. V.; WERLE, Flávia O. C. O regimento escolar e a desigualdade de oportunidades na educação moçambicana. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 20, n. 65, p. 873-893, 2020. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/26234>. Acesso em: 23 mai. 2021.

MUDIUE, Armando. A formação de professores primários em Moçambique: um estudo de caso do Centro de Formação de Professores Primários de Inhamissa, 1976-1986. *Cadernos de Pesquisa*. Maputo: Ministério da Educação/INDE, n. 33, 1999.

NAMUHOLOPA, Óscar M. F. Práticas educacionais a partir de ritos de iniciação: evidências da comunidade Yaawo em Moçambique. *Revista Sapiência: Sociedade, Saberes e Práticas Educacionais*, v. 8, n. 3, p. 6-29, jul./dez. 2019.

NEWITT, Malyn. *A short story of Mozambique*. London: Hurst & Company, 2017.

NGOENHA, Severino E. *Estatuto e axiologia da educação: o paradigmático questionamento da missão suíça*. Maputo: UEM, 2000.

NIUAIA, Sérgio Vieira. *Escola como campo de batalha: impressos, formação de professores e psicologia da educação em Moçambique (1969–2010)*. 2019. 388 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

PAPPEL, Timóteo G. As dinâmicas educativas em Moçambique: objectivos e perspectivas. *Revista Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 16, n. 40, p. 303-333, 2020.

PEIXOTO, Carolina B. T. *Limites do ultramar português, possibilidades para Angola: o debate político em torno do problema colonial (1951-1975)*. 2009. 184 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2009.

SAÚTE, Alda R. *Escola de habilitação de professores indígenas ‘José Cabral’, Manhiça Alvor (1926-1974)*. Maputo: Promédia, 2004.

SEVERO, Cristine G.; MAKONI, Sinfree. *Políticas linguísticas Brasil-África: por uma perspectiva crítica*. Florianópolis: Insular, 2014.

VIEIRA, Sérgio. *Participei, por isso testemunho*. Maputo: Ndjira, 2010.

ZIMBICO, Octávio J. *Morre a tribo e nasce a nação? Política, administração e história do ensino primário em Moçambique*. 2016. 409 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

ZWAGONI, Salvador A. *A FRELIMO e a formação do homem novo (1964-1974 e 1975-1982)*. Maputo: CEDIMA, 2007.



Os direitos de licenciamento utilizados pela revista Educação em Foco é a licença *Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0)*

Recebido em: 27/09/2024

Aprovado em: 13/06/2025