

## ASPECTOS HISTÓRICOS DE MOÇAMBIQUE: A EDUCAÇÃO E AS FRENTE DE COLONIZAÇÃO

Sebastião Irroga Morais Chauma<sup>1</sup>  
Maria Isabel Alonso Alves<sup>2</sup>

### RESUMO

O artigo aborda sobre aspectos históricos de Moçambique: a educação e as frentes de colonização territorial e cultural. Trata-se de uma revisão bibliográfica apoiada em documentos referentes a educação e seu processo curricular, cujo objetivo é discorrer sobre três momentos históricos da educação e as respectivas forças políticas que estiveram na determinação do tipo de sociedade moçambicana, que foi elaborada por processos curriculares imbuídos em ideologias de segregação e exclusão das pessoas mais pobres na sua participação. Os dirigentes da FRELIMO pretendiam instalar uma educação da experiência das zonas libertadas, virada a leitura de textos, aritmética, numa reprodução de religiosidade e ideologias do culto de personalidades ligadas ao sistema político do Marxismo leninismo. Assim, a educação desde o período colonial, confundia-se com a manutenção do poder do imperialista, que separava o currículo dos indígenas africanos e filhos portugueses. Esta separação curricular tinha como perspectivas assimilar o indígena na cultura e religião europeia com objetivo de que estes negassem suas identidades. A educação pós-colonial, consistiu mudança de ideologias capitalistas do ocidente para o leste europeu, continuando ainda o africano na periferia educacional e no desenvolvimento econômico e por último e o período pós-independência e que dá acesso a supervisão e inspeção dos principais bancos europeus, ou seja, uma educação avaliada nos mesmos termos industriais pelas metas e objetivos de produção.

**Palavras-chave:** Educação Colonial. Qualidade Educacional. Colonização Moçambicana. Exclusão Educacional. Crise Cultural.

### INTRODUÇÃO

Se a educação foi concebida como a passagem de testemunho de uma geração mais velha para a mais nova num processo cultural e de significados próprios em todas as sociedades humanas, este pressuposto foi negado em Moçambique em dois momentos que lhes foram históricos. A primeira fase foi durante o período de domínio colonial e o segundo depois das independências nacionais, levando em consideração tais aspectos é que foi pensado este artigo. Trata-se de um recorte da dissertação de Mestrado em Ensino de Ciências e Humanidade, em andamento na Universidade Federal de Amazonas – UFAM, unidade de Humaitá. Como metodologia, buscou-se amparo na abordagem qualitativa, apoiado pelas técnicas de

---

<sup>1</sup> Mestrando do Programa de Pós Graduação Em Ensino de Ciências Humanas. Pela Universidade Federal de Amazonas, campus universitário Rio Madeira, docente Universitário em Moçambique e formado em Ensino de História. Bolsista financiado pelo PROAFRI. Email. Autor: mussimbeny@gmail.com

<sup>2</sup> Professora Doutora, Docente Universitária, da Universidade Federal Amazonas, campus Rio Madeira e Orientadora. isabelalonsojp@gmail.com

documentação presentes nas pesquisas bibliográficas (LUDKE; ANDRÉ, 2013), apontada também por Castilho e al (2011, p. 11) como um tipo de pesquisa “baseada na consulta de todas fontes relativas ao tema que foi escolhido para a realização do trabalho”, podendo ser consultados “livros, teses, revistas, monografias e artigos da internet”. Utilizando tal recurso metodológico foi possível oportunizar a sistematização das fontes documentais e bibliográficas de modo a mostrar e refletir sobre os aspectos históricos da educação de Moçambique. Neste sentido, a consulta de documentos normativos como leis, decretos e outros documentos oficiais serviram de fundamento para entender o tipo de educação que vigorou em Moçambique. Assim, de acordo com Severino (2007, p. 124) “como técnica de uma pesquisa consiste na identificação, levantamento, exploração de documentos fontes do objeto pesquisado e o registro das informações retiradas nessas fontes e que serão utilizadas no desenvolvimento do trabalho”.

