



ISSN: 2595-5713  
Vol. 2 | N°. 3 | Ano 2019

**Hélder Pires Amâncio**  
e  
**Marina Di Napoli Pastore**

# A PERSISTÊNCIA DA COLONIALIDADE NA EDUCAÇÃO ESCOLAR NO MOÇAMBIQUE CONTEMPORÂNEO

The persistence of coloniality in school education in  
contemporary Mozambique

---

**RESUMO:** O presente texto tem como objetivo questionar o sistema de ensino e as heranças coloniais presentes no campo da educação escolar no Moçambique contemporâneo. Através de um diálogo estabelecido com pensadores moçambicanos e com pesquisas realizadas por um pesquisador moçambicano e uma pesquisadora brasileira em campo no país, analisamos a construção histórica do Sistema Nacional de Educação em Moçambique, cujo processo é herdeiro da lógica educacional colonial portuguesa. A partir de uma perspectiva histórica, realizamos uma discussão baseada na literatura e em “dados” de pesquisas etnográficas. Discutimos a persistência da colonialidade (do saber, do ser, do poder e do gênero) ainda presentes nos processos educacionais, bem como, a recusa da pluriversidade existente no país, reproduzindo uma lógica colonial e excludente, apesar dos esforços numa direção contrária. Defendemos a necessidade da decolonização do sistema escolar vigente, bem como de pesquisas e estudos nesse viés.

**Palavras-Chave:** Educação escolar; Colonialidade/Modernidade, Decolonialidade; Moçambique.

---

**ABSTRACT:** This text aims to question the education system and the colonial inheritance present in the field of school education in contemporary Mozambique. Through a dialogue established with Mozambican thinkers and research conducted by a Mozambican researcher and a Brazilian field researcher in the country, we analysed the historical construction of the National Education System in Mozambique, whose process is the heir of the Portuguese colonial educational logic. From a historical perspective, we conduct a discussion based on the literature and ethnographic research “data”. We discuss the persistence of coloniality (knowledge, being, power and gender) still present in educational processes, as well as the refusal of the plurality existing in the country, reproducing a colonial and exclusionary logic, despite efforts in the opposite direction. We defend the need for decolonization of the current school system, as well as for research and studies on this bias.

Site/Contato

Editor

Ivaldo Marciano de França Lima  
[ivaldomarciano@gmail.com](mailto:ivaldomarciano@gmail.com)

**Key words:** Schooling; Coloniality/Modernity; Decoloniality; Mozambique.

# A PERSISTÊNCIA DA COLONIALIDADE NA EDUCAÇÃO ESCOLAR NO MOÇAMBIQUE CONTEMPORÂNEO

Hélder Pires Amâncio <sup>1</sup>  
Marina Di Napoli Pastore <sup>2</sup>

## Colonialidade e Educação: uma nota introdutória

“Os diálogos e alianças sul-sul são importantes hoje mais do que nunca. Não podemos conceber uma mudança civilizatória sem contar com atores políticos aliados do mundo africano, asiático, latino-americano e do Sul dentro do Norte” (GROSFOGUEL, 2019, p.76).

O presente trabalho resulta da incorporação da ideia em epígrafe, na tentativa de levá-la adiante. Trata-se de uma reflexão conjunta de dois pesquisadores – um moçambicano e uma brasileira – à volta do tema da colonialidade e da educação escolar em Moçambique (focada no nível básico e primeiro ciclo do secundário). Dois objetivos orientaram a construção textual deste trabalho: **i)** demonstrar a persistência da colonialidade na educação escolar moçambicana e **ii)** questionar as continuidades coloniais (MENESES, 2010) no campo da educação escolar no Moçambique contemporâneo.

Em termos metodológicos, a construção deste trabalho baseou-se, por um lado, na literatura que discute a questão da colonialidade e o tema da educação escolar em Moçambique. Por outro lado, baseamo-nos também em dados de pesquisa, em experiências e vivências pessoais no contexto moçambicano. Trata-se, portanto, de um texto costurado a quatro mãos, por pesquisadores de diferentes origens nacionais, áreas de formação e experiências, olhando para o mesmo país (embora em contextos, posições e olhares distintos). Nesse sentido, as narrativas são apresentadas na seguinte ordem: primeiro a do pesquisador moçambicano que descreve sua experiência como aluno, professor e pesquisador a partir de dentro e em seguida as narrativas da pesquisadora estrangeira a partir de um olhar de quem não experimentou o processo educacional no país, mas que possui um conhecimento da realidade baseada em suas pesquisas etnográficas em vivências no Sul do país.

Abordar o tema da colonialidade e educação (escolar) impõe desafios, mas também pode oferecer contribuições importantes para campo da educação, particularmente em Moçambique. Os desafios que se colocam são vários, mas gostaríamos de pontuar três deles: metodológicos, teóricos e políticos. Os primeiros ligados às estratégias de construção textual e de como conciliar

---

<sup>1</sup> Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal de Santa Catarina. Membro do Núcleo de Estudos de Populações Indígenas. Email: [hpamancio@gmail.com](mailto:hpamancio@gmail.com)

<sup>2</sup> Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Terapia Ocupacional pela Universidade Federal de São Carlos

estilos narrativos e experiências distintas de maneira a construir argumentos articulados. Os desafios teóricos ligados às contribuições que a nossa reflexão e materiais oferecem para pensar a educação no país. E, finalmente, os desafios políticos sobre como essas ideias podem contribuir para a transformação da realidade, tendo em mente uma das afirmações de Karl Marx no seu texto sobre as teses de Feuerbach de que, para além de interpretar o mundo de forma diferentes, como os filósofos por muito tempo se limitaram a fazer, é importante transformá-lo. As contribuições deste trabalho podem ser vistas numa perspectiva de gênero e geracional enquanto experiências de uma mulher brasileira que pesquisa num país africano e de um homem moçambicano olhando para sua própria experiência e país. Ambos, jovens. Os lugares a partir dos quais cada um/a conta as suas experiências/ vivências permitiu produzir visões distintas sobre uma realidade aparentemente similar.

A colonialidade é por nós entendida como “uma lógica global de desumanização que é capaz de existir até mesmo na ausência de colônias formais” (MALDONADO-TORRES, 2019, p.36). Como argumentou a socióloga brasileira Maria Isaura Pereira de Queiroz:

Mesmo quando, após a II Guerra Mundial, as “situações coloniais” clássicas foram deixando de existir, conquistando as antigas colônias sua independência os mesmos modos de pensar persistiram. Aparentemente se dera uma inversão importante: a minoria numérica dos colonizadores perdera o poder político para a maioria colonizada, e o colonialismo parecia em declínio. Restava, porém, uma das bases da situação, que se verificou então ser a principal – a base econômica, alicerçada no poder científico e tecnológico. Não se tardou em perceber que a “situação colonial” persistia insidiosa, com a mesma exploração das nações mais rústicas, com as mesmas consequências vantajosas para as nações “civilizadas”, e com o mesmo cortejo de preconceitos e de estereótipos. A elite nativa, criada, educada e formada pelos colonizadores, passando a ocupar dentro de seus países o lugar das minorias estrangeiras dominantes, permanecia verdadeira aliada destas, contra a massa de seus concidadãos ainda presos às civilizações nativas. Uma classe superior interna e autóctone tomou o poder, porém em geral continuou favorecendo a dominação econômica do antigo colonizador. A este fenômeno se deu o nome de “neocolonialismo” (QUEIROZ, 2014[1976], p.22, grifos da autora).

Esta lógica da colonialidade como vários autores demonstraram, está embutida na modernidade, ou seja, a colonialidade é constitutiva da modernidade<sup>3</sup> (WALSH, 2005; WALSH, OLIVEIRA, CANDAU, 2018; GROSFUGUEL; 2019 MIGNOLO, 2010; CASTRO-GÓMEZ e GROSFUGUEL, 2007). Por isso, Grosfoguel (2018, p. 60) argumenta que “a modernidade não existe sem colonialidade; elas são duas caras da mesma moeda” ou como colocou Walter Mignolo (2010, p.9) a colonialidade é o lado mais obscuro da modernidade na medida em que “a

---

Pesquisadora do Núcleo Amanar - Casa das Áfricas. Email: [marinan.pastore@gmail.com](mailto:marinan.pastore@gmail.com)

<sup>3</sup> Para Walsh, Oliveira e Candau (2018, p.3) essa ideia “significa questionamento da geopolítica do conhecimento como estratégia do pensamento moderno ocidental que, de um lado, afirmou suas teorias, seus conhecimentos e seus paradigmas como verdades universais e, de outro, invisibilizou, silenciou sujeitos que produzem outros conhecimentos e histórias”.

torcida retórica que naturaliza a **modernidade** como um processo universal, global e ponto de chegada oculta seu lado escondido, a reprodução constante da **colonialidade**".

A modernidade é entendida aqui como um projeto civilizatório constituído por um sistema-mundo composto por múltiplas hierarquias de dominação, dentro do qual o capitalismo histórico é um dos seus eixos (GROSGUÉL, 2019, p.62). O projeto civilizatório modernidade/colonialidade "se produz no calor da violência e difunde com a violência em uma escala planetária..." (idem, p.61), ele é "um projeto genocida da vida (humana e não humana) e a destruição epistemicida de outras civilizações (destruição de formas 'outras' de conhecer, ser e estar no mundo)" (idem, 63). A modernidade, assim entendida, "produz um mundo onde somente único mundo é possível e os demais são impossíveis" (idem, p. 65).

