

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS-UFAM
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, AGRICULTURA E AMBIENTE-IEEA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E
HUMANIDADES-PPGECH**

**OS RITOS DE INICIAÇÃO E SUAS INFLUÊNCIAS NO PROCESSO
EDUCACIONAL EM MOÇAMBIQUE**

**HUMAITÁ
2021**

SEBASTIÃO IRROGA MORAIS CHAUMA

**OS RITOS DE INICIAÇÃO E SUAS INFLUÊNCIAS NO PROCESSO
EDUCACIONAL EM MOÇAMBIQUE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades (PPGECH), do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente, da Universidade Federal do Amazonas (IEAA/UFAM), como requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências e Humanidades.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Isabel Alonso Alves

Linha de pesquisa¹: Perspetivas teórico- metodológicas para o ensino de ciências humanas.

**HUMAITÁ
2021**

Autorizo a reprodução e a divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Chauma , Sebastião Irroga Morais
C497r Os ritos de iniciação e suas influências no processo
educacionalem moçambique / Sebastião Irroga Morais
Chauma . 2021
131 f.: il. color; 31 cm.

Orientadora: Maria Isabel Alonso Alves
Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e
Humanidades) -Universidade Federal do Amazonas.


1. Ritos de iniciação. 2. Identidade. 3. Colonialidade. 4.
EducaçãoNhungue. 5. Ressignificação Cultural. I. Alves,
Maria Isabel Alonso.
II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

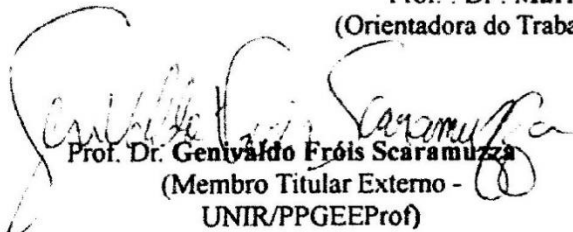


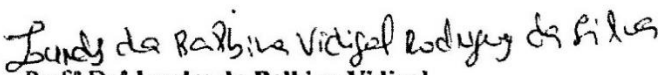
Ata do Exame da Defesa de Dissertação do Mestrado PPGECH, realizado no dia 23/04/2021,
às 09h00min, por videoconferência


1 Aos vinte e três dias, do mês de abril do ano de dois mil e vinte e um (23/04/2021), às nove
2 horas (09:00h), reuniu-se a Banca Examinadora, por videoconferência, indicada pelo
3 Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades, homologada pela Pró-
4 Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, concomitantemente a Portaria nº 003/2021 PPGECH-
5 IEAA/UFAM de 11/03/2021, composta pela Prof.ª Dr.ª Maria Isabel Alonso Alves
6 (orientadora do trabalho e presidente da banca), Prof. Dr. Genivaldo Fróis Scaramuzza
7 (Membro Titular Externo - UNIR/PPGEEProf), Prof.ª Dr.ª Fabiana Soares Fernandes Leal
8 (Membro Titular Interno - (PPGECH/UFAM), Prof.ª Dr.ª Lurdes da Balbina Vidigal Rodrigues da
9 Silva (Suplente Externa - UEM/PPMGD) e Prof. Dr. Jafar Silvestre Jafar (Suplente Externo -
10 Universidade UniRovuma - Moçambique). A reunião teve por objetivo julgar o trabalho do
11 mestrando: Sebastião Irroga Morais Chauma, sob o título: "Os ritos de iniciação e suas
12 influências no processo educacional em Moçambique". Os trabalhos foram abertos pela
13 Prof.ª Dr.ª Maria Isabel Alonso Alves. A seguir foi dada a palavra ao mestrando para
14 apresentação do trabalho. Cada examinador arguiu o examinando, com tempos iguais de
15 arguição e resposta. Terminadas as arguições, procedeu-se o julgamento do trabalho, concluindo
16 a Banca Examinadora: APROVADO. Nada mais havendo a tratar, foi lavrada a presente ata,
17 que vai assinada pelos membros da Banca Examinadora.
18

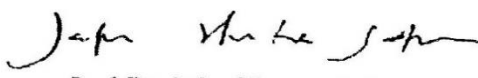
Humaitá-AM, 23 de abril de 2021.


Prof.ª Dr.ª Maria Isabel Alonso Alves
(Orientadora do Trabalho e Presidente da Banca)


Prof. Dr. Genivaldo Fróis Scaramuzza
(Membro Titular Externo -
UNIR/PPGEEProf)


Prof.ª Dr.ª Lurdes da Balbina Vidigal
Rodrigues da Silva
(Suplente Externa - UEM/PPMGD)


Prof.ª Dr.ª Fabiana Soares Fernandes Leal
(Membro Titular Interno -
(PPGECH/UFAM)


Prof. Dr. Jafar Silvestre Jafar
(Suplente Externo - UniRovuma - Moçambique)

*Dedico esta dissertação de
Mestrado em primeiro
lugar a DEUS e,
em segundo, à Ortência, minha esposa, e aos meus filhos,
por consentirem nossa
separação por milhares
de quilômetros
e de extensas águas de oceanos e
rios, que se tornaram os maiores obstáculos físicos
entre nós,
mas com a consciência de que produzíamos um saber para a família.*

AGRADECIMENTOS

Não tenho palavras suficientes para enumerar as pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para que hoje eu chegasse ao final desta etapa que, ao mesmo tempo, proporcionará o início da carreira que mais desejei um dia seguir.

Em primeiro, agradeço a DEUS, única fonte de vida e inspiração de toda a minha motivação para viver e desejar o suficiente para o estudo e interpretação da natureza física e ontológica.

Somos gratos, eu e a minha família, à Universidade Federal do Amazonas, pela oportunidade de poder contribuir com a expansão do conhecimento científico e ao ProAfri/Moçambique, pela bolsa concedida durante esta etapa.

Aos professores e professoras, para que continuem a ser pessoas boas e contribuietes para o crescimento, não apenas individual, mas serem agentes disseminadores do conhecimento e bem-estar das pessoas que habitam este planeta.

Sou grato a minha esposa, filhos e filhas, por serem não apenas fonte de motivação e encorajamento, mas pessoas únicas, privilegiadas (e prejudicadas) na tomada de decisão para cruzar as fronteiras longínquas do continente e de Moçambique em particular. Foram longas noites de solidão, preenchidas pelo sorriso de pessoas do bem que, de canto a canto do Amazonas e da cidade de Humaita, em particular, serviram de anjos para oferecer amparo e também as únicas que compreenderam as nossas diferenças culturais, oferecendo-me também amizade e irmandade.

Ao colega e amigo Venícios Favoret, que serviu de elo principal entre mim e a comunidade acadêmica, ajudando-me a conhecer uma parte significativa da região do Amazonas.

Às muitas outras pessoas anônimas que, durante o meu percurso, foram verdadeiros anjos de bem e fortaleza.

Meus agradecimentos são endereçados, de uma forma peculiar, a minha Orientadora Maria Isabel Alonso Alves, que não se designou apenas às correções dos textos desta dissertação, mas agiu também como uma mãe; foi paciente em atender minhas inquietações, mesmo de longe, sem restrição de dias ou horários,

Às Professoras Fabiana Soares e Eulina Nogueira e Professores Genivaldo Frois e Valmir Flores, por sua contribuição e dedicação na leitura de todo o texto da dissertação. Hoje, garanto-lhes que sou parte do seu conhecimento e farei esforços para refletir sua imagem entre outros professores(as) e servidores públicos que trabalham com muita abnegação. Buscarei construir, em minhas opiniões, uma imagem bela, de um Brasil de milhões de habitantes. Caras professoras e professores, vocês demonstraram saber atender com um fôlego imensurável e são como “cartões de visita” da administração pública da sua instituição como lugar de labor lugar de formação e moldagem científica.

Carrego ainda uma lista infinita de colegas do programa de Ensino de Ciências e Humanidades que, junto a outras tantas pessoas anônimas, se tornaram irmãos; minhas angústias e lutas se tornaram também delas, em toda a cidade de Humaita. Todas essas pessoas contribuíram com cada um dos meus vazios materiais e espirituais, até que chegar esse dia. Tudo isso me encoraja e, se houver mais oportunidades de voltar a essa cidade e à UFAM, certamente eu voltarei, sem muito tempo de planejamento e sem indecisão.

*Os intelectuais são precisamente aquelas
figuras cuja atuação pública não pode
ser prevista
ou encaixada em slogan sua responsabilidade séria
de denúncia a qualquer
tipo de discriminação, segregação e
exclusão,
de defesa aos oprimidos, explorados, desrespeitados.*

(Garcia, 2011)

RESUMO

Esta dissertação está vinculada à Linha de Pesquisa Perspetivas teórico- metodológicas para o ensino de ciências humanas e traz como foco de estudo os ritos de iniciação e suas influências no processo educacional em Moçambique. Trata-se de uma pesquisa realizada no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Humanas, pela Universidade Federal de Amazonas, *campus* universitário Rio Madeira, cujo objetivo foi analisar os processos de produção e ressignificação dos ritos de iniciação no contexto da educação moçambicana, tendo como elemento principal o diálogo direto com mulheres e homens do grupo Nhungue que atuam em contextos formativos (escolas e associações locais). Os procedimentos metodológicos adotados encontram-se referenciados nas metodologias de pesquisas pós-críticas trazidas por Meyer (2012) e Paraíso (2012) e tem em Andrade (2012) o apoio para as narrativas produzidas junto aos participantes da pesquisa. O estudo foi desenvolvido em Moçambique, especificamente na província de Tete. As perspectivas teóricas adotadas foram articuladas entre autores/as que discutem as (re) significações culturais frente aos processos colonialistas. As discussões a respeito dos ritos de iniciação e suas influências na educação moçambicana mostram em seus resultados que os conhecimentos locais não tem sido considerados nos âmbitos formativos escolares. Na construção dos currículos de ensino colonial e do período pós-independência, os conhecimentos locais foram excluídos do processo de ensino, porém, os significados dos ritos de iniciação na formação da identidade cultural e social do povo Nhungue estão presentes nos discursos dos participantes da pesquisa, que narram os ritos como uma manifestação cultural e uma prática formativa que influencia o modo de pensar e de compreender os valores da educação Nhungue. Nesse contexto, as mulheres Nhúngues assumem as práticas dos ritos de iniciação como suas identidades individualizadas, produzindo outras identidades, através do contato com outras experiências.

Palavras-chave: Ritos de iniciação. Identidade. Colonialidade. Educação Nhungue. Ressignificação Cultural. Educação Escolar Moçambicana.

ABSTRACT

This dissertation is linked to the Line of Research Theoretical-Methodological Perspectives for the Teaching of Human Sciences and focuses on the initiation rites and their influences on the educational process in Mozambique. This is a research carried out in the Post-Graduate Program in Teaching Humanities, by the Federal University of Amazonas, Rio Madeira University campus, whose objective was to analyze the processes of production and reframing the initiation rites in the context of Mozambican education. having as main element the direct dialogue with women and men of the Nhungue group who work in training contexts (schools and local associations). The methodological procedures adopted are referenced in the post-critical research methodologies brought by Meyer (2012) and Paraíso (2012) and have in Andrade (2012) the support for the narratives produced with the research participants. The study was carried out in Mozambique, specifically in the province of Tete. The theoretical perspectives adopted were articulated between authors who discuss cultural (re) meanings in the face of colonialist processes. Discussions about initiation rites and their influences on Mozambican education show in their results that local knowledge has not been considered in school education. In the construction of curricula for colonial education and the post-independence period, local knowledge was excluded from the teaching process, however, the meanings of the initiation rites in the formation of the cultural and social identity of the Nhungue people are present in the speeches of the research participants. , who narrate the rites as a cultural manifestation and a formative practice that influences the way of thinking and understanding the values of Nhungue education. In this context, Nhúngues women assume the practices of initiation rites as their individualized identities, producing other identities, through contact with other experiences.

Keywords: Initiation Rites. Identity. Coloniality. Nhungue Education. Cultural Reassignment. Schooling.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa da Província de Tete.....	24
Figura 2 - Imagem dos antigos estados de Marave e Karanga, atual Província e cidade deTete	25
Figura 3 - Mecanismos da colonialidade do poder	58
Figura 4 - Local de armazenamento/venda de pessoas escravizadas.....	61
Figura 5 - Primeira feira de Tete.....	61
Figura 6 - Centralidade dos ritos para os saberes locais e áreas de reprodução cultural.....	62
Figura 7 - Imagem parcial da cidade de Tete	78

LISTA DE ABREVIATURAS

APITE	Associação Provincial dos Idosos de Tete	BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior	FMI	Fundo Monetário Internacional
FRELIMO	Frente de Libertação de Moçambique		
M/C	Modernidade e Colonialidade	ONG	Organizações Não Governamentais
PPGECH	Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades	TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFAM	Universidade Federal de Amazonas		

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1 ASPECTOS HISTÓRICOS DE MOÇAMBIQUE: A EDUCAÇÃO E AS FRENTES DE COLONIZAÇÃO.....	20
1.1 A educação moçambicana frente ao domínio colonial patriarcal	21
1.2 O currículo da educação em Moçambique	29
1.3 Os ritos de iniciação e suas implicações na educação moçambicana	35
2 CAMINHO TEÓRICO DA PESQUISA	57
2.1 As teorias de prefixo ‘pós’ e suas relações com a educação moçambicana.....	71
3 O CAMINHO METODOLÓGICO.....	76
3.1 Documentação	84
3.2 Observação	86
3.3 Perfil dos participantes.....	90
3.4 Locus da pesquisa.....	96
4 OS RITOS DE INICIAÇÃO E SUAS INFLUÊNCIAS NO PROCESSO EDUCACIONAL EM MOÇAMBIQUE: ANÁLISE E RESULTADOS	101
4.1 Elementos históricos narrados.....	101
4.2 Significados dos ritos de iniciação na formação da identidade cultural e social do povo Nhúngue	111
4.3 Ser mulher Nhúngue frente aos ritos de iniciação: identidades produzidas e identidades assumidas.....	114
4.4 Os ritos de iniciação e suas influências no contexto de formação escolar moçambicana.....	115
4.5 O currículo da educação escolar (primário) em Moçambique e sua relação com os ritos	118
4.6 Entre os ritos e a escola: diálogos possíveis	122
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	127
REFERÊNCIAS.....	129

INTRODUÇÃO

Esta dissertação de Mestrado foi desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades (PPGECH) na Universidade Federal do Amazonas (UFAM), unidade de Humaitá, e está vinculada à Linha de Pesquisa 1 - Perspetivas Teórico-Methodológicas para o Ensino de Ciências Humanas.

A pesquisa teve como tema os ritos de iniciação e suas influências no processo educacional em Moçambique, pensado a partir das vivências das mulheres Nhúngue que passaram pela experiência desses ritos.

Nosso interesse pela pesquisa surgiu a partir de angústias pessoais, quando inseridos no contexto escolar de Moçambique como docente, período em que tivemos os primeiros contatos com o problema da evasão das aulas por parte das moças, em idade escolar, que abandonavam a escola após sua passagem pelos ritos de iniciação. A mesma experiência tivemos no ensino superior, com diversas moças - já com a vivência de serem mães e donas do lar - em virtude das experiências dos ritos de iniciação aos quais foram submetidas quando eram mais jovens.

Fatos como esses nos levaram a entender o sistema de educação escolar oficial como sendo o segundo plano de formação familiar na vida das moças moçambicanas, visto que, na cultura local, a família é a responsável pela educação comunitária, na qual ocorrem os ritos de iniciação. Esses ritos são um componente cultural local considerado importante para a formação das moças na região - sem secundarizar a escola - pois a composição familiar deve ser prioridade; entretanto, algumas moças são enviadas para as práticas de ritos de iniciação, ainda muito jovens, com idade entre dez e doze anos, após a primeira menstruação.

As motivações postas nos levaram aos seguintes questionamentos: os ritos de iniciação Nhúngue estão presentes nos aspectos curriculares da educação formal em Moçambique? Que história possuem, no aspecto cultural, os ritos de iniciação na região de Moçambique? Que significados os ritos produzem na formação da identidade cultural e social do povo Nhúngue?

Para responder aos questionamentos propostos, estabelecemos, como objetivo geral, analisar os processos de produção e ressignificação dos ritos de iniciação no contexto da educação Moçambicana. Os objetivos específicos foram:

- a) verificar os aspetos de iniciação Nhúngue presentes nos currículos da educação fundamental (primário) em Moçambique;
- b) perceber os aspetos culturais presentes nos ritos de iniciação moçambicana, a partir dos elementos históricos;
- c) identificar os significados dos ritos de iniciação na formação da identidade culturale social do povo Nhúngue;
- d) analisar em que medida os ritos de iniciação têm implicância no processo de ensino escolar moçambicano.

Para a composição dos dados desta pesquisa, recorreremos à abordagem qualitativa, tendo a entrevista narrativa e a observação como principais técnicas utilizadas no trabalho de campo. Os recursos da pesquisa bibliográfica e documental também foram utilizados e serviram para o embasamento do campo teórico-metodológico e auxiliaram na compreensão dos ritos de iniciação enquanto centralidade da cultura africana e moçambicana, em particular. Os documentos oficiais produzidos no âmbito da regulamentação das práticas sociais foram indispensáveis no entendimento sobre a colonialidade dos saberes que ocorreram dentro do sistema educacional, com modelos de produção eurocentristas em Moçambique.

Não seguimos uma linha teórica única, mas autores que se articulam: Hall (1998; 2013); Woodward (2013); Silva (2013); Quijano (2005); Ballestrin (2016); Grosfoguel (2005); Castro-Gomes (2007); Bhabha (2013). Tais autores e seus campos teóricos foram utilizados por entendermos que estes ajudam a pensar os conceitos de identidade, tradição e colonialismo, perspectiva de (re)significação da cultura no campo da educação e do ensino, possibilitando o olhar da pesquisa para o contexto de Moçambique, especificamente a província de Tete onde estão localizados os integrantes do grupo Nhungue.

A escolha desses autores se justifica na luta contínua pelo princípio do reconhecimento das diferenças entre culturas e saberes postas pelas discussões presentes na colonialidade do saber/poder, ao mostrar que as culturas ocidentais colonizadoras têm negado o reconhecimento das identidades outras, culturas outras, raças outras, povos

outros, impondo às nações colonizadas, como é o caso de Moçambique, uma educação e uma cultura distante de seus costumes e tradições. Assim, todo o princípio de sistematização e/ou adoção de conceitos educacionais em Moçambique foram subjugados mediante o princípio de “matar a tribo para construir a nação¹”

Os autores mencionados são considerados importantes na compreensão e na composição das análises por nós realizadas sobre os ritos de iniciação Nhúngue, manifestação cultural importante enquanto elemento de tradição e costume. Entendemos que os pressupostos culturais foram a base para a criação do currículo escolar presente no ensino moçambicano, desde o período colonial, regido pela lei de 26/10/1926, que criou um ensino de carácter estruturalista funcional². A partir de então, o ensino moçambicano passou a ser organizado em torno de um conjunto de padrões/conteúdos invariantes, nos quais primava-se por uma educação homogênea, com valorização dos conhecimentos ocidentais.

Sob esse ponto de vista, aproveitando-se também da teoria evolucionista de Darwin, que divide a sociedade em dois grupos - os perfeitos e imperfeitos ou (inferiores/superiores numa visão binária) - e baseando se nas viagens mercantis do século XV, todos os povos que não participaram dessas viagens de exploração econômica e sendo de continentes fora da Europa foram considerados primitivos e irracionais, inclusive os povos oriundos dos países africanos, entre estes, as populações autóctones. Para Ribeiro (2015), a Lei Orgânica de 26/10/1926 criava dois estilos de educação em Moçambique: um, para civilizar os nativos e outro para torná-los bons trabalhadores a serviço do capitalismo.

Assim, a experiência, o conhecimento da cultura e dos valores locais ficaram esquecidos e/ou negados frente ao “novo” modelo educacional, com o pretexto de que

¹ Eduardo Mondlane reconhece que o poder dos chefes tribais tem a sua origem na vida tradicional do país e, no passado, baseava-se numa concepção popular de legitimidade, não na força. A sua restauração ou continuidade poderia, no entanto, colocar problemas de tribalismo e regionalismo (GOMEZ, 1999, p. 115).

² Sem exagero, pode-se dizer que o currículo funcionou como o principal artefato escolar envolvido com a fabricação do sujeito moderno. [...]. Para o estruturalismo, o ordenamento disciplinar é entendido como a própria manifestação da transcendência de uma estrutura subjacente [...] Foucault, citado por Neto (2004), chama de dispositivo a rede de relações que mantém certas práticas e correlatas instituições articuladas entre si e cuja racionalidade desempenha funções estratégicas, ou seja, funções cujo objetivo principal é fazer funcionar ou manter o poder de uns sobre os outros, a ação de uns sobre as ações dos outros (NETO, 2004, p. 48),

aqueles povos praticavam feitiço, aspeto cultural não aceito pela religião ocidental colonizadora. A esse respeito, buscamos apoio em Santos (2009), para argumentar que os principais centros hegemônicos elaboraram e formalizaram um modo de produzir conhecimento que dava conta das necessidades cognitivas do capitalismo como sendo a medição e a externalização (ou objetivação) do cognoscível em relação ao conhecedor. Desse modo, a religião e o rito de iniciação, acoplados aos valores morais e éticos, bem como à medicina moçambicana, tornaram-se alvos de proibição, sendo perseguidos e punidos todos os cidadãos que continuassem a praticar tais atividades culturais. Entretanto, os ritos de iniciação têm perpassado por vários momentos históricos e continuam fazendo parte dos processos educacionais tradicionais em Moçambique.

Cabe-nos lembrar que, em uma visão histórica, no período pós-independência (de 1975 a 1984), a educação ficou marcada com a transferência do dominador comum (Europa), do ocidente ao leste. A esse respeito, Braço (2009) afirma que a educação, em seus sistemas oficiais,

[...] se constituiria em um instrumento de negação da própria liberdade conquistada. Isso tornaria a educação no período socialista tão alienante quanto foi a colonização, pela negação das subjetividades das populações autóctones e pela pretensão na unidade, ao silenciar as diferenças sócio culturais (BRAÇO, 2009, p. 40).

O entendimento de Braço (2009) se dá porque a colonização euro-ocidental tem suas características peculiares arraigadas no capitalismo moderno: a negação da propriedade privada, a negação da religião e outras crenças individuais, a economia centralizada e a política do monopartidarismo³.

O que se percebe é que tais teorias ideológicas (ocidentais) continuaram a ser o ópio do povo, porque o liberalismo trouxe o cristianismo romano (cultura religiosa de

³ Regime político autoritário, comparado aos antigos regimes das sociedades feudais da Europa; o que lhes difere, na verdade, é a coletividade, oligarquia constituída por um parlamento de amigos e não de Estado em si. A política de nacionalizações desenvolveu um processo de estatização de sociedade. Como em outros países socialistas, a socialização dos meios de produção identificou-se com a estatização dos sectores sociais e econômico, debilitando fortemente a sociedade civil. No sector da educação, esta tendência estatizante eclipsaria a experiência das "escolas do povo", que acabaram sendo absorvidas pelo estado e, com o tempo, esfriaria a participação popular que se registava no começo (GOMEZ, 1999, p. 235).

Roma) numa interpretação de sincretismo⁴ religioso. Uma religião caracterizada em monumentos (templos) espalhados pelo território moçambicano, sendo imposta como a religião do estado. Nessa linha de explicação, a ciência ocidental atrelou-se às relações de poder e de produção, passando a ser considerada como uma importante “arma” para o desenvolvimento tecnológico e industrial, visando à centralização do capital nas sociedades consideradas mais “desenvolvidas”, sem levar em consideração os aspectos culturais/tradicionais inerentes às populações locais.

Em Moçambique, a evasão escolar das moças que passam pelos ritos de iniciação tem levado várias organizações sociais (governamentais e não governamentais) a buscarem explicações sobre os investimentos públicos em políticas de educação escolar, de modo a garantir condições de permanência das jovens na escola, oportunizando a continuação de seus estudos.

Na cultura local, os ritos de iniciação têm sido vistos como manifestação cultural carregada de tradição e costumes que fazem parte de um processo contínuo de formação e inserção da pessoa jovem (mulheres) na sociedade. Mediante esse pressuposto, concebemos a premissa de que há uma relação entre os ritos de iniciação, a educação e seus processos de ensino. Desse modo, nossa pesquisa se inscreve na suposição da insubstancialidade da ciência moderna perante as práticas culturais, e da substancialidade dos ritos de iniciação em cada símbolo e significados que as comunidades Nhúngue, principalmente as moças, retiram dessas práticas: são conhecimentos e estilos comportamentais que, com o tempo, trazem significados à vida adulta.

Assim, na perspectiva de Canda (2006), a colonialidade do saber tem sido imposta como modelo eurocentrista, na maneira em que a produção de conhecimentos e as relações socioculturais impõem uma cultura global (homogênea, massificadora) sobre a população local (específica). Canda (2006) e Braço (2009), em suas pesquisas, concluem que a evasão das moças do ensino escolar, ainda com idade escolar, esteja ligado à conflitualidade de valores morais e culturais e também podem estar ligados aos interesses

⁴ Uma espécie de representação religiosa com origens no Egito, em que aos deuses são atribuídas várias características da divindade.

econômicos colonizatórios, arraigados no conhecimento moderno, no qual estão presentes as relações de poder/saber das comunidades locais.

Com base nos apontamentos expostos, esta dissertação é apresentada em seis seções: a primeira consiste desta Introdução, anunciando o tema da pesquisa, a razão impulsionadora da sua escolha para o estudo, além da problematização e objetivos do estudo.

Na segunda seção, trazemos os aspectos históricos de Moçambique, desde a chegada dos primeiros portugueses, no período colonial, e das resistências nacionais até a fase das independências e pós-independências. A referida seção se desdobra sobre os mecanismos da colonialidade do poder e do saber nos sistemas políticos estabelecidos na sociedade moçambicana. Apresentamos, ainda, a localização geográfica de Moçambique em relação ao continente e a distribuição populacional por região geográfica e étnica. Por fim, mostramos a história dos ritos de iniciação Nhuguê em Moçambique, enquanto elemento de tradição e cultura local, em que ocorrem práticas culturais advindas da sistematização dos saberes e valores locais.

Na terceira seção, apresentamos o caminho teórico da pesquisa e na quarta abordamos os caminhos metodológicos pelos quais a pesquisa foi desenvolvida. Fazemos a apresentação epistemológica do campo de pesquisa, ou seja, das teorias que embasaram a produção e a análises dos dados, além de mostrar os sujeitos que participaram da produção dos dados.

Na quinta seção, mostramos a organização, análise e discussão dos dados, dentro do quadro social e as políticas da homogenização cultural. Salientamos que os dados foram produzidos no levantamento documental e nas entrevistas narrativas e, por último, na quinta seção, apresentamos nossas considerações sobre a pesquisa realizada.