## A EDUCAÇÃO MOÇAMBICANA FRENTE AO DOMÍNIO COLONIAL PATRIARCAL

Depois de um longo período de instabilidade política dentro da região de Moçambique, do qual decorreram sérias demandas de reestruturação social e cultural, e o sistema educacional passou a se preocupar com a cultura local/tradicional, passando a admitir a sistematização dos grupos etnolinguísticos em Moçambique. A partir de então, a cultura tradicional de organização familiar passou a ser considerada, destacando a mulher como chefe dos grupos familiares, revertendo a ideia patriarcal colonialista. Assim,

Os chefes tribais disponham de poderes militares, jurídicos e religiosos, sendo, de algum modo, controlados pelos guardiões das matrinhagens [...] a mãe e a irmã sênior do regulo gozavam de certa preponderância política. A filha primogênita deste último, a Pia-mwene, era guardiã dos costumes e a responsável pelos cemitérios da matrinhagem (FERREIRA, 1982, p. 126)

Ferreira (1982) explica que os grupos étnicos moçambicanos eram divididos em regiões e sub-regiões nomeadas da seguinte forma: ao norte do rio Zambeze encontra-se o macro-grupo *Chewa*, no qual existem os seguintes subgrupos: *macua-lomué*. Localizados no norte da Zambézia e sudeste de Niassa encontram-se os *Macondes*. Em Cabo Delgado estão os *Ajauas*, os *Yao*, os *Chewas* e os *Nianja*. Em *Niassa*<sup>3</sup> e parte de *Tete*<sup>4</sup> são localizados os *Chuabos*, na Zambézia. Ferreira (1982) também argumenta que a região central, mais para a margem sul do Zambeze, está o macro grupo *Chona*, e lá existem como subgrupos; os *Senas* e *Ndaus*. Na parte

<sup>3</sup> São territórios macros administrativos ou províncias

<sup>4</sup> idem

da Zambézia e Tete, *os Nhungués*, sendo a localização dos *chona*, em Manica. No sul do Save, estão grupos de mobilidades originários dos Rozwi, o segundo reino que se forma, a partir da decadência do grande Zimbabwe, o macro grupo Tsonga<sup>5</sup>, e existem ali *os Changanas*, em Gaza e Maputo, *os Rongas*, em Maputo, *os Bitongas* e *Chopsi*, povos localizados também em Inhambane. Foi assim, a sistematização familiar cultural dos grupos etnolinguísticos de Moçambique, segundo Ferreira (1982).

Também a respeito da estruturação e composição familiar destes grupos étnicos, Ogot (2010) aponta que região central de Moçambique, é considerada a área com mais diversidade cultural, fruto das mobilidades sociais originadas pelas guerras durante a formação dos grandes impérios ao sul de África. Desde o estado do Zimbabwe e passando pelo Mwene Mutapa, a governação dos chefes estava envolta de enigmas e religiosidade, nas quais a mulher passaram a desenvolver papéis determinantes na consolidação e unidade entre os vários povos que compunha a densidade populacional dos estados satélites moçambicanos. A esse respeito, Ogot (2010, p. 759) afirma que

Os mutapa utilizavam-se também da religião para manterem a autoridade sobre seus súbditos, através da estreita relação entre a monarquia e os médiuns espiritas, os quais eram possuídos pelos espíritos ancestrais dos próprios imperadores ou por “antigos representantes dos primeiros proprietários fundiários” [...] a religião desempenhava um papel crucial de mecanismo social em matéria de controle político. De fato, os médiuns espiritas gozavam de um estatuto mais elevado do que os imperadores, e por isso eram (e ainda são) chamados *mbondoro* (leão) e tinham por função aconselhar o imperador sobre todos os assuntos do Estado. [...] os mutapa delegavam sua autoridade aos chefes da aldeia e da província. [...] nos primeiros anos do império, apenas parentes mais ou menos próximos dos mutapa eram investidos nas funções de chefe da aldeia ou da província. [...] na capital, eram assistidos por dignitários de alto escalão, os quais recebiam terras em troca de seus serviços. Obrigações precisas eram igualmente destinadas a cada uma das esposas do imperador.