A ideia de colonialidade define o racismo como um princípio organizador ou lógica que estrutura todas as configurações sociais e relações de dominação da modernidade. O racismo, organiza internamente todas as relações de dominação que vão desde a divisão internacional do trabalho às diversas formas de hierarquias (epistemológicas, sexuais, de gênero, religiosas, pedagógicas, médicas, junto com as identidades e subjetividades). Ele opera de tal forma que "divide tudo entre as formas e os seres superiores (civilizados, hiper-humanizados, etc., acima da linha do humano) e outras formas e seres inferiores (selvagens, bárbaros, desumanizados, etc. abaixo da linha do humano)" (GROSGUÉL, 2019, p.59). Na educação, especificamente, a colonialidade se expressa, por exemplo, na hierarquia estabelecida entre professor/a e aluno/a, onde o primeiro é visto como aquele que ensina e o segundo como aquele que aprende, uma relação cuja via é de mão única, estática, como se o professor nada pudesse aprender dos seus alunos/as.

Aliada a este aspecto está o caso apontado por Maria Izaura de Queiroz que, de um lado aponta a supremacia dos adultos sobre as crianças e jovens e, do outro, sobre os velhos: "quer se trate da educação informal, quer se trate da educação formal, é ela sempre formulada a partir da posição de dominação dos adultos sobre as outras três categorias" (QUEIROZ, 2014, p. 27). Esta tem sido uma visão que legitima a violência escolar cotidiana nas escolas moçambicanas e que é resultado da herança da escola moderna/ ocidental/ colonial, do neoliberalismo e do capitalismo global dentro da ordem moderno/colonial (WALSH, 2005, p.48).

De acordo com Walsh, Oliveira e Candau (2018, p.3) a ideia de colonialidade "vem se construindo como força política, epistemológica e pedagógica". Ela estabelece as possibilidades de um pensamento crítico a partir daqueles/as que se tornaram subalternizados pela modernidade europeia capitalista. Nesse sentido, essa ideia constitui um projeto teórico e político de (re)pensamento crítico e transdisciplinar (decolonialidade) que se contrapõe às perspectivas eurocêntricas de construção do conhecimento acadêmico tendencialmente dominantes.

Entretanto, a decolonialidade é concebida neste trabalho não só como uma questão de luta contra as estruturas exógenas da dominação/ de poder ocidental-moderno, mas igualmente, como luta contra as estruturas internas ou ocidentais que carregamos dentro de nós e que nos constituem (GROSFOGUEL, 2019).

Este trabalho está organizado em cinco seções. Na primeira seção que é a introdução, apresentamos os objetivos que orientaram a realização deste trabalho, a metodologia adoptada para a construção do texto, os principais conceitos, bem como, as seções que compõem o trabalho. Na segunda seção apresentamos brevemente a história da educação escolar em Moçambique e as heranças coloniais da educação portuguesa. Na terceira discutimos a legislação atualmente vigente e as formas de exclusão no interior do sistema educacional moçambicano. Na quarta, apresentamos algumas narrativas baseadas em experiências/ vivências pessoais e de pesquisa empírica no campo da educação escolar no sul do país. Na quinta, apresentamos as considerações finais, na qual refletimos sobre os principais pontos que pretendemos evidenciar em nosso trabalho. E, finalmente, as referências usadas ao longo do trabalho.

## **2. A história da educação escolar em Moçambique e sua herança colonial**

Enquanto se escreve a história da educação moçambicana, sou do parecer que todos os trabalhos teóricos e científicos que queiram, de uma ou outra forma, contribuir para a organização de um sistema de educação racional em Moçambique, nesses anos de luta pela sua real emancipação, devem remontar ao período colonial. Embora nem todos os problemas atuais se expliquem pelo passado colonial, é, todavia, importante a presença dessa memória, como ponto de partida para entender a complexidade da própria realidade histórica, para poder questionar com objectividade a direcção do actual processo político e aquilatar os desafios que este homem moçambicano, que ainda traz consigo algo do colonialismo, enfrenta no dia-a-dia, na construção da sua historicidade. Não parece fácil de conceber, estruturar e administrar um sistema de educação que queria ser negação e ruptura em relação ao anterior e superá-lo (MAZULA, 1995, p. 65).

Moçambique tornou-se independente do colonialismo português a 25 de junho de 1975. Nessa altura, o país herdou um aparelho de Estado cujas estruturas permaneciam coloniais e que o governo de transição não conseguiu transformar (BUENDÍA GÓMEZ, 1999). Essa herança teve um significativo impacto no Sistema Nacional de Educação (SNE) criado anos depois da independência, através da Lei nº483, de 23 de março. Com este sistema o Estado moçambicano visava “garantir uma educação uniforme não só a todas as crianças, mas também aos jovens, mulheres, adultos, idosos, camponeses, operários, antigos combatentes da luta armada, etc.” (CASTIANO, 2005, p.17) a estes moçambicanos, que no período colonial a educação lhes tinha sido negada.

Para entendermos melhor o Sistema Nacional de Educação que temos hoje em Moçambique é indispensável o recuo à educação no contexto colonial. O sistema de educação colonial tinha sido montado de forma que estivesse coerentemente articulado com os objetivos econômicos, políticos e culturais do regime, com vista a reproduzir as relações de exploração e dominação (BUENDÍA GÓMEZ, 1999). Este sistema de educação colonial visava formar um tipo de homem. Nesse sentido, “interessa saber que tipo de homem visava o colonialismo forma? A quem servia ele (...)” (MAZULA, 1995, p.65). A educação nesse período, tinha por função moldar o homem servil, despersonalizado e alienado das realidades do seu povo. Ele deveria favorecer a formação de um homem tão estranho ao seu próprio povo que pudesse vir a ser, mais tarde, instrumento do poder colonial para a dominação dos seus irmãos. À educação também estava confiada a formação de mão-de-obra barata (BUENDÍA GÓMEZ, 1999).

Como referem Conceição Osório & Tereza Cruz e Silva (2008, p.76) “a colonização portuguesa em Moçambique tem na educação uma das melhores ilustrações da forma como se processava a exclusão social”. A preponderância da educação como instrumento de colonização é ressaltada por Maria Queiroz (2014) ao argumentar que o colonizador se serviu dela (educação) para disseminar conhecimentos e juízos de valor apropriados para manter a sua superioridade. Nesse sentido, a educação servia como um poderoso instrumento de opressão do povo moçambicano. Isto explica, o porquê de termos nos primeiros anos da independência um índice de analfabetismo na ordem dos 93% da população moçambicana. Portanto, não constitui estranheza que naquele contexto, que nada em termos educacionais tenha sido feito para a melhoria das condições de vida do povo moçambicano (BUENDÍA GÓMEZ, 1999). E, como observam David Hedges & Aurélio Rocha (1999), houve nesse período uma expansão do regime de educação semelhante ao de Portugal para acomodar os filhos da crescente população branca. Segundo estes autores:

Essa expansão foi acompanhada por um conjunto de legislação para garantir a organização interna dos estabelecimentos de ensino, manter o nível do ensino através do controle das provas, exames de admissão aos liceus (2 em Lourenço Marques e 1 na Beira em 1960), e assegurar auxílio econômico aos alunos, incluindo passagens aéreas. Por outras palavras, o nível de investimento económico e administrativo, neste ensino, foi relativamente alto (HEDGES & ROCHA, 1999, p. 176).

O investimento económico e administrativo foi alto para a educação da população branca se comparado ao realizado para a educação da população nativa moçambicana (especialmente negra), para a qual existiam, apenas algumas escolas das missões católicas portuguesas e poucas do Estado e das missões protestantes. Os poucos moçambicanos que à estas escolas tiveram acesso, exigia-se que assimilassem a cultura portuguesa deixando de lado os seus valores

culturais e costumes, por forma a que se tornassem cidadãos portugueses e cristãos (HEDGES & ROCHA, 1999).

Assim, o sistema de educação colonial visava em última instância “civilizar” o africano (no caso o moçambicano) para que este servisse aos seus objetivos económicos e políticos. Como refere Freire de Andrade a “única educação a dar ao africano é aquela que faça dele um trabalhador” (apud BUENDÍA GÓMEZ, 1999, p. 41). Mouzinho de Albuquerque também acreditava que as poucas escolas existentes na época eram muitas, pois, aos “indígenas”<sup>4</sup> quanto a ele, se lhes devia proporcionar apenas uma profissão manual: “Quanto a mim, o que nós precisamos fazer para educar e civilizar o indígena, é desenvolver-lhe de forma prática as habilidades para uma profissão manual e aproveitar o seu trabalho na exploração da Província” (MEC, 1980 apud BUENDÍA GÓMEZ, 1999, p.41). O sistema educacional colonial justificava a sua necessidade com base numa concepção política e filosófica dos negros africanos embasada no pensamento iluminista e, portanto, etnocêntrica, que via os africanos como atrasados e, por essa via, deviam ser civilizados (MAZULA, 1995; BUENDÍA GÓMEZ, 1999). Havia, nesse sentido:

(...) a afirmação universal de uma racionalidade (ocidental-portuguesa) e a negação de qualquer racionalidade aos povos africanos, ignorando-se, conseqüentemente, a sua humanidade. Com esta concepção e atitude não é de estranhar que os povos africanos fossem tratados pelo colonialismo como seres infra-humanos! (BUENDÍA GÓMEZ, 1999, p. 50-51).