1 ASPECTOS HISTÓRICOS DE MOÇAMBIQUE: A EDUCAÇÃO E AS FRENTESE DE COLONIZAÇÃO

Nesta seção, abordamos os aspetos históricos de Moçambique e buscamos refletir sobre a educação e as frentes de colonização territorial e cultural. Trata-se de uma revisão bibliográfica, apoiada em documentos referentes à educação e seu processo curricular, cujo objetivo é discorrer sobre três momentos históricos da educação e as respectivas forças políticas que influenciara a determinação do tipo de sociedade moçambicana, elaborada por processos curriculares imbuídos em ideologias de segregação e exclusão das pessoas mais pobres.

Os dirigentes da Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO)⁵ pretendiam instalar uma educação da experiência das zonas libertadas, o que não se pode chamar literalmente de ensino, mas alfabetização, um processo conduzido com base nos métodos tradicionais de ensino, mímica, repetições da leitura e gestos do professor(a), sem um currículo oficial, o que, no final, acabava sendo o lugar de debate e conscientização das ideologias da FRELIMO⁶.

Gomez (1999) aponta que o ensino colonial e suas disciplinas, como a história e a geografia, serviam para a transformação dos homens africanos em uma mentalidade de que eram portugueses; então, a religião cristã, a serviço do colonizador, tinha como missão tornar o homem dócil perante as teorias racistas perpetradas pelo mesmo sistema colonial. Assim, a pedagogia, a serviço do imperialismo, se confundia com a manutenção do poder imperialista, que separava os saberes comunitários dos africanos de cor preta e filhos portugueses. Essa separação dos currículos tinha como perspectiva assimilar os africanos na cultura e na religião europeia, com o objetivo de que estes negassem suas identidades.

⁵Frente de Libertação de Moçambique. Um movimento criado a partir da fusão dos movimentos representativos (regionais) da luta pela independência nacional.

⁶Esses objetivos relacionavam-se intimamente com a tarefa educativa da escola. Apesar do trabalho educativo que esses objetivos implicavam não se limitarem ao espaço escolar, este era um lugar privilegiado pela FRELIMO para se desenvolver esse combate pela transformação das mentalidades (Gomez, 1999).

A educação pós-colonial consistiu na mudança de ideologias capitalistas do ocidente para o leste europeu, continuando o africano na periferia da educação e do desenvolvimento econômico. Por último, o período pós-independência deu acesso à supervisão e inspeção dos principais bancos europeus, ou seja, uma educação avaliada nos mesmos termos industriais, pelas metas e objetivos de produção.

1.1 A educação moçambicana frente ao domínio colonial patriarcal

Depois de um longo período de instabilidade política dentro do território Moçambicano, do qual decorreram sérias demandas de reestruturação social e cultural, o sistema educacional passou a se preocupar com a cultura local/tradicional, passando a admitir a sistematização dos grupos etnolinguísticos em Moçambique. Moçambique faz fronteiras política e naturais com seis outros países da região Austral da África (sul). Ao norte, faz fronteira com a República da Tanzânia; ao Nordeste, com as Repúblicas do Malawi e da Zâmbia; ao Nordeste, com o Oceano Índico. Na região Nordeste, particularmente a região central de Moçambique, o país se limita com a República do Zimbábue. Ao Noroeste da mesma região central, temos o canal de Moçambique, que se limita com o Madagáscar. Ao sul de Moçambique, as fronteiras são com os seguintes países: Botswana, ao lado sudoeste de Moçambique; ao sul, a República Sul-Africana e o Reino de Swati. Uma nota importante de referência é que a República de Moçambique, nos pontos cardeais Leste, Noroeste, Sudoeste e central, a principal característica limite, além do canal de Moçambique, é a República Malgaxe.

As divisões políticas são também regionais e agregam diferentes culturas resultantes das diferentes etnias que fazem parte dos antigos reinos africanos; sua constituição em feudo da coroa e província portuguesa foi mesmo o espírito colonial de usurpar homens e terras, com conseqüente escravização e desprezo da cultura e suas organizações políticas.

Outro tema de destaque sobre Moçambique e suas fronteiras é a Conferência de Berlim, com reunião em 1884/5, que definia a segunda partilha de África com a entrada tardia da Alemanha no cenário político e econômico mundial. Sobre essa Conferência, Ajavi (2010) explica que a partilha de África, como uma conseqüência das relações econômicas, foi estabelecida desde o século das expansões e começou a ganhar mais

ímpeto na segunda metade do século XVIII, por volta de 1750, com a secundarização do continente no processo de produção econômico. Em processo idealizado por Hobson e Leninque, segundo Uzoigue (2010), a guerra seria a única saída para destruir o capitalismo.

Segundo Uzoigue (2010), esse posicionamento ideológico havia precedido uma preparação psicológica dos africanos e suas lideranças através das teorias do darwinismo social, sendo que suas armas ideológicas estavam baseadas nas doutrinas evangélicas, no atavismo social e nas diplomacias da época, em que uma tendência racista e imperialista se fazia presente. A esse respeito, o referido autor afirma:

Os dirigentes europeus eram propelidos por uma força obscura, atávica, que se exprimia por uma ‘reação psicológica, um desejo ardente de manter ou de restaurar o prestígio nacional’ [...] A ação de Portugal e França entre 1876 e 1880 indicava claramente que estavam comprometidos na exploração colonial e na instauração de um controle formal na África. Isto obrigou finalmente o Reino Unido e a Alemanha a abandonar sua preferência pelo controle informal em favor de um domínio efetivo (UZOIGUE, 2010, p. 29).

Foi nesse período (1884 a 1885) que a África ficou na história das fronteiras, talhada sem o devido respeito às geografias étnicas e culturais, muito menos às toponímias locais. Sobre isso, buscamos apoio em Fanon (2008, p. 88) para argumentar que, “ao considerar abstratamente a estrutura de uma ou outra exploração, mascara-se o problema capital, fundamental, que é repor o homem no seu lugar. [...] sim, a civilização europeia e seus representantes mais qualificados são responsáveis pelo racismo colonial”.

Considerando razões obscuras e de caráter racista como motores de partilha da África, os historiadores esclarecem que o racismo, conjugado ao etnicismo, esteve mais presente na África, em particular na Pérola do Índico (Moçambique), ao talhar os povos culturalmente e negar-lhes o direito de participar, como autores beneficiados, do sistema de produção capitalista, utilizando-os como mão-de-obra escrava.

Para Uzoigue (2010), as fronteiras geográficas africanas são artificiais, arbitrárias, aleatórias, porque distorcem a ordem política pré-europeia. Assim, o autor considera que “cerca de 30% da extensão total das fronteiras são formadas por linhas retas, e tanto estas como outras, cortam arbitrariamente as fronteiras étnicas e linguísticas” (UZOIGUE, 2010, p. 46). Esse argumento é também apresentado por Ferreira (1982), quando 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, constituído dos seguintes subgrupos: Macua-Lomué, também localizados no norte da Zambézia e sudeste de Niassa, encontram-se os Macondes. Em Cabo Delgado estão os Ajauas, os Yao, os Chewase os Nianja. Em Niassa⁷ e parte de Tete⁸ são localizados os Chuabos, na Zambézia.

Ferreira (1982) também argumenta que na região central, mais para a margem sul do Zambeze, está o macro-grupo **Chona**, com os subgrupos; os Senas e Ndaus. Na parte da Zambézia e Tete, os Nhungués, sendo a localização dos Chona, em Manica. No sul do Save, estão grupos de mobilidade originários dos Rozwi, o segundo reino que se forma a partir da decadência do grande Zimbabwe, o macro-grupo Tsonga⁹, e existem ali os Changanas, em Gaza e Maputo, os Rongas, em Maputo, os Bitongas e Chopsi, povos localizados também em Inhambane. Essa é a sistematização familiar cultural dos grupos etnolinguísticos de Moçambique.

A respeito da estruturação e composição familiar dos grupos étnicos citados, Ogot (2010) aponta que a 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 da África. Desde o estado do Zimbabwe e passando pelo Mwene Mutapa, o governo dos chefes estava envolto em enigmas e religiosidade; as mulheres passaram a desenvolver papéis determinantes na consolidação e unidade entre os vários povos que compunham a densidade populacional dos estados satélites moçambicanos. A esse respeito, Ogot (2010) comenta 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 espíritas, 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 espíritas 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 (OGOT, 2010, p. 759).

O comentário de Ogot (2010) nos remete entender que a vida dos reinos ao sul do Zambeze, desde o Grande Zimbabwe e os dois reinos que nasceram depois da decadência do Zimbabwe, a religião era considerada a base da manutenção do poder. Os guias espirituais (médiums) eram os mais privilegiados, de modo que os imperadores os viam como aqueles que mantinham a unidade entre os vários estados do reino. Levando em consideração que nossa pesquisa foi realizada em Tete, vimos a necessidade de mostrar a localização geográfica de Moçambique e da província de Tete, local onde foram produzidos os dados, conforme descrito a seguir:

A província de Tete foi formada a partir do distrito de Tete do período colonial. Este distrito foi criado por decreto de 24 de Novembro de 1835, a partir do distrito de Quelimane. Ela está marcada pelo cruzamento e a mestiçagem de culturas. Era um centro comercial e quando foi ocupado por Portugal em 1530. Foi elevada à categoria de vila e sede de concelho em 1763 e a cidade em 21 de Março de 1959 (PORTAL GOV, 2019, sp).

Tal descrição aparece na cartografia ilustrada na Figura a seguir:

Figura 1 - Mapa da Província de Tete



Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

A Figura 2, abaixo, ilustra o rio Zambeze e as suas duas margens, que constituíam os antigos estados de Marave e Karanga, respetivamente, e que, atualmente, fazem parte da Província e cidade de Tete:

Figura 2 - Imagem dos antigos estados de Marave e Karanga, atual Província e cidade de Tete



Fonte: Arquivos Pessoais do autor. Foto: Sebastião Chauma (2021).

A Figura 2 registra uma parte da cidade de Tete, em fotografia tirada a partir do cume de uma montanha que se localiza na periferia da cidade. A cidade está dividida em três margens, sendo duas cortadas pelo rio Zambeze. Pode ver uma das pontes de travessia pelo vale do Nhartanda. Esse vale também tem servido de bacia para o transbordo do rio, nas épocas chuvosas e de cheias do Zambeze.

A cultura dos povos Karanga⁷ era influenciada pelas crenças religiosas. Em meio a esses aspetos, a mulher *Karanga* conseguiu um espaço proeminente na realização e mediação espírita, bem como na política de todos os rituais tradicionais/culturais. A divisão do trabalho nesses estados, segundo Ogot (2010), não era baseada no sexo, como alguns aventam, e sim

⁷ Povos que têm a mesma raiz linguística do sul do Zambeze (Sena, Nhúngue, Tongas, Ndaus, Tewes, Chuabos).

na coletividade. Apenas os trabalhos mais pesados, como o destroncamento das matas, cabia aos homens, entretanto o plantio e a colheita eram partilhados por todos. Assim, diferentemente de outros reinos ou povoações africanas, a mulher *Karanga*, ao invés de ser apenas mãe e esposa, 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. Devia-se 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, segundo Ogot (2010), para fazer face aos obstáculos de natureza comunicativa, os estados satélites do reino deviam ser controlados pelo Nevanje⁸, ou por um parente próximo do súdito que ganhara a confiança do imperador. Contudo, em todos os casos de quem estivesse na administração dos estados distantes do palácio real, a administração devia ser auxiliada por uma das suas mulheres e pelos sacerdotes médiuns espíritas (mpondoro)⁹ da região.

Também sobre a 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, 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 ancestralidade 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 comunidades onde se desenvolvia o espírito socializante e a aprendizagem era veiculada de forma oral, dos anciãos aos mais novos.

Um dos aspectos culturais tradicionais passados de geração a geração era a dança *chinkombe*¹⁰ entre os Nhúngues¹¹, hoje Mafue. Era uma dança típica da região sul do Zambeze, praticada entre os Nhúngue, ao som de cinco tambores, que promovia uma autêntica festa a ritmo consolador para uma família enlutada ou mulher que perdera seu

⁸ O primogênito do imperador.

⁹ Leão (acredita-se que os imperadores tinham espírito de leão), mesmas referências bíblicas de Jesus.

¹⁰ Nome que se aplica à dança e músicas cerimoniais referentes aos ritos de iniciação feminina.

¹¹ Povos da região central de Moçambique, parentes dos Senas e do grupo Karanga (Chona).

esposo em resultado de caçada ou falecimento natural. A dança era carregada de significados culturais e marcava a identidade étnica dos Nhúngues. Outra tradição cultural era o *nkombo*¹², uma cerimônia de puberdade feminina na qual a donzela poderia ser recebida com alegria, se esta chegasse a esse momento de transição do corpo sem ter praticado o sexo. A menina (donzela) era recebida com tristeza, caso tivesse praticado sexo antes de ter passado pelo ritual. Para Boahen (2010), a música africana, em particular, tinha uma identidade própria que não apresentava pausas, a melodia e o canto imitavam animais ou pássaros. Assim afirma o autor:

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 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, para o caso de Moçambique, a música, desde a independência nacional até a década 80 do século XX, passou a ser uma manifestação identitária que marca culturalmente o conflito entre o povo das regiões rurais e outra da classe politicamente urbana.

Assim, a música é considerada um som, organizado intencionalmente, que busca emitir um significado cultural emitindo uma mensagem espiritual não apenas para agradar ouvidos, mas também para transmitir conhecimentos relacionados aos defuntos, de modo que os vivos vejam neles (os mortos) a fonte de inspiração para continuarem a lutar e trabalhar. Havia uma seleção criteriosa da mulher para compor a coreografia e o coro da música, por ser uma figura culturalmente importante, senão central da vida social e cultural entre os Nhúngues; às mulheres cabia o papel de realizar as cerimônias de evocação dos espíritos dos antepassados.

Como explica Gomez (1999, p. 119), "[...] as zonas libertadas possibilitaram o desenrolar de um processo político e social que tornou antagônicas as diferentes posições, exigindo a sua superação. A partir de então, o caráter nacional e o caráter de classe da luta estariam em tensão". Foi esse antagonismo político e social que, nos finais da década 80,

¹² Ritos de iniciação

para além de fazer eclodir uma guerra civil, também obrigou muitos jovens a aderir ao partido FRELIMO para suprirem suas necessidades individuais, como ter acesso à educação superior.

No componente musical e cultural, tudo ficou transformado; o próprio projeto das zonas libertadas tendia sobre a unidade nacional e a difusão ideológica do partido da vanguarda. Esses jovens músicos da nova geração de Moçambique independente, ainda movidos por interesses individuais, não apenas aderiam ao partido, mas também se tornaram “músicos e dinamizadores da ideologia” (GOMES, 1999, p. 119).

Gomez (1999) afirma que os dirigentes da FRELIMO não concordavam com a reprodução tradicional porque, para eles, não se adequava às novas circunstâncias históricas, pois temiam a fragmentação, a capacidade de luta e uma sociedade próspera. Fundamentalmente, a fragmentação do poder político da FRELIMO tornou-se o medo dessa classe dirigente, o que passou a ser mais evidente quando se instaurou o monopartidarismo e transformação de tudo o que fosse tradicional, regional e tribal com os timbres ideológicos da FRELIMO e das novas personagens heroicas que a guerra de libertação havia gerado.

Ora, a instauração do monopartidarismo foi um verdadeiro golpe da independência e das perspectivas criadas por vários combatentes da luta de libertação nacional. De acordo com Gomez (1999, p. 119), “[...] as zonas libertadas possibilitaram o desenrolar de um processo político e social que tornou antagônicas as diferentes posições, exigindo a sua superação.

A partir de então o caráter nacional e o caráter de classe da luta estariam em tensão”. Essa situação viria a determinar todo um sistema de funcionalidade cultural, como a negação das estruturas políticas e religiosas de poder tradicional na participação ativa no processo da consolidação da independência e instauração de um estado de direito civil e do povo na participação e definição das suas necessidades.

Desse modo, na criação do sistema nacional de educação, o currículo passou a ser mais um instrumento de consolidação do pensamento antagônico originado nas aldeias libertadas, tema desenvolvido na subseção a seguir.

1.2 O currículo da educação em Moçambique

As fontes históricas pesquisadas na elaboração desta dissertação 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, como a África, a Ásia e América.

Em se tratando de currículo oficial da educação moçambicana, no campo das ciências sociais foram criadas disciplinas com conhecimentos voltados para o capitalismo. As leis consuetudinárias, ou seja, aquelas formadas a partir dos costumes da sociedade moçambicana ficaram esquecidas e/ou proibidas em sua aplicação e, em seu lugar, vieram as constituições com fundamentos eurocentristas.

A ausência de valorização dos conhecimentos locais influenciava 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 atendessem às especificidades locais, motivando a expropriação cultural dos povos africanos originários.

A expropriação cultural promovida pela colonização moçambicana - com base em pensamentos advindos das teorias tradicionais eurocentristas, sob o prisma religioso europeucristão - tinha como objetivo catequizar os grupos étnicos que ali viviam. Para substituir acatequização (assimilação), em 1984, surgiu 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. Então, o Fundo Monetário Internacional(FMI) e o Banco Mundial (BM) incentivavam a produção de conhecimento, porém numa posição cultural com tendência colonial eurocentrista, utilizando métodos de avaliação educacional classificadores e meritocráticos, comparados aos mecanismos produção industrial. Com relação ao currículo da educação escolar em Moçambique, Ribeiro (2015) descreve que, em 1926, foi criado, na África, o Estatuto Orgânico das Missões Católicas Portuguesas de África e Timor Leste, no qual se extinguiu a intervenção exclusiva da igreja na

“missão civilizadora” em uma estreita colaboração do FMI e do BM¹³

Para Braço (2008), 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, desconsiderando as especificidades tradicionais moçambicanas, através de um processo de assimilação da religião cristão católica, própria do antigo regime francês do século XVIII.

Braço (2008) também aponta que o currículo da educação em Moçambique passou a utilizar os objetivos políticos eurocêntricos. A ideia de “civilizar” aparecia de forma implícita nos documentos, enquanto 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 à universalidade do homem e da cultura. Respetivamente, 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 à regra sistemática do cunho escravocrata. Ao emitir o Decreto 9/1984 e aceitar fazer parte da *BrettonWood*¹⁴, cristalizava-se a fuga de responsabilidades do governo em oferecer educação de qualidade com vistas às especificidades locais e culturais, de modo que o objetivo da mudança na educação era fazer com que os cidadãos moçambicanos servissem de ponte para tomar o poder, como diziam os estatutos do partido. Desse modo, o ensino de história passou a ser, copiosamente, um relato da revolução industrial ligado ao capitalismo e ao mercantilismo como aventuras e comércio marítimo, mas nunca visto como colonizatório e de poder exploratório. A Europa, nessa visão, passou a ser o centro das epistemologias do saber científico, marginalizando-se os saberes locais instituídos tradicionalmente (SUBUHANA; INTANQUE, 2018).

¹³ Organismos internacionais financiadores da educação em Moçambique, que visavam, sob um panorama intencional financeiro, a exploração dos recursos naturais na região (LUIS, 2005 – tradução nossa).

¹⁴ Sistema de gerenciamento econômico internacional para o financiamento dos países industrializados.

Assim, introduzido com a ideia de cooperação (norte e sul¹⁵), o neoliberalismo¹⁶ iniciou o controle do pensamento do grupo “gema” que comandava o estado, criando um sentimento de medo à crítica científica, principalmente dos professores “sem gema”; desse modo, foram estabelecidas duas tendências de ensino: o de ressonância e o da reflexão crítica. Na análise de Gomes (1999),

Depois de alguns anos após a independência, a escola moçambicana não superou, ainda, o problema da sua integração na comunidade. Ela é vista, com frequência, pelas populações, as camponesas principalmente, como algo estranho, pois veicula visões de mundo muito diferentes da sua racionalidade (GOMEZ, 1999, p. 137).

As razões que sempre impuseram a fraca integração da escola na comunidade, assim como aponta Gomez (1999), estão relacionadas ao seu caráter centralizador e por outra ideia propagada nos ciclos políticos, conforme nos diz esse mesmo autor: a escola era o lugar para o povo tomar o Poder. Essa concepção permitiu a ocorrência de vários fenômenos de idealização das disciplinas e seus conteúdos sobre a natureza da revolução e seu objetivos. Neto (2004) também aponta que a tentativa da FRELIMO de transformar a mentalidade do povo em relação aos problemas do regionalismo e tribalismo criou uma estrutura disciplinar que favorecia aos seus objetivos, como a ciência política, abordando conteúdos sobre a criação da FRELIMO, o início da luta de libertação nacional e um pouco sobre o leninismo e marxismo.

Essa tendência de estruturação das disciplinas caiu no círculo de medo generalizado entre os camaradas para além dos dirigentes do partido, dos círculos até ao centro, pois o governo e o estado eram os mesmos, o que contribuía na fragilidade do cumprimento dos programas e agendas. A esse respeito Gomez (1999, p. 136) explica:

A educação era reivindicada por certos presentes no movimento de libertação como uma forma de ascensão social, como meio para se tornarem dirigentes da sociedade. Jovens houve que se aliaram ao movimento de libertação como forma de conseguir frequentar o ensino superior, coisa que lhes era negada pelo colonialismo. Um sentimento legítimo, mas carregado de uma motivação individualista, já que a educação era carregada como meio de ascensão social individual. Esta atitude veio provocar certas contradições

¹⁵ Norte - países de desenvolvidos detentores dos saberes e tecnologias; sul - países pobres do terceiro mundo.

¹⁶ O neoliberalismo é um excepcional extrato purificado e, portanto, despojado de tensões e contradições de tendências e opções civilizadoras que tem uma longa história na sociedade ocidental [...] (LANDER, 2000, p. 8). Esse processo ficou caracterizado pela dependência das colônias na venda da matéria-prima e aquisição dos produtos industrializados pelas antigas metrópoles.

no seio da frente, obrigando a uma definição política, mais clara, sobre os fins da educação.

Esse sentimento individualista, derivado de ambições de ascensão social, trouxe consigo uma prática generalizada da corrupção no aparelho do estado, que se desdobra a partir do egresso do servidor público até a prestação de contas. Isso encontra sua explicação ao se criar a pessoa de Grupos Dinamizadores (GD) dentro das instituições públicas. Com a principal função de controlar o pensamento do próximo, desde a direção, professores, alunos e servidores administrativos.

Assim, o ensino passou a ser uma ressonância dos conteúdos disciplinares, voltando-se ao método colonial. Mazula (1998) afirma que o ensino colonial era uma mímica pedagógica, porque os professores - aliados à falta de material didático e livros - fazem de conta que ensinam, caindo na rotina simplesmente passar os textos transcritos aos estudantes que, por sua vez, decoram o conteúdo para satisfazer questões de avaliação.

Esse modelo de educação, que o governo chamava de qualidade das estruturas educacionais em Moçambique, partia 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 às condições de comodidade. Nesse modelo de ensino, os professores que militavam ao regime o faziam sob dois pretextos: cargos de chefia e/ou manutenção da ressonância acadêmica.

Em Moçambique, o discurso da qualidade iniciou e ganhou eco nas aldeias e ruas e nos discursos políticos, na primeira década do século XXI, com a implementação do currículo educacional de passagem semiautomática no ano 2000. Essa modalidade de currículo só tornou visíveis os problemas que antes estavam ocultos no contexto da qualidade educacional. Assim, o Decreto 6/84, de 1984¹⁷, permitiu ao governo de Moçambique recorrer ao

BM e FMI, no monitoramento e “financiamento” ao orçamento de estado; uma política para os países desenvolvidos (norte) e outra para países em via de desenvolvimento (Sul) (SUBUHANA; INTANQUE, 2018), como em uma linha abissal (SANTOS, 2009). Dessa forma, “a substituição, no campo educacional, do discurso da democratização pelo da

¹⁷ Lei de Moçambique que permite adesão ao *Bretton Woods*, acordo entre instituições internacionais características da neocolonização, que consiste na avaliação dos investimentos internos e de financiamento ao plano de governo.

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 viviam e 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. Conforme argumentam Subuhana e Intanque (2018), o ensino, que deveria funcionar com seus próprios recursos e tornar-se um meio de democratização, acabou se transformando em uma 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; devemos salientar que até o ano de 1984, a universidade só havia chegado a Maputo e a escola secundária pré-universitária em Beira.

Pensar na educação escolar em Moçambique exige-nos refletir sobre os aspetos históricos produzidos em meio ao domínio colonial europeu. As reflexões aqui postas remetem-nos a entender que a educação moçambicana, em pleno século XXI, ainda não é prioridade no país, mesmo tendo a FRELIMO¹⁸, como partido político desde a sua gênese, em 1962. As decisões do 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* fizeram Moçambique se dar conta de que havia fragilidade na qualidade do ensino moçambicano.

Entretanto, de forma dogmática, a FRELIMO idealizou a educação desligando-a do seu processo vital, que é a cultura local. Outrossim, a ideologia da concepção da cultura nacional não foi agregada e negociada ao saber local, mas partiu de uma ideologia violenta, alicerçada no socialismo comunista,¹⁹ onde todo aquele que não militasse nas

¹⁸ A Frente de Libertação de Moçambique, também conhecida por seu acrónimo FRELIMO, é um partido político oficialmente fundado em 25 de junho de 1962, com o objetivo de lutar pela independência de Moçambique do domínio colonial português. Disponível em: <http://40anos-dev.portaldogoverno.gov.mz/por/Movimentos/Fundacao-da-FRELIMO>. Acesso em: 13 ago. 2019.

¹⁹ Teoria jusnaturalista concebida por Hobbes como um fundamento último, que não pode ser mais questionado, assim como o poder último deve ser obedecido sem questionamento. Quem resiste ao primeiro se põe fora da comunidade das pessoas racionais, assim como quem se rebela contra o segundo se põe fora da comunidade das pessoas justas e boas (BOBBIO). Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/37010238?utm>.

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 unidades políticas nas instituições do estado, afirmando que com a entrada do países nas políticas de financiamento da *Bretton Woods* (neocolonialismo²⁰) 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 (MUIANE, 2009).

Por outro lado, essa linha de exclusão de pessoas e culturas no processo de construção de identidades nacionais contribuiu para a resistência de heterogeneidade da nação, enquanto um mosaico de culturas locais. Ao serem excluídos os saberes locais, sem avaliar o impacto nos processos culturais, as “comunidades” deixaram de praticar muitos dos saberes culturais, com práticas milenares e conhecimentos sociais específicos, formadores da identidade moçambicana. Na análise de Ferreira (1982),

Graças à proximidade dos portos e ancoradouros naturais, à introdução de elementos exóticos e ao início do comércio externo, essas cocas vieram a desenvolver uma cultura e uma língua de características específicas [...] a supremacia mantida durante o século XVI, pelos Estados que ocupavam a margem Sul, deve-se, provavelmente, ao facto de atuarem, 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 os tecidos produzidos artesanalmente na tradição moçambicana, de modo que, ao não valorizar a cultura e os saberes locais, os programas de ensino escolar contribuem para a ocidentalização da nação e suas práticas, distanciando-se da tradição local, fator importante para a manutenção da identidade cultural, bem como para a sobrevivência da população.