O trecho citado por Ogot (2010) remete entender que a vida dos reinos a sul do Zambeze, desde o Grande Zimbabwe e os dois reinos que nasceram depois da decadência do Zimbabwe, a religião eram considerados a base da manutenção do poder, sendo que os guias espirituais (médiuns) eram os mais privilegiados, de modo que os imperadores os viam como aqueles que mantinham a unidade entre os vários estados do reino.

A cultura dos povos *karanga*<sup>6</sup> era influenciada pelas crenças religiosas, sendo que, em meio a estes aspectos, a mulher *karanga* conseguiu um espaço proeminente na realização e

---

<sup>5</sup> Grupo étnico

<sup>6</sup> Povos que tem a mesma raiz linguística do sul do Zambeze (Sena, Nhungue, tongas, Ndaus, Tewes, Chuabos)

mediação espírita, bem como na política de todos rituais tradicionais/culturais. A divisão do trabalho nestes Estados, segundo Ogot (2010), não era baseada em sexo, como alguns aventam, e sim, na coletividade, sendo apenas os trabalhos mais pesados, como o destroncamento das matas, cabia aos homens, entretanto o plantio e a colheita eram partilhados por todos. Assim, diferente de outros reinos ou povoações Africanas, a mulher *karanga*, ao invés de ser apenas mãe e esposa, ela conquistou a posição de educadora de filhos e conselheira de marido.

Com relação às linhas de acesso, na administração do vasto território africano, as vias de comunicação eram difíceis, e deviam seguir por estradas abertas onde passavam caravanas de mercadoria ou caça para levar mensagens e, qualquer que fosse a mensagem a enviar, devia ser constituída uma caravana que levaria semanas viajando até chegar ao destino. Assim, argumenta Ogot (2010), que para fazer face a estes obstáculos de natureza comunicativa, os estados satélites do reino deviam ser controlados pelo Nevanje<sup>7</sup>, ou um parente próximo e ou súbdito que ganhara a confiança do imperador, contudo em todos os casos de quem estivesse na administração dos estados distantes do palácio real, a sua administração devia ser auxiliada por uma das suas mulheres e sacerdote médiuns espírita (mpondoro)<sup>8</sup> da região.

Com relação à cultura e a arte moçambicana, Boahen (2010) aponta que a moçambicanidade sofreu desde os tempos coloniais com políticas violentas de expropriação cultural, territorial e populacional, sendo vários fatores interligados que ocasionaram o sofrimento na região. O autor mencionado explica que, na administração territorial tradicional, antes da chegada dos colonizadores portugueses, as sacerdotizas mediúnicas eram as mães e educadoras do reino, assim, as cidades eram organizadas em aldeias representadas por uma estrutura política que tinha como base a abcestralidade matriarcal sustentada pela religiosidade tradicional. O povo moçambicano acreditava ser representante dos *mizimus* ancestrais, entidade religiosa que permitia que a vida fosse simples e de partilha, ou seja, viviam em comunidade onde se desenvolvia o espírito socializante e a aprendizagem era veiculada dos anciãos aos mais novos de forma oral.

Um dos aspectos culturais tradicionais, passados de geração a geração, era a dança *chinkombe*<sup>9</sup> entre os Nhungues<sup>10</sup>, hoje Mafue. Era uma dança típica da região sul do Zambeze, praticada entre os Nyungue, ao som de cinco tambores promovia uma autêntica festa e a ritmo consolador a uma família enlutada, ou mulher que perdera sua esposa em resultado de caçada

---

<sup>7</sup> O primogênito do imperador.