Como forma de reverter esta situação, inicia nos finais da década 50 e início de 60 um forte movimento de contestação ao regime colonial em vários países africanos e Moçambique não é exceção. Em 1962 funda-se a Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO), que em 1964 desencadeia a luta pela libertação nacional como forma de pôr fim à opressão e dominação colonial portuguesa. Para Buendía Gómez (1999, p. 91) “a luta de libertação nacional pode ser considerada como o início do processo de formação da unidade do povo moçambicano como nação”. Com base nela foi possível a consolidação da unidade nacional, bem como outros ensinamentos que a guerra impunha. Há aí, portanto, uma educação que emerge “das urgências de um povo precisando de aprofundar sua consciência nacional e equipar-se dos meios adequados para levar em frente a sua luta pela independência” (idem, ibid.). À medida que a guerra avançava, surgiam territórios fora do controlo português que eram ocupados pela FRELIMO. Esses foram designados “zonas libertadas” (MAZULA, 1995, p.104) e jogaram um papel fundamental no processo de construção da *moçambicanidade*.

---

<sup>4</sup> Eram assim consideradas todas as pessoas que nascidas nas “colônias” ou “províncias ultramarinas” de pai e mãe “indígenas”, não se diferenciavam das pessoas comuns de sua raça (negras), seja pela instrução ou pelos costumes (DHEUM, 2000, p.203).

As “zonas libertadas” eram espaços de educação e, é desse processo que, nasce o embrião daquilo que viria a ser a nova escola moçambicana que “tencionava formar o homem moçambicano livre e independente, pronto a lutar e vencer o colonialismo e construir a sua pátria” (BUENDÍA GÓMEZ, 1999, p.92), desafio que ainda persiste. A luta de libertação nacional, como refere Buendía Gómez, significou uma “ruptura violenta, política e cultural, com o sistema colonial. Nesse contexto foi possível o nascimento da educação intimamente ligada aos interesses do povo moçambicano” (idem, ibid.). A educação foi desde a criação da FRELIMO tida como uma prioridade para que a luta de libertação tivesse os efeitos desejados. Havia uma consciência clara da importância da educação para a construção de uma sociedade e de uma escola nova. À educação cabia a função específica de “formar quadros necessários para as tarefas de ação política e armada; e para as tarefas de reconstrução nacional, e em primeiro lugar, as da produção” (idem, p.131).

Nos primeiros anos logo após a independência, Moçambique sofre várias transformações em todas as esferas da sociedade. Uma delas, é a transformação do Estado e a educação obviamente vai igualmente sofrer transformações (CASTIANO, 2005; CASTIANO & NGOENHA, 2013). Esse processo resulta em parte da afirmação do poder em todos os níveis (MAZULA, 1995). Segundo Castiano e Ngoenha (2013, p.46):

(...) muitas das transformações ocorridas no sector da educação (tais como as mudanças curriculares, nos procedimentos administrativos nas escolas, etc.) são incompreensíveis se não se retomar, por mais que seja de uma forma breve, o processo de transformação da educação nas zonas libertadas da FRELIMO.

Com a independência e a nacionalização/estatização do ensino, as escolas são tomadas pela população como expressão de afirmação de poder. Há em decorrência desse processo, iniciativas populares de abertura de escolas, o que provocou uma explosão escolar sem precedentes (MAZULA, 1995). A situação nos primeiros anos após a independência era crítica, visto que não havia quadros qualificados que respondessem a demanda nos diversos sectores, particularmente na educação. O abandono de professores brancos das instituições de ensino afetou significativamente as escolas, especialmente as do nível secundário (CASTIANO & NGOENHA, 2013). Para Castiano & Ngoenha (2013) não se pode falar nessa altura da existência de um sistema de educação, os manuais escolares eram ultrapassados, pois, não refletiam a realidade moçambicana e as poucas escolas de ensino profissional que existiam encontravam-se em condições precárias. Estas condições desafiavam o governo do novo Estado a realizar reformas de âmbito, tanto curricular (a nível dos conteúdos dos livros), como administrativas da educação (mudanças na estrutura e funcionamento da escola), num contexto em que não haviam recursos para o efeito. A construção de novas escolas, tanto para o ensino

geral, como técnico-profissional; a formação de professores e sua contratação eram parte dos desafios aos quais o novo governo devia responder.

A grande preocupação do novo Estado era a expansão da escolarização para todos os moçambicanos - “massificação” da educação. Esta política, de acordo com José Castiano (2005) incluía crianças em idade escolar, mas também, abrangia adultos (operários e camponeses), mulheres, jovens e velhos. A educação era assumida como uma tarefa de todos os moçambicanos, declarando-se como um direito e um dever de todos os cidadãos (CASTIANO, 2005; PASTORE, BARROS, 2018).

A materialização deste objetivo do governo da FRELIMO resultou na criação do Sistema Nacional de Educação (SNE), único e centralizado em 1983, cinco anos depois da criação do Ministério da Educação e Cultura (1976), o primeiro na história de Moçambique. Com este sistema pretendia-se garantir que todos tivessem acesso à educação. Tal projeto ocorre num contexto em que se tinha herdado do governo colonial um sistema elitista que estava longe de poder administrar os efeitos da massificação do acesso à escola. Nesse contexto, Castiano (2005, p. 8) coloca as seguintes questões: “por que razão massificar sem ter professores nem infraestruturas capazes de assegurar uma educação adequada?” Para o autor, a resposta a esta pergunta só pode ser encontrada no campo político – no sentido de servir à construção da nação e aos interesses dos libertadores da pátria. De uma política de “massificação” da educação passamos hoje para uma “política de educação básica para todos”. Como sinaliza Castiano (2005) ao nível semântico parece permanecer ainda o mesmo objetivo – o de garantir a educação a todos os moçambicanos – entretanto, as orientações políticas do momento são diferentes daquele momento logo após a independência. Hoje, nos encontramos num contexto de economia de mercado (neoliberal) e de um regime democrático, multipartidário quando antes o governo era orientado por uma política socialista. Contudo, alguns dos problemas com os quais nos debatemos parecem ser os mesmos, especialmente o problema da expansão da rede escolar, da violência e exclusão social e da qualidade do ensino.

José Castiano e Severino Ngoenha (2013) argumentam que, dois eixos temáticos caracterizam a tendência de desenvolvimento do sector da educação no Moçambique contemporâneo. O primeiro eixo tem como referência uma “expansão quantitativa” baseada na busca por estratégias para expandir a instituição escolar a todas as regiões do país e níveis de ensino (do básico ao superior). As estratégias desenhadas nesse âmbito devem estar alinhadas com os compromissos assumidos por Moçambique no plano internacional em Jomtien, em Dakar e no Plano do Milênio. O segundo eixo temático tem como referência o debate e questionamento em torno da qualidade da educação oferecida nas escolas moçambicanas, um dos indicadores de relevo deste conceito seria ter cada vez mais alunas/os transitando de classe e professores/as

devidamente qualificados/as a todos os níveis educacionais do país, exigindo-se para o efeito a disponibilidade de materiais e infraestruturas adequadas e mais do que isso avançar para o que Castiano (2005) chama de uma “mudança paradigmática” que consistiria no processo de “moçambicanização e africanização do sistema de educação escolar” no país. Por isso a introdução do currículo local em 2004.

Feito este panorama geral e resumido do cenário da educação colonial em Moçambique e algumas das suas heranças, analisamos na sequência, a forma como as leis relativa ao sistema de ensino retrata tais questões. Discutimos o quadro legislativo que permeia o sistema de ensino em Moçambique na atualidade.

## 2. Legislação e políticas de ensino: formas de exclusão dentro da inclusão escolar

A educação foi, desde a época colonial, um dos principais pontos de diferenciação entre os colonizadores e os moçambicanos, demarcando as questões de raça e hierarquia instauradas durante aquele período. As escolas existentes em Moçambique no período colonial eram insuficientes em suas quantidades e estruturas e, as que existiam, eram destinadas aos filhos dos colonos, produzindo uma cisão ainda maior entre a população (ZAMPARONI, 2000), como relatado acima. Uma das principais questões era voltada ao ensino missionário, cujos castigos eram aplicados “em nome de Deus”, sendo os missionários os representantes mais eficazes da penetração colonial (CEA, 1983, p. 8). Durante uma entrevista cedida ao jornal “não vamos esquecer!”, vol. 4 - 1987, um dos entrevistados, retomando a ideia sobre como eram as escolas no período colonial, lembrou sobre os castigos que eram dados às crianças:

(...) O castigo que havia era acerca da religião. Caso não seguisse as orientações de Deus, os padres mandavam ficar de pé com um bloco de cimento nas mãos acima da cabeça durante 3 horas. (...) Eu trabalhava no momento na machamba quando senti fome. Como não havia comida, fugi para ir procurar comida a casa. Depois quando voltei para a escola tive que explicar o que tinha acontecido. Foi por isso que fui castigado. (...) Um outro castigo era o de ficar ajoelhado na mesma machamba e havia ainda outro tipo de castigo que era do ir ao riacho em um dos grandes tambores cortado ao meio e trazer água doze vezes ao dia (CEA, 1987, p. 30).

Essas imposições e castigos físicos, que criaram também discriminações, acabaram culminando com a luta pela libertação travada entre FRELIMO e Governo Português, no qual um dos principais objetivos, como retratado acima, era em volta da educação. Com Moçambique independente, os esforços voltam-se à construção de um Estado-nação e o **homem novo**, no qual as crianças são chamadas para participar e integrar este processo, tendo como base uma educação

nacional, pública, obrigatório e igualitária, dos quais um dos principais pontos era o direito e acesso à escola.