Outrossim, se as exigências da beleza feminina controlavam o comércio, as mulheres, por meio de suas produções artesanais, ocupavam uma posição maior nos estados, quanto ao controle da economia familiar, além da educação dos filhos. Esse

²⁰Segunda colonização europeia por meios econômicos e intelectuais.

pensamento é trazido por Ogot (2010, p. 759), quando afirma que, “nos estados dos Mutapas²¹ a mulher do soberano tinha os mesmos privilégios de receber presentes”.

Entendemos, dessa forma, que faz parte da identidade moçambicana a produção artesanal e a interação social milenar, nessa região onde povos africanos (grupos étnicos originários africanos) mostram que a prática cultural local é comum entre eles. Buscamos apoio 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.

Mediante os apontamentos trazidos sobre os aspetos históricos da educação moçambicana, é possível inferirmos que, para fazer da educação um veículo decolonizador, específico 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 que, mesmo em meio aos processos colonizatórios eurocentrados, persiste em suas práticas culturais como forma de perpetuar sua identidade local. E talvez, embora influenciando no abandono escolar por grande parte das moças, como antes observado, os ritos de iniciação continuam sendo praticados tradicionalmente.

1.3 Os ritos de iniciação e suas implicações na educação moçambicana

Os ritos de iniciação são práticas culturais moçambicanas que têm como objetivo educar os corpos femininos infantis para o sexo na relação conjugal/matrimonial, porém tais práticas têm sido modificadas, em função das condições socioeconômicas, o que motiva as meninas a abandonarem a escola, seja em função do casamento ainda na infância ou da prostituição. Então, o que representaria empoderamento feminino acabou se tornando algo negativo.

²¹Título dado aos imperadores da região central de Moçambique, que podemos comparar aos faraós do Egito.

No sentido de produzir uma reflexão sobre a possibilidade de desenvolver pesquisa a respeito dos ritos de iniciação e sua influência no processo educacional em Moçambique, foi realizado um levantamento de estudos relacionados a temática. Para tanto, foram buscados textos divulgados em Programas de Pós-Graduação em Educação (mestrado e doutorado) no Brasil, indexadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDBTD) nos últimos cinco anos, produções científicas/acadêmicas que tinham como objeto de produção de dados e/ou análise, os ritos de iniciação e a educação moçambicana, ou estudos que, de uma forma ou de outra, produziram alguns reflexões referentes aos processos de ensino em Moçambique, ou ainda, em alguma medida, mostraram algum tipo de articulação entre os ritos de iniciação e os processos culturais que produzem identidades das mulheres moçambicanas.

No banco de dados BDTD foram sistematizados seis trabalhos, sendo cinco dissertações e uma tese que tratam especificamente sobre o tema abordado. De forma preliminar e com a finalidade de levantar o que tem produzido com relação aos Ritos de Iniciação em Moçambique, pudemos perceber que estes “achados” são resultados de estudos de pesquisadores africanos, porém, desenvolvidos no Brasil, o que remete entender que há uma preocupação de pesquisadores Africanos a respeito dos ritos de iniciação e sua influência na educação Moçambicana.

A produção disponível no BDTD, de forma geral, mostra um sentimento de marginalização da cultura e dos costumes locais moçambicanos, pois percebe-se que a cultura local tradicional dos ritos tem ficado à ‘mercê’ dos questionamentos ocidentalizados estereotipados, que culpabilizam os conhecimentos locais por serem invasivos sobre o corpo feminino, ou de usurparem a inocência infantil das meninas inseridas nos rituais de iniciação.

As pesquisas qui levantadas, de certa forma, adentram os aspectos culturais tradicionais advindos da educação ocorrida nos espaços não escolares (os ritos de iniciação), bem como da educação ocorrida nos espaços formais (o ensino escolar). Entretanto, para não ficarmos alheios ao conhecimento já produzido sobre essa temática, realizamos uma busca com os descritores “ritos de iniciação em Moçambique” e selecionamos quatro dissertações que abordam o tema e que colaboram com o interesse de ruptura com as metodologias e epistemologias que colonizam o saber em Moçambique, país cujas características são peculiares à cultura local, a qual tem sido subalterna ao processo de colonização que homogeneizou os sujeitos para os fins eurocêtricos, seja no âmbito da cultura ou da economia.

A pesquisa de Canda (2006), intitulada *Educação autóctone tradicional e a educação oficial moderna: efeitos dos ritos de iniciação autóctone sobre o rendimento escolar dos alunos iniciados*, discute o tema em três subtemas ou capítulos, a saber: a) Cultura e educação; b) Organização e estrutura social Matswa; c) Relação entre a educação autóctone tradicional e a educação oficial no contexto social. Assim, Canda (2006) apresenta o objetivo da sua pesquisa como intenção de propor que, tanto os conteúdos, métodos e meios da educação autóctone tradicional quanto os da escola oficial moderna sejam operacionalizados de forma a interagirem para uma educação comum e efetiva do homem moçambicano, em que os saberes técnico-científicos da escola oficial se juntem ao saber fazer, saber ser, saber estar da educação autóctone tradicional, a fim de construir um processo único de uma educação única²² que sirva para a resolução de problemas da vida de todo(as) ou, como afirma o autor,

Identificar os aspectos educativos contidos nas acções da educação autóctone tradicional através dos ritos de iniciação que influenciam o rendimento escolar dos alunos iniciados do sexo masculino num ambiente étnico-linguístico-cultural matswa no Distrito de Vilanculos Província de Inhambane, Moçambique (CANDA, 2006, p.10).

Para operacionalização ou interação dos saberes autóctones tradicionais com os da escola oficial, Canda (2006) discute a questão de reconhecimento, considerando que “a identidade engloba, pois, todos os aspetos do indivíduo, na sua dimensão biológica, social e cultural, o consciente e o inconsciente, a sua estrutura biológica herdada e a estrutura social cultural adquirida” (CANDA, 2006, p. 34). Nesse pressuposto de identidade cultural/local, o autor considera que os gestores da política educacional em Moçambique cometeram o mesmo erro colonial da exaltação e imposição de normas, ao julgar homogêneos todos os sujeitos, ignorando as diferenças culturais (regionais) existentes no país.

Também, para tornar viável a sua consideração sobre o erro do sistema, Canda (2006) recorre à diversidade linguística do território moçambicano: “em Moçambique, apenas cerca de 1.2% da população tem a língua portuguesa como materna” (CANDA, 2006, p. 36) e esta tornou-se a bandeira para chamar atenção aos fazedores da educação, de modo que estes contemplem a pluralidade cultural e linguística. Canda (2006) destaca que,

²² As instituições educativas devem contribuir na reorganização da vida inteira, uma reorganização graças à qual cada indivíduo poderá satisfazer suas exigências educativas ou culturais na vida que leva, que o rodeia e da qual participa.

“ao olharmos na educação tradicional Matwa através dos ritos de iniciação praticados em atividades como (caça, pesca, a dança, as competições, moral, circuncisão, trabalhos manuais, cultura, arte, etc.)”, vemos uma alternativa para o reconhecimento dos saberes moçambicanos e garantir a sobrevivência cultural. Segundo Canda (2006),

[...] logo que a FRELIMO entrou, os primeiros alvos a abater foram os curandeiros e os mestres da iniciação sob a acusação de que uns eram supersticiosos e feiticeiros, outros eram promotores de ideias retrógradas e primitivas, o que contraria a política de desenvolvimento social proclamada pela então FRELIMO (CANDA, 2006, p. 79).

Para o autor, devido a essa política de combate aos saberes locais, o professor também reduz esse saber como rural, primitivo e difusor da má qualidade e concepção da escola naquela comunidade. Entretanto, Canda (2006, p. 91) argumenta que o governo precisa reinventar-se de modo a criar liberdades, a fim de que todos possam ser participantes da elaboração de um currículo que combata a crescente criminalidade e a marginalidade que, segundo suas pesquisas, surgem nos âmbitos escolares.

A pesquisa de Canda (2006) visou identificar aspectos que fossem importantes nos ritos de iniciação em relação ao aproveitamento escolar masculino na tradição Matwua. Consideramos esse estudo importante na contribuição da produção de dados sobre a globalidade dos ritos de iniciação em Moçambique, pelo fato das comunidades Matguas estarem ao sul do país e mostrar que a comunidade dos anciãos, assim como as comunidades dos moradores e usuários das escolas sentiram a necessidade de envolver a sociedade e a comunidade na planificação de um currículo escolar que privilegie as manifestações culturais locais.

Outra pesquisa selecionada foi realizada por Braço (2008), intitulada *Educação pelos ritos de iniciação: contribuição da tradição cultural ma-sena ao currículo formal das escolas de Moçambique*, em 2008, envolvendo três subtemas que contribuíram para os três principais capítulos do trabalho: a) A dominação cultural no contexto moçambicano: referências históricas; b) A interculturalidade e educação; e c) Ritos de iniciação Ma-Sena: práticas educativas tradicionais.

A pesquisa, segundo Braço (2008, p. 11), tinha como objetivo “analisar a educação em Moçambique no contexto das práticas dos ritos de iniciação Ma-Sena no que concerne aos seus saberes-ser, conviver, conhecer e fazer e na sua influência na formação da identidade sócio cultural. Esse estudo serviria como contribuição para o desenvolvimento

do currículo formal das escolas no que concerne à inclusão dos saberes locais, num processo de articulação do local com o currículo escolar.

Para Braço (2008, p. 37), “o processo de colonização se estabeleceu pela desintegração do tecido social que alimentou durante séculos a vida das populações autóctones²⁸, da inseparabilidade entre os humanos pela organização comunitária e com o meio ambiente, sustento da vida”. Com esta afirmativa, Braço (2008) pressupõe que esses mesmos mecanismos de desintegração do tecido social e cultural não tiveram ruptura no país pós- independência, porque houve apenas migração do ocidente para o leste europeu. Segundo o autor,

Caberia ressaltar que até então a cultura da humanidade negava as culturas das sociedades dominadas e o patrimônio científico seria apenas um legado da racionalidade ocidental. O sistema de educação, dessa forma, se constituiria em um instrumento de negação da própria liberdade conquistada. Isso tornaria a educação no período socialista tão alienante quanto foi a colonização, pela negação das subjetividades das populações autóctones e pela pretensão na unidade, ao silenciar as diferenças sócio culturais (BRAÇO, 2008, p. 40).

Assim como Canda (2006), Braço (2008) reconhece a fragilidade, senão a apatia, do sistema de educação (ensino), que não veicula conhecimentos e valores construídos a partir da ecologicamente das culturas autóctones. Braço (2008, p. 42) também aponta que “educação é cultura e a escola é o espaço privilegiado de transmissão da cultura, que constitui um documento de identidade de uma sociedade, caracterizando-a nas suas particularidades”. Sob esse ponto de vista, o currículo escolar deve ser a revelação socio-histórica de um determinado grupo, o germe²³ de espaço/ tempo. Assim, educação se situa no âmbito da simbolização, do sentido, do significado da esfera cultura. O autor considera que “a universalidade e a neutralidade da educação, no sentido cultural-político-ideológico, se forem defendidas, não poderiam ser para abafar e subestimar ou para exaltar certas sociedades em detrimento de outras” (BRAÇO, 2008, p. 51).

Para defender a universalidade e a neutralidade da educação, o autor propõe analisar a identidade e confrontar dois olhares: o olhar nacional-hegemônico, partindo da concepção de uma cultura comum, e o olhar advindo das culturas locais, diversas e distintas, ou seja, uma educação capaz de discutir e incorporar em seu currículo temas que

²³ Estado originário ou embrião da vida.

possam refletir a prática dos ritos de iniciação. Braço (2008) pressupõe que os ritos de iniciação são uma forma de perpetuação dos saberes e experiências de um grupo social em função da manutenção da sua identidade e tais ritos estão relacionados ao cotidiano das comunidades.

Braço (2008) considera que o currículo local é desenhado sob dois saberes: rituais da masculinidade e rituais femininos, constituídos em uma divisão nascida das relações sociais do trabalho. Na visão do autor, essas práticas culturais poderiam solucionar a evasão escolar e a conflitualidade entre o local e os conhecimentos advindos com a colonização. Os ritos de iniciação, nesse modo de pensar, deveriam fazer parte do cotidiano escolar, ou seja, compor o currículo educacional moçambicano.

A pesquisa de Braço (2008) contribui significativamente para as análises sobre os ritos de iniciação e suas influências nos processos de ensino escolar de Moçambique, pensamento próximo do que expõe Canda (2006), quando reflete sobre os ritos de iniciação ocorridos nas comunidades Matswas (um dos grupos étnicos da região centro de Moçambique), principalmente quando expõe que as autoridades tradicionais percebem que o currículo escolar deve privilegiar aspectos culturais locais, contribuindo na formação de seus filhos. Há uma aproximação entre o que pensam Braço (2008) e Canda (2006), pois ambos sugerem um currículo local. As duas pesquisas apontam que é necessária a construção de um currículo escolar intercultural em Moçambique.

Ainda sobre o estado de conhecimento, dentro do mapeamento do que já está produzido a respeito dos ritos de iniciação, recorreremos à dissertação de Chaua (2015), *Ritos de iniciação como espaços-tempos de produção de conhecimentos: narrativas e diálogos em Nampula-Moçambique*. A pesquisa de Chaua (2015) tem uma abordagem voltada para a sociologia educacional dos ritos de iniciação educacional e não propriamente o processo de educação em Moçambique. O objetivo principal foi “identificar qual o papel dos ritos na configuração das identidades sociais, particularmente as identidades sexuais, e como a educação ritual pode deslocar o interesse da escola para o casamento ou para o trabalho” (CHAUA, 2015, p. 105). O estudo também pretendia descrever a educação tradicional através dos ritos de iniciação, no sentido de perceber se eles (os ritos) encontravam algum espaço privilegiado para os meninos na produção de aprendizados sobre a iniciação.

Chaua (2015) comenta que os movimentos de resistência nacional contra o colonialismo português eram idealizados em volta de fogueiras, como espaço de protestos e instruções para os meninos. Nesse entendimento, os espaços “formais” de educação, de

alguma forma, propiciaram o processo de subalternização dos outros conhecimentos (os não formais, como os ritos, por exemplo), entendendo esses espaços como oportunidades de desenvolvimento de uma educação capaz de promover o rompimento com obscurantismo advindo da colonialidade européia. Chaua (2015) considera que os ritos de iniciação constituem a pluralidade cultural presente nos diferentes setores de formação não escolar Moçambicana, mas que pode ser incluída nos aspectos formais de ensino escolar.

Também o autor afirma que a educação pode trazer resultados diversificados na sociedade Moçambicana e aponta certa inconsistência na formação não escolar (partindo dos ritos de iniciação), principalmente com relação ao casamento, ao qual o autor atribui como falta da moral e dos princípios de educação tradicional em Moçambique, do ponto de vista sociológico, pois a felicidade no casamento estaria vinculada aos ritos de iniciação, uma tradição que prepara tanto os meninos como as meninas para a união sexual/conjugal.

Chaua (2015) descreve que, nos rituais que ocorrem em volta da fogueira, há diálogos e intersubjetivação capaz de criar ideias, valores e atitudes que levem ao reconhecimento do outro como interlocutor válido, como um sujeito com dignidade e conhecimento. Assim, Chaua (2015) pressupõe que a atitude de se apropriar do seu próprio discurso epistemológico (processo de comunicação tradicional estabelecido em função dos ritos de iniciação) poderá promover a criticidade, o que proporcionará pensar uma educação voltada à interculturalidade. Outrossim, segundo o autor, a interculturalidade (promovida em volta da fogueira) parte da ideia de que todas as práticas relacionais entre seres humanos implicam diversos saberes, sendo fundamental o interconhecimento, que consiste em aprender novos e estranhos saberes sem, necessariamente, ter que esquecer os anteriores, próprios da cultura.

É importante considerarmos o trabalho de Chaua (2015), porque ele apresenta os modelos tradicionais de produção de conhecimentos que, ao mesmo tempo, são conhecimentos passados de uma geração mais velha para a mais nova, e tudo ocorre à volta de uma fogueira. Estar à volta da fogueira, além de servir como um espaço de produção de conhecimentos, contribui para a construção das identidades moçambicanas em torno de um processo de resistência contra a colonialidade dos saberes locais. Em termos de educação, não podemos pensar esse processo sem a inclusão dos lugares constituídos de cultura e produtores de identidades.

Outra pesquisa selecionada para este levantamento sobre os ritos de iniciação em Moçambique é a de Namuholopa (2017): *O papel dos ritos de iniciação na comunidade Yaawo*³⁰: caso da cidade de Lichinga-Moçambique. O objetivo principal desse estudo foi “avaliar a dinâmica do processo de iniciação nos últimos tempos marcados por um fluxo contínuo de valores” (NAMUHOLOPA, 2017, p. 19). O autor discute a educação informal e a educação formal ocorridas em Moçambique, além de apontar as diferenças de relacionamento existente entre os dois sistemas educacionais: o tradicional e oficial.

Namuholopa (2017) constatou que o fluxo caracterizado pela dinâmica cultural e a relação epistêmica é marcado pela exclusão e que o currículo educacional, um documento organizacional de ensino moçambicano, encontra-se calcado na ocidentalidade, menosprezando o conhecimento local. Assim, o autor defende que a educação e a cultura aparecem como duas faces - porém, nem sempre recíprocas ou complementares - de uma mesma realidade. Com esse pressuposto, Namuholopa (2017) considera a evasão escolar pelos jovens, de forma geral, em idade escolar, como mais uma manifestação de repúdio a essa exclusão epistêmica do local, que privilegia o eurocentrado.

Em seu estudo, Namuholopa (2017) acusa o projeto concebido pelo governo de Moçambique sob o prisma de formação do “homem novo”, ou seja, um projeto de orientação socialista/comunista que incentiva a cultura no processo de ensino, porém agravado com o pressuposto de que “o lugar da criança é na escola”, onde poderiam receber todo tipo de educação; entretanto, a educação ofertada nos espaços escolares excluía os processos culturastradicionais/locais, ficando o projeto “homem novo” apenas no discurso que pregava a interculturalidade no currículo escolar de Moçambique. Na análise de Namuholopa (2017), o principal desafio em Moçambique é tornar o currículo local em um ensino que dê conta de trabalhar a cultura do povo de forma mais específica, tornar o ensino mais relevante na formação dos sujeitos, a fim de que sejam capazes de contribuir para a melhoria de sua vida, a vida de sua família, da sua comunidade e do país em geral.

A pesquisa de Namuholopa (2017) convida o governo a criar um currículo integrado, no qual as comunidades étnicas locais sejam as principais proponentes, que sejam criados espaços de ensino onde possam acontecer oficinas que trabalhem a cultura local, nas quais os alunos possam realizar visitas e estudos de campo, além de um ensino de história local, em que as pessoas mais velhas de cada comunidade possam ensinar suas tradições e costumes locais aos mais jovens.

Namuholopa (2017) traz uma contribuição importante, senão indispensável, para a análise da ressignificação da cultura e/ou de ritos de iniciação, diferentemente da visão trazida por Canda (2006), quando sugeria escolher e identificar os aspectos importantes da cultura em uma concepção de preservação, porém sem a idéia de ressignificação cultural, local de cultura onde estão localizados os ritos de iniciação.

A identificação sugerida por Canda (2006) fica restrita ao plano curricular de ensino escolar, sem fazer qualquer menção aos saberes próprios de cada comunidade, presentes nas experiências de seus sabedores (os mais velhos). O autor menciona os ritos Yaawo, que sofreram essa ressignificação com o contato estabelecido com os árabes, na matéria concernente à circuncisão dos meninos, uma prática advinda de costumes outros, porém ressignificada para o contexto africano, em que a circuncisão é considerada importante para a prevenção de doenças de transmissão sexual.

A última produção analisada é a tese de Cossa (2017), denominada *Corpo(u)s de história e províncias de relações empáticas: uma etnografia de corpos de direitos, recusados em Moçambique*, realizada no doutoramento em Antropologia, na Universidade Federal de Rio Grande do Sul, na qual a autora trouxe as seguintes reflexões: a) Trajetórias e reformulações de um campo ideologizado dilemas teórico-epistemológicos de antropólogo terceiro-mundista; b) Uma releitura atravessada de ritos de iniciação e da ubiquidade dos corpos; c) O Samorismo e as utopias modernizantes e d) Onde os condenados não têm voz.

Cossa (2017) definiu como objetivo “traçar uma outra alternativa analítica que a partir de uma corporalidade específica – ubiquidade dos corpos, retrata-as de forma regenerada”, o que levaria à discussão de que a mulher moçambicana é construída socialmente para viver em sociedades matrilineares. Para Cossa (2017), a diferença da história entre os diferentes povos que se conheceram através do imperialismo será, com maior dificuldade, a construção de didáticas regidas nas semelhanças culturais. Supõe que as duas modalidades epistêmicas: a da escola e a dos ritos de iniciação, têm o único objetivo de entrelaçar os corpos das crianças, com finalidade de fazer com que estes (os corpos infantis) sejam maleáveis, transformáveis e acessíveis. Duas questões levantadas nas pesquisas encontradas, uma na perspectiva dos encontros ocidentais e outras, centrada na tradição. Ainda sobre o diferencial cultural, considera que é importante a criação do “novo”, de modo que este não deve ser percebido como antagônico e não dialógico comparativamente ao que se produz no ocidente, “pelo contrário, o “novo”, apesar de seu caráter emancipatório, reconhece a necessidade de

complementaridade entre os saberes, dos mais estabelecidos aos mais marginalizados. Para ele, a alternativa de “regenerar a corporalidade feminina encontra como saída a ressignificação epistêmica” (COSSA, 2017, p. 61).

Cossa (2017) faz uma análise antropológica sobre a corporalidade feminina e sua ressignificação social e, ainda que não seja um estudo educacional, sua contribuição vai no sentido de refletir sobre o processo de ressignificação da corporalidade feminina nas sociedades patriarcais, em que a mulher não é dona de si e de suas vontades, mas de um pai e/ou marido que a subalterniza. Historicamente, entendemos que há um processo cultural machista, que posiciona os sujeitos para pensar a construção social dos corpos femininos como objetos de prazer, tanto nas comunidades patriarcais como nas matrilineares. Mesmo as mulheres sendo mantenedoras das decisões comunitárias, estas foram produzidas social e historicamente para pensar as mulheres como subalternas, providas de corpos dóceis e obedientes aos seus homens (pais, esposos, irmão, etc). Essas situações são refletidos por Ogot (2010), quando aborda as relações de gênero presentes no contexto africano, apontando que a figura feminina aparece nas relações de comércio ou de governos como um suporte à masculinidade, pois, ainda que houvesse um homem à frente das situações, “por detrás havia mulher que, dependendo do grau de parentesco, era conselheira ou sacerdotisa”.

As produções científicas/acadêmicas selecionadas para este trabalho mostram relação entre os ritos de iniciação e a educação em Moçambique e apontam para a necessidade de uma educação que contemple a cultura e os conhecimentos locais, ou seja, uma educação que busque romper com as velhas tradições eurocêntricas, que consideram válidos apenas os conhecimentos advindos dos pensamento europeu.

Nas produções analisadas, é perceptível o entendimento de que é preciso pensar uma educação que relacione os conhecimentos tradicionais/locais com os conhecimentos universais, de modo que o currículo escolar de Moçambique incorpore um ensino capaz de promover mudanças significativas nos estudantes, para que, assim, consigam estabelecer relação entre aquilo que se aprende na escola e o que vivenciam na prática cotidiana de suas comunidades.

As pesquisas mencionadas denunciam, de certa forma, as recorrentes situações de evasão escolar, principalmente das moças submetidas aos ritos de iniciação. É como se, após a passagem pelos ritos de iniciação, a escola já não as consiga acolher, de modo que

possam permanecer e finalizar o período escolar. Como consequência, os índices de casamento infantil têm aumentado em Moçambique²⁴. Os pesquisadores citados no levantamento realizado culpabilizam o currículo educacional daquele país, por não contemplar as questões locais, sendo o discurso oficial contraditório aos conteúdos tradicionais, entre os quais podem estar os ritos de iniciação. Para Chaua (2015, p. 111), “os ritos de iniciação estão na escola assim como a escola está nos ritos de iniciação, pelos grupos de amizades que se criam, pelas referências das conversas, pelo período em que os rituais de iniciação ocorrem”.

Segundo Canda (2006), os métodos de ensino tradicional autóctones são os mais eficazes, devido sua interação entre o conteúdo visto e ouvido, ou seja, os ritos de iniciação privilegiam, na sua mediação, a compreensão de vários outros conhecimentos, pois estão carregados de experiências e vivências cotidianas. Vale lembrar que ninguém testemunha aquilo que não viu, não compreendeu e não tenha uma experiência relacional com o mesmo conhecimento.

Na concepção de Tommasi et al. (2000, p. 157), “os textos escolares não podem ficar à margem de um currículo (nacional, regional, local) coerente com a política educativa”, mas devem considerar os conhecimentos tradicionais e as necessidades da comunidade, de modo que esse currículo seja capaz de criar uma ruptura com todos os mecanismos colonializatórios, que primam pela homogeneidade epistemológica.

Os estudos por nós selecionados e analisados mostram que, em Moçambique, o ensino pode ocorrer de forma articulada aos contextos culturais locais, de maneira que os conhecimentos tradicionais façam parte do currículo oficial. Os autores estudados constatam que os mesmos mecanismos utilizados pelo colonialismo europeu estão arraigados na educação moçambicana, privilegiando o saber eurocentrista, o que caracteriza certa exclusão de conhecimentos locais. Esses estudos também consideram que os ritos de iniciação, enquanto espaços de cultura, podem estabelecer relações entre cultura e ensino. Porém, os processos educativos não escolares que fazem com que os pais enviem suas filhas para as

²⁴ Em Moçambique, 56% das meninas se casam com menos de 18 anos, o que coloca o país em quinto lugar entre os dez com os índices mais elevados. Disponível em: <https://ultimosegundo.ig.com.br/mundo/2015-07-14/campos-do-sexo-em-mocambique-e-zambia-preparam-criancas-para-o-casamento.html>.

escolas de iniciação sexual, devem fazer parte de um processo mais amplo, da educação não só do corpo da menina para o casamento, mas para discutir, inclusive, o empoderamento feminino nos contextos de formação para a vida.

As diferentes formas de conhecimento são reivindicadas pelos pesquisadores de Moçambique para fazer parte do currículo oficial, a fim de dar sentido a uma educação emancipatória, que busca formar o sujeito, em especial as mulheres moçambicanas, para a vida e não apenas para o casamento ou mercado de trabalho.

Todas as produções aqui revisadas consideram uma ilusão acreditar na existência de educação em Moçambique enquanto um sistema de valores criado em discurso que contemple a cultura local, na qual os ritos de iniciação se encontram inseridos, pois a educação moçambicana segue um modelo educacional que tem como base o viés eurocêntrico, que não acolhe a pluralidade cultural.