<sup>8</sup> Leão (acredita-se que os imperadores tinham espírito de leão) mesmas referências bíblicas de JESUS

<sup>9</sup> Nome que se aplica a dança e músicas cerimoniais referentes aos ritos de iniciação feminino

<sup>10</sup> Povos da região central de Moçambique, parentes dos Senas e do grupo Karanga (Chona)

ou falecimento. Essa dança tradicional era carregada de significados culturais e marcava a identidade étnica dos Nhungues. Outra tradição cultural era o *nkombo*<sup>11</sup>, uma cerimônia de puberdade feminina, na qual a donzela poderia ser recebida com alegria, porém se esta chegasse a este momento de transição do corpo sem ter abusado do sexo, contudo, a menina (donzela) era recebida com tristeza, caso a mesma tivesse praticado sexo, até então, não permitido a faixa etária feminina na tradição Nhungues (BOAHEN, 2010).

No mesmo sentido, Boahen (2010) aponta que música moçambicana, em particular, tinha uma identidade própria que não apresenta pausas, mas que a melodia e canto imitavam animais ou pássaros. Assim afirma:

A música contribuía, da mesmo modo, para a compreensão do misterioso e do profundo. Sua irmã gêmea, a oratória, sempre constituiu, em qualquer comunidade, um meio privilegiado de comunicação oficial e social, principalmente no que respeita à política e à justiça (BOAHEN, 2010, p. 633)

O mesmo autor argumenta que a música moçambicana não tem sido considerada fácil para definir porque, apesar de ser intuitivamente conhecida por qualquer pessoa da região, é difícil encontrar um conceito que abarque todos os significados culturais ali presentes, porém é considerada pelo povo moçambicano, uma manifestação identitária que marca culturalmente a arte daquele povo. Assim, a música é considerada um som organizado intencionalmente que busca emitir um significado cultural que emite uma mensagem espiritual por meio de sons, não apenas para agradar ouvidos, mas também para transmitir a os conhecimentos dos defuntos aos vivos, d modo que estes (os vivos) adquiram forças e sabedoria para lutar e trabalhar.

A mulher, também na música moçambicana, torna-se uma figura cultural importante. Ao ritmo de cânticos e danças, algumas mulheres são selecionadas de forma criteriosa, de modo que, especialmente as educadoras da aldeia, poderiam participar das cerimônias de evocação dos espíritos dos antepassados.

## O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO EM MOÇAMBIQUE

As fontes históricas pesquisadas na elaboração deste artigo mostram que após a revolução francesa ocorrida em 1789, que hasteou as bandeiras da liberdade, igualdade jurídica e fraternidade para o mundo, nada se concretizou porque o modo de produção capitalista ficou assente na exploração e pilhagem de pessoas e recursos de povos de países e continentes periféricos (África, Ásia e América), em ciências sociais foram criadas disciplinas com

---

<sup>11</sup> Ritos de iniciação



conhecimentos virados para o capitalismo e ou socialismo comunista, as leis consuetudinária ficaram esquecidas e proibidas em sua aplicação e no seu lugar vieram as constituições positivistas, ou seja, com fundamentos eurocentristas. A ausência de valorização dos conhecimentos locais influenciavam na desestruturação dos conhecimentos passados no âmbito da cultura e da tradição moçambicana, o que tornou o sistema político sem agendas de políticas públicas educacionais que viesse atender as especificidades locais, motivando uma expropriação cultural dos povos originários africanos.

A expropriação cultural, promovido pela colonização moçambicana, com base em pensamentos advindos das teorias tradicionais eurocentrista sob o prisma religioso europeu cristão, tinha como objetivo catequizar os grupos étnicos que ali viviam. Para substituir a catequização (assimilação), em 1984, surge um novo panorama, sob um viés “pós-independente”, o governo moçambicano autorizou um novo plano (colonial), cujo objetivo era supervisionar e monitorar os projetos de governo, nos quais o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM), organismos internacionais financiadores da educação em Moçambique, que visavam, sob, um panorama intencional financeiro e de exploração dos recursos naturais na região, incentivavam a produção de conhecimento, porém, numa posição cultural com tendência colonial eurocentrista, que utilizavam métodos de avaliação educacional, classificadores e meritocráticos, comparados aos mecanismos produção industrial (LUIS, 2005).

Com relação ao currículo da educação escolar em Moçambique, Belchior (1965) citado por Subuhana e Intanque (2018), descreve que em 1926 foi criado na África o Estatuto orgânico das missões Católicas Portuguesas de África e Timor Leste, no qual extinguiu a intervenção exclusiva da igreja na “missão civilizadora” numa estreita colaboração das duas instituições monetárias (FMI e BM). Para Subuhana e Intanque (2018), a educação colonial foi considerada a negação dos três pilares da revolução francesa de 1789/99, negando a liberdade dos povos nativos africanos de continuarem com a sua própria educação, impondo-lhes saberes e culturas euro ocidentais e desconsiderando as especificidades tradicionais moçambicanas através de um processo de assimilação da religião cristão católica, própria do antigo regime francês do século XVIII.

Subuhana e Intanque (2018) também aponta que o currículo de educação em Moçambique passou a utilizar os objetivos políticos eurocêntricos, porém, a ideia de “civilizar” aparecia de forma implícita nos documentos, enquanto que o viés econômico era mais aparente. Assim, a ideia de “explorar” os povos da periferia (antigas colônias) estava alicerçada nas

disciplinas advindas das ciências sociais e da antropologia colonial, pensadas pela Europa, particularmente, com relação a universalidade do homem e da cultura. Respectivamente, a língua portuguesa e as práticas dos ritos religiosos “católicos” serviram de indicadores e balança conceitual da discriminação do povo originário de Moçambique. O Estatuto orgânico das missões Católicas Portuguesas de África e Timor Leste de 1926 era discriminatório, racista e exploratório.

A segunda fase da educação moçambicana não fugiu da regra sistemática do cunho escravocrata. Ao emitir o decreto 9/1984 e aceitar fazer parte da *Bretton Wood*<sup>12</sup>, cristalizava-se a fuga de responsabilidades do governo em oferecer educação de qualidade em vistas nas especificidades locais e culturais, de modo que o objetivo da mudança na educação era fazer com que os cidadãos moçambicanos servisse de ponte para tomar o poder, como diziam os estatutos do partido. Ainda assim, o ensino de história passou a ser, copiosamente, relato da revolução industrial ligado ao capitalismo e o mercantilismo como aventuras e comércio marítimo, mas nunca visto como colonizatório e de poder exploratório. A Europa, nesta visão, passou a ser o centro das epistemologias do saber científico e marginaliza os saberes locais instituídos tradicionalmente (SUBUHANA; INTANQUE, 2018).

Assim, o neoliberalismo<sup>13</sup> introduzido com a ideia de cooperação (norte e sul<sup>14</sup>) iniciou o controle do pensamento do grupo “gema” que comandava o estado, criando um sentimento de medo a crítica científica, principalmente dos professores “sem gema”; dualizando, deste modo na instituição, duas tendências de ensino: o de ressonância e do reflexão crítica.

O ensino como ressonância era o que o governo chamava de qualidade das estruturas educacionais em Moçambique, partindo do ensino elementar até o universitário “público”, onde grande parte da estrutura era colonial, um modelo único e sem condições de permanência pelo menos de três ou duas aulas pelo turno, devido as condições de comodidade. Neste modelo de ensino os professores que militam ao regime o faziam sob dois pretextos: cargos de chefia e manutenção da referida ressonância acadêmica. Em Moçambique, o discurso da qualidade iniciou e ganhou eco nas aldeias e ruas, e os discursos políticos na primeira década do século XXI com a implementação do currículo educacional de passagem semiautomática no ano 2000.

---

<sup>12</sup> Organismos europeus de financiamentos, o Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial.

<sup>13</sup> Termo usado pela primeira vez com a França ao se referir as antigas colônias.

<sup>14</sup> Norte países de desenvolvidos detentores dos saberes e tecnologias enquanto que sul, são países pobres do terceiro mundo.

Esta modalidade de currículo só tornou visível, os problemas que antes estavam ocultos no contexto da qualidade educacional.

Assim, com o decreto 6/84 de 1984, Moçambique aderiu ao grupo de *Bretton woods*<sup>15</sup>, duas instituições internacionais características da neocolonização externa. O Banco Mundial mantinha duas políticas de apoio de “financiamento” ao orçamento de estado; um para os países desenvolvidos (norte) e outra política para países em via de desenvolvimento (Sul) (SUBUHANA; INTANQUE, 2018), como em uma linha abissal (SANTOS, 2009). Nesta forma de ver, “a substituição, no campo educacional, do discurso da democratização pelo da qualidade é a expressão de certas opções políticas de cunho claramente conservador e de sentido reagente que hegemonizam o cenário latino americano como contemporâneo” (PABLO; SILVA, 1994, p. 117).

A intervenção direta na planificação e execução das políticas internas pela *Bretton Woods*, não permitiu o desenvolvimento educacional da nação moçambicana, antes perpetuou a pobreza dos povos que ali vivem, transformando-os em devedores e tornando-os reféns das políticas de cunho econômico. Assim, a educação já era debatida em torno da democratização do sistema e mudanças do currículo, e como argumenta Subuhana e Intanque (2018), o ensino, que deveria funcionar com seus próprios recursos e tornar um meio de democratização acabou sendo utopia, e mais uma vez a liberdade e a fraternidade entre os povos não passou de um sonho. Ao mesmo tempo, o pensamento capitalista excluiu do acesso à educação, pessoas sem condições financeiras, isto porque a universidade, até o ano de 1984, só havia chegado a Maputo, e a escola secundária pré-universitária em Beira.

Pensar a educação escolar em Moçambique exige refletir sobre os aspectos históricos produzidos em meio ao domínio colonial europeu. As reflexões aqui postas remetem entender que a educação moçambicana, em pleno século XXI, ainda não é prioridade no país, mesmo tendo a Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO<sup>16</sup>), desde a sua gênese como partido político, em 1962. Foi com o 4º congresso da FRELIMO em 1984, e a consequente alienação dos objetivos da educação com a entrada histórica de Moçambique nas organizações da *Bretton Woods*, foi que Moçambique se deu conta de que havia uma fragilidade na qualidade do ensino moçambicano.

---

<sup>15</sup> O Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional

<sup>16</sup> A Frente de Libertação de Moçambique, também conhecida por seu acrônimo FRELIMO, é um partido político oficialmente fundado em 25 de Junho de 1962, com o objectivo de lutar pela independência de Moçambique do domínio colonial português. Informações disponíveis no site <http://40anos-dev.portaldogoverno.gov.mz/por/Movimentos/Fundacao-da-FRELIMO>. Acessado em 13. ago. de 2019.



Entretanto, de forma reacionária, no entendimento da FRELIMO todo aquele que não militasse nas células (unidade partidária do movimento) era considerado contra o desenvolvimento do estado e da educação, e para controlar o pensamento de professores e outros fazedores da educação, o movimento instalou nas instituições do estado, as unidades políticas, afirmando que, é que com a entrada do países nas políticas de financiamento da *Bretton Woods* (neocolonialismo<sup>17</sup>) haveria avanços sociais e econômicos para a nação, porém, isso provocou um distanciamento dos saberes locais no currículo escolar, primando pelos conhecimentos universalizados de cunho eurocêntrico (MUIUANE, 2009).

Porém, excluir saberes locais, sem avaliarmos o impacto disto nos processos culturais, pode impulsiona as pessoas “comunidades” deixarem de praticar os saberes culturais com práticas milenares e de conhecimentos tipicamente sociais específicos, formadores da identidade moçambicana. Assim,

Graças a proximidade dos portos e ancoradouros naturais, a introdução de elementos exóticos e ao início do comercio externo, essas cocas, vieram a desenvolver uma cultura e uma língua de caracterisiticas especificas [...] a supremacia mantida durante o século XVI, pelos Estados que ocupavam a margem Sul, deve-se, provavelmente, ao facto de actuarem, como intermediários quase exclusivos e muito ociosos, [...] e os diversos traficantes que ofereciam tecidos, missangas e armamentos, em troca de marfim, âmbar, e pontas de rinocerontes (FERREIRA, 1982, p. 98)

Se atentarmos ao que expõe Ferreira (1982) na citação acima, podemos inferir que um dos principais produtos de troca no comércio eram as miçangas e tecidos produzidos artesanalmente na tradição moçambicana, de modo que, ao não valorizar a cultura e os saberes locais, a escola euro ocidental etária contribuindo para práticas econômicas que fogem da tradição local, importante para a manutenção da identidade cultural, bem como para a sobrevivência da população.

Outrossim, se as exigências da beleza feminina controlavam o comércio, pode-se entender que havia a possibilidade das mulheres, por meio de suas produções artesanais, ocuparem uma posição maior nos Estados, quanto ao controle da economia familiar, além da educação dos filhos. Este pensamento é trazido por Ogot (2010, p. 759), quando afirma que, “nos estados dos Mutapas<sup>18</sup> a mulher do soberano tinha mesmos privilégios de receber presentes”. Entende-se, dessa forma, que faz parte da identidade moçambicana, a produção artesanal e a interação social milenar, região onde povos indígenas (grupos étnicos originários

---

<sup>17</sup> Segunda colonização europeia por meios econômicos e intelectuais.

<sup>18</sup> Título que se dava aos imperadores da região central de Moçambique, que podemos comparar com Faraós do Egito

africanos) mostram que a prática cultural local é comum entre estes povos. Nos apoiamos em Hall (1992, p. 98) para afirmar que “a Identidade é algo formado ao longo de tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato existente na consciência no momento de nascimento”, mas que precisa ser reconhecida e mantida individual e socialmente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante os apontamentos trazidos sobre os aspectos históricos da educação moçambicana, é possível inferir que, para fazer da educação um veículo decolonizadora, específica e de valorização local e cultural dos grupos étnicos africanos, seria necessário repensar o currículo educacional no país, de modo que a identidade cultural e étnica fosse valorizada, bem como os saberes próprios fossem considerados. Moçambique é considerada uma nação multiétnica e cultural, repleta de diferenças e tradições específicas e a escola precisa valorizar os diversos contextos e saberes comunitários.

## REFERÊNCIAS

FERREIRA, Ana Rita. **Fixação Portuguesa e História Pré-colonial de Moçambique**. Junta de Investigação Científicas do Ultramar; Lisboa, 1982.

HALL, Stuart. **Identidade cultural na pós-modernidade**. 11ª ed. DP&A. 1992.

LUIS, Augusto Jone. **Políticas do Banco Mundial para a Educação Básica Moçambicana-1986-2000**. U.F.SC, 2005.

MUIUANE, A. P. **Datas e Documentos da História da FRELIMO**. 3. ed. revista, melhorada e ampliada. Maputo: Imprensa Nacional de Moçambique, 2009.

PABLO, Gentile; SILVA, Tomaz. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. 10ª ed. Vozes. Petrópolis, R.Janeiro, 2001.

SANTOS, Boaventura Sousa. **Epistemologia do sul**. Gráfica de Coimbra. Coimbra, 2009.

SUBUHANA, Carlos ; INTANQUE, Sabino. **Educação Pós-Independência em Moçambique**. ed. 26. Revista África e Africanidade, 2018.