Em 1985, durante a Conferência Constitutiva da organização dos “Continuadores da Revolução Moçambicana”, Samora Machel, discursou para as crianças. Dentre as principais pautas levantadas na conferência em questão, o presidente lembrou o modo como as crianças viveram na época de dominação portuguesa, como viviam naqueles dias e os desafios que o Governo enfrentaria, com foco principalmente voltado à educação. Levantou a importância da escuta e participação das crianças nos processos de mudança, tanto nas cidades quanto nas aldeias (NACIONAL, 1985). Em sua fala, Samora Machel ressalta os esforços voltados à educação, a partir de um entendimento que sua busca seja “um direito e um dever de toda criança moçambicana.

Hoje, estudar, aprender, é para servir o Povo, servir a Pátria, é para desenvolver o País, lembrando que foi nas zonas libertadas que a população se juntou para, dentre as atividades desenvolvidas de sobrevivência, estava a “luta contra o obscurantismo contra a superstição, a conhecer a natureza e como a transformar. Foi nesta experiência de vida colectiva que muitas crianças de vossa idade aprenderam a ser professores de outras crianças (...)” (NACIONAL, 1985)<sup>5</sup>. Lembra, também, a importância dessas trocas, em que se ensinava “a soletrar, a escrever e a respeitar palavras como Paz, Amor, Amizade, Luta, Guerrilheiro, Solidariedade, Liberdade” (idem). Surge, assim, em 1990, a primeira Constituição da República foi redigida. No art. 5, define que a língua oficial de Moçambique é o português, e as demais línguas nacionais seriam valorizadas e promoveria seu desenvolvimento, utilizando-as como línguas veiculares e na educação dos cidadãos.

No art. 92, declara que “a educação constitui direito e dever de cada cidadão” sendo que o Estado é quem “promove a extensão e a igualdade de acesso de todos os cidadãos ao gosto deste direito” (MOÇAMBIQUE, 1990, p. 268)<sup>6</sup>. A educação se torna, aqui, responsabilidade do Governo. Em 1992, a Lei nº6 surge com o intuito de reajustar o quadro educacional da lei de 1983, com a instituição do SNE, adequando-se às leis e situação econômica e política do país. Essa data marca, também, o fim da guerra civil e assinatura do Acordo de Paz. Dentre os princípios gerais, estabelece que a educação é direito e dever de todos; permite a participação das comunidades e outras entidades de acordo com a legislação vigente; compreende e organiza o ensino como parte integrativa da ação educativa do Estado e entende o ensino laico.

---

<sup>5</sup> NACIONAL. Notícias: “Que se sintam crianças em toda a acepção da palavra” - Presidente Samora Machel, discursando na abertura da **Conferência dos Continuadores da Revolução Moçambicana**. 26 de outubro de 1985.

<sup>6</sup> Constituição da República Popular de Moçambique. Maputo. Moçambique, 1990

Descreve, entre seus princípios pedagógicos, o desenvolvimento das habilidades e personalidade dos estudantes, tanto de forma individual quanto coletiva, criativa e intelectual, teórica e prática, dentro do desenvolvimento socioeconômico e cultural da sociedade em desenvolvimento. Como objetivos, a lei estabelece a erradicação do analfabetismo como primeiro dos objetivos, a partir da compreensão de que um país livre do analfabetismo é um país com desenvolvimento econômico elevado e que, a partir de bons índices de educação, há também elevação no Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do país, no qual Moçambique ocupava a última posição do período. A garantia do ensino básico, bem como o acesso à formação profissional, preparação científica, cultural e intelectual e a sensibilidade estética eram garantidas pelo Estado e através da formação de professores como educadores e profissionais do ensino, dentro de uma preparação voltada a uma “elevada educação moral cívica e patriótica” (MOÇAMBIQUE, 1992, p. 1).<sup>7</sup>

As línguas moçambicanas recebem garantia de serem valorizadas e introduzidas no ensino e a idade escolar obrigatória estabelecida é de 6 anos (matriculadas na 1ª classe). O ensino escolar é dividido entre primário e secundário (aqui, o pré-escolar não é obrigatório, sendo considerado complementar e facultativo). O ensino primário abrange as crianças a partir dos 6 anos de idade, da 1ª à 7ª classes, enquanto o secundário engloba da 8ª a 12 classes.<sup>8</sup> Dentro da lei em questão, a formação dos professores também aparece, de maneira tímida, mas deixa confuso quanto aos objetivos traçados – há uma dúvida quanto ao entendimento nos níveis de formação, não explicando exatamente se os níveis destacados são referentes aos graus do ensino ou ao grau que o professor, formado, poderá lecionar.

A lei traz, ainda, as modalidades dentro da educação regular, como “ensino especial”, voltado ao ensino de crianças com deficiência; “vocacional”, voltado à educação dos jovens; “ensino de adultos”, voltado para diminuição do analfabetismo, considerando o ensino primário a partir dos 15 anos e o secundário a partir dos 18 anos; e “ensino à distância”, voltado ao ensino dos adultos e formação dos professores, utilizando as novas tecnologias de informação. Por fim, define a forma e métodos de implementação do Sistema Nacional de Educação.

Em 1995, o Ministério da Educação (MEC) publicou a “política nacional de educação e estratégias de implementação”, entendendo-a como “meio básico para a compreensão e intervenção nas tarefas do desenvolvimento social, na luta pela paz e reconciliação nacional” (MEC, 1995, p. 7). Lança, em conjunto com a política nacional de educação, os objetivos centrais para o desenvolvimento social, dos quais a educação é o primeiro deles (seguido de saúde e emprego). Sobre a educação, afirma-se que será voltada à “massificação do acesso da

<sup>7</sup> Constituição da República de Moçambique. Lei 6/92. **Sistema Nacional de Educação**. Maputo. Moçambique. 06 de Maio de 1992.

<sup>8</sup> Importante destacar que a obrigatoriedade da escola vai da 1ª a 12ª classe, mas a obrigatoriedade de um ensino gratuito está colocada apenas no ensino básico que, na nova lei do sistema educacional abrange de 1ª a 9ª classe.

população à educação, e à melhoria da qualidade do ensino” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, 1995, p. 7).

Entram nos objetivos implementados a igualdade de acesso a todos os níveis de ensino, a maior participação feminina, integração no sistema de ensino às crianças que já frequentavam à escola e aquelas que estavam em zonas afetadas pela guerra ou mesmo na guerra, reforço do apoio externo, como comunidade e entidades civis, e da expansão escolar através do ensino à distância, melhoria na qualidade do ensino, visando principalmente a formação dos professores, o currículo escolar reformulado e a presença e participação das crianças e comunidade nas escolas. Coloca a introdução de línguas moçambicanas na alfabetização das crianças e alargar a rede de escolas primárias em todas as partes do país.

Com relação ao ensino secundário, o Governo pretende atuar na introdução do 1º ciclo do nível secundário em mais distritos, uma vez que na época, havia apenas 45 escolas com tais níveis de educação; criar condições para os outros níveis nas províncias do país, que eram inexistentes até então. Um ponto importante é quanto o acesso “da rapariga”, colocado dentro da Política, enfaticamente no que diz respeito à passagem do ensino primário do nível 1 ao nível 2, em que o abandono das meninas é mais acentuado.

Outro ponto é quanto à avaliação e reforma curricular, em que se coloca o compromisso de revisão e adequação às novas exigências, principalmente no que concerne às questões moçambicanas, bem como o desenvolvimento de instrumentos que permitam avaliar o nível de aprendizado das crianças de acordo com as realidades em que vivem e se inserem. O ensino e formação dos professores é um dos tópicos relevantes e que merece nossa atenção. Uma educação contínua é nomeada, bem como uma formação inicial de dois anos para os professores, baseada numa formação no ensino básico até a 10ª classe e mais dois anos na formação de professores; utilização de um número de 2 a 3 professores por turma no EP2, sendo um para a área de ciências sociais e outra para o de naturais; formação para professores atenderem turmas múltiplas, ou seja, com alunos em diferentes idades.

Reforça a insatisfação com o quadro dos professores da época, que tinham qualificações baixas para tal (formação do tempo colonial). Prevê uma formação contínua, bem como planos de carreiras que sejam não apenas atraentes para os professores, mas também motivacionais. Com relação ao Ensino Secundário, coloca o “equilíbrio de participação escolar, entre rapazes e raparigas, deverá estar no centro das políticas de elevação do acesso e melhoria da qualidade da educação” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, 1995, p. 28), mostrando a preocupação com a continuidade da educação entre ambos os gêneros, e reforça que os estudantes devem alcançar um “domínio sólido da Língua Portuguesa, Matemática e Ciências”.

O ensino superior, o ensino técnico, o ensino especial e a alfabetização de adultos também é trazida no documento, mas não será analisado no âmbito deste artigo. Em 2001, Moçambique ratifica o Protocolo da Educação da Comunidade de Desenvolvimento da África Austral (SADC), que faz com que o país, junto aos países membros, caminhe para a “integração dos sistemas de educação e harmonização dos currículos a nível regional, enfatizando a formação pós-primária” (REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE, 2009, p. 393)<sup>9</sup>, universalizando, principalmente, a formação até a 10ª classe. Entre 2001 a 2006, uma nova estratégia é feita, destacando os principais desafios, que eram o acesso, a qualidade da educação, formação dos professores, aumento dos sistemas de apoio e financiamento.

Entre os anos de 2009 a 2015, uma nova estratégia surge, visando principalmente a expansão que ocorreu nesse nível de ensino e as proporções tomadas. Com o grande número de alunos que se formaram no Ensino primário, algumas pressões passaram a serem feitas ao Governo, como aumento do número de escolas e de professores, que não caminharam com o aumento do número de alunos. Assim, a Estratégia de Ensino Secundário Geral de 2009 a 2015 foi voltado a expansão do ensino, do crescimento das escolas e do desenvolvimento de um quadro financeiro que responda a esses desafios. Ainda como desafios, encontravam-se a equidade no acesso nas diversas áreas do país, bem como número de escolas e continuidade tanto dos meninos quanto das meninas. A formação dos professores também sofre mudanças, sendo necessário ter completado a 12ª classe e fazer mais um ano de formação, ou ainda cursar o ensino superior (REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE, 2009, p. 394).

Em 2010, extingue-se o antigo Ministério da Educação e da Cultura, e é criado o Ministério da Educação, Cultura e dos Combatentes, unificando dois ministérios e seus assuntos, num entendimento que um não está independente do outro. Entre suas competências, estão a propor políticas e estratégias de ensino a nível nacional, aplicação e monitoramento das normas, elaboração dos currículos de ensino, intersectorialidade com os demais ministérios (principalmente Saúde e Ação Social), regulamentar o funcionamento e abertura de escolas e instituições de ensino, promover a cooperação internacional e garantir a qualidade de ensino em todos os níveis.

Há também, em 2009, uma obrigatoriedade do ensino em língua portuguesa, a partir do acordo dos Países de Língua Portuguesa. Ou seja: apesar dos esforços de se constituir uma legislação que favoreça o aprendizado múltiplo, visando as realidades e culturas étnicas do país, há uma imposição via globalização da língua oficial do ensino e do próprio Moçambique. Para

---

<sup>9</sup> Boletins da República. Maputo. Imprensa Nacional. Série III. 2009. Visualizado em: <http://www.portaldogoverno.gov.mz/por/Governo/Legislacao/Boletins-da-Republica/Boletins-da-Republica-2009/BR-N.1-04-III-Serie-2009>. Acesso em: 11 set. de 2019

além, questionamos a dificuldade de entendimento da legislação, principalmente no que concerne quanto às estratégias e alguns buracos deixados, em que, embora seja um dos grandes objetivos do Governo, a educação ainda parece estar enraizada num sistema colonial e submisso às ordenações de outrora, deixando dúvidas sobre os modos como é conduzida. Um destes exemplos é quanto a obrigatoriedade e gratuidade do ensino secundário, em que muitas versões são colocadas e não conseguimos chegar a um consenso, inclusive por falta de material disponível.

Em 2018, a Lei do Sistema de Ensino é revisada, tendo como principal alteração a determinação do ensino público extensivo até a 9ª classe (antes era até a 7ª classe), e o ensino primário muda seu funcionamento: passa a ser da 1ª a 6ª classe, com apenas um professor por cada classe, e o ensino secundário começa na 7ª classe e vai até a 12ª. Para além disso, estabelece o ensino das línguas nacionais e de sinais. Segundo a Lei nº18/2018, agora o ensino primário se faz em duas modalidades: monolíngue, só com a língua portuguesa, e bilíngue, com a portuguesa e uma moçambicana, incluindo também a de sinais. Não há maiores informações sobre como e onde irão funcionar essas modalidades.

Apesar dos discursos e incentivos voltados à ampliação do acesso ao ensino e a uma educação que promova a inclusão do maior número de crianças, há uma dissonância entre o que tem se colocado nas leis e as realidades, múltiplas e diversas, em que muitas crianças não estão nas escolas ou ainda a abandonam. Segundo um estudo recente da UNESCO, calcula-se que 53% das crianças que ingressaram no ensino primário não o conseguem concluir, além de haver cerca de 775.000 crianças fora da escola (UNESCO, 2014)<sup>10</sup>; segundo a UNICEF (2014), apesar de a construção de escolas ter aumentado nos últimos anos, quase metade das escolas existentes em Moçambique ainda se encontram em condições precárias, com pouca ou nenhuma infraestrutura. O número de professores ainda permanece muito baixo, com uma média nacional de 63 alunos a cada professor em sala, o que acaba por ocasionar um baixo aproveitamento durante o período das aulas pelas crianças. (UNICEF, 2014)

Com foco voltado ao ensino primário e secundário, discutiremos a seguir algumas passagens captadas em estudos de campo sobre o entendimento da escola pelas crianças, numa tentativa de explorar a história atual e real com a qual muitas delas têm convivido em Moçambique atual.

### **3. “Fragmentos etnográficos”: relatos de vivência articulados a experiências de pesquisa**

---

<sup>10</sup> Relatório sobre Educação. In: UNICEF. Educação Moçambique. **Situação atual**. 2014. Disponível em: <http://www.unicef.org/mz/nosso-trabalho/o-trabalho-do-unicef/educacao/UNICEF>. Acesso em: 30 set. 2016.

Os relatos que aqui apresentamos articulados com teoria, resultam de observações diretas e experiências vividas pelos pesquisadores em diferentes momentos e contextos do Sul de Moçambique. Os mesmos baseiam-se em experiências fragmentadas, porém diretamente ligadas às pesquisas de campo que desenvolvemos com crianças em diferentes escolas públicas, tanto das áreas urbanas como rurais. Através alguns episódios etnográficos vinculadas a experiências pessoais, discutimos as relações que as crianças, pais e professores têm com a educação primária e secundária, levantando alguns questionamentos como por exemplo: o que explica a persistência da violência na educação escolar moçambicana? Ou qual é a relação da violência com a colonialidade/ heranças coloniais?

A pesquisa etnográfica, com produção dos dados e reflexões abaixo relatados ocorreu durante o período de 2008 a 2018, durante algumas passagens dos pesquisadores nos territórios pesquisados, dos quais foram feitos dois momentos: a narrativa 3.1 contará com um momento de pesquisa-ação, durante os anos de 2008 a 2014, em que o pesquisador era ainda estudante; e depois, durante os anos de 2014 a 2018 em que era professor e pesquisador, e localizada numa escola num bairro da periferia de Maputo, capital do país; o item 3.2 é parte de uma pesquisa etnográfica também de longa duração, de 2014 a 2018, realizada em três comunidades nas províncias de Maputo, Cidade de Maputo e Inhambane. Ambas narrativas se passam ao sul do país, em cenários que variam desde escolas presentes na capital do país, como em regiões mais afastadas. Baseadas em cenas, trazemos as narrativas com o intuito de ilustrar, com fatos pesquisados, os modos como temos trabalhado com as questões da escola, educação e colonialidade.

### **3.1 A persistência das violências na educação escolar moçambicana - um efeito da colonialidade**

As violências<sup>11</sup> (físicas e simbólicas) nos processos de ensino e aprendizagem escolar são ainda e, infelizmente uma realidade em Moçambique (cf. COSSA, 2015). Apesar dos esforços do Estado em desestimular e condenar tais práticas, elas persistem. Coloca-se então a pergunta: por quê?

No imaginário social moçambicano circula ainda, embora não seja universal, uma ideia de que a “boa escola” é aquela onde os/as professores/as são maus – no sentido de fazerem recurso à violência física e simbólica no processo de ensino e aprendizagem. Enquanto professor primário que fui desde 2008 a 2014, vi ainda colegas que faziam recurso à violência para legitimar-se como “bons” profissionais, como aquele/a que exige respeito e dedicação das

crianças. Ou mesmo, expulsavam das suas salas alunos que por falta de recursos econômicos seus pais não conseguiam garantir que os mesmos tivessem acesso a materiais didáticos para frequentar determinadas aulas (educação visual, por exemplo), como forma de pressionar os pais a garantir tais materiais, sem pensar na estrutura macrossocial que gera essas carências e reproduzem as desigualdades sociais.

Como pesquisador no mestrado, realizando pesquisa com crianças muito recentemente, continuei vendo a reprodução tanto da violência física como simbólica. Durante as observações que realizei em sala de aula, era comum o/a professor/a ter em sua mesa uma vara ou uma tábua de madeira para amedrontar as crianças para que estas ficassem em silêncio e não fizessem barulho na sua ausência ou presença. As conversas entre crianças, não autorizadas pelo/a professor/a, eram vistas ainda por alguns/as como indisciplina, incômodo e não como uma oportunidade de aprendizagem mútuo e horizontal entre elas. Algumas vezes, quando a professora da turma que eu observava saía da sala, deixava a uma criança (eleita chefe de turma) a responsabilidade de controlar os/as colegas e a ela se lhe incumbia a missão de ficar com a vara (símbolo de sua autoridade) em sala, devendo ser respeitada e que o silêncio fosse mantido. Essas práticas aparentemente inofensivas na visão da professora, que seriam apenas para manter o controle da turma na sua ausência e ainda que a criança não fizesse recurso à violência física para manter os seus colegas calados, mostra o nível de incorporação da violência nas práticas cotidianas das escolas moçambicanas.

Ainda que haja exceções as minhas experiências como aluno, como professor e como pesquisador, abre-se a possibilidade de afirmar que há uma banalização de práticas violentas nas escolas e isto é um assunto muito sério a não se perder de vista nas reflexões educacionais no país. Violências essas que vão desde a punição física à proibição das crianças de se expressarem em suas próprias línguas maternas através das quais se comunicam no seu cotidiano em casa (apesar da política de educação bilíngue em curso) e, quando chegam à escola as línguas são ignoradas e com elas também ignorados os saberes adquiridos pelas crianças naquela língua por vezes sem (ou de difícil) tradução na língua portuguesa. Como argumentou a pesquisadora moçambicana Hildizina Dias (2010):

Ao vir para a escola os nossos alunos trazem com eles toda a sua bagagem cultural, i.e., suas crenças, seus hábitos e costumes, suas religiões, suas línguas e/ou dialetos maternos e que usam habitualmente fora da escola, etc. O professor não pode ignorar a diversidade e a riqueza humana e cultural dos seus alunos. Ele deve ser capaz de potencializar tal diversidade a favor da elevação da qualidade do ensino e da aprendizagem (DIAS, 2010, s/p).

---

<sup>11</sup> Designadas aqui no plural pelo fato de elas serem múltiplas.

Porém, apesar desta diversidade que caracteriza o país, Dias (*idem*) defende que:

As nossas escolas ainda não conseguem ser espaços de construção e sistematização do conhecimento que tenham em consideração diferentes dimensões antropológicas, políticas, sociais e culturais.

Nessa mesma perspectiva argumentam outros estudiosos moçambicanos como Ngoenha (2000), Castiano (2005) e Humbane (2017). Este último, por exemplo, defende que, “em Moçambique a educação escolar é em geral percebida como estando em crise, sendo que um dos aspetos que contribuem para ela é a existência de uma escola “estrangeira”, quer dizer, que não reflete a realidade sociocultural das comunidades em que está inserida” (HUMBANE, 2015, p.7).

Embora o cenário educacional no país tenha conhecido várias mudanças por conta do esforço do Estado em garantir uma ‘educação para todos’ e de qualidade, ou seja, que atenda os anseios dos moçambicanos, levando a introdução de iniciativas como o currículo local e o ensino bilíngue, as estratégias de implementação destas ainda estão muito longe de serem efetivas e isso não só em contextos rurais como urbanos, na medida em que existem ainda crianças de contextos urbanos e periurbanos cuja a língua portuguesa é a segunda língua (L2) e não a primeira (L1) e muitas das dificuldades de aprendizagem continuam resultado da falta de uma educação bilíngue e de materiais didáticos adequados aos contextos locais dessas crianças (DIAS, 2016). Muitas delas, como foi na minha experiência no ensino primário ainda impedidas de se expressar em suas próprias línguas maternas nas escolas apesar do Estado reconhecer a importância do uso das línguas autóctones na educação. Tal impedimento, somado ao privilégio do ensino em língua portuguesa leva a marginalização da grande parte da população não proficiente nesta língua. Como apontou já há alguns anos José Lopes:

O uso da língua portuguesa como língua de ensino limita seriamente a comunicação entre professores, alunos e outros membros da comunidade. Para crianças e jovens, implica uma maior dificuldade de compreensão do processo de ensino/aprendizagem. Eles não podem compreender nem interagir verbalmente com os professores que não falam sua língua, e estes não podem dar conselhos que são especialmente valorizados pelos pais das crianças. Para os pais monolíngues, significa que ficam impedidos de dialogar com os professores de sua comunidade. Os adultos se veem confrontados com uma perda de controle sobre a educação de seus filhos pelo fato de não poderem “estabelecer práticas” com os docentes, acabando por se sentirem marginalizados dos assuntos da escola (LOPES, 2001, p.7).

Essas evidências, que derivam também da minha própria experiência como aluno, depois como professor e como pesquisador mostram que ainda não superamos a visão de que a violência é “boa” para aprender, ou melhor, que as crianças só são capazes de aprender com base na violência, sobretudo física. Essa visão é uma das responsáveis pelas elevadas taxas de evasão

escolar no país e fruto da colonialidade do ser, do poder e do saber persistente na forma como a educação escolar é pensada pelos atores concretos que a desenvolvem desde as instâncias centrais da educação às escolas, mas não por culpa das pessoas em si, mas das estruturas sociais que continuam reproduzindo e legitimando essas formas de aprendizagem como as melhores, mesmo que haja leis que reprimam tais práticas geradoras de exclusão de sujeitos no interior das instituições escolares (BOURDIEU & CHAMPAGNE, 2001).

A questão é que as leis não se traduzem em instrumentos efetivos que garantam uma aprendizagem menos violenta nesse contexto, e isso, não está desligado do âmbito geral das instituições que superintendem outras áreas como a de saúde, por exemplo. Portanto, trata-se de violências estruturais que se refletem em vários setores da sociedade, sendo a educação um deles e contra as quais devemos lutar para que tenhamos uma sociedade mais justa.

### **3.2 “Na escola só se pensa em estudar”: os desafios de um ensino que acolham os desejos das crianças**

Dia 1 de junho é o dia da criança moçambicana. Habitualmente, há comemorações nas escolas, envolvendo brincadeiras e jogos dos alunos junto aos professores. Numa escola localizada no bairro da Matola, era comum as crianças se prepararem na semana ansiosamente, pensando no que levariam para compartilhar de lanche, como se apresentariam, com quais professores brincariam. O horário combinado para início das atividades era às 8h, mas apenas uma única professora se encontrava no pátio. Ela falou sobre a falta de organização da escola, sobre nenhum professor nem diretora terem chegado. A falta de organização daquele dia, segundo ela, era reflexo do que acontecia todo os dias: o descaso com a educação e com planejamento.

Eram 9h20 e havia 12 professores (de um total de 55, sendo que era presença obrigatória), alguns poucos alunos (cerca de 100, numa escola em que há 4.290 crianças matriculadas) e a diretora. Foram começando as brincadeiras com canções e o hino nacional, como era na formação usual das crianças durante o período letivo, só que mais descontraído; aos poucos as crianças foram chegando e os professores também. Um grupo de 4 professores fez uma apresentação de dança e os alunos foram à loucura; esses professores dão aulas na sexta e sétima classe nas disciplinas de inglês, matemática, educação visual e uma outra, e eles “são bons professores”. Segundo as crianças, que afirmaram “eles não batem, por isso são bons professores”.

Embora houvesse uma lei que proibisse as agressões, a prática de bater nas crianças era comum na escola, como forma de disciplina. Muitas delas entendiam como castigo ou

humilhação, e era o principal motivo de abandono escolar. Essas situações eram comuns no período colonial, onde a educação era restrita aos filhos de colonos e, aos assimilados, havia uma educação “de segunda linha”, onde o uso de força e agressões era uma prática recorrente.

Outro ponto que apareceu neste dia foi quanto à língua que os professores falavam em suas apresentações: *changana*, na maior parte do tempo. A interlocutora 1, que na época tinha 8 anos, levantou essa questão: “sabes, falamos sempre *changana*, e já habituei. Português é difícil. Seria mais fácil se tivesse os dois, aí sim ia aprender bem mesmo! ”. A questão da língua era uma das questões de dificuldade de aprendizado das crianças, principalmente pelo fato do português ser usado apenas na escola, já que em casa e no brincar com as outras crianças, usavam o *changana*. Em um povoado localizado em Inhambane, por sua vez, a cena envolvendo a dificuldade com o português também era recorrente, alterando apenas o fato de lá a língua falada ser o *matsua*, mas com o uso obrigatório do português na escola, o que dificultava o acesso e entendimento pela maior parte das crianças.

Na escola secundária as coisas não eram diferentes. A interlocutora 2, que estava com 15 anos, reclamava de não tido nada alusivo ao dia da criança. Adelaide não gostava da escola secundária, e entre os motivos, um se destacava: “na escolinha, não nos batiam. Lá não tinha bandidos e não nos batiam...”. Após algum silêncio, ela completou: “mas entre essa e a Primária, prefiro a primária. Lá não tinha ladrões e brincávamos mais. Aqui só é estudar. Tudo é estudar. Até quando falta o professor nos mandam estudar. E quando não traz algo, como batem! Agora que somos maiores, parecem que batem mais (...)”.

A escola secundária tinha algumas questões ainda mais difíceis de lidar: as disciplinas ampliadas e os testes, que seguiam uma lógica e sistema de avaliação de Portugal<sup>12</sup>, o uso do português como única língua possível, o número de alunos por sala, a quantidade de professores e os tipos de vertentes que as crianças tinham que escolher a partir da 10ª classe, visando a entrada na universidade, entre outros. Mas o que chamava mais a atenção era a violência que rondava a escola. Os professores ainda batiam, proibiam as crianças de entrarem nas aulas caso não tivessem cópias dos textos, exigiam trabalhos digitados e impressos no computador. Em lugares em que as faltas são grandes, começando com a de energia elétrica, como há a exigência de trabalhos digitados e impressos?

Em um povoado da zona distrital de Massinga, o chefe da comunidade falou sobre a questão da escola ter chegado em 2015 e, com ela, uma nova oportunidade para as crianças. Porém, a escola secundária era distante, em outro povoado e distrito, e a maioria das crianças não conseguia chegar até lá. Quando atingiam a 10ª classe, tinham que mudar de escola novamente,

---

<sup>12</sup> O currículo escolar, a partir da 10ª classe, era dividido entre as áreas exatas, humanas e ciências biológicas. A partir da 10ª classe, os alunos deveriam escolher qual currículo seguir, a depender da escolha que pretendiam como carreira na universidade. Do mesmo modo, as avaliações eram feitas de acordo com o calendário português, em trimestres.

ficando mais longe e sendo necessário mudar para a cidade (Massinga) ou ter que apanhar carro, o que, em ambos os casos, tem um custo elevado e que não condiz com a realidade das crianças e suas famílias.

A diferença entre as escolas secundárias localizadas nas áreas urbanas das áreas rurais em que a pesquisa ocorreu dizia respeito, principalmente, às disciplinas de empreendedorismo e de agropecuária. A de empreendedorismo, segundo Adelaide, era ofertada para que eles conseguissem pensar em abrir algo próprio, investir, gerenciar algo; já a de agropecuária, segundo Antonieta (que morava no distrito de Massinga) era para aprenderem a cuidar da terra e dos animais. Embora fossem ligadas às realidades, traziam consigo uma carga excludente: por que as crianças nas áreas urbanas deveriam pensar em ter um trabalho e ou abrir algo próprio, pensando em geração de renda, e não em alcançar uma universidade? Do mesmo modo, por que é que as crianças nas áreas rurais não podem ser empreendedoras e, ainda, alcançar uma universidade? A escola e a educação estão voltadas para qual objetivo?

A fala dos professores, muitas vezes, não era contrária à das crianças. Um dos professores da 5ª classe da escola primária foi sobre os julgamentos que sofriam dos demais colegas caso não disciplinasse seus alunos “sabes, temos uma avaliação com colegas mais velhos. Entre o que nos avaliam, está se disciplinamos as crianças. Numa sala com 72 crianças, como se faz isso? Até nos dão varas e nos reconhecem por elas”. Ao ser questionado se bater era uma forma de disciplina, o professor em questão respondeu “eu acho que não. Crianças tem medo, não respeito ou vontade de estudar. Mas é assim que aprendemos a fazer aqui. Foi quando eu estudava e é agora também”.

Dentre as diversas questões que apareciam, há duas que nos chamavam atenção: a não inclusão dos desejos e ideias das crianças, familiares e das próprias comunidades no entorno escolar, e a questão da violência que, embora proibida por lei, ainda ocorre nos dias atuais. O descaso à educação dos moçambicanos e esses manejos seriam ainda heranças coloniais?

#### **4. É possível pensar numa educação transformadora? Uma breve discussão acerca das experiências e teoria.**

Os dois relatos trazidos, em espaços-tempos diferentes e com olhares distintos - um de perto e de dentro, e outro de fora, mas também de perto (MAGNANI, 1992), nos levam a uma constatação: há ainda em Moçambique, ao menos na região sul do país, a continuidade da colonização ou, como nomeamos acima, da colonialidade nas formas de ensino. Uma destas questões, recorrentes em ambos relatos, gira em torno da violência. A violência fora muito utilizada como modo de coerção e de disciplina, numa relação hierárquica entre colonizadores e

colonizados durante as épocas coloniais; do mesmo modo, essa prática perpetuou-se durante a implementação das escolas em Moçambique, fosse nas missões religiosas, ainda durante a colonização, como depois dela. Para os professores, a violência era um modo de colocar disciplina nos alunos, que assim entenderiam que a escola era lugar de estudo, e num convívio com os demais adultos era a forma de entendimento de respeito e de ser respeitado.

A questão da violência, que ainda se perpetua dentro das escolas e nos sistemas educacionais moçambicanos, deve ser continuamente discutida e enfrentada. Desde o período colonial, os diversos tipos de violência fizeram parte desse processo pedagógico imposto (NACIONAL, 1985; CEA, 1987; CABAÇO, 2007) e que, embora remodelado, ainda persiste, sendo que as relações ainda são pautadas na hierarquia e no autoritarismo (BALOI, 2011). Freire (1987; 1989) traz para o discurso que só é possível repensar a educação e o sistema educacional ao entendermos a mesma como transformadora de mundos possíveis, em que o ato de ensinar seja revolucionário, em que não haja castigo, mas uma possibilidade emancipatória dos sujeitos envolvidos. Como ele, nós pensamos e defendemos.

Outra questão diz respeito à língua: embora a nova lei, recentemente aprovada, coloque o ensino bilíngue como uma opção possível, o português é ainda a única língua oficial do país e a que trilha os caminhos da alfabetização. Nos relatos trazidos, nota-se que, embora seja considerada nos processos de educação, a língua portuguesa ainda é fator de exclusão das crianças durante o processo, principalmente das crianças que, ao terem o primeiro contato com a escolarização em português acabam, muitas vezes, não compreendendo a mudança da língua materna (de origem africana) para a oficial e, além disso, da oralidade para a escrita. Nos relatos trazidos, a escrita é também uma das dificuldades no processo de ensino e aprendizagem.

Segundo o último censo realizado (2017), o número total de habitantes é de 27.909.798 (aumento populacional de 35% comparado ao último censo de 2007), na qual a população urbana é de 33.4%, enquanto a rural é de 66.6%, sendo que 52% destes habitantes são do sexo feminino (INE, 2017). Com relação a idade, 53.1% da população é composta por crianças, consideradas do 0 aos 17 anos e 11 meses de idade, na qual a média de idade da população é de 16.6 anos, ou seja, Moçambique é um país jovem, com a maior parte da sua população constituída por crianças, principalmente na faixa etária entre os 0 aos 10 anos (INE, 2019). Dados do último relatório da UNICEF Moçambique (2014) trazem que o número de crianças fora da escola é de aproximadamente 1,2 milhões, sendo o número de meninas maior que o de meninos, principalmente no ensino secundário. A avaliação nacional de aprendizagem realizada em 2013 constatou que apenas 6,3% dos alunos da terceira classe possuíam competências básicas de leitura.

Desses dados percebe-se que a exclusão não é apenas linguística, mas também de gênero. As meninas e mulheres estão em maior desvantagem se comparadas com os meninos e homens. Embora os motivos e razões não apareceram detalhados nos documentos, há levantamentos de que tal questão se dê por conta de casamentos prematuros, gravidez precoce ou mesmo abandono escolar para auxiliar nas tarefas domésticas (UNICEF, 2014)<sup>13</sup>. Os dados apresentados confirmam o argumento defendido por observou Miguel Buendía (2010, p.266), segundo o qual, a escola em Moçambique, “contrariamente ao que se proclama, está a contribuir para a desigualdade social e sua justificação” no lugar da emancipação e construção de uma sociedade justa e democrática como estabelece a constituição moçambicana.

Num inquérito do Banco Mundial, realizado no ano de 2014, apenas 1% dos professores do ensino primário tinham os conhecimentos mínimos esperados, sendo o grau de absentismo (abandono) dos professores também é elevado (45%) e dos diretores também (44%); do mesmo modo é o abandono ou ausência das crianças matriculadas e que não frequentam a escola, chegando a 50% (UNICEF, 2019)<sup>14</sup>. Se a escola e a educação são alvos das principais políticas nacionais e dos programas em prol da infância e das crianças, por que é que o número de crianças fora da escola ainda é uma realidade e, quando participantes do sistema, acabam abandonando a escola? As crianças em idade escolar totalizam quase 8 milhões do total da população, sendo que apenas 45% das crianças terminam o ensino primário (UNICEF, 2019).<sup>15</sup>

Destas, são poucas as que alcançam o ensino secundário e o finalizam. Os professores e o sistema de ensino, desde sua concepção à formação, também se encontram em condições desgastantes, hierárquicas e em jogos de poder e punição que envolvem o sistema desde a época colonial. Stela Duarte (2018, p.44), por exemplo, ao analisar aspectos fundamentais relativos à implementação da política de ciclos de aprendizagem em Moçambique, argumenta que a escola e a sociedade,

(...) está marcada por influências que provêm de uma situação colonial promotora de exclusão e de um período revolucionário que foi incapaz de abordar a questão da avaliação numa perspectiva mais formativa. Neste processo, por parte dos sujeitos envolvidos, há mais silenciamentos que diálogos, e os resultados da aprendizagem estão bem aquém do esperado.

Uma mudança no quadro e na forma de se pensar e efetivar o ensino é necessária para poder alcançar as metas e propósitos colocados pelo Estado moçambicano, além dos investimentos feitos, desde a formação dos professores, passando pelas condições em que os

<sup>13</sup> Relatório sobre Educação. In: UNICEF. Educação Moçambique. **Situação atual**. 2014. Disponível em: <http://www.unicef.org/mz/nosso-trabalho/o-trabalho-do-unicef/educacao/UNICEF>. Acesso em: 30 set. 2016.

<sup>14</sup> Programa Educação: para cada criança, educação. Maputo. Moçambique, 2019. Disponível em: <https://www.unicef.org/mozambique/educa%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 14 set. 2019.

alunos se encontram em salas de aula, das quais a falta de infraestrutura também é um dos pontos favoráveis ao abandono escolar, até chegar à forma como as crianças são alfabetizadas (ou não). É preciso pensar em maneiras de estabelecer proximidade junto às comunidades e sociedade civil, acurando a escuta e pensar em relações não mais hierárquicas, mas dialógicas (FREIRE, 1987), em que a relação possa ser horizontal em seus diversos níveis, respeitando as crianças e suas individualidades, mas também suas coletividades e multiculturalidades, bem como os professores e seus processos de formação.

A educação e o estar na escola constituem um processo complexo e, desta forma, torna-se teoricamente e politicamente fundamental ir além das aquisições obtidas até agora e trazer as crianças, responsáveis, professores e quem de direito para o debate de uma educação que seja moçambicana, a partir de vivências e instrumentos próprios, que considere todo o processo sócio-histórico passado e presente, considerando a colonialidade ainda existente e violações de direitos para, assim, poder pensar em mudanças efetivas e transformadoras, da qual a escola possa cumprir seu papel não de depositário de crianças, mas de emancipação de mundos e realidades possíveis. É preciso que avancemos, na discussão de um currículo nacional e práticas educadoras, na direção de visões e ações horizontais, baseadas e contextualizadas a cada situação, e que entendam a continuidade da colonialidade nas práticas, políticas e formas que a educação tem sido pensada e praticada, ainda nos dias atuais.

Ao longo do texto, trouxemos um panorama sobre como o sistema educacional foi concebido no país, no contexto das vicissitudes pelas quais passou (colonização, guerra, crise econômica, etc.) até a atualidade. Embora as políticas do Estado e governo aspirem que a educação seja um direito garantido para todos os cidadãos moçambicanos desafiando-se a ampliar o acesso à escola, nosso objetivo foi trazer o quanto a colonialidade ainda permeia o imaginário dos atores envolvidos (professores, alunos, gestores, pais e encarregados da educação) e as práticas educacionais - pela exclusão social e violência, mesmo após 44 anos de independência.

Uma das contribuições deste texto, além de abordar a educação e sua relação com a colonialidade em Moçambique, é a aproximação que faz à realidade das crianças e suas comunidades de forma mais ampla. Colocamos o desafio de se pensar em práticas e políticas consentâneas com as realidades do país e de suas populações, para que a escola esteja presente na vida das pessoas de outra maneira, superando a colonialidade e as diversas exclusões com as quais a maioria das pessoas que tem trabalhado com educação ainda enfrenta, sendo que uma revisão nos modos como se formam professores e a educação escolar também se faz importante.

---

<sup>15</sup> idem

## REFERÊNCIAS

BALOI, O. S. Entre a espada e a parede: O círculo vicioso da violência como um dilema de um Estado pós-guerra. In: TELES, N.; BRÁS, E.; MUIANGA, B. (Org.), **Mosaico sociológico**. Maputo: Universidade Eduardo Mondlane. 2011. p. 61-85.

BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES; N.; GROSGOUEL, R. “Introdução: decolonialidade e pensamento afrodiáspórico”. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico**. 2.ed., Belo Horizonte: Autêntica Editora 2019, p. 9-26.

BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. In: BOURDIEU, P. et al. (Org.) **A miséria do mundo**. Rio de Janeiro: Vozes, 2001, p.481-486.

BUENDÍA GOMES, M. **Educação Moçambicana, história de um processo: 1962-1984**. Maputo: UEM. 1999.

BUENDÍA, M. O desafio da leitura. In: BRITO, L. *et al.* (Org.). **Desafios para Moçambique**. Maputo: IESE, 2010, p.257-272.

CABAÇO, J. L. **Moçambique: identidades, colonialismo e libertação**. 2007. 475p. Tese de doutoramento em antropologia social. Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. São Paulo. 2007.

CASTIANO, J. **Educar para quê?** As transformações no Sistema de Educação em Moçambique. Maputo: INDE. 2005.

CASTIANO, J.; NGOENHA, S. **A longa marcha duma “educação para todos” em Moçambique**. Maputo: Imprensa Universitária. 2013

CASTRO-GOMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (Ed.). **El giro decolonial Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

COSSA, L. E. Violência escolar em Moçambique: uma reflexão sobre as práticas docentes. In: **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.23, n.1, p.72-99, jan./jun.2015.

DIAS, H. Diversidade Cultural e Educação em Moçambique. In: **V!RUS**, São Carlos, n.4, (texto sem paginação), 2010.

DIAS, H. Materiais Didáticos, educação psicomotora e reintrodução da pré-escola. In: DUARTE, S.; DIAS, H. (Org.). **Ensino Básico em Moçambique: políticas, práticas e qualidade**. Maputo: Educar-UP, 2016, p.27-35.

DUARTE, S. A avaliação por ciclos de aprendizagem no Ensino Básico em Moçambique: entre tensões e desafios. In: **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 13, n. 1, p. 33-47, jan./abr. 2018.

FREIRE, P. Paulo Freire e educadores de rua. **Uma abordagem crítica**. Projeto alternativas de atendimento aos meninos de rua. UNICEF. Bogotá, Colômbia. nº1, p. 1-31. 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 39.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GROSGOUEL, R. Para uma visão decolonial da crise civilizatória e dos paradigmas da esquerda ocidentalizada. BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES; N. & GROSGOUEL, R. (Org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico**. 2.ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2019, p.55-78.

HEDGES, D.; ROCHA, A. Moçambique durante o Apogeu do Colonialismo Português, 1945-1961: a Economia e a Estrutura Social. In: **História de Moçambique: Moçambique no auge do colonialismo, 1930-1961**. Vol.2. Maputo: Imprensa Universitária, 1999, p.129-188.

HUMBANE, E. M. Educação e diversidade: o caso de Moçambique. In: **Sinais** vol.21, nº1, p.8-26, 2017.

LOPES, M. Escola e política linguística em Moçambique: a cidadania ameaçada. In: **TEIAS**: Rio de Janeiro, ano 2, nº 3, jan/jun 2001.

MAGNANI, J. G. C. Da periferia ao centro: pedaços e trajetos. **Revista de Antropologia**. São Paulo, USP, v. 35, p. 191-203, 1992.

MALDONADO-TORRES, N. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES; N. & GROSGOUEL, R. (Org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico**. 2ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, p.27-54, 2019.

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

MENESES, M.P.G. “O ‘indígena’ africano e o colono ‘europeu’: a construção da diferença por processos legais”. **E-CADERNOS CES: identidades, cidadanias e estado**, vol.7, p.67-93, 2010.

MIGNOLO, W. **Desobediência epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la decolonialidad**. Argentina: Ediciones del signo, 2010.

NGOENHA, S. E. **Estatuto axiológico da educação em Moçambique: o paradigmático questionamento da Missão Suíça**. Maputo: UEM, 2000.

OSÓRIO, C.; CRUZ & SILVA, T. **Buscando sentidos: género e sexualidade entre jovens estudantes do ensino secundário, Moçambique**. Maputo: WLSA, 2008.

PASTORE, M. N.; BARROS, D. D. Vivências e percepções acerca da Educação em Moçambique: olhares etnográficos em uma escola primária do bairro da Matola ‘A’. **Cadernos de Estudos Africanos**. vol. 35, p.149-164, 2018.

QUEIROZ, M. I. P. de. Educação como forma de colonialismo. In: **Cadernos Ceru** v. 25, n. 1, p. 19-32. 2014.

WALSH, C. Interculturalidad, conocimientos e decolonialidad. **Perspectivas y convergencias**, signo e pensamiento, nº46, vol. XXIV, 2005.

WALSH, C.; OLIVEIRA, L. F. de; CANDAU, V. Colonialidade e Pedagogia Decolonial: Para pensar uma educação outra. **Arquivos analíticos de políticas educativas**, vol.26, nº83, 2018.

ZAMPARONI, V. **Frugalidade, moralidade e respeito: A política do assimilacionismo em Moçambique, c. 1890-1930.** X Congresso Internacional da Associação Latino-Americana de Estudos Afro-asiáticos, Rio de Janeiro, Brasil. 2000.

## DOCUMENTOS DIVERSOS

DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA DA UNIVERSIDADE EDUARDO MONDLANE (DHUEM). (Direção de Carlos Serra). **História de Moçambique.** Maputo: Livraria Universitária, vol.1, 2000.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA (INE). **Resultados parciais do IV Recenseamento geral da população e habitação.** Maputo. Moçambique. 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Resolução 8a/95. Ensino Secundário. I série. Número 41. 11 de outubro de 1995.

MOÇAMBIQUE. Constituição da República de Moçambique. Lei 6/92. **Sistema Nacional de Educação.** Maputo. Moçambique. 06 de Maio de 1992. Disponível em: <http://www.mined.gov.mz/Legislacao/Legislacao> . Acesso em: 22 dez.2019.

MOÇAMBIQUE. Constituição da República Popular de Moçambique. Maputo. Moçambique, 1990.

MOÇAMBIQUE. Decreto Presidencial 1/2010. **Boletim da República.** Publicação Oficial da República de Moçambique. Moçambique. 2010

MOÇAMBIQUE. Decreto Presidencial 16/2018. **Boletim da República.** Publicação Oficial da República de Moçambique. Moçambique. 2018.

MOÇAMBIQUE. Decreto Presidencial 2/2010. **Boletim da República.** Publicação Oficial da República de Moçambique. Moçambique. 2010.

MOÇAMBIQUE. Resolução 77/2009. **Boletim da República.** Publicação Oficial da República de Moçambique. Moçambique. 2009

NACIONAL. Notícias: “Que se sintam crianças em toda a acepção da palavra” - Presidente Samora Machel, discursando na abertura da **Conferência dos Continuadores da Revolução Moçambicana.** 26 de outubro de 1985.

NÃO VAMOS ESQUECER. n. 1. **Boletim Informativo da Oficina de História.** Centro de Estudos Africanos, Universidade Eduardo Mondlane, Maputo, 1983.

NÃO VAMOS ESQUECER. n. 4. **Boletim Informativo da Oficina de História.** Centro de Estudos Africanos, Universidade Eduardo Mondlane, Maputo, 1987.

REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE. Boletins da República. Maputo. Imprensa Nacional. Série III. 2009. Visualizado em: <http://www.portaldogoverno.gov.mz/por/Governo/Legislacao/Boletins-da-Republica/Boletins-da-Republica-2009/BR-N.1-04-III-Serie-2009>. Acesso em setembro de 2019.

UNESCO. Educação Moçambique. **Situação atual.** 2014. Disponível em: <http://www.unicef.org/mz/nosso-trabalho/o-trabalho-do-unicef/educacao/>. Acesso em: 30 set. 2016

UNESCO. Relatório sobre Educação. In: UNICEF. Educação Moçambique. **Situação atual**. 2014. Disponível em: <http://www.unicef.org/mz/nosso-trabalho/o-trabalho-do-unicef/educacao/UNICEF>. Acesso em: 30 set. 2016.

UNICEF. **Programa Educação: para cada criança, educação**. Maputo. Moçambique, 2019. Disponível em: <https://www.unicef.org/mozambique/educa%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 14 set. 2019.

Recebido em: 10/03/2019

Aprovado em: 16/04/2019