A educação em Moçambique, segundo os estudos levantados, tem sido considerada um processo de formação voltado para o mercado de trabalho. Os resultados também apontam que a evasão escolar em Moçambique está arraigada na cultura dos ritos de iniciação, pois, a partir da inserção das meninas nos contextos de formação local (dos ritos), estas, ao retornarem para suas casas, acabam não voltando para a escola, optando pelo casamento.

Os estudos analisados apontam também que há ausência de qualidade no ensino de Moçambique, já que o modelo educacional é condicionado às exigências do mercado. Além disso, para haver uma educação de qualidade, esta deve contemplar um currículo integrador, construído com base nas diferentes formas de manifestação cultural, que privilegie os conhecimentos e a língua local, deixando de privilegiar apenas os conhecimentos vinculados aos modos eurocêntricos.

Para perceber a influência dos ritos de iniciação no processo educacional em Moçambique, precisamos, necessariamente, compreender a formação de Estado-Nação, localizado no continente africano na posição 34° maior, com uma superfície total 801.590 km² nas coordenadas: 10°-27°S, 30°-41°. ²⁵ O território está distribuído em três regiões, distintas pelas suas fronteiras culturais e linguísticas.

²⁵ Geografia de Moçambique. Disponível em: <https://pt.m.wikipedia.org>

O povo encontra-se dividido em 13 categorias culturais ou etnias: Chopis; Tongas, Macuas, Macondes, Chonas, Ajauas e Maraves, Maganjas, Lomwes, Ajauas, Bitongas, Changanas e Rongas. Dessas categorias²⁶ culturais - durante o processo de territorialização levado pelos colonizadores portugueses, principalmente no processo escravocratas nas margens dos rios Zambeze e Chire - nasceram novas unidades sociais e culturais²⁷. Com as migrações e desintegrações de primeiros estados e/ou impérios, com dimensões também regionais, foram surgindo pequenos grupos linguísticos que, comparados a territórios como os da França e de Portugal, são pequenas nações. O que há de comum em todas essas regiões são identidades culturais, também distintas, mas com uma forma de educação tradicional comum, com métodos diretos (práticos) e de demonstração, isto é, os ritos de iniciação são presentes em todas as regiões e culturas ainda como forma de pertencimento local e comunitário.

De acordo com Rodolfo (2004, p. 144), os “ritos de iniciação marcam a transição de um status social para outro (morte e renascimento simbólico) [...] mas a iniciação é mais do que simplesmente um rito de transição, ela é um rito de formação”. Mediante esse pressuposto, fica claro que a ideia veiculada pelo ocidente de que a África, em particular Moçambique, era uma sociedade sem cultura (educação) não passa de uma suposição de caráter exploratório e reducionista. Relacionado a esse entendimento, Rangel (1979, p. 15) afirma que “os processos de socialização e educação das crianças têm como finalidade última a formação de adultos - homens e mulheres [...] portanto, um treinamento constante e contínuo de aprendizagem das tarefas e do modo de ser masculino/feminino”.

Considerando os apontamentos citados, buscamos apoio em Hall (2003) ao referir-se à centralidade da cultura para compreender o funcionamento de diferentes áreas do saber social, articulado ao que explica Quijano (2000) sobre a colonialidade do poder. É possível inferirmos que os ritos de iniciação podem ser percebidos tanto no âmbito cultural local, como processo formativo não escolar, quanto nos âmbitos outros (processos econômicos e/ou sociais) que influenciam a tradição formativa, já que parte das moças/mulheres que passam pelos ritos acabam abandonando a educação escolar em função do poder

²⁶ O termo se refere a culturas regionais das quais emergem os grupos étnicos; a palavra categoria pode se referir a raiz (regionais) das subdivisões tribais e étnicas.

²⁷ Quando os Ajauas se tornaram os agentes principais do tráfico de escravos do interior para o litoral, as suas vítimas principais, depois dos próprios Ajauas, foram os Maganjas, que viviam na margem Oriental e ao Sul do lago Niassa [...] os restantes ou são do litoral ou do mundo Macua-Lomwe (CAPELA, 2010, p. 43).

econômico a que estão expostas, dentre outros aspectos de subordinação advindos das relações de poder que vivenciam.

Do ponto de vista de Quijano (2000) sobre a colonialidade do poder, aos ritos de iniciação foi imposta uma maneira de pensar a partir das linhas de orientação e produção capitalista. Desse modo, há um processo de ressignificação cultural na tradição dos ritos, em decorrência da colonialidade eurocêntrica. Sobre os ritos de iniciação, Braço (2008) explica que:

Existem os ritos para a iniciação feminina e os para masculina que ocorrem em tempos e espaços distintos, pois uma das funções da iniciação é a de garantir a identificação do gênero sexual e as atribuições sociais a ela inerentes. Os seus ensinamentos estão diretamente relacionados com a existência cotidiana das pessoas, enquanto membros de uma comunidade específica. Nelas admite-se que a função social feminina difere da masculina. Essas diferenças nascem da divisão social do trabalho e têm suas origens nos primórdios da história da construção das sociedades sedentárias (BRAÇO, 2008, p. 83).

O que aponta Braço (2008) se alinha ao pensamento de Ferreira (1982) sobre a divisãosocial de atividades quando, muito antes da constituição da nação moçambicana, os ritos de iniciação serviram para a construção de identidades coletivas de um povoado ou gênero. Assim, as funções sociais de produção e reprodução seguiam esses ditames históricos. Ora, compreender a cultura local mediante os ritos de iniciação é uma forma de amainar a conflitualidade cultural, política e social em Moçambique.

Por isso, o sentido de divisão de trabalho, como afirma Nkruma (1975), não será mais o de reprodução capitalista ocidental, mas o “socialismo linhageiro”, porque o capitalismo liberal, introduzido a partir do assalto ao poder local, foi reducionista e exploratório, obrigando os nativos a aprenderem a língua portuguesa e transferindo o poder local para Lisboa, em significado próprio de escravidão. A esse respeito, Cossa (2017, p. 63) diz que “a história passada, presente e futura, se colocada como vitrina didática para ressaltar semelhanças culturais construídas através da diferença, deve estar atrelada aos caminhos tortuosos que o imperialismo tomou”.

Braço (2008) acusa a educação colonial como a responsável pela desintegração do tecido social através da divisão social do trabalho dentro dos mecanismos capitalistas de exploração. Essas são as implicações culturais no processo de formação em Moçambique. Nesse sentido, muitas mulheres que antes eram supervisoras das atividades masculinas e professoras por excelência de filhos do sistema africano, também chamado de “socialismo

linhageiro”²⁸, passaram a ser integradas nas atividades de extração mineira e muitas destas mulheres não retornavam às suas famílias.

Para Chaua (2015, p. 105), “a ideia de fixação da escola como axioma aceito e não discutível e que as ditas práticas culturais tradicionais constituem um entrave, sendo estas secundárias nas relações que se querem”, então, a conflitualidade entre o local e o estranho, tem seus fundamentos no processo de ensino (escola) em que o discurso não encontra enquadramento na comunidade fora da escola, as crianças são confrontadas por várias ideologias e as que mais acompanham o estudante são as ideologias que estão fora da escola.

Sobre a conflitualidade, Braço (2008, p. 38) argumenta que “o Moçambique pós-independência construiu-se a partir do que se herdou da colonização, mas decididamente pela imitação de outros modelos ocidentais, principalmente os do bloco socialista, guiado pelo “marxismo-leninismo”²⁹. Isso tem explicação com o grande movimento de resistência contra as políticas coloniais, cuja planificação e idealização tiveram os ritos de iniciação como o principal veículo e espaço de concórdias. Esse foi o espaço encontrado para que todos os participantes tivessem uma visão sobre o inimigo: o inimigo não era a cor nem as origens definidas no biotipo moçambicano, mas os mecanismos de exploração reducionistas da cultura local, impostos pelo sistema colonizatório eurocêntrico. Assim, de acordo com Silva (2013),

As identidades baseadas na “raça”, no gênero, na sexualidade e na incapacidade física, por exemplo, atravessam o pertencimento de classe [...] em termos políticos, as identidades estão em crise porque as estruturas tradicionais de pertencimento, baseadas nas relações de classe, no partido e na nação-estado têm sido questionadas [...] o segundo desafio de alguns dos

²⁸ Na prática, parece que o sistema matrilinear Bantu admite o princípio da autoridade dos homens sobre as mulheres, o que, frequentemente, acarretava uma residência patrilocal que favorecia a fragmentação dos clãs. As linhagens patrilineares se debilitavam, ao passo que se fortalecia a estrutura da aldeia, já que era necessário manter uma ordem na vida comunitária. Essa autoridade na aldeia se baseava em princípios territoriais e, portanto, políticos (NIANE, 2010, p. 632).

²⁹ A dependência na pós-independência manifestou-se primeiro no quesito econômico, pois a luta de libertação nacional deixou pendente uma grande dívida financeira com os países socialistas liderados pela então U.R.S.S.; segundo, na questão político-ideológica, essa dívida foi paga, em parte, pela adoção do modelo socialista de organização social, através de um partido único, estruturado a partir de um governo central, que primou pela unidade nacional e, finalmente, no âmbito cultural, deu-se ênfase na criação do sistema de educação nacional (BRAÇO, 2008, p. 38).

‘novos movimentos sociais’ tem consistido em questionar o essencialismo da identidade e sua fixidez como algo “natural”, isto é, como uma categoria biológica (SILVA, 2013, p. 37).

Nessa perspectiva, as reproduções capitalistas das identidades baseadas na raça foram e continuam sendo responsáveis pelas desigualdades econômicas no mundo, através dos poderes do saber hierarquizados e, do mesmo modo, os continentes, povos e economias hierarquizadas na funcionalidade da produção e sua participação no sistema capitalista mundial. Foi assim em Moçambique, desde cedo, quando aderiu ao sistema neocolonialista e passou a servir a Europa e seus mercados de produtos industrializados, fornecendo matéria- prima bruta e mão de obra escravizada e subalternizada.

Ao referenciar os ritos de iniciação, Chaua (2015, p. 108) pressupõe que “o diálogo em volta da fogueira seria um lampejo dos vários outros diálogos que poderiam existir [...] não deve existir um único princípio para o diálogo necessário entre os diferentes que caracteriza os contextos moçambicanos”. A volta da fogueira seria o local onde, sempre, as resistências contra os sistemas são idealizadas; assim, a fogueira a que se refere Chaua (2008), não é apenas uma figura de linguagem, mas um local específico de produção de cultura, de resistência e de luta social, no qual os moçambicanos se encontram tradicionalmente em seus ritos. Também Namuholopa (2017, p.128) denuncia que “o governo, ao combater os ritos de iniciação, entende que o lugar das crianças era na escola, onde seriam transmitidos todos os valores de que a iniciação se encarregara”.

A suposição negativa sobre os ritos de iniciação fundamenta correntes culturais de cunho capitalista liberal, assim como a ideologia de uma parte dos gestores da educação fazem apologia aos modelos eurocentrados. Assunção e Silva (2016, p. 10) considerarem que:

Os ritos de iniciação e os conhecimentos sexuais e corporais atrelados a eles conseguem ser pensados de uma forma que não deslegitima o próprio de discurso das mulheres como um “falso poder” e aparece fazer mais sentido com a lógica da matrilinearidade própria deste contexto [...] acredito que a perspectiva do feminismo interseccional, ou de um feminismo que busca um ponto de vista êmico sobre as questões que envolvem atritos entre “tradições locais” e o “ estado moderno” sejam mais interessantes do que as perspectivas de um feminismo universalista baseado em direitos humanos.

Fanon (2008) denunciava a luta de independências e liberdades dos povos africanos, dando a entender que não se devia esperar ou confiar em assimilados; o seu argumento é que, por se tratar de pessoas com a mentalidade de continuidade de um sistema colonial fundamentado em políticas capitalista, os ditos “assimilados” não

eram/são confiáveis, já que tendem a seguir os preceitos eurocentrados colonizatórios e a não considerar os conhecimentos/tradições e culturas locais.

Outro estudo, efetuado com os jovens dos EUA e do Brasil em torno dos ritos de iniciação, apontam que:

Tanto Brasil como Moçambique ou qualquer outro ponto onde haja humanidade, os ritos de iniciação são os que preparam a juventude na passagem de uma fase a outra. Obrigações Semelhantes senão, mais redobradas, eram para as moças devido as responsabilidades sociais na família e na sociedade (SOUSA; MCCARTHY, 2010, p. 133).

Sobre esse tema, Ogot (2010) também explica:

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 (OGOT, 2010, p. 759).

Segundo Ogot (2010), a esposa do rei (*mwene Mutapa*) gozava de mesmos privilégios políticos com Mutapa. Isso explica a maior responsabilidade que pesava sobre elas na educação de filhos/filhas que seriam sucessores/as do Mutapa, caso esse viesse a falecer; esses sucessores poderiam até mesmo assessorar o governo e os negócios do reino. No reino dos mutapas, as mulheres eram responsáveis pela organização e celebração das cerimônias de entronização dos chefes de governo sobre todos os níveis do estado ou império.

Sobre a cultura da educação tradicional das moças, pesquisas sobre a história de Moçambique e da região do Zambeze mostram que vários produtos comercializados em terra firme, durante o comércio marítimo com os navegadores europeus, foram as miçangas e tecidos, depois o vinho de pouca qualidade ou mesmo adulterado pelos navegadores mercantis na sua composição química³⁰. Torna-se referência as miçangas e

³⁰ [...] Os pretos e as pretas, os mulatos e as mulatas, trazem cintos prodigiosos de três ou quatro fiadas de miçangas. Nos lenços com fundo vermelho obtém-se um lucro considerável, tanto na compra de cativos como nas trocas que se fazem por ouro do país. [...] O álcool, que corria a jorro, era muitas vezes adulterado, misturado com água ou, conforme o conselho de um negreiro holandês, acrescentado com sabão de Espanha, [...] Viam-se pretos comprados unicamente com álcool, a menos que se convidasse um rapagão, encontrado a vagabundear entre o mar e o aguardava que ele pudesse a cambalear para depois o amarrar sem mais nem menos, e preparando-o para exportação (KI-ZERBO, 2009, p. 272).

tecidos, na maioria destinados aos desejos femininos a fim de condicionar a beleza da mulher africana e, em particular, a moçambicana. Assim, os produtos de maior procura entre os africanos no comércio mercantil entre o ocidente europeu e a costa moçambicana, desde o século XV, eram bugingangas, miçangas, armas e vinho.

Ratilal (1999), no seu estudo intitulado *A sexualidade na adolescência: valor, atitudes e práticas dos adolescentes e jovens da cidade de Maputo*, chegou à conclusão de que poucos ritos de iniciação feminina sujeitam a iniciada a extrema dor. Tais casos ocorrem em sociedades em que as condições na infância resultam de um conflito de identidade sexual. As cerimônias femininas caracterizadas pela dor também se relacionam com os ritos de iniciação masculinos caracterizados tanto pela circuncisão quanto pelo isolamento. Apesar de diferentes, em alguns locais, os processos de ritos se assemelham tanto na iniciação com os meninos como para as meninas. Ratlal (1999) nega a ideia de que os ritos de iniciação ocorram somente em regiões ou sociedades onde a mulher tem papel preponderante nas atividades de subsistência. Ao mencionar Maputo, também traz Gaza e Tete, e liga os ritos de iniciação com pressupostos da identidade sexual.

Esse pensamento também é mostrado por Buque e Mabasso (2014), no artigo intitulado *Investigando o impacto dos ritos de iniciação no acesso à educação e formação da criança na Alta Zambézia*. No estudo citado, os autores partilham do pressuposto de identidade sexual, visto que, para eles, os ritos de iniciação desempenham um papel importante na passagem da infância para a idade adulta. Esses ritos estão associados ao processo de socialização e educação das crianças e adolescentes, cujo objetivo é a preparação para a vida adulta, o que requer de cada sociedade um conjunto de práticas sociais associadas às referências culturais em vigor, que implicam a escolha de estratégias e objetivos em relação à pessoa que se pretende formar.

Tomando a ideia sobre os ritos de iniciação numa concepção eurocentrista, Osorio (2008), na obra *Ritos de iniciação em Moçambique*, assim como Guerra (2018), no artigo *Sexualidade, corpo e doença em Moçambique: um debate necessário*, enfatizam que, durante toda a infância e nos ritos de iniciação, as moças são ensinadas que devem se submeter à vontade do homem, sendo socialmente condenável qualquer atitude de resistência. Em uma diferenciação quase semântica, (Guerra, 2018) explica ser um processo dolorido, mas que serve para construção da identidade feminina. A posição de Osório (2008) é contraditória, com várias explicações e tendências da visão sobre a cultura

sob o ângulo de pensamentos conservadores; na explicação do autor, aparece que a identidade feminina é de submissão à vontade de homem.

Rodolpho (2004), Guerra, (2018) e Assunção e Silva (2016) entendem que os ritos de iniciação e os conhecimentos sexuais e corporais a eles atrelados conseguem legitimar o poder da mulher em relação ao homem. Assim, como todos autores enunciados neste texto, estes concordam que as práticas parecem fazer mais sentido com a lógica da matrilinearidade e acreditam que a perspectiva do feminismo interseccional - ou de um feminismo que busca um ponto de vista global sobre as questões que envolvem os movimentos de luta entre “tradições locais” e o “estado moderno” - seja mais interessante do que as perspectivas de um feminismo universalista, baseado em direitos.

Rodolpho (2004) argumenta sobre a educação moçambicana, dentro dos pressupostos estabelecidos pela Lei 26/10/1926, em que há uma dualidade de ensino: um direcionado ao homem português e outro ao autóctone. O autor citado pressupõe que, em Moçambique, a ciência embasada nas técnicas modernas de produzir e reproduzir seria o suficiente para satisfazer as necessidades sociais. E foi nesses pressupostos que os dirigentes da FRELIMO consideraram os ritos de iniciação de Moçambique como conhecimentos ocultos e obscurantistas, talvez porque tenha faltado interpretação ou mensuração sobre o tema.

Cabe lembrar que, em Moçambique, o setor da educação ainda não é prioritário no governo da FRELIMO desde sua gênese como partido. Isso se justifica pela crescente taxa das matrículas decorrente até o ano 2000 para o ensino primário básico e, recentemente, até a 9ª série de escolaridade (SUBUHANA; INTANQUE, 2018). Nesse sentido, a educação apresenta o orçamento mais baixo da função pública, o que contribui para a precarização da estrutura educacional.

Com o 4º congresso da FRELIMO³¹, em 1984, e a conseqüente colonialidade do saber e dos objetivos da educação, com a entrada histórica de Moçambique nas organizações da *Bretton Woods*, conheceu-se a debilidade da qualidade do ensino, aliada a dois principais fatores de índole interna e externa. O monopartidarismo, na sua lógica, já é excludente ao pensamento externo; assim, no entendimento da FRELIMO, todo aquele que

³¹ Uma reunião circular que acontece na Frente de Libertação de Moçambique (partido no poder), para tomar decisões importantes do partido e eleição da direção.

não militasse nas células (unidades partidárias) era contra o desenvolvimento do Estado. Para controlar o pensamento do professor e outros fazedores da educação, foram instaladas nas instituições do Estado essas unidades políticas. A segunda razão é que, com a entrada dos países nas políticas de financiamento da *Bretton Woods*, (neocolonialismo³²), ocorreu o distanciamento total dos saberes locais (que poderiam privilegiar os ritos de iniciação no contexto escolar), trazendo o currículo para uma realidade longe de encontrar sucessos.

Já foram realizados vários estudos em Moçambique - uns de caráter acadêmico e com “pensamentos neo-coloniais” e outros por ONG filantrópicas ali sediadas e que operam em Tete, particularmente - acerca da a visão mundial sobre o abandono da escola por moças ainda na idade infantil. Os resultados desses estudos têm sido que essas moças abandonam os ambientes escolares devido à gravidez precoce (em alguns casos, induzida pelos ritos de iniciação) ou pobreza dos pais e/ou encarregados de sua educação.

Considerando-se esses fatores como impulsionadores do abandono escolar, entendemos que eles têm sido muito calculistas a respeito do fenômeno, fazendo induções casuais e dando a entender que o centro do problema esteja os ritos de iniciação como responsáveis pela gravidez precoce. Dessa maneira, as opiniões globalizantes sobre os ritos trazem o cunho neocolonialista de universalização da cultura. De acordo com o Sistema Nacional de Educação (SNE) de Moçambique,

A Educação é um direito e um dever de todos os cidadãos, o que se traduz na igualdade de oportunidades de acesso a todos os níveis de ensino [...]; a Educação reforça o papel dirigente da classe operária e a aliança operário-camponesa, garante a apropriação da ciência, da técnica e da cultura pelas classes trabalhadoras [...]; a Educação é um instrumento principal da criação do Homem Novo [...]; a Educação na República Popular de Moçambique baseia-se nas experiências nacionais, nos princípios universais do marxismo-leninismo, e no patrimônio científico, técnico e cultural da Humanidade; a Educação é dirigida, planificada e controlada pelo Estado, que garante a sua universalidade e laicidade no quadro da realização dos objetivos fundamentais consagrados na Constituição (SNE, 1985, p. 17-18).

Há grande controvérsia interna da filosofia educacional em Moçambique: primeiro, sobre a igualdade de direito e acesso; de 1975 até 1989, havia uma universidade localizada na capital de país (Maputo), o que dificultava (elitizava) o acesso devido à logística e às vagas limitadas na constituição das turmas; outro problema histórico da educação em

³² Segunda colonização europeia por meios econômicos e intelectuais.

Moçambique é que esta foi criada na concepção iluminista, ao negar o conhecimento de construção coletiva e ao separar a cultura da natureza e das afeições.

O processo educacional, de acordo com Silva (2000), é a construção da identidade que será ao mesmo tempo demarcação de fronteiras. Não podemos alcançar a personalidade moçambicana que Samora (1973) anunciava como finalidade última da educação moçambicana, quando separamos o conceito de ciência dos saberes culturais e a pessoa de seus sentimentos. Assim, conhecimento não pode ser entendido somente como técnicas e números advindos do ocidente, mas também como os saberes produzidos no âmbito da cultura e da tradição local.

A socialização não acontece apenas na escola, e esta não pode ser o único ponto aceitável da socialização, pois a família e a comunidade são determinantes em todo esse círculo. Assim, os ritos de iniciação podem não ser o perigo para o funcionamento normal do sistema educacional em Moçambique e Tete, em particular, sabendo-se que esses rituais fazem parte da identidade local, fruto de interação social milenar na África, visto que a prática é comum entre os povos africanos. Nesse modo de ver, a educação, em suas variadas dimensões, por si só, já se constitui como diferença de um povo; então, criar um currículo baseado nos moldes coloniais seria negar a moçambicanidade ali presente.

Entendemos que contextualizar a educação como universal e homogênea foi um erro no contexto educacional oficial em Moçambique, já que não é possível supor que culturalmente todas as sociedades são iguais. Ao negar a diversidade étnica e suas especificidades, com codificações de linguagens próprias que servem de fronteiras entre os Estados e nações, incorre-se em processos colonizatórios e de subalternização.

Nesse sentido, ao não reconhecer cultura local, os aspetos educacionais colonizatórios passaram a extinguir as culturas locais, ao mesmo tempo em que ocorreu uma supervalorização da cultura ocidental, suas ideias econômicas capitalistas e de consumo em meios aos processos globalizantes. Assim, em Moçambique, ocorreram desenfreados casos de desemprego e, conseqüentemente, a desestruturação de famílias, antes firmadas e construídas pela educação comunitária/tradicional, na qual ocorrem/ocorriam os ritos de iniciação.

Assim, sobre as tradições locais pesam os cuidados na educação da moça/rapariga, bem como os cuidados sobre outros da sua própria família. De acordo com dados do censo/2017, realizado pelo Instituto Nacional de Estatística (INE), em Moçambique, a taxa do analfabetismo da mulher é de 49.4%, sendo que 62.4% encontram-

se nas áreas rurais/interior, em relação as áreas urbanas (INE, 2017). Grande parte dessas mulheres analfabetas abandona a educação escolar após a passagem pelos ritos de iniciação.

Sobre os ritos de iniciação, cabe mencionar que estes começam com a atribuição de uma madrinha (matrona) à moça, logo que tem a primeira menstruação. A madrinha será a responsável pela moça nesse processo de socialização/iniciação para a nova etapa da vida, ou seja, de menina para a vida adulta. Os ritos de iniciação preparam a menina para vida coletiva e a vida conjugal, enquanto mulher. Ao fim do ritual, é cortado o cabelo da menina, o que representa um novo nascimento, o caminho da vida. Essa prática é relacionada com a ausência social e a menina é declarada mulher logo na sua primeira aparição na comunidade e na vida pública. Devemos salientar que, dependendo do seu desenvolvimento físico (e sabemos que os seres humanos são diferentes, variando de uma pessoa para outra), em algumas meninas a menarca/menstruação aparece aos 10 e/ou 12 anos (BRAÇO, 2009), idade considerada ideal, na tradição moçambicana, para começar a aprendizagem de conhecimentos sobre a sexualidade masculina e feminina.

As moças que participam do ritual, são apresentadas no final da cerimônia aos familiares e amigos próximos, em uma festa de *chinamuali*³³. Nesses eventos todos são bem-vindos. As bênçãos estendidas pelas mãos dos presentes é o momento mais esperado entre as recém-graduadas para a vida adulta. Ao passar pelos ritos de iniciação, as meninas passam a ser consideradas adultas socialmente, entretanto ainda menores em idade. Muitas dessas meninas, dependendo do seu desenvolvimento hormonal, chegam à menarca/menstruação com 12 anos, porém outras, ainda que seja uma situação considerada rara, menstruam aos 16 anos de idade.

Toda essa complexidade cerimonial induz as moças para a vida sexual e pode ser uma das prováveis razões da evasão escolar. Assim, os ritos de iniciação acabam “perdendo” o seu significado de socializador e de inserção cultural, passando a ideia, apenas, de conhecimentos femininos para a satisfação sexual da mulher para o homem ou marido. Todavia, na tradição local, o rito serve como preparo geral da mulher, assim como do rapaz em outros modos e rituais, para serem válidos na vida em sociedade.

³³ *Chinamuali* é a festa que se realiza quando a moça entra em menarca, acompanhada por tambores e danças tradicionais conhecidas na região por *Txinkombo*

2 CAMINHO TEÓRICO DA PESQUISA

Nesta seção, articulamos o caminho teórico pelo qual perpassaram os principais conceitos e suas construções utilizadas no estudo dos ritos de iniciação e suas implicações no processo educacional em Moçambique. Expomos, ainda, uma breve historicidade e as nuances epistemológicas que atravessaram esta proposta de pesquisa.

As escolhas teóricas nos proporcionam ampliar a compreensão das relações históricas de colonização, colonialidade e resistência moçambicana em seus diversos contextos, inclusive na educação e suas respectivas formas de ensino. Nesse sentido, buscamos amparo em autores que se articulam, sendo do campo do Estudos Culturais, do Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C), e autores que discutem os conceitos de identidade/diferença, raça, colonização e colonialidade.

Para discutir Identidade/Diferença buscamos apoio em Hall (1998, 2013, 2016); sobre Raça, o amparo teórico está em Fanon (2008). Para falar sobre Colonização e Colonialidade o aporte está em Quijano (2009). São autores consultados que, de certa forma, visualizam os processos colonizatórios como forma de subalternização dos sujeitos frente ao pensamento ocidentalizado, no qual podemos situar Moçambique, tendo em vista que é um país decorrente da colonização ocidental europeia. Sobre o Grupo Modernidade/Colonialidade, Balestrin (2013) aponta que este,

[...] compartilha em meio a suas diferentes perspectivas do caráter discursivo social do descentramento das narrativas e dos sujeitos contemporâneos do método da desconstrução dos essencialismos e da proposta de uma epistemologia crítica. As concepções dominantes de modernidade “colonial” do termo alude a situações de opressão diversas, definidas a partir de fronteiras de gênero, étnicas ou raciais [...] ainda que não haja colonialismo sem exploração ou opressão, o inverso nem sempre é verdadeiro (BALESTRIN, 2013, p. 90).

O que se reproduzia na América Latina, segundo Mignolo (2003), ficou apelidado de colonialismo interno. Porém, o decolonial seria a intercessão dos colonizados e não a reprodução do pensamento colonial. A tríade francesa que serviu como intercessores do colonizado, quando este ainda não tinha voz, se constitui de Cesaire, Mimmi e Fanon, que denunciam o Ocidente na funcionalidade da produção do conhecimento no exercício de dominação sobre o Outro. Balestrin (2013, p.112) argumenta que “não está em questão a

rejeição total da modernidade, mas sim o convite a observação e a construção de modernidades alternativas ao único modelo Ocidental”.

A própria afirmação da colonialidade está assentada na denúncia ao capitalismo e que a produção passada e presente de muitos dos seus autores carregam as influências de teorias preocupadas com a exploração/opressão econômica-libertação, dependência, sistema-mundo. Segundo Ribeiro (2018, p. 1058, interpretação do autor) vários pesquisadores que falam de alargamento da rede escolar para alcançar os desprivilegiados não consideram que o conhecimento científico não conduz à emancipação social; e, fundamentar que a escola e o conhecimento devem chegar às classes subalternas, estaria a continuar com a colonialidade, a opressão e a subalternização do saber e suas produções culturais.

Fanon (2008), em seu livro *Pele negra máscaras brancas*, entende que o colonialismo e as práticas coloniais sustentadas por dois fatores comportamentais: o primeiro é neurótico, aquele que transmite a superioridade de algum grupo de indivíduos em relação ao outro; o segundo é de produção de saberes, que se manifesta através do impedimento cultural e econômico. Assim, “há uma relação de sustentação entre a língua e a coletividade. Falar uma língua é assumir um mundo, uma cultura” (FANON, 2008, p. 50).

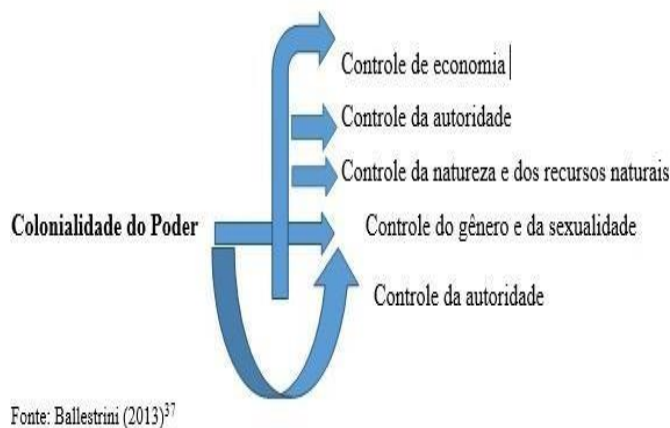
Na concepção de Tonialet et al. (2017, p.18), “a matriz colonial de poder dá visibilidade para determinadas formas de existência e saberes pela visibilidade de outros, passam a ser consideradas inferiores e não científicos”. A invisibilidade da existência e a subalternização de saberes pouco a pouco foram constituindo uma linha de pensamento e um vocabulário próprio para análises críticas e analíticas das ciências sociais, a partir de seminários e diálogos ocorridos em 1970, que ficou conhecido como o *giro decolonial*. Esse giro decolonial aparece, sobretudo, como resistência à colonialidade do poder. Segundo Ballestrin (2013), a colonialidade de poder está organizada em mecanismos de produção e reprodução.

Os mecanismos de controle do poder eurocentrados, expostos na Figura 3, podem nos ajudar a compreender o quanto as noções do sul estão sujeitas à colonialidade, a partir das relações globais que marcam a transição da era dos impérios para o momento da independência ou da pós-descolonização. Ballestrin (2013) enfatiza que M/C³⁴ trata-se de um

³⁴ Modernidade/Colonialidade. Na Figura 4, a autora procura representar a colonialidade do saber em todas as esferas de conhecimento e produção econômica.

trabalho reflexivo e coletivo, transdisciplinar. Também se refere a todo um processo novo de leituras críticas da descolonização que, tal como a própria colonização, marcou com igual intensidade as sociedades colonizadoras e as colonizadas.

Figura 3 - Mecanismos da colonialidade do poder



A colonização nunca foi algo externo às sociedades das metrópoles imperiais e as diferenças entre as culturas colonizadoras e colonizadas permanecem profundas. O pós-colonial não se restringe a descrever uma determinada sociedade ou época, mas relê a “colonização” como parte de um processo global essencialmente transnacional e transcultural e reproduz uma escrita descentrada, diaspórica ou global das grandes narrativas imperiais do passado centradas na nação. O único propósito da crítica pós-colonial para ser a desconstrução do discurso filosófico ocidental, como afirma Fanon (2008), seria simplesmente se o objeto chave e o sucesso da guerra de independência argelina fossem derrubar a dialética hegeliana.

Ao estudar o grupo Modernidade/Colonialidade, Ribeiro (2018, p.1064) considera que deve haver distanciamento do pensamento Ocidental pelo fato de existirem problemas modernos, dentre os quais não existem soluções modernas. Ribeiro (2018) explica que o distanciamento nos leva à aproximação dos conhecimentos subalternos silenciados pelos mecanismos de colonialidade. Portanto, isso não se trata apenas de ser posterior, mas de ir além do colonial, tanto quanto o pós-modernismo é posterior e vai além do modernismo e

o pós-estruturalismo segue cronologicamente e obtém seus ganhos teóricos ao subir nas costas do estruturalismo.

Nas palavras de Ribeiro (2018, p.1064), “por meio da sociologia transgressiva, constituída pela sociologia das ausências e das emergências, podemos estar simultaneamente dentro e fora do que criticamos”. Isso pode se tornar verdade na medida em que toda a experiência humana das comunidades subalternizadas foram aprisionadas com estereótipos negativos sobre sua cultura e mecanismos de produção e reprodução como inexistentes ou subjetivas, procurando produzir verdades da sua existência. Assim, para a autora, a sociologia das ausências identifica esse processo e liberta as experiências produzidas como inexistentes.

Na análise de Fanon (2008, p. 83) a inferioridade do negro em relação ao europeu se deve a barreiras ou impedimentos trazidos pelos conhecimentos eurocentrados, que jogam desvantagens sobre os modos de produção epistemológica. Durante o processo de colonização europeia, sempre houve o medo da concorrência ou mesmo de sofrer uma crise, visto que faltaria a matéria-prima e o mercado. Segundo Balestrin (2013), a colonialidade caracterizou-se por controle de poderes; nas ciências sociais, o conceito da evolução foi bem aproveitado e usado para estimular estereótipos raciais. Conforme nos diz Fanon (2008),

Em nome da tradição que os anti-semitas valorizam seu “ponto de vista”. E em nome da tradição, de um longo passado histórico, do parentesco sanguíneo com Pascal e Descartes, que se diz aos judeus: você não tem lugar na comunidade [...] que as virtudes verdadeiramente francesas subsistam, e a raça esta salva [...] o judeu e eu: não satisfeito em me realizar, por um acaso feliz eu me humanizava. Unia me ao judeu, meu irmão do infortúnio. (FANON, 2008, p. 112)

A exploração e a humilhação foram aproveitadas como preconceito racista e étnico. Assim, a colonialidade passou a ser uma moeda com duas faces, isto é, os privilégios e a distinção das pessoas se estabeleceu a favor da cor da pele e dos cabelos, nunca do saber. Fanon (2008, p. 34) ainda argumenta que, “no exército francês, o negro só podia ser intérprete, carregador do material bélico, ou seja, para receber ordens e nunca dar”. Foi imposto ao negro o preconceito contra sua própria origem quando lhe ensinaram que era rústico e primitivo em relação ao branco; como consequência dessa redução, vários locais serviram de “sala de espera” para as feiras de venda de seres humanos.

As fotografias ilustradas nas Figura 4 e 5, a seguir, registram um dos locais que serviu de armazenamento do ser humano reduzido a escravo, na primeira feira de Tete,

construída para atender ao comércio de ouro, da prata e, mais tarde, da venda dos próprios produtores.



Fonte: Arquivos pessoais do autor. Foto: Sebastião Chauma (2019)

Como afirma Fanon (2008),

[...] minha originalidade me foi extorquida, chorei por muito tempo e depois recomecei a vida mas era perseguida por uma série de fórmulas desagregadoras. [...] O branco estava enganado, eu não era um primitivo, nem tão pouco um meio homem, eu pertencia a uma raça que há dois mil anos já trabalhava o ouro e a prata. E depois, havia outra coisa, outra coisa que o branco não podia compreender (FANON, 2008, p. 119)

A partir do século XVII, a relação de colonialidade/civilização própria dos europeus provocou efeitos de negatividade aos africanos. O pensamento de que o africano era sem cultura introduziu o ensino civilizatório, com efeitos de lavagem cerebral, que originou a conflitualidade cultural e muito ficou esquecido devido ao preconceito, à ganância pelos metais e trabalho barato para sustentar o orgulho e a ambição da industrialização emergente.

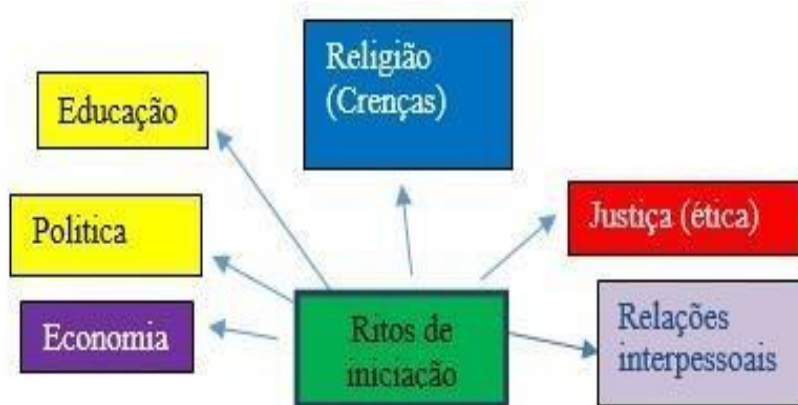
No processo de hierarquização de pessoas e saberes segundo a naturalização, a África foi chamada berço da humanidade. O berço pode ser entendido como o local em que a criança queira aprender os primeiros passos da linguagem humana; por outro lado, pressupõe-se que é o lugar da sujidade. Assim, a África ficou sendo vista como terra de “primitivos atrasados”, bestas de carga e trabalho e o racismo gerou a escravatura em nome do desenvolvimento industrial e do bem-estar das metrópoles.

Assim, o desenvolvimento da Europa custou o subdesenvolvimento das colônias, o crescimento e a longevidade populacional na Europa. Foi o preço da miséria do continente e da morte precoce do recém-nascido e ou falta de nutrientes da parturiente. Fanon (2008, p. 116) argumenta ainda que:

A magia negra, mentalidade primitiva, animismo, existe animal, tudo isso reflui para mim. Tudo isso caracteriza os povos que não acompanharam a evolução da humanidade [...] sim, nós [...] somos atrasados, simplórios, livres nas nossas manifestações. E que para nós, o corpo não se opõe aquilo que vocês chamam de espírito.

Na Figura 6, a seguir, apresentamos o esquema objetivo da relação entre os ritos de iniciação com os saberes e processos de reprodução africana e moçambicana em particular.

Figura 6 - Centralidade dos ritos para os saberes locais e áreas de reprodução cultural



Fonte: Elaborado pelo autor (2019)

Conforme De Oliveira (2009, p. 57), não existe superioridade de uma cultura em relação a outras. Os estudos culturais no processo de educação convidam os educadores a prestarem atenção nos discursos dentro e fora da escola e também sobre as transformações sociais, precisamente os discursos de várias comunidades, e sobre as suas influências no campo educacional.

Em toda a vida do africano, os ritos de iniciação são mecanismos de inserção na sociedade e, ao mesmo tempo, servem de ponto de continuidade de relações de produção e reprodução social, política e econômico. Se a revolução francesa influenciou o sistema educacional e as estruturas políticas da Europa, então a colonialidade foi a continuação da desestruturação dos saberes e valores africanos. A educação africana, ainda sob uma classificação informal, conseguiu manter seus povos durante milênios, até que o preconceito europeu chegasse. Na visão de Santos (2008),

Esta preocupação em testemunhar uma ruptura fundante que possibilita uma só e só uma forma de conhecimento verdadeiro está bem patente na atitude mental dos protagonistas, no seu espanto perante as próprias descobertas e a extrema e ao mesmo tempo serena arrogância com que se mede com seus contemporâneos [...] descarte, nessa maravilhosa autobiografia espiritual que é o discurso do método e a que voltarei mais tarde, referindo-se ao método por si encontrado: porque já colhi dele tais frutos que embora no juízo que faço de mim próprio procure sempre inclinar-me mais para o lado de desconfiança do que para o da presunção [...] não deixo de receber uma extrema satisfação com o progresso que julgo ter feito em busca da verdade e de conceber tais esperanças para o futuro que, entre as ocupações dos homens, puramente homens, alguma há que seja solidamente boa e importante, ousar crer que é aquela que escolhi (SANTOS, 2008, p. 23).

Foi nessa relação de controle do poder que Moçambique sofreu a maior desestruturação educacional. No entender de Descartes, citado por Santos (2008), pressupõe-se a ausência de homens, puramente homens, e o louvor que se dá a si mesmo sobre o conhecimento. Esse pensamento influenciou o ensino administrado pelos missionários católicos e, mais tarde, o sistema colonial ao povo local, tendenciosamente voltado a ensinar os modos europeus e a assimilação da cultura europeia. Fanon (2008, p.104) afirma que:

[...] os pretos tiveram que se situar diante de dois sistemas de referência: o local e o europeu. Sua metafísica menos ou, menos pretensiosamente, seus costumes e instâncias de referência foram abolidos porque estavam em contradição com uma civilização que não conheciam e que lhes foi imposta.

A civilização foi a barreira econômica da qual que se origina, entre outras, o medo da concorrência e do desejo de proteger as classes dos brancos, os poderes que formam a metade da população europeia e de impedi-los de decair ainda mais. Fanon (2008, p. 83) considera que “há uma relação de sustentação entre a língua e a coletividade. Falar uma língua é assumir um mundo, uma cultura” e, a ser assim, o racismo é psicológico, tanto para o africano quanto para o europeu, em uma relação preconceituosa de superioridade e inferioridade.

Esse argumento reforça o modelo de cultura adotado por Moçambique, do tipo unificado e fixo. Há muita tentativa de chamar à unicidade de identidades das diferentes ideologias, mas os discursos históricos tendem a demonstrar as fissuras de identidade e unicidade cultural nas comunidades da África, em particular de Moçambique. Como diz Hall (2006), as “identidades nacionais são imaginárias” porque tanto a identidade quanto a unidade e ou raça são categorias discursivas. E a naturalização parece transformar a diferença racial em um fato fixo e científico, que não responde à mudança ou engenharia social reformista. Nesse sentido, Santos (2009) comenta:

É nessas três instâncias que as relações de exploração/dominação/conflito estão ordenados. A identificação dos povos de acordo com suas faltas ou excessos é uma marca fundamental da diferença colonial, produzida e reproduzida pela colonialidade do poder. Em particular o poder colonial (SANTOS, 2009, p.101).

Em Moçambique, as ideologias são agrupadas e identificadas pelas regiões de prática e/ou pelo grupo étnico. Atualmente, essas categorias de naturalização ou proveniência estão sendo substituídas pela militância partidária e/ou simpatia ideológica. Segundo Santos (2009),

No capitalismo eurocentrado, é sobre a base da naturalização da colonialidade do poder que a cultura universal foi e continua a ser impregnada de mitologia e de mistificação na elaboração de fenômenos da realidade. A lealdade racial dos brancos perante as outras raças, serviu como pedra angular da lealdade, inclusive nacional, dos explorados e dominados brancos em relação aos seus exploradores em todo o mundo e, em primeiro lugar, no eurocentro (SANTOS, 2009, p.112).

Com a naturalização do capitalismo, o mundo passou a ser dividido e classificado segundo os papéis determinantes na participação do processo de produção e industrialização. Assim, para Santos (2009, p. 73)

o decurso da evolução dessas características do poder atual foram-se configurando novas identidades sociais da colonialidade - índios, negros, azeitonados, amarelos, brancos, mestiços - e as geoculturais do colonialismo, como América, África, extremo Oriente, Próximo Oriente.

Assim, a África e o negro passaram a desempenhar o papel de força braçal, o animal de puxar a charrua³⁵ na lavoura. A África ficou conhecida como berço da humanidade, sendo sua vida social considerada primitiva e sem história.

Historicamente, o conhecimento sobre as políticas educacionais e/ou de governo foram pensadas nos países ocidentais e só beneficiam ao Ocidente, porque por elas são veiculadas todas as formas de exploração, subjugação e colonização dos povos não situados no Ocidente exemplar. O Ocidente foi capaz de reagir desde dentro, improvisando o socialismo e comunismo para combater o neoliberalismo, que se tornaram iguais ao controlar e excluir o saber periférico e a subalternização das teorias produzidas fora do

³⁵ Enxada que funciona pela força animal.

Norte³⁶. “Dessa perspectiva, decolonizar a teoria, em especial a teoria política, é um dos passos para decolonização do próprio poder” (BALLESTRIN, 2013, p.109).

Na análise de Santos (2009),

Em primeiro lugar, o conceito de interesse de classe requer também ser pensado em termos da sua heterogeneidade histórico-estrutural. Em seguida, é necessário estabelecer, para cada momento e para cada contexto específico, o eixo comum de relação de exploração/dominação/conflito entre todos os trabalhadores, submetidos a todas as formas de trabalho e a todas as formas de dominação, e o capital e os seus funcionários [...] por essas razões, e no que concerne à classificação social ou processos de subjectivação social perante a exploração/dominação, a questão central é a determinação das condições históricas específicas em relação às quais é possível entender os modos, os níveis e os limites da associação dos indivíduos implicados nessas três instâncias (trabalho, gênero e raça), num período e num contexto específicos (SANTOS, 2009, p. 105).

A análise proposta pelo autor pode ser entendida pelas lutas de classe na África, onde a propriedade era coletiva e o poder estava no controle dos chefes da linhagem tribal, mas suscetíveis à expulsão caso não cumprissem ou respeitassem as normas tradicionais que regem os princípios locais. Com relação à identidade, Hall (2006) ao falar da identidade sociológica para chegar na identidade do sujeito da pós-modernidade, afirma que:

A identidade na concepção sociológica preenche o espaço entre o “interior” e o “exterior” entre o mundo pessoal e o mundo público [...] ao mesmo tempo que internalizamos seus significados e valores, tornando-os “parte de nós”, contribui para alinhar nossos sentimentos subjetivos com os lugares objetivos que ocupamos no mundo social e cultural (HALL, 2006, p.12).

A identidade africana, os sentimentos e as crenças são parte do saber e estes podem ser interpretados nos *modus vivendi* das comunidades locais, em que os ritos de iniciação ou pós- iniciação são meios de continuação dos significados culturais, religiosos e até como verdadeiros catalisadores da economia de sobrevivência.

Sobre a subjetividade e a objetividade social e cultural, em reflexão sobre a centralidade da cultura, Hall (1997) argumenta que, em todas as instituições do século XX, no sentido substantivo empírico e material da palavra, as práticas culturais estão em expansão além do conhecido e assumindo o respeito à estruturação e organização da

³⁶ Termo usado para países ocidentais e capitalistas.

sociedade modernatardia, aos processos de desenvolvimento e à disposição de recursos e econômicos e matérias.

Assim, considera Hall (1997, p. 17) que

[...] a velha distinção que o marxismo clássico fazia entre a “base” econômica e a superestrutura ideológica é de difícil sustentação nas atuais circunstâncias em que a mídia é ao mesmo tempo uma parte crítica na infraestrutura material das sociedades modernas e, também, um dos principais meios de circulação das ideias e imagens vigentes nestas sociedades.

Porém, fazer julgamento com base em padrões absolutos da cultura, comparados com as epopeias das conquistas militares ou partidárias, segundo Hall (1997), é ter uma visão social estreita; o autor considera que a importância da revolução e do crescimento cultural, em seu caráter democrático e popular, permite a compreensão de tempo e espaço, possibilitando mudança na consciência e na sociedade.

Hall (1997) considera que a centralidade da cultura pressupõe a importância da mesma da vida cotidiana da pessoa e da sociedade em geral. E, através das mídias, a todo instante consumimos informações que até ao século passado levariam bastante tempo para chegar ao consumidor. Hoje, compra-se porque se ouviu pela mídia que é bom, não porque seja resultado de experiência do produto. Os casamentos são inseguros, ninguém está na estabilidade. Os filhos são treinados para o bem ou mal, dentro de casa, pelas imagens das mídias. Nesse sentido, Hall (2006) diz:

Os deslocamentos ou os desvios da globalização mostram-se afinal mais variados e mais contraditórios do que sugerem seus protagonistas ou oponentes [...] embora alimentada sob muitos aspectos pelo ocidente, a globalização pode acabar sendo parte daquele lento e desigual, mas continuado, descentramento do ocidente (HALL, 2006, p. 97).

Nessa época de globalização, o sistema de ensino precisa se resignificar ao sistema de educação nacional a partir de movimentos de deslocamentos culturais, ao invés de ser a redução das culturas locais, de modo que verdadeiramente venha a ser o momento de fortalecimento cultural, que não esteja no sentido de um “racismo cultural”. É necessário gerar uma nova forma de perceber a cultura (não mais aquela das conquistas e nem aquela imposta por força das mídias).

No estudo sobre a diáspora, Hall (2003) argumenta que o problema da ideologia do marxismo é sem garantias e fora da moda, tanto quanto o marxismo que apresenta as identidades como situações de compreensão. Em Moçambique, já passaram vários

sistemas de ensino, desde os missionários católicos, colonial e pós-independência. Esses sistemas substituíram os modos de produção local sobre o pretexto de coesão cultural.

O conhecimento local - que por milhares de anos sustentou as pessoas residentes na região geográfica - sobre práticas comumente conhecidas e aprendidas, passadas da geração mais velha à mais nova, era representado em sistemas de discursos, representação e significados. Os ritos de iniciação constituíam essas práticas sociais. Para Hall (2003, p.179- 80), “cada prática social é constituída na inteiração entre significado e representação”. Nesse sentido, importa-nos explicar que essa prática social era extensiva ao território nacional e à diversificação ideológica entre várias etnias que povoam e fazem a paisagem moçambicana, com um único objetivo: a produção e a reprodução social e cultural daquelas sociedades.

Hall (2003) considera que a identidade é, irrevogavelmente, uma questão discursiva e de representação simbólica; nossas sociedades são compostas não de um, mas de muitos povos, cujas origens são mas diversas, desde a época colonial, até aos dias atuais. Essas representações discursivas e simbólicas foram excluídas, sendo privilegiadas as ideologias de produção e reprodução neocolonialista. Para, Hall (1997, p. 83), isso se trata de “racismo cultural”, em que se procurara, sob todos os esforços, desconstruir os sistemas ideológicos locais em tentativas inadequadas de subordiná-las aos modelos capitalistas de produção. A respeito dessa forma de subordinação, Fanon (2008, p. 80) argumenta o seguinte:

Para onde tendes esta análise? Para nada mais, nada menos do que demonstrar que, na verdade, Jean Venuese não é igual aos outros. Fazer com que as pessoas se envergonhem da própria existência, já dizia Jean Paul Sartre. Sim, leva-lós a tomar consciência das oportunidades que desperdiçaram, da passividade que demonstravam em situações, onde, justamente, teria sido preciso, tal qual um espinho, enfiar-se no coração do mundo, forçar, se preciso for, o ritmo do coração do mundo, deslocar, se necessário, o sistema de comando; em todo caso, seria preciso, com determinação, enfrentar o mundo.

Como poderiam os africanos se envergonharem, senão de que fossem empurrados pela negatividade de pensamento, por meio de um sistema de ensino de assimilação da cultura europeia e dos modos de produção capitalistas? Conforme no diz Hall (2003), as ideologias são como práticas que operam em cadeias e formações discursivas em campos semânticos. Foi assim que, mediante os mecanismos de hierarquização do saber e a tomada da Europa como o centro da gravitação, aos africanos foram impostos novos significados e novas representações, com a tendência de subordiná-los em força braçal.

Para Fanon (2008), a linguagem foi a principal arma da colonização na “modernização” do africano, primeiro porque ele assumiu a cultura e a língua estrangeira como únicas vias da homogeneização, mas os efeitos da voz trazem as diferenças dentro dessa abertura de fronteiras. Com relação aos Estudos Culturais na perspectiva dos pós-colonialidade, a configuração dessa conjuntura histórica de poder, dentro de seus problemas, desde a dependência, o subdesenvolvimento e a marginalização típicos do alto período colonial. O referido autor argumenta que,

Sendo o nosso propósito a desalienação dos negros, gostaríamos que eles sentissem que, toda vez que há incompreensão entre eles diante do branco, há ausência de discernimento [...] há uma relação de sustentação entre língua e a coletividade. Falar uma língua é assumir um mundo, uma cultura (FANON, 2008, p. 50).

Nessa perspectiva, Hall (1997) também considera os problemas das colônias como persistentes no período pós-colonial, mas com uma nova roupagem de lutas sociais nativas, contradições internas e fontes de desestabilização no interior da sociedade descolonizada e/ou com o sistema global como um todo. O autor entende haver uma substituição do poder imperial por um sistema assimétrico e globalizado, que cria fissuras estruturais, dando espaço ao florescimento dos interesses e modelos ocidentais de controle.

Depois da queda do muro de Berlim, em 1989, a Europa oriental era uma sociedade distinta em relação ao ocidente quanto ao mercado cultural, político e social. Então, a tentativa dos EUA para envolver esses países em instituições de mercado para impulsionar “desenvolvimento” suscitou antigos nacionalismos. Segundo Perrot (2009), a revolução francesa proporcionou a continuidade dos nacionalismos modernos da Europa; com isso, segundo o autor, [...] as novas escolas tinham como tarefa propagar o francês, principalmente na Bretanha e na Alsácia, e todos os textos oficiais eram publicados em francês” (PERROT, 2009, p. 27), um olhar similar e mais crítico da nova ordem mundial (HALL, 2003), onde a naturalização parece transformar a diferença racial em fato fixo e científico que não responde às mudanças.

Ainda assim, a etnicidade se funda na diferença entre características culturais e religiosas, e por serem fixas, sua transmissão só era possível por uma herança biológica, inscrita no corpo e estabilizada pelo parentesco e matrimônio endógeno, o que garante ao grupo sua manutenção e pureza genética e cultural. Dessa forma, os nacionalismos étnicos religiosos e mal resolvidos desencadearam as guerras mundiais.

Silva (2000, p. 36) argumenta que “as identidades são fluidas”. Entretanto, a colonialidade de saber, ao hierarquizar, fixava as identidades com base na naturalização e esta seria o dominador comum sobre a aquisição (poder econômico) e ou a localização geográfica dos continentes e países. Assim, explica-se o subdesenvolvimento de Moçambique, visto que, na hierarquização do poder econômico, o país serviu como fonte de matéria-prima e beneficiou-se da produção e das discussões sobre valores que estavam no sul (abaixo) da Europa. Moçambique não tinha ideias para apresentar e nem discutir sobre o seu próprio currículo.

A decolonialidade nos convida a saltar as barreiras da colonialidade, que não podem ser ultrapassadas enquanto continuarmos com a mesma interpretação tradicional e epistemológica do conhecimento local. Então, vale considerarmos a premissa dos estudos culturais, que têm como objetivo a ruptura com o passado; no período pós-independência, os estudos culturais foram institucionalizados na concepção de “ideologias dominantes” e o Estado tornou-se o regulador das práticas sociais, utilizando as instituições como força de repressão social. Na concepção de Fanon (2008),

Todas as formas de exploração são idênticas porque todas elas são aplicadas em algum objeto: o homem. Ao considerar abstratamente a estrutura de uma ou outra exploração, mascara-se o problema capital, fundamental, que é o homem no seu lugar (FANON, 2008, p. 88).

As políticas socialistas comunistas herdadas da revolução francesa, que consistiam na destruição dos monumentos culturais e religiosos do antigo regime, fizeram nascer novos heróis assim como novos deuses/deusas e também trouxeram nova matéria institucional para a educação francesa. Essa maneira de ver e entender as coisas lavou-nos também ao conflito tendente da construção de Estado Novo em Moçambique. Para construir o Estado, foi necessário acabar com os verdadeiros heróis das comunidades, aqueles que desde cedo resistiram às atrocidades neocolonialistas e defenderam os princípios milenares de reprodução cultural, ainda que desejassem algum tipo de desenvolvimento econômico e cultural.

Assim, as religiões de matriz africana, tanto quanto europeias, foram combatidas e, no lugar dessas religiões, foram introduzidos os heróis da luta pela independência nacional como modelos de pensamento e cultura. Os patriarcas das comunidades regionais foram combatidos e, por serem muitas vezes conhecidos e apreendidos nos sistemas rituais locais, também foram proibidas a prática e o desenvolvimento desses componentes culturais.

O modelo de produção e reprodução capitalista classificou o moçambicano em categorias fixas de produção: indígena⁴⁸, assimilado⁴⁹, branco, negro, impuro, puro; e, atualmente: membro, simpatizante, oposição, inimigo, centro e norte.

Considerando-se a centralidade da cultura, os ritos de iniciação tendem a exercer maior influência nos modos tradicionais de produção de conhecimento. Canda (2006), em dissertação sobre a educação autóctone e oficial em Moçambique, argumenta que o conflito entre duas ideologias é visível na medida em que o ensino oficial não se vincula à cultura local e aponta a incapacidade do currículo oficial ser mais teórico que prático, muito demorado³⁷ na oferta de resultados sobre a pessoa e seus familiares.

Para Hall (2003, p. 180) “as ideologias não operam através de ideias isoladas, mas em cadeias discursivas, agrupamentos, campos semânticos e formações discursivas” Concordando com o autor, entendemos que o currículo de ensino deve ser desconstruído para construir um currículo onde haja inteiração discursiva entre os vários saberes.

Para compreendermos os efeitos capitalistas no currículo de ensino em Moçambique, basta atentar ao que nos descreve Santos (2010):

No eurocentro; o que dominam são Capitalistas. Os dominados são assalariados, as classes media, os camponeses independentes. Na periferia colonial; os dominantes são os capitalistas tributários e/ou associados dependentes. Os dominados são escravos, servos, pequenos produtores mercantis independentes, assalariados, classes medias, camponeses (SANTOS, 2009, p. 110).

A problemática da educação em Moçambique, quanto à discursividade contraditória e longe da prática, em diferentes campos do discurso na comunidade, se reflete nas seguintes palavras de Fanon (2008, p.48): “no negro civilizado a estupefação chega ao cúmulo, ele argumenta dizendo que é uma perfeita adaptação e com ele o jogo não é mais possível, é uma perfeita réplica do branco”. Sim, a decolonialidade do saber não pode ter êxitos enquanto o assimilado³⁸ continuar no controle do poder. Fanon (2008) tinha razão nesta denúncia, porque os mecanismos de produção e reprodução do período pós-independência não mudaram ao pressupor que o ensino de história, epistemologicamente, muda o seu discurso sobre um saber todo construído em cadeias

³⁷ Canda se refere ao ensino fundamental e médio ser mais teórico e não prático, fato que leva os encarregados de educação e os pais não incentivarem as crianças ou jovens a prosseguirem com os estudos por falta da oferta de resultados práticos que sustentem a família antes do nível superior.

³⁸ O governo é composto, na maioria, por pessoas que haviam renunciado a suas culturas e na sua gestão educacional prioriza os saberes neocoloniais em relação aos locais.

discursivas de várias ideologias, tomando como marco o início da luta de libertação pela FRELIMO. Segundo Ribeiro (2015, p. 47), “nos manuais escolares de história desse período (fim dos anos 70, anos 80 e 90), a história da FRELIMO e das lutas anticoloniais são o fio condutor dos conteúdos apresentados”.

A colonialidade europeia está assentada na etnicidade, justificada na naturalização e a sua herança é por paternidade. Santos (2009, p.112) argumenta que “o capitalismo eurocentrado é baseado na naturalização da colonialidade do poder impregnada de mitologia e mistificação”. Silva (2000, p.38) afirma que “a identidade proclamada no presente é revelada como um produto da história. A segunda está relacionada a uma categoria “natural”, fixa, na qual a “verdade” está enraizada na biologia”. O fato em comum é todos acreditam serem identidades fixas.

Quanto ao intelectual orgânico, Hall (2003) o considera sem pontos de referência orgânicos e aqueles que Fanon (2008) considera como réplica do branco, “assimilado ou eurocentrado”, vieram a usar os mesmos mecanismos de exclusão e colonialidade do saber, a partir de um programa de ensino que, *a priori*, tende à universalização dos modos discursivos e de representação simbólica, bem como à etnização do poder político. Tudo isso se observou no isolamento de outras manifestações ideológicas sociais (monopartidarismo) e na ausência da interação entre significados e representações sociais.

Assim, Hall (2003) considera que os estudos culturais, para sua compreensão, não precisam da dialética e nem do universalismo, mas o padrão de organização com certas características humanas, conferindo à experiência uma posição autenticadora em qualquer análise cultural, pois é na experiência que todas as práticas se entrecruzam, ainda que de forma desigual e mutuamente determinante.

2.1 As teorias de prefixo ‘pós’ e suas relações com a educação moçambicana

As teorias de prefixo ‘pós’ debatem temas voltados à cultura, como a questão das diferenças de identidade, da universalização do pensamento e do sentimento humano como um e todo na constituição do currículo escolar. Hall (1997) afirma que as nações modernas são resultados de um processo histórico, cujo elemento essencial foi um sistema educacional regido pela alfabetização e implementação da língua nacional. Ora, em todo esse processo houve o cuidado de não se perderem entre outras culturas (globalização) e ou formas de comunicações.

Considerando a rigidez do sistema colonial implantado dentro e fora, precisamente os de fora, com o propósito de colonizá-los, Fanon (2008, p. 104) afirma que “os pretos tiveram que situar diante de dois sistemas de referência”. O período que antecede ao neocolonialismo consistiu na imposição das formas de produção e reprodução do poder local, caracterizado na multiplicação das ambições do poder. No campo da cultura, essa imposição se deu na negação do pensamento africano sobre as modalidades de reprodução do poder, por adesão à cultura ocidental europeia; em troca, os negros “ganhavam” novas identidades (“assimilado”), o que facilitava aos autóctones conseguir a cidadania e o acesso ao emprego nas pequenas indústrias instaladas nas colônias.

Os ritos de iniciação contribuíram bastante para a resistência do sistema neocolonial, veiculado por um sistema de educação classificatório e excludente, que não reconhece os saberes construídos a partir das práticas locais. Nesta perspectiva, Chaua (2017, p.104) argumenta que

[...] as mesmas fogueiras utilizadas como artifício para pensar e combater o colonialismo eram tidas como espaços de desenvolvimento do obscurantismo e da superstição, sendo deste modo, importante que fossem suplantadas pela aparição de um homem novo, livre de ideias coloniais.

As teorias dos estudos culturais pressupõem que o conhecimento é o produto de práticas sociais que operam em cadeias discursivas e representadas com símbolos. Assim, cada prática social está representada por significados próprios de conhecimentos que, re-significados, podem constituir epistemologias inclusivas, materializadas na aceitação das várias comunidades de estudantes, encarregados e pais (CANDA, 2006) que influenciam os seus filhos a fugirem das escolas oficiais a fim de cuidarem de outros trabalhos mais lucrativos em termos de bem-estar social próprio e da família em geral. Desse modo, as ideologias constituem estrutura do pensamento e avaliação do mundo. O autor conclui explicando que as ideias de um ser humano existem em ações e estão inseridas em práticas governadas por rituais nos quais essas práticas se inscrevem, no âmago da existência material de um aparelho ideológico³⁹.

Se o conhecimento positivista dentro da dialética não era contestado, Hall (2003, p. 207) considera que “éramos intelectuais orgânicos sem qualquer ponto orgânico de referência.

³⁹ O aparelho ideológico em referência são os ritos de iniciação, visto que eles fazem parte da educação fundamental dentro da educação tradicional para a vida prática.

Assim não há limites teóricos dos quais os estudos culturais possam recuar. O intelectual orgânico não pode subtrair-se de responsabilidades dessas ideias”. A intervenção dos movimentos feministas, segundo (HALL, 1997), constituiu uma decisiva para os estudos culturais e uma rutura com a educação de assimilação e a introdução de várias outras questões que até então eram inquestionáveis na prática dos estudos culturais.

Hoje, há mudanças de paradigmas nas ciências sociais e nas humanidades por isso, para a catequização, extirparam a linguagem africana, dando-lhe novos significados e representações dos símbolos já conhecidos. Hall(2003) explica que a nova linguagem é sistema de flutuações, classificações e diferentes formações discursivas aos quais a língua recorre, a fim de dar significados as coisas. Se a educação colonial foi construída dentro dessas flutuações e formações discursivas, num sistema próprio de exclusão e exploração, a metodologia da educação pós-crítica faz uma análise interpretativa, tendo como primícias as mudanças culturais, geográficas, as identidades e as diferenças.

Assim, Hall (2003) considera ser numa relação contínua de construção e desconstrução de várias teorias filosóficas. A problematização de tudo e a interrogação detudo verá como que a educação também é fruto de discursos que se tornam verdadeiros. Andrade (2002, p. 246) considera ser o currículo um campo cultural e um espaço de produção de significados, de discursos, mas também um território em que há disputa na produção de significados sobre os sujeitos. A educação é entendida como um conjunto de normas que orientam as ações dos sujeitos, que regulam a produção dos corpos e produzem a ideia de corpos sexuais, consideradas naturais e pré-discursivas.

Ao definir o currículo como um campo cultural em que há disputa das diferentes das ideologias na produção de significados e de discursos, Silva (2006) pretende chegar à suposição de Santos (2008) em seu artigo *A filosofia à venda, a douta ignorância e a aposta de Pascal* que denuncia a colonialidade epistêmica, sugerindo que a saída da colonialidade do saber é a adoção de um currículo agregador, o que o autor designou como ecologia de saber. Para Fanon (2008), os conflitos ideológicos são responsáveis na elaboração, formação e eclosão da estrutura neurótica de um indivíduo.

Para concluir esse clima de luta de classes, Fanon (2008) explica que o etnicismo eurocêntrico colocou uma barreira econômica que se origina, entre outras causas, do medo da concorrência e do desejo de proteger as classes dos poderes que formam a metade da

população europeia e de impedir de decair ainda mais. Sobre essas barreiras, Tommasi, et al (2000, p. 143) afirmam:

[...] a perspectiva do Banco Mundial, ao financiar os países do sul (subdesenvolvidos) equivale essencialmente a mudança curricular, em vez de mudança nos modos e estilos de fazer (e avaliar o que se faz em) educação reforçando então a tradicional separação entre conteúdos e métodos, entre currículo e pedagogia.

Ainda sobre os modos capitalistas de produção de conhecimento, Tommasi, et al (2000) consideram que a intervenção financeira do Banco Mundial, além de ser uma barreira econômica, acarreta a visão do pobre sempre como pobre e o rico como rico, num preconceito generalizado. Como já vimos, Fanon (2008), no seu livro *Pele negra, máscaras brancas*, alerta que o negro civilizado “está perfeitamente adaptado” e “é uma perfeita réplica do branco”. Nesse sentido, Tommasi, et al (2000) analisam que:

A visão simplista e superficial da inovação e da reforma educativa e, por último, do que “funciona” ou do que “não funciona” em educação não é certamente exclusiva do BM [...] parece enraizada na lógica de trabalho das agências internacionais e dos ministérios de educação em geral (TOMMASI,et al., 2000, p. 151).

Dessa maneira, o pensamento crítico de formar o Homem Novo em eclosão, devido a sua subjetividade curricular, no concerne à formação de cadeias discursivas dentro de várias comunidades de pessoas e saberes, tornou-se um campo semânticos da identidade que nunca chegou a formações discursivas dessas variações ideológicas, contribuindo para um currículo monológico, que pouco dá caso às ciências sociais, culturais e políticas como veículo de apreensão do mundo em disputa curricular.

Em seus estudos sobre o Grupo Modernidade/Colonialidade, Ballestrin (2013, p. 109) afirma que “as teorias das ciências sociais e filosóficas são produtos de pensamento de Norte e foram pensadas para beneficiar também o Norte”, enquanto o capitalismo mundial, mascarado pelo Estado-Nação, produziu relações de conhecimento, não só como unidade de análise, mas também sobre o capitalismo. E, segundo Santos, 2009, p. 75), “no chamado materialismo histórico, a mais difundida e a mais eurocêntrica das vertentes derivadas da heterogênea herança de Marx”.

Andrade (2012, p. 177) pressupõe que “a confluência dos múltiplos discursos que agem sobre os sujeitos e seus efeitos nos faz perceber o quanto as coisas ditas no âmbito da/ou em torno da cultura são produzidas e/ou inventadas, fabricando jovens de determinados tipos”. Assim, por meio dessas relações, produzem-se conhecimentos e

saberes que determinados grupos buscam definir como verdadeiros, normais e hegemônicos. O autor conclui que os discursos não só nos constituem, nos subjetivam, nos dizem “o que dizer”, como são alterados em função de práticas sociais muito concretas. Tudo isso envolve, primordialmente, relações de poder.

Tommasi et al. (2000, p. 139) complementam essa observação sobre o discurso, argumentando que “o discurso econômico chegou a dominar o panorama educativo a tal ponto que o discurso propriamente educativo” e começam pela universalização do conteúdo cultural. A virtual ausência do professorado na definição, discussão e tomada de decisões de políticas educativas termina por selar esse discurso formulado por economistas do Banco Mundial, para ser implementado por educadores.

3 O CAMINHO METODOLÓGICO

Nesta seção nos dedicamos à descrição dos caminhos metodológicos escolhidos e que serviram de guias científicos para a construção do tema abordado na pesquisa: os ritos de iniciação Nhúngue e suas implicações no processo de aprendizagem em Moçambique.

O caminho metodológico assumido nesta dissertação está ligado ao que descrevem Andrade (2012), Silveira (2021), Costa (2007^a e 2007b) e outros que se articulam com o campo teórico por nós adotado. Usamos essa estratégia como uma possibilidade de ressignificar os modos de pesquisar sobre os ritos de iniciação, tomando como base de produção dos dados as narrativas orais e fontes documentais.

Esta pesquisa é qualitativa, porque escolhemos o percurso da educação em Moçambique desde que os povos se assentaram nas terras que hoje é Moçambique; passamos pelo processo de territorialização colonial desses tantos assentamentos humanos entre rios que serpenteiam as terras até o litoral; depois, fomos avaliando as políticas implementadas por esse sistema e que diretamente contribuíram na tentativa de homogeneização cultural a partir do pensamento Europeu; em seguida adotamos uma abordagem da pós-colonialidade, a fim de identificar em detalhes as linhas de continuidade política do sistema nos períodos da pós- independência até os dias atuais.

Ao escolher os procedimentos metodológicos que nortearam esta dissertação, pensamos também no tipo pesquisa que pretendíamos fazer dentro do campo dos estudos culturais. Como antes mencionado, nosso objetivo na pesquisa foi analisar os processos de produção e ressignificação dos ritos de iniciação no contexto da educação Moçambicana, assim, optamos por pensar as práticas por meio das narrativas de homens e mulheres que acerca dos ritos de iniciação femininos. Considerando os sujeitos da pesquisa, na possibilidade de encontrarmos comportamentos subjetivos, guiamo-nos pelo seguinte pensamento de Andrade (2013, p. 208):

A responsabilidade ética com os sujeitos da pesquisa passa necessariamente pelo consentimento formal, definido pelo conselho nacional de saúde como anuência do sujeito da pesquisa e/ou de seu representante legal, [...] formulada em um termo de consentimento, autorizando sua participação voluntária na pesquisa.

Assim, fizemos o pedido de consentimento aos sujeitos e o mesmo com as instituições que tutelam os idosos e a educação em Moçambique para a aprovação da

pesquisa. Nesse contexto relacionado com a ética, Alves (2014, p. 26) argumenta que “as práticas de pesquisas que tem como base os estudos culturais dependem das questões que são produzidas, e as questões dependem do contexto no qual está se produzindo a Pesquisa”. Então, procuramos entender os diversos teóricos que falam sobre os estudos culturais e as variações de dificuldades encontrados nessas abordagens. Foi nesse olhar que buscamos apoio em Silva e Hall (2000, p. 33) para compreender que,

A etnia e a “raça”, o gênero, a sexualidade, a idade, a incapacidade física, a justiça social e as preocupações ecológicas produzem novas formas de identificação [...] todo contexto ou campo cultural tem seus controles e suas expectativas, bem como seu imaginário; isto é, suas promessas de prazer e realização.

Comentando sobre a abrangência do campo cultural e em outros campos de conhecimento, Alves (2014) aponta não haver teorias fixas e há vários vieses pelos quais é possível realizar pesquisas. Na perspectiva de variações dos vieses de discussão e da sua abrangência do ponto de vista teórico-metodológico, a bricolagem passou a ser a nossa escolha, para uma abordagem que nos aproximou da sociedade e de relatar o sentimento e as preocupações na profundidade metódica. Para isso, recorremos a Andrade (2012, p. 178), que argumenta:

Os discursos instauram verdades, produzem sentidos e formam os sujeitos [...] no interior dos processos de escolarização que diferentes práticas discursivas são postas a falar sobre e em torno da juventude, incluindo e excluindo, mostrando a cada um/a os lugares que podem ocupar.

Segundo Coraza (2007, p. 121), “cada prática de pesquisa é uma linguagem, um discurso, uma prática discursiva, que sempre está assinalada pela formação histórica em que foi constituída [...]”. Muito antes da qualificação do projeto desenhado para a abordagem do tema sobre os ritos de iniciação e suas implicâncias no processo educacional, pensamos em submeter o mesmo tema para a verificação ética e a posterior submissão dos pedidos à Universidade Pungu, de Mocambique para a emissão das credenciais de trabalhos com os grupos que foram colaboradores fundamentais na produção dos dados na Escola Primária e Completa da Liberdade, a Direção Distrital da Educação Juventude e Tecnologia em Moatize e a Associação Provincial dos Idosos de Tete.

Na Figura a seguir ilustramos uma imagem da cidade de Tete, local em que foi realizada a pesquisa, retirada a partir da margem norte do rio Zambeze. Hoje, as duas margens ficaram próximas, sem barreiras políticas, tornando-se uma única cidade.

Figura 7 - Imagem parcial da cidade de Tete



Fonte: Arquivos pessoais do autor. Foto: Sebastião Chauma (2021).

A escolha pela Província de Tete e do grupo linguístico dos Nhúngues foi motivada pelo conhecimento do idioma local, visto que pertencemos a este mesmo grupo étnico e, ainda, por ser a região em que atuamos enquanto professor. Além disso, temos o apoio residencial dos pais, que ali habitam, o que contribuiu bastante na melhor gestão dos recursos financeiros para aluguel de quartos. Outra motivação, não inferior na hierarquia com relação às primeiras, foi o fato de que o maior veículo da cultura são as línguas locais e fazer a produção de dados na língua Nhúngue ser vantajoso, pois somos falantes dessa língua e as entrevistas foram narrativas. Assim, as narrativas foram veiculadas a partir de um idioma por onde foram pensadas e criadas as iniciações.

As pessoas entrevistadas para as narrativas culturais relacionadas aos ritos de iniciação foram se adaptando, ou melhor, se acostumando conosco durante as sessões de entrevistas. Havíamos pensado em pelo menos três encontros, mas acabaram acontecendo seis e mais outros que, por solicitação, eles mesmos foram convidando outras pessoas que, de maneira sábia, falavam sobre os ritos e as suas experiências de educação e convivência ética e cívica

na sociedade. Essas pessoas mencionavam os vários problemas sociais, econômicos e éticos como resultado de algumas falhas dos currículos nacionais, sem, no entanto, apontar e/ou comparar o processo de educação desde os tempos com registros históricos e de vida.

A pandemia de Covid-19 foi uma ameaça fundamental para trabalhar com a Escola Primária e Completa da Liberdade de Moatize. Este foi o fator principal da alteração do tipo de sujeitos da pesquisa e observação dos comportamentos e discursos dentro do recinto e salas de aulas, anteriormente pensados que fossem os estudantes da 6^a e 7^a classes, por serem as idades entendidas como as principais de ingresso ao processo de iniciação.

A credencial emitida para a Direção Distrital da Educação serviria de uma ponte que poderia ligar-nos com a escola, pais e os encarregados de educação. Porém, diante das dificuldades ocasionadas pela Covid-19, a Direção Distrital da Educação e APITE continuaram a ser a única esperança para concretizarmos a produção de dados. Nesse contexto, em março de 2020, começamos a estabelecer contactos com a diretoria da escola, mas não tivemos sucesso para conversar com os professores. A própria diretora recomendou que só voltássemos à escola após o término do estado de emergência ou então na tranquilidade do estado de calamidade a que o país chegou com a pandemia.

Sendo esta uma remarcação sem previsão de datas certas, descartamos a possibilidade de trabalhar com os professores locais e socorremo-nos com os professores afetos na Direção Distrital da Educação Juventude e Tecnologia de Moatize e ainda contamos com vários anciãos que, por indicação da Associação Provincial dos Idosos de Tete (APITE), facilitaram-nos a escuta sobre os ritos de iniciação e o processo de ensino em todos os períodos históricos até aos dias de hoje, como matéria que mereceram a nossa audição, anotações e análise das informações.

Na Direção Distrital da Educação Juventude e Tecnologia de Moatize, trabalhamos com duas professoras do magistério, para as quais, por questões éticas e a pedido das mesmas, utilizamos nomes fictícios Eva e Lúcia. Realizamos entrevistas em grupo, isto é, sentamos todos em uma única sala e, durante as apresentações, foi fácil notar a falta de confiança entre as entrevistadas e o pesquisador.

Nas palavras de Garcia (2011, p.22) “[...] vivo a situação de ser eu, a estranha que chega a escola - o sentimento de insegurança, de constrangimento, de medo sente também.” Portanto, o medo que sentíamos era das professoras não serem abertas ou então de serem guiadas pelo preconceito, de não aceitarem nossa promessa de somente ser uma

conversa que começaria na sala 17 da Escola Secundária Samora Moises Machel e que as personagens terminariam por aí, depois da nossa gravação do áudio. Mesmo assim, lançamos o tema de pesquisa, mas antes enunciamos nossos objetivos, negociamos também em torno do termo de consentimento mútuo, pois, como argumenta Costa (2012, p. 150),

Uns dos campos da realização humana, a ciência, é território da ética, descuidar-se disso é pôr em risco o planeta e os seres que o habitam [...] o fato de não existir o método distintivo da ciência não significa que se possa fazer pesquisa sem método.

Nesse contexto, percebemos a angústia que dominava as professoras Eva e Lúcia em falar pela primeira vez sobre práticas consideradas obscuras por uma classe de pessoas, enquanto outra classe as considera uma parte da sua vida e reservada a pessoas próximas e amigas a sua partilha; na cultura local dos Nhúngues, não é permitida a passagem do testemunho de um gênero para outro, salvo nas circunstâncias em que são marido e esposa. Entretanto, estávamos ali, diante delas. Por coincidência, uma dessas professoras é estudante da instituição onde somos docente e compreendeu a finalidade da entrevista, que seria mesmo acadêmica e de produção de novos olhares do conhecimento humano. O uso da língua Nhúngue só veio a condensar nossa aproximação.

Então, deixamos que nossas entrevistadas se sentissem livre e seguras nas suas palavras, evitando muitos questionamentos ou interrupções durante o discurso. Enquanto isso, entre elas, uma falava e a outra poderia dar subsídios ou ênfase na fala da primeira e, se não conseguisse mesmo dar uma explicação exaustiva e insistisse para que repetisse na fala, então a outra poderia embasar essa fala. Foi assim todo o procedimento técnico e, com ajuda do rádio, gravávamos a conversa. No primeira questão de partida foi: o que são ritos de iniciação para a mulher moçambicana e para as Ma-Nhúngue, em particular? Haverá alguma possibilidade da educação formal substituir a iniciação?

Todas as respostas foram registradas em áudio. O que soou desde o início da nossa aproximação foi que, na época em que cresce, uma moça só pode sentir-se realizada quando passa pelo processo de iniciação; as jovens atuais, embora possuam diplomas e certificados acadêmicos, quanto aos conhecimentos de si próprias e de um cuidado mais acurado da sua vida pessoal e coletiva estão atrasadas, ou seja, vão de mal a pior. Disse a entrevistada Lúcia

(2020) que uma das estratégias usadas pelas anciãs a fim de controlar o início das atividades sexuais de uma filha antes do casamento era a sua educação sobre a necessidade de crescimento físico e psicológico da mulher para encarar a atividade sexual como prazer,

segredo e fidelidade entre os parceiros. Segundo as entrevistadas, os ritos de iniciação não são apenas o aprendizado sobre cuidados sexuais, mas têm a ver com o cuidado e a continuidade da raça humana e a conservação do planeta.

Na APITE, fomos apresentados os anciãos F. Rosse, Gneja e Ddosia⁴⁰. Assim, por serem pessoas de gêneros opostos (um homem e duas mulheres) à nossa conversa em torno dos ritos de iniciação e suas implicações no processo educacional em Mocambique, íamos ao seu encontro nas suas residências e também por serem idosos, cujo deslocamento é difícil face ao enfraquecimento ósseo e muscular dos membros; Gneja e Ddosia, por serem vizinhas e amigas desde a juventude, preferimos uni-las na casa da Ddosia.

Aqui foi diferente a reação dos entrevistados. Por serem pessoas da 3ª idade, em Mocambique - e os Nhúngues, em particular - os jovens da minha idade e até menores de sete anos são considerados como seus esposos e amigos. Com esse detalhe cultural, elas e ele foram muito amigas/os na sua fala e abordagem do tema das iniciações e sua implicância no sistema nacional de educação. Em todas essas conversas, o procedimento técnico foi o mesmo utilizado com a das duas professoras da Direção Distrital da Educação Juventude e Tecnologia. Buscamos deixá-las à vontade, sem muitas interrupções na fala e, com auxílio do rádio, gravávamos a fala de cada participante.

Em cada grupo tivemos pelos menos cinco sessões de diálogos e anotações, o que possibilitou a criação de laços de amizade, principalmente com as pessoas idosas; uma das motivações para haver grande sucesso em todas as sessões foi o fato de saberem que seria uma das formas de contribuir para o sistema de educação em Mocambique.

No final de cada sessão, assim que retornássemos a casa, dedicávamos nosso tempo para ouvir os áudios, a fim de analisar as falas, o que possibilitava que no próximo encontro, com data já combinada, antes mesmo de iniciarmos a gravação apresentássemos as nossas perguntas e pedidos de mais explicações sobre o fato. Somente depois de todas as sessões de diálogos e anotações, seguimos para a fase posterior: a transcrição dos discursos em áudio para a escrita e todo esse processo exigiu de nós três meses e mais dois para a tradução da língua Nhúngue para a portuguesa. Finalmente, seguimos para a fase de organização das falas

⁴⁰ Por iniciativas éticas, preferimos apresentá-los como nomes fictícios, ainda que as pessoas não decidissem sobre este pormenor.

segundo os temas relacionados ao teor das conversas e linhas de desenvolvimento dos tópicos e subtópicos.

O trabalho de produção de dados referentes a informações peculiares sobre a problemática de ritos de iniciação e sua influência no sistema educacional em Moçambique, foi a fase mais crucial da pesquisa. Como Costa (2012p.149) bem dissera “há muitas e variadas formas de compreender, explicar e conceber as coisas do mundo e da vida. Encerrar-se em um universo seguro de questões resolvidas é um convite para o anacronismo”. Os discursos sobre os ritos de iniciação, trazem variedade de conhecimentos e sua empregabilidade na vida humana; então, a sua compreensão e a escolha do que nos seria útil para uma abordagem da educação, consistiu no maior exercício da escrita.

Costa (2002, p. 25) argumenta que:

[...] é preciso rastrear as origens da sua racionalidade. Manifeste-se a essa racionalidade como uma razão sociológica, ou uma razão histórica, ou uma razão psicológica, ou uma razão econômica, ou uma razão política e assim por diante, ela se articulou nos últimos 300 anos.

Portanto, este trabalho de estudos culturais, em que se emprega o conhecimento variado sobre a história e a sociologia, nos levou a uma abordagem mais qualitativa/descritiva, visto que, durante a produção de dados, também realizamos análise e apreciação dos processos educacionais em Moçambique, envolvendo os períodos pré-colonial, colonial e pós-colonial. De acordo com Costa (2002, p. 27),

Desconfiança ocular sempre esteve presente nas epistemologias das ciências humanas. E foi certamente daí, de modo indireto, que o pensamento pedagógico assumiu a desconfiança ocular, isto é, tomando-a como ela se manifestava no pensamento sociológico, político, histórico, econômico, filosófico etc.

Nesse contexto, a interpretação das informações sobre a exploração dos ritos de iniciação - enquanto objeto de nosso estudo, com as fronteiras do trabalho delimitadas a como se dá a influência desses ritos no processo educacional - exigiu muita atenção e cuidado, devido à sensibilidade do tema, por carregar sentimentos e emoções das pessoas envolvidas e as próprias manifestações culturais de onde se supõe tenham emanado todas práticas, além de inferências políticas e de ideologias externas sobre essa resistência em contexto do ensino e suas práticas dentro e fora da escola.

Nossa análise e reflexão considera esses momentos discursivos nos quais a interação entre as pessoas entrevistadas e o entrevistador foi iniciado e se reproduzindo,

dando-lhe maissignificado, tomando em consideração a linguagem e os gestos corporais de quem algo fala. Costa (2002, p. 24) considera que:

as metáforas ligadas à visão têm sido muito importantes na nossa tradição cultural, na medida em que a visão tem sido celebrada enquanto sentido privilegiado capaz de fazer uma mediação acurada e fidedigna entre nós e a realidade, ou seja, mostrar como é mesmo o mundo.

Assim, nosso texto reflete as entoações da fala, sotaques e hesitações das manifestações e os relatos das observações do campo e dos documentos provenientes da Direção Distrital de Educação sobre a manifestação das influências rituais na escola e no ensino. Nessa fase, nossa fundamentação segue o pensamento de Paraiso (2012, p. 420): “a pesquisa crítica em educação é aberta, aceita diferentes traçados e é movida pelo desejo de pensar coisas diferentes na educação”. Com essa motivação, buscamos a recriação textual, dando-lhe as possíveis interpretações do visto e ouvido durante as interações, mas baseando-nos no primeiro texto de campo. Por último, procuramos usar as habilidades artísticas da reflexão crítica sobre o texto e os documentos que fazem a educação, para produzir as linhas textuais com significância real e analítica sobre a educação, enquanto um veio cultural formado entre o ensino e a prática, dentro e fora da escola.

Todo esse processo de seleção, separação e interpretação de dados exige tempo e custos, mas é indispensável, devido à profundidade e contextualização que poderá beneficiar, em última instância o cidadão que queira compreender e explicar a educação no contexto de significados dos estudos culturais.

Com a leitura em torno do que já se escreveu e como se escreveu a respeito do conhecimento relacionado aos ritos de iniciação, fomos moldando a imagem e a fala de conhecimento, criando, assim, um novo estado de arte mais característico e convidativo para mais discussões e pesquisas. Costa (2002, p. 149) considera que:

O último livro nem sempre expressa o ápice do pensamento de um ator. A noção de que a história é a história do progresso ou da evolução humana, uma trajetória em direção ao melhor, o percurso do aperfeiçoamento é uma das tantas narrativas inventadas pela modernidade e investidas do estatuto de verdade universal.

Assim, a bibliografia utilizada para nossa reflexão consiste em obras de cunho técnico (metodológico), teórico e sobre o estado de arte, a saber:

- metodólogos: Garcia (2011); Coraza (2012); Costa (2011); Paraiso (2012); Neto (2011); Andrade (2012); Costa (2002). Todos esses autores fazem suas abordagens na

perspetiva qualitativa, o que mereceu sua eleição para o desenho das metodologias de campo para nossa pesquisa;

- nossa pesquisa bibliográfica também socorreu-se do embasamento teórico, por meio dos seguintes autores: Tommasi et al. (2000); Silva et al. (2000); Hall (2003); Rocha (2015); Ballestrin (2013); Santos (2009); Fanon (2008). Esses autores apoiaram na compreensão dos conceitos já estudados em torno das ideologias por detrás com colonialismo;
- quanto à arte do conhecimento, embasamo-nos pelos seguintes autores: Perrot (2009); Ferreira (1982); Ogot (2010); Boahen (2010); Pablo e Silva (1994); Canda (2006); Namuholopa (2017); Braço (2008); Silva (2010); Cossa (2017); Assunção e Silva (2016); Rodolpho (2004); Dallolio (2017).

Portanto, depois de uma leitura exaustiva, o material ficou selecionado em três grupos, que fazem parte do corpo deste trabalho. O primeiro grupo é referente ao material histórico sobre as origens e constituição histórica dos povos que povoam o território de Moçambique. O segundo grupo de material se refere aos recursos metodológicos usados durante todo o processo, devido sua utilidade de abrangência, visto que, para selecionar esses recursos para o trabalho científico, precisávamos também ter o domínio principal da teoria epistêmica a seguir. A maior complexidade do trabalho consistiu na seleção do material teórico, acesso aos documentos legais das instituições em Moçambique, visto que, as plataformas virtuais ainda não disponibilizam certos documentos, como Boletins da República de Moçambique, onde estão publicados os Decretos e Leis positivos que versam sobre a adesão de Moçambique ao *Bretton Woods*, mudança de programas curriculares de educação, além de legislações sobre a primeira constituição da República Popular de Moçambique.

Considerando que a bibliografia não seria suficiente para constituirmos esse saber, utilizamos também a pesquisa documental, a seguir descrita.

3.1 Documentação

A consulta de documentos normativos como leis, decretos, vídeos e áudios serviram-nos de fundamento para entender o tipo de educação que vigorou em Moçambique. De acordo com Costa (2002, p. 31), “em outras palavras, os enunciados fazem mais do que uma representação do mundo, eles produzem o mundo”. Portanto, os

diferentes documentos analisados e que falam sobre o ensino em Moçambique nos três períodos históricos, apresentam-nos, também, momentos de rutura e negação do que era local, cultural e histórico.

Em Moçambique, há vários documentos e diplomas legislativos em torno da regulamentação da educação (ensino) que, *a posteriori*, merecerão a crítica quanto ao seu uso, sua falta de objetividade e sua validade questionável.

Sobre a objetividade e validade questionável, ficou o Decreto-Lei nº 39.666, de 20 de Maio de 1954, precedido pela Lei Orgânica do Ultramar nº 2.066, de 27 de julho de 1953. Essas legislações surgiram na sequência do imperialismo multirracial e étnico. Em plena metade do século XX, uma época em que o resto de países europeus concedia independências às colônias, Portugal intensificava os mecanismos de exploração colonial e um deles é Decreto-Lei nº 39.666, de 20 de Maio de 1954, que fala sobre os estatutos de indígena. Assim, o seu art. 3º, a alínea 3, diz: “A medida de se aplicação dos usos e costumes indígenas é regulada, tendo em vista o grau de evolução, as qualidades morais, a aptidão profissional do indígena e o afastamento ou integração deste na sociedade tribal”.

Em cumprimento dessa Lei, Portugal criou o ensino indígena com finalidades civilizadoras a partir do Diploma Legislativo nº 238, de 17 de Maio de 1930. Sobre esse diploma, Ribeiro (2015) comenta que o ensino colonial aos povos locais estava dividido em dois: “definía, em seu artigo 1º, que o ensino indígena tem por fim conduzir gradualmente o indígena da vida selvagem para a vida civilizada, formar-lhe a consciência de cidadão português e prepará-lo para a luta da vida, tornando-o mais útil à sociedade e a si próprio” (RIBEIRO, 2015, p. 50)

Para culminar com o desiderato exploratório, a criação das províncias ultramarinas serviria apenas para enganar o cidadão e as Nações Unidas sobre o imperativo das independências das colônias, afinal o moçambicano ainda não era cidadão português se não cumprir com o artigo 56º b) e c), que definem o seguinte: “Falar corretamente a língua portuguesa; Exercer profissão, arte ou ofício de que aufera rendimento necessário para o sustento próprio e das pessoas de família a seu cargo, ou possuir bens suficientes para o mesmo fim”. A secção I, da Lei Orgânica Portuguesa sobre a situação jurídica e a organização política, no seu art. 7, diz: “As instituições de natureza política tradicionais dos indígenas são transitoriamente mantidas e conjugam-se com as instituições administrativas do Estado Português pela forma declarada na lei”.

Essa ideia de exploração sobre o funcionamento das teorias tradicionais eurocentristas de educação ou cultura ficaram explicados por Ribeiro (2015, p. 47), segundo o qual “[...] nos manuais escolares de história desse período (fim dos anos 70, anos 80 e 90), a história da FRELIMO e das lutas anticoloniais são o fio condutor dos conteúdos apresentados”, o que pressupõe que a ideologia dominante de ensino era a luta pela independência política e não cultural, porque os passos seguintes ditaram o contrário, com a Lei decretada em 19/10/1984, de Moçambique pós-independência, que autoriza um segundo plano (colonial) de supervisão e monitoramento dos seus planos de estado pelo FMI e BM.

Desse modo, esta pesquisa documental e de legislações portuguesas em relação à educação (ensino) colonial na África, especialmente em Moçambique, se funde com nossa pesquisa bibliográfica e de campo, em que constatamos a real controvérsia dos mecanismos de exploração fundadas na perspectiva racial e étnica.

Durante a nossa pesquisa, pedimos relatórios de ingressos na Escola Primaria Pompleta de Liberdade desde os anos de 2015 a 2019, que serviram de pontos de análises sobre a relação de ingressos e graduação em gêneros e para inferir a evasão escolar sem precisar quantificar. A mesma natureza de documentação pedimos à Direção Distrital de Educação de Moatize, a fim de observarmos o problema não apenas em nível escolar, mas também distrital.

É nesse olhar de sobreposição cultural, de uma tendência ainda colonial, que esta dissertação está fundamentada numa abordagem qualitativa e vinculada ao campo da pesquisa pós-crítica; assim, a entrevista narrativa foi privilegiada, na escuta profunda de sentimentos sobre os ritos de iniciação em Moçambique e na Província de Tete, em particular.

3. 2 Observação

Costa (2002, p. 148) considera que “o olhar inventa o objeto e possibilita as interrogações sobre ele, assim, parece que não existem velhos objetos, mas sim olhares exauridos”. As observações que cada um de nós fazemos na nossa vivência diária são muito influenciadas pela nossa história pessoal, o que nos leva a privilegiar certos aspetos da realidade e negligenciar outros. Segundo Costa (2002, p. 30),

É o olhar que botamos sobre as coisas que, de certa maneira, as constitui, são olhares que colocamos sobre as coisas que criam os problemas do mundo

[...] como resultado daquelas regras as coisas do mundo são refeitas como dados que são interpretados e explicados.

O discurso e a prática fazem a melhor guisa dos dados. Também a variação dos observados, em termos de idade e experiências de vida, contribuíram o suficiente para a produção de melhores dados.

Para Alves (2019)⁴¹, “cada aspeto de aparência, de olhar, de agir e falar deve ser consideravelmente relevante”. Para responder a essas exigências, instrumentos como micro-gravador e máquina fotográfica podem ser usados sempre que os entrevistados permitirem. A utilização desses instrumentos se deve à maior facilidade de registro dos dados em detalhes, entre o visto e ouvido. O referido autor entende que, no que tange ao espaço físico, características relacionadas a vestir devem ser apontadas como determinantes na elaboração do texto em que a voz não pode. E o detalhe não menos importante é o registro dos acontecimentos, ou seja, no caso de ser uma sala de aula a ser observada, faz-se necessário que todas as atividades diárias sejam devidamente registradas.

Andrade (2012, p. 182) argumenta que um jeito novo de escrita acadêmica envolve a descrição minuciosa e atenta do visto e ouvido em análise profunda das narrativas. Tais narrativas tornam-se instrumentos produtivos para compreendermos, em alguma medida, a vida humana e seus condicionantes culturais e sociais, não pela compreensão mesmo do outro, mas pela via de interpretação do pesquisador, a partir de seus próprios condicionantes.

Nessa esteira, entendemos que a observação favorece a descrição atenta do visto (constatado) pois a fala, em algum momento, pode apresentar dificuldades na compreensão, o que pode prejudicar a análise de informações e sua interpretação baseada em estudos culturais, num autêntico jogo de fronteiras de identidades. Em nossa pesquisa, por serem comunidades heterogêneas em termo de diversidades étnicas, e para não ter objeto de estudo multicultural, observamos as manifestações comportamentais das professoras e professores; durante as nossas entrevistas, as professoras não permitiram a captação de sua imagem fotográficas, por isso apenas apresentamos somente as imagens dos estabelecimentos enquanto estruturas de gestão escolar e da cidade Tete, com uma vista a partir do cume de uma montanha localizada ao redor da cidade.

⁴¹ Professora Maria Isabel Alonso Alves, em uma das sessões de orientação no PPGECH, em 18/abril de 2019.

Os ritos de iniciação feminina, pela concepção dos sujeitos ativos na prática cultural, podem ser um constrangimento imbuído em preconceito por ter uma pessoa de gênero oposto como entrevistador. Entretanto, as dificuldades desse tipo, em nossas entrevistas, ficaram na fala das entrevistadas ao se abrirem sem preconceito, visto que tratávamos de conteúdos relacionados a beleza corporal, sentimentos pessoais e coletivos do gênero em estudo. Também tratamos de assuntos relacionados ao processo da educação tradicional feminina para os ritos de iniciação e outros aspetos sociais e sexuais pouco falados, mas muito determinantes no percurso de todo um processo de construção de identidade.

Segundo Assunção e Silva, (2016, p. 10),

[...] os ritos de iniciação e os conhecimentos sexuais e corporais atrelados a eles conseguem ser pensados de uma forma que não deslegitima o próprio discurso das mulheres como um “falso poder” e aparece fazer mais sentido com a lógica da matrilinear idade própria deste contexto [...] acredito que a perspectiva do feminismo interseccional, ou de um feminismo que busca um ponto de vista êmico sobre as questões que envolvem atritos entre “tradições locais” e o “estado moderno” sejam mais interessantes do que as perspectivas de um feminismo universalista baseado em direitos humanos.

Face ao argumento da Assunção e Silva (2016), entendemos que o estudo sobre os ritos de iniciação em Moçambique e na Província de Tete, não pode ser discutido nos componentes do poder, nem podemos buscar comparações universalistas baseados nos direitos femininos, mas essa temática deve ser vista em uma perspectiva ontológica da cultura, em conflito de sobrevivência diante do neocolonialismo civilizatório. Nesse contexto, Coraza (2007, p. 121) considera que:

Cada prática de pesquisa é uma linguagem, um discurso, uma prática discursiva, que sempre está assinalada pela formação histórica em que foi constituída [...] uma prática de pesquisa é um modo de pensar, sentir, desejar, amar, odiar, uma forma de interrogar, de suscitar acontecimentos, de exercitar a capacidade de resistência e de submissão ao controle, uma maneira de fazer amigas/os e cultivar inimigas/os; de merecer ter tal vontade de verdade e não outras; de nos encontrar com aqueles procedimentos de saber e com tais mecanismos de poder; de estarmos inseridas/os em particulares processos de subjetivação e individuação.

No entanto, a motivação dos ritos de iniciação e suas implicações no processo de ensino em Moçambique se deu pelos diferentes discursos que bombardeiam os canais televisivos sobre o obscurantismo dessas práticas milenares, conservadas de geração em geração em vários contextos culturais das diferentes etnias que habitam o solo moçambicano. Diante da transversalidade do tema na vida dos moçambicanos, compreendemos que este é o momento de participarmos e contribuirmos para com a educação fundamental em Moçambique, partindo de um novo olhar para o currículo nas

disciplinas de educação moral, ética e cívica. Como disse Coraza (2007), toda a pesquisa deve se fundamentar pela insatisfação do já sabido. Na nossa experiência como pessoa e professor, principalmente nas leituras exauridas das diferentes literaturas históricas e de livros escolares, tem sido notáveis as diferenças da educação moral, ética e cívica das pessoas entre os três períodos históricos investigados.

Uma insatisfação nossa reside mesmo na qualidade da educação e do ensino em Mocimboa do Castelo que, despido de empregabilidade e de resultados observáveis na sociedade, levou-nos a questionar se realmente o que se fala dos ritos de iniciação - como ciências obscuras, bruxarias entre outros adjetivos atribuídos a esses conhecimentos - era verdade. Outra questão importante é que os discursos das pessoas anciãs, considerando-se a moral e a participação dos jovens na causa nacional e as classes do ensino fundamental 1 e 2 ou mesmo do secundário 12^a classe, sugerem que essas pessoas anciãs acham-nas desprezíveis, preferindo as coisas do passado e até, em alguns momentos, desejando o retorno do sistema de educação colonial. Assim, a questão é: onde realmente estamos a falhar? Para responder a essa pergunta, Paraíso (2012, p. 42) sugere:

[...] ressignificar as práticas existentes e inventar nossos percursos com base nas necessidades trazidas pelo problema de pesquisa que formulamos. [...] é preciso traçar linhas que fujam da fixidez, interrogar o que já conhecemos, estarmos abertas a rever, recomeçar, ressignificar ou incluir novos pontos de vista.

Ora, a ressignificação das práticas atuais de ensino, de planificação e de matéria para o ensino na duas disciplinas de moral, ética e cívica é também a disciplina de ofícios. Também consideramos que a metodologia da prática de ensino deve ser reinventada para melhor se adequar à nova matéria. As duas disciplinas estão imbuídas nos ritos de iniciação. Logo, ao não estaremos parados em único território de pensamento histórico e muito menos sociológico ou político. Assim, pela natureza da pesquisa, seguimos a bricolagem como metodologia para fazer funcionar as diferentes teorias válidas nos estudos culturais, para a análise dos conteúdos da educação. Para isso, Paraíso (2012, p. 33) argumenta que:

[...] explodimos as separações entre teorias e práticas, discurso e "realidade", conhecimento e saberes do senso comum, representação e realidade. Desconstruímos as posições binárias que tantas hierarquias construíram entre as pessoas e as coisas do mundo e, conseqüentemente, os muitos tipos de verdades que estão presentes nas imagens de pensamento já construídos sobre o nosso objeto de pesquisa.

Considerando a vastidão de conhecimentos aportados nos ritos de iniciação e sua funcionalidade na sociedade moçambicana, outra fator adicionado foi o perfil dos nossos entrevistados. Para maior compreensão da linguagem específica dos ritos de iniciação, utilizamos gravações das falas durante as entrevistas, para o registro pormenorizado de cada fala; além disso, observamos principalmente gestos particulares de cada pessoa entrevistada, que poderiam subsidiar nossa interpretação. Paraíso (2012, p. 39) argumenta que “os pequenos combates, aquilo que se afirma em um discurso mais do que aquilo que se proíbe [...] os focos de instabilidade das relações de poder, porque o poder possui inúmeros pontos de lutas”.

Assim, as entrevistas/narrativas e a gravação da fala libertaram-nos de vários constrangimentos, como estar sempre “grudado” na caneta e no bloco de anotações, facilitando no uso do olhar, para ver com atenção as pessoas entrevistadas em cada movimento, receios e até mesmo constrangimentos de pronunciar certos vocábulos, por elas/eles considerados insultos contra o regime, e de certas irregularidades da sociedade atual em relação aos seus tempos de infância ou juventude. Afinal, as angústias e o desejo de combater as metodologias e a fixidez do sistema de educação e a sua falta de transversalidade, em todos os momentos da sua fala, era apontada por todos elas/eles como a principal razão dos fracassos do sistema de educação e também dos problemas de governo sobre o excesso do desemprego em Moçambique.

A pesquisa foi conduzida nesse jogo metodológico e no pensar sobre todos os campos epistemológicos, a fim de construir um novo olhar, uma nova compreensão do discurso da educação em Moçambique, a partir da resignificação dos saberes locais e discursivos dos ritos de iniciação.

3.3 Perfil dos participantes

Para a produção de dados, trabalhamos com oito sujeitos, organizados em grupos de dois a dois; assim, conseguimos agrupá-los em quatro grupos de sujeitos com diferentes profissões e ocupações sociais. No Quadro 1, abaixo, demosntramos o perfil dos sujeitos da pesquisa:

Quadro 1 - Perfil dos sujeitos da pesquisa

Sujeito	Escolarização	Idade	Sexo	Função na comunidade
F. Rosse	4ª classe do sistema Colonial	68 anos	Masculino	Professor aposentado do sistema nacional de educação
Alfinar	4ª classe colonial	76 anos	Masculino	Professor aposentado
Ddosia	4ª classe colonial e 7ª classe do antigo sistema nacional de educação	87 anos	Feminino	Aposentada nas funções de liderança do bairro e das organizações de massas da mulher moçambicana. OMM.(uma organização do partido frelimo)
Gneja	Sem escolarização	92 anos	Feminino	Antiga membra da Organizacao da Mulher Mocambicana (uma organização do partido FRELIMO)
Eva	Lincenciada	36 anos	Feminino	Professora do magistério primário. Em exercício.
Lucia	7ª classe	50 anos	Feminino	Agente de serviço nos serviços de educação
A.Faruk	7ª classe	41 anos	Masculino	Monitor comunitário na APITE
Gandary	2ª classe colonial	73 anos	Masculino	Guia histórico da luta de libertação em Tete

Fonte: Elaboração do autor com base nas entrevistas.

A adoção dos nomes fictícios elencados no Quadro 1 foi pensada a partir do argumento de Costa (2002) a respeito da ética científica. Nesse sentido, a produção de dados, a descrição e a linguagem do texto obedecem às linhas do território da ética, para evitarmos contrangimentos pessoais e dos nossos colaboradores. Na sequência, apresentamos um resumo da trajetória de cada sujeito entrevistado.

a) F. Rosse - professor primário, de sexo masculino, com nível de formação básico, residente no bairro Sansão Mutemba, desligado (aposentado) pelo ministério de educação. A escolha dele foi por intermédio da APITE, sediada no distrito de Changara.

Natural do distrito de Makanga, localidade de Kazula, nascido em 1953, onde viveu durante a infância, filho de antigos estivadores, ou seja, trabalhadores braçais (*xibalo*). Por insistência de seus pais, F. Rosse frequentou o ensino colonial até a 4ª classe e, diariamente, percorria distâncias acima de 50km para a escola missionária de Kazula sede; ele estava gostando de ouvir alguns amigos que já falavam a língua portuguesa, por isso acordava pela madrugada, às quatro horas, a fim de conseguir frequentar e fazer a 2ª classe fundamental. Quando passou para a 3ª ano fundamental, por obrigatoriedade circunstancial, F. Rosse deveria viajar para a escola missionária de Chiridzi; então, nessa

época, por falta de meios de transporte, ele percorria, na companhia do pai, durante três dias de caminhada e duas noites passavam na mata, porque ele tinha vontade de estudar e a mesma vontade era do pai, que desejava ver o filho estudado e fora da condição social em que ele mesmo se encontrava.

A vontade do pai ver o filho falando a língua portuguesa imperava para enfrentar o perigo pelo caminho de animais ferozes e Nyau⁴². Sem condições financeiras para suprir algumas necessidades pessoais e de escolarização, F. Rosse tecia peneiras e cestos de bambus, cuja a sua venda poderia suprir a compra de cadernos, sapatos, calções e cobertores. Chegando à missão de Chiridzi, seu pai o entregou aos padres responsáveis pela escola missionária de São Miguel e na mesma noite regressou a sua localidade, em Kazula. Dois anos mais tarde, F, Rosse conseguiu fazer o 3^a ano rudimentar.

Apos a sua passagem do 3^o ano fundamental, F. Rosse decidiu sair da missão São Miguel de Chiridzi para a cidade de Tete, a fim de participar no vestibular para o 4^o ano rudimentar em Ulongue, na missão de São José. Porque deseja continuar com os estudos, mas sem condições financeiras para essa finalidade, F. Rosse impeliu-se a mentir para os padres, como se tivesse a necessidade de ser irmão, uma categoria abaixo do padre, dentro da igreja católica. Em 1968, conseguiu passar, mas, devido às circunstâncias de penúria em que a família se encontrava, ficou limitado a não prosseguir porque seu pai teve dificuldade de suprir os encargos, pois dependia da venda do algodão e naquele ano não conseguiu vender devido a problemas de boa seleção entre o da primeira e o da segunda. Então, ele e mais alguns amigos decidiram rumar viagem para a cidade, a fim de procurar por outras condições da vida.

Assim, durante um mês, F. Rosse e os outros dedicaram-se à tecelagem e venda de peneiras e cestos. Com o dinheiro, em 1969, conseguiram sair de Kazula para a cidade de Tete. Em conversas com amigos, ouviu falar que a Agência para o Desenvolvimento do Vale do Zambeze e a Educação recrutava pessoal para prestação de serviço dentro da Província: “Foi assim que consegui o emprego nessa Agência, no setor de fiscalização, e eu auferia 600 escudos (moeda colonial), e com este salário, pensando na situação que não me deixou continuar com os estudos e dos meus pais, escolhi dar algumas mesadas aos meus progenitores” (F. ROSSE, em entrevista).

⁴² Prática cultural dos povos Maraves, inserida aos ritos de iniciação masculino, obrigatório depois dos 12 anos de idade.

Aos 23 anos de idade, antes de conhecer uma mulher na forma mais íntima, F. Rossejá trabalhava, e com bom salário, partilhando tudo com o pai e o tio. Mas, em alguns dias, ele saía para as lojas da época para tomar fantã e lá conversava com moças da idade que também frequentavam esses lugares, o que lhe provocava sonhos molhados e o que temia era se envolver sexualmente com as moças, pois o último conselho do tio dizia: “cuidado com a mulher porque ela morde”. Essas palavras foram a razão da sua conservação e crescimento até aos 24 anos, quando casou e se envolveu sexualmente com a sua amada esposa.

b) Alfinar - Alfinar foi colega de trabalho do F. Rosse na direção de educação natural de Macanga, sede de Furancungo. Filho de funcionário da administração colonial. Foi professor de profissão, mas antes passou pelo serviço militar obrigatório colonial. Nasceu em 1944, estudou até o 4º ano do nível primário rudimentar na escola no distrito de Macanga.

Como qualquer moçambicano da época, Alfinar teve a sorte de escolarizar apenas até a 4ª classe rudimentar, por influências do pai, que era servidor da administração colonial. Alfinar conseguiu ingressar no sistema de ensino colonial como professor rudimentar e, após a independência, viu-se a transitar para o sistema de educação moçambicano. Hoje, além de ser pai, avô e conselheiro filiado na APITE, também é ancião e catequista da igreja católica de Matundo, em Tete.

c) A. Faruk - nasceu como uma criança normal, mas cresceu com dificuldades enormes por motivo do falecimento dos seus pais. Em 1980, ingressou na escola primária de Mpadue, para frequentar a 1ª a 4ª classe do ensino fundamental do currículo antigo. Em 1985, fez a 5ª classe na escola secundária de Tete. Com o falecimento dos pais A. Faruk viu todos os seus sonhos ficarem dissipados como a neblina. Porém isso se reconstruiu através do Armando F. Jo, um professor que, na época, apareceu como um anjo que o apoiou, levando-o como auxiliar doméstico no distrito de Macanga e em tudo o que fosse necessário para que ele conseguisse estudar.

Em 2002, A. Faruk conseguiu concluir o 7º ano de escolaridade na escola secundária de Manja, onde também servia como auxiliar doméstico. Para conseguir companhia da vida, casou-se e, desse processo, recebeu do seu amor oito filhos e filhas, que lhe proporcionam a felicidade e a companhia. Além de ser alguém que precisou de apoio para sua formação primária, A. Faruk hoje, também estende a mão para pessoas

idosas na APITE e na associação Chiphatano, exercendo a função de monitor comunitário, ajudando pessoas com necessidades especiais, idosos e doentes. Foi nesse ambiente que o alcançamos e conseguimos os dados necessários sobre os ritos de iniciação no componente masculino, a fim de proporcionar um cruzamento de conhecimentos capaz de fluir para um corpo único do texto desta dissertação.

e) **Lúcia** - nasceu e cresceu em Chipanga, distrito de Moatize. Estudou o ensino fundamental na Maguigoane, em Chipanga, entre os anos de 1984 a 1989 e fez a quinta classe fundamental, Foi uma moça com o crescimento normal, como a maior parte das crianças moçambicanas, sem as três refeições básicas e diárias garantidas. Isso influenciou negativamente sua aprendizagem, o que fez com que ela, em cada classe, reprovasse uma ou duas vezes.

Lúcia não apenas sofreu várias reprovações de classes; também sofreu as humilhações de moça que desejava algo para ela, próprio de sua idade, mas não podia obter porque seus pais não tinham condições para comprar. No entanto, o mais importante de tudo isso, é que Lúcia foi um orgulho na comunidade porque sua menarca aconteceu em um tempo menos esperado, quando muitos pensavam que já tivesse consumado a relação sexual, visto que idade já havia passado: ela estava com 16 anos e frequentava a 6ª classe do ensino fundamental. Esse fato a levou a casar-se também com a idade desejada por muitas mulheres e matronas Nhúnguês e recomendada pela OMS aos 22 anos.

Hoje, Lúcia é mãe de três filhas, casada e matrona dos ritos de iniciação para várias moças na comunidade, também servidora pública da Direção Distrital da Educação de Moatize. **Eva** - nasceu em 1985, no distrito de Moatize, no bairro 13, em Chitata. Ingressou no ensino fundamental com 7 anos de idade. Após frequentar o 5º ano de nível fundamental, ficando sem condições financeiras para continuar com os estudos, permaneceu fora do sistema escolar até 2007, período que encontrou a solução com a chegada da sua irmã mais velha, que viera de Matalane onde frequentara o ensino básico da Polícia de Moçambique.

Em 2007, Eva frequentou o 6º ano de escolaridade em Tsangano e passou por Changara e Magoe, onde viria a frequentar o Magistério Primário. Além de ser professora, ela também é mãe e esposa. Atualmente, concilia sua profissão com os serviços de secretaria na Direção Distrital.

Eva foi uma das duas mulheres que, logo na primeira interação com o pessoal da Direção Distrital De Educação para a produção de dados, conseguiram aceitar as necessidades de sujeitos que contribuíssem com suas experiências pessoais e coletivas sobre os ritos de iniciação Nhúngue, primeiro por terem passado pelo processo e segundo por serem professoras do ensino fundamental e servidoras públicas no sistema de educação.

e) Ddosia - nasceu de pais assimilados, que eram servidores da administração colonial na antiga Vila Gouveia, atual distrito de Bárue (Catandica), fator que lhe favoreceu a ingressar a escola muito cedo, em uma época que poucas moças da mesma idade não tinham esse privilégio, por duas razões: a primeira era a sobreposição cultural, em que a indígena em quase nada fazia parte da currícula educacional; e a segunda, por precaução ou excesso de zelo dos pais, que viam a escola como o lugar da prostituição, visto que não era cultural, por exemplo, moças e moços frequentarem o mesmo pátio escolar e porque muitas dessas moças, depois de escolarizadas, pouco davam caso à continuidade cultural.

Ddosia frequentou até a 4ª classe rudimentar e, na sua juventude frequentou a 7ª classedo antigo sistema pós-independência. Ela não apenas foi uma mulher com instrução escolar, mas também foi pioneira na criação da Organização da Mulher Moçambicana, um movimentodas massas geridas e administradas pela FRELIMO. Na sua missão de ativista social dentro do Partido-Estado, ela dedicou as suas forças para a instalação das ideologias do movimento feminino pelo resto da Província, logo nos primeiros anos da independência nacional.

Além de ser ativista, Ddosia é mãe de duas filhas e já foi esposa, hoje viúva por destino da vida. Atualmente, Ddosia, é uma anciã do B. Josina e, segundo a tradição, ela faz parte das bibliotecas vivas sobre a história da sociedade Nhúngue. Durante os contatos que tivemos com a APITE, ela nos foi indicada, por estar mais próximo da hospedagem do entrevistador e, sobretudo, por ser uma mulher, avó, que consegue fazer uma ponte da construção de dados necessários entre o colonial e o pós-colonial, em virtude de ter vivido a experiência dos ritos de iniciação Nhúngue.

f) Gneja - avó de 92 anos de idade, já cansada com a vida e as dificuldades que a mesma lhe impõe, como a fraca audição, vista já cansada de tanto olhar ou esperar por algo melhor sobre o rumo da vida na sua generalidade.

Gneja foi uma das vítimas culturais, pois seus pais eram inconformados com as tendências do currículo e também tinham dificuldades econômicas. Os pais da Gneja não eram “assimilados” e isso contribuiu negativamente na falta de condições básicas e econômicas para custear a escolaridade. Então, desde os anos 1935, com idade de frequentar o ensino, ela caminhava com amigas para a roça, a fim de prover sustento e, por inúmeras vezes ia apanhar a lenha para cozer alimentos. Já crescida, com os seus 12 anos, Gneja percorreu a vida em preparação para ser uma boa mãe e filha, esposa e parceira comunitária; para tanto, tinha que frequentar a escola da vida com suas tias e amigas da mãe, no sistema dos ritos de iniciação.

Hoje, graças a esses conhecimentos locais, Gneja cuida dos seus netos e bisnetos e seus saberes também são inseridos na comunidade. Ela não deixa de ser a biblioteca viva para a consulta dos saberes locais de muitos que são interessados para a reconstrução da identidade local Nhúngue. Devido a essa inclinação própria sobre os saberes locais e da vida, Gneja de nós também não escapou, para ajudarnos na produção de dados valiosos, no sentido técnico e científico, para a nossa dissertação.

g) Gandary - natural e residente de Wiriamo, uma localidade de Changara e próxima da APITE. Nasceu em 1950 e casou-se em 1972. Gandary não teve a sorte de frequentar a escola, como muitos jovens da sua aldeia, mas conseguiu o básico para saber se comunicar com os seus patrões coloniais na cidade de Tete e na posterior empreitada da barragem de Cahora Bassa, onde trabalhou até a data que viu seu futuro ameaçado pelo sistema colonial, que massacrava homens, mulheres e crianças que estiveram nas aldeias de Nhamphangara e Wiriamo naquele mesmo ano de seu casamento.

Assim, Gandary não apenas sobreviveu para narrar os acontecimentos que teriam vitimado mais de 450 pessoas habitantes naquela comunidade, mas também para servir de único guardião dos saberes sociais e culturais das gerações que se compunham ao longo dos anos históricos posteriores ao massacre. Gandary continua naquele povoado como mentor comunitário nas questões culturais, sociais e até políticas daquela comunidade e também faz parte do conselho de anciãos do distrito.

3.4 Locus da pesquisa

Nossa pesquisa foi realizada na Província de Tete, com sujeitos identificados através das direções de educação e da APITE, sediados na mesma província, nos distritos de Changara e Moatize.

Apresento a seguir uma imagem externa do prédio em que funciona a Direção Distrital da Educação de Moatize

Figura 9 - Direção Distrital da Educação de Moatize



Fonte: Arquivos pessoais do autor. Foto: Sebastião Chauma (2020).

A província de Tete está subdividida em 15 distritos administrativos entre eles, a cidade de Tete, que faz parte da capital provincial. A cidade provincial é serpenteada pelo rio Zambeze, que parte do norte a sul da Província, fator que favoreceu também a formação de várias identidades culturais ao longo das duas margens: os de grupo Marave ao norte e os Chonas, Tongas e Nhúngues ao sul. Foi nessa composição étnica que, durante o primeiro milênio d.C., nos intervalos entre 1200 a 1400, surgiram também dois grandes estados que partilhavam a mesma Província e se estendiam por outros territórios, sendo ao sul os Muene Mutapas e ao norte os Lundi.

Segundo Capela (2010, p. 21), “É no contexto de alianças para combater os Maraves que o Mutapa oferece aos Portugueses as famigeradas minas de prata, depois as de ouro, cobre, ferro, chumbo e estanho [...] não obstante foi a prata que mais motivou os projetos políticos imediatos”. O referido autor entende que o processo iniciado em 1590 - que consistia na construção de fortalezas militares e feiras ao longo do rio Cuama (Zambeze) - teve sua motivação na busca e controle das minas de prata em Tete. E foi durante esse período

que as terras do interior conhecem a seu primeiro processo que o autor chama de cafrealização e cafrealizados⁴³.

Assim, Capela (2010, p. 20) narra: “Quando Frei João dos Santos e Frei João Madeira chegaram a Sena, EM 22 de agosto de 1590, só havia um clérigo em rios que estava muito doente em Tete”. Essa narrativa leva-nos a entender que os clérigos também estavam sujeitos ao estado de abandono e da minoria na região. Foi nesse contexto que ocorreu todo o processocivilizatório e de territorialização.

A escolha do local da pesquisa deveu-se a três fatores dominantes: primeiro pelo fato de sermos natural da região e ter passado por várias experiências da vida cultural, outrora em seu ponto auge, e que agora poucos sabem ou quase não se fala dessas experiências dentro dascomunidades Nhúngues.

O segundo fator que determinou a pesquisa na região de Tete, foi porque enquanto professor da disciplina de história e das didáticas específicas na Universidade Pungue, outroraPedagógica, vivenciamos conflitos de concetualizações culturais sobre as diferentes práticas culturais da região e do país no geral, sobre a educação e o ensino: a maioria toma essas duas práticas com uma única, o que se efetiva na sala de aula e na escola oficial. Não foram conceitos criados dentro do regionalismo local, mas sim propagados pelas falas políticas de soberania nacional.

O terceiro fator que imperou para a pesquisa do tema nessa região central, é por ser a primeira parcela do interior a ter contatos com a civilização europeia e, não obstante, ser a região em que, além das variedades étnicas, também surgiram vários espaços no modelo dos quilombos do Brasil: “entre o Mazoe ao norte e a oeste, e Manica a sudoeste, serviram segundo o autor de refúgio a exilados que escaparam a chicundas de Manuel de António de Sousa” (Capela, 2005, p. 81).

Conforme diz Gomez (1999),

A finalidade do ensino rudimentar, segundo a Lei n°238, de 15 de Maio de 1930, e a concordata de 1940, era conduzir gradualmente o indígena duma vida de selvajaria a uma vida civilizada. Essa educação, separada e entregue a igreja católica, tinha, segundo Mondlane, a intenção de doutrinar os filhos

⁴³ O fenômeno das alianças políticas e processos civilizatórios que tem início no vale do Zambeze. Por outra, pode-se explicar como o processo dos portugueses se tornarem africanos e os africanos se tornarem portugueses culturalmente.

dos nativos moçambicanos negro, assegurando assim ao Governo uma população dócil e leal a Portugal. (GOMEZ, 1999, p. 62).

Portanto, se o colonizador estrangeiro concluiu que as nossas práticas eram selvagens irracionais, foi porque o seu objetivo era explorar, no máximo, não apenas as experiências como práticas de produção e reprodução, mas no sentido mais ontológico de ser e estar. Por isso, como continuidade dessas ideologias neocoloniais, durante a luta de libertação nacional -ainda que no campo de batalha estivessem camponeses e operários - na direção dessa frente estavam, na sua maioria, pessoas com categorias sócias de assimilados. Foi assim que, segundo Perrot (2009.p.17),

[...] essa França jacobina, onde a escola unificadora constrói um modelo coerente e bastante rígido de cidadania e de civilidade, empertigando os corpos, investindo contra os dialetos regionais, corrigindo as pronúncias, impondo a todos, migrantes internos ou externos, seu modelo de integração de eficácia inquestionável.

Casos semelhantes aconteceram em Moçambique que não eram a luta contra os dialetos, mas sim contra as línguas dos povos que faziam o império português em solo moçambicano, pois essas mesmas línguas serviam de identidades naturais, fato afirmado por Silva e Hall (2000, p. 41) ao concluírem que,

As identidades são fabricadas por meio da marcação da diferença. Essa marcação da diferença ocorre tanto por meio de sistemas simbólicos de representação quanto por meio de formas de exclusão social. A identidade, pois, não é o oposto da diferença: a identidade depende da diferença. [...] os quais classificam as coisas em dois grupos: as sagradas e as profanas. Não existe nada inerentemente ou essencialmente “sagrado” nas coisas. Os artefatos e ideias são sagrados apenas porque são simbolizados e representados como tais.

O que estava nos planos da frente, era usar os propósitos da unidade, que levaram para a luta de libertação nacional como determinantes para a criação de uma nação una, sem o respeito às diferenças marcadas pela variedade cultural regional e local. A partir desse pressuposto, a escola e a educação foram vistas como meio de assunção social e não de adoção e partilha de experiências trazidas das diferentes culturas. Como disse Gomez (1999),

A educação era reivindicada por certos presentes no movimento de libertação como uma forma de ascensão social, como meio para se tornarem dirigentes da sociedade. Jovens houve que se aliaram ao movimento de libertação como forma de conseguir frequentar o ensino superior, coisa que lhes era negada pelo colonialismo. Um sentimento legítimo mas carregado de uma motivação individualista, já que a educação era carregada como meio de ascensão social individual. Esta atitude veio provocar certas contradições no seio da frente, obrigando a uma definição política mais clara sobre os fins da educação (GOMEZ, 1999, p. 136).

Assim, podemos afirmar que o pressuposto da educação como ascensão social ficaram marcados com fendas coloniais de um capitalismo agressivo de seleção e diferenciação social, através de vários símbolos adotados pelo sistema educacional, em que muitas vezes o diploma era o passaporte, acompanhado pela linguagem de grupo político e/ou regional do qual se fizesse parte.

Fanon (2008) afirma que assumir a linguagem de um grupo é assumir a forma de pensar e agir ontologicamente desse povo. Então, está claro que a educação moçambicana não carregava as questões culturais locais e nem as nacionais, mas as da Europa do leste, através do socialismo marxista-leninista. Como consequência dessa imposição cultural ao povo, Silva e Hall (2000, p. 39) afirmam que, “os processos históricos que, aparentemente, sustentavam a fixação de certas identidades estão entrando em colapso e nas identidades estão sendo forjadas, muitas vezes por meio da luta e da contestação política”.

Assim, esse processo, que se assemelha à queda do muro de Berlim, ocorrida em 1989), manifestou-se em Moçambique em várias frentes sociais desde a guerra civil; as manifestações sociais abertas nas ruas da capital do país e o enfraquecimento do sistema educacional - através das passagens automáticas de estudantes, que chegam à 12ª classe do ensino médio sem conhecimento histórico ou patriótico e também pela evasão escolar, para fins de casamento e/ou partida para terras estrangeiras em busca do bem-estar social.

4 OS RITOS DE INICIAÇÃO E SUAS INFLUÊNCIAS NO PROCESSO EDUCACIONAL EM MOÇAMBIQUE: ANÁLISE E RESULTADOS

Esta seção tem por finalidade apresentar os dados produzidos no trabalho de campo, obtidos por meio de entrevistas orais realizadas junto aos sujeitos da pesquisa, anciãs/anciãos moradores das cidade de Tete e Moatize. Assim, procedemos a seleção e a organização das informações sobre a aplicabilidade dos ritos de iniciação na vida social, cultural e política da sociedade moçambicana, em particular das comunidades locais. Buscamos apoio em Woodward (2000, p. 32) para afirmar que “toda prática social é simbolicamente marcada. As identidades são diversas e cambiantes, tanto nos contextos sociais nos quais elas são vividas quanto nos sistemas simbólicos por meio dos quais damos sentido a nossas próprias posições”.

Após um exaustivo trabalho, desde os primeiros contatos com as pessoas servidoras da Direção de Educação do Distrito de Moatize até a produção de dados, seguiu-se a escuta e a posterior transcrição dos áudios em texto na língua Nhúngue e a tradução para a língua portuguesa. A análise foi desenvolvida depois das tantas conversas com pessoas de diferentes perfis (idosos, professores com formação em magistérios e servidores públicos na direção de educação), com larga experiência na vida comunitária e sobre as práticas culturais presentes na educação tradicional moçambicana, o que possibilita a produção de suas identidades pessoais e coletivas.

4.1 Elementos históricos narrados

Em todo o processo de produção de dados, os nossos/as entrevistados e entrevistadas fizeram menção a vários saberes que são reproduzidos através de discursos entre os iniciados e seus ou suas matronas. Os conhecimentos da medicina sobre o sentido patriótico na relação matrimonial, a produção e reprodução materna, agrícola e/ou econômica são parte desse leque de saberes embasados em todo um processo de iniciação.

Durante as entrevistas sobre os ritos de iniciação Nhúngue, ouvimos o seguinte relato de F. Rosse:

Os tempos antigos, eram tao difíceis, o que difícil era também bom e compensador e se não padecias de enfermidades de transmissão sexual, naqueles tempos até porque para nos mesmos naquela época, e muitos estamos sabendo agora que afinal se brincares

mal, com o sexo pode sair prejudicar, com isso mais aquilo. E só íamos nos envolver com uma idade significativa. E o medo contribuía para o nosso crescimento e ingresso ao clube, como disse só depois dos 23 anos participou.

As sociedades africanas, a Nhúngue em particular, instituíram os ritos de iniciação como um ensino e educação para os jovens se profissionalizarem, a fim de serem integrados no sistema comercial da região e/ou comunidade onde estivessem como habitantes. Como parte da educação, os ritos de iniciação permitiam ao futuro adulto da comunidade saber ser e estar perante as pessoas mais velhas, bem como adiar os vícios para a vida adulta. Foi assim que de F. Rosse nos disse durante as narrativas:

O meu tio disse-me, cuidado, onde tu vai, cuidado com a mulher porque pode te morder. Aquilo ajudou-me até a minha fase adulta e só terminou quando me casei. Sentia o que é ser mulher e tornei-me experiente sobre isso. Seu brincar por aqui, brinquei apenas com rapazes, não sei como, mas outros mais velhos diziam eh, essa moça ensinamos aquilo que é necessário, ouvia mas no entanto nas vossas brincadeiras que lembre aquilo mais isso. Humm. Pronto.

Os ritos de iniciação permitiam que os jovens se tornassem adultos muito tarde para o casamento. Os padrinhos (professores) conduziam os jovens com ensinamentos práticos da vida, como o perigo de envolvimento antecipado com pessoas de sexo oposto, o que lhes prevenia das doenças de transmissão sexual, conforme disse F. Rosse sobre os casamentos prematuros.

Segundo encontramos nas entrevistas de Ddosia e Gneja, as sociedades pré e colonial, pouco padeciam de doenças de transmissão sexual, devido aos ensinamentos veiculados pelos ritos de iniciação. Outra questão apresentada é que os problemas de infertilidade e impotência sexual eram estranhos às comunidades, pois os pais tinham precauções e através de ritos os jovens eram advertidos dos sintomas e os perigos da vida. Eva considera a educação das moças através dos ritos de iniciação como o melhor caminho para uma sociedade tranquila, com moças obedientes aos pais e às normas civis. F. Rosse nos contou que “os anciãos viam e temiam com sociedade que poderia ser dai que a educação era boa, ainda que há outros aspetos não tão bons, mas muitos deles são bonse proveitosos”.

Ddosia enfatiza como era nos tempos da sua mocidade quanto ao comportamento dos moços. Naquela época, os homens não entravam nos quartos das moças. A juventude de hoje exagera em tudo. Assim narrou Dodsia:

Crescemos e chegamos a nos casar, já é onde vimos homens pegando em vassoura, e fazer limpeza a outras coisas também fazem coisas que esteja mal, mas antigamente os

homens não fazem atividades domésticos e diziam que não era para eles. Tudo era para a mulher mesmo depois de largares da roça, com teu filho no colo, enxada de cabo curto, machado era apenas para a mulher transportar

Essa lembrança nos remete ao processo de submissão das moças em relação aos moços na comunidade Nhúngue.

F. Rosse contou-nos o seguinte:

Os nossos pais diziam nos que não podíamos comer. Por exemplo, no dia de apresentação na família da mulher. A mulher quando receberes a mulher, matavam uma galinha e cozinhavam toda ela sem despedaçar e com uma abertura pelas costas. Assim, depois do guisado, então, pronto, eles te entregam. Depois de te entregarem naquele dia aquela mulher, ela não dorme, ah ah ah. E os padrinhos de ambas as partes dormem na porta e vocêsdentro.

Essa fala revela a superioridade masculina em relação à mulher. A galinha cozida inteira na panela é símbolo de uma mulher submissa aos prazeres masculinos e a proibição na partilha da mesma na noite de núpcias era a imposição do preconceito masculino de que ele deve controlar e dominar os prazeres femininos. Lurdes, entretanto, afirma que a mulher não é casada para apenas comer o arroz e feijão. É necessário que o homem também satisfaça os prazeres e necessidades da mulher.

No que diz respeito a fatores econômicos, devemos lembrar a divisão de trabalho segundo o sexo, comentada por Mazrui (2010) em suas narrativas sobre o processo de produção entre os San, primeiros habitantes do sudoeste africano: “sem dúvidas os homens também coletavam alimentos vegetais em suas expedições de caça, mas nunca é demais sublinhar o papel primordial das mulheres no abastecimento alimentar” (Mazrui, 2010, p. 728). Essa prática de divisão de trabalho continua entre os Bantus, principalmente os povos Nhúngues. Segundo narrou F. Rosse,

Pela manhã, trabalhava em sala de aulas e a tarde como essa estava na roça com a minha esposa, trabalhávamos mas muito árduo. Então, aqueles que vinham, pediam no milho, e quando colhesse eram um celeiro cheio isso que era a vantagem. E o dinheiro que recebia não bastava para nada. E usava esse dinheiro e pagava outras necessidades, foi assim como aconteceu, e como se fala que conhecer algum trabalho artesanal que os mais velhos e os pais ensinam ajuda em muitas das ocasiões. Deve saber isso, deve saber aquilo, hum, hum, possibilidade desses ah, aqui, para conseguir me alimentar não preciso de emprego formal.

Devido a esses ensinamentos, no século XVI, durante a vigência dos *mwenemutapas*, as chefaturas das províncias eram ocupadas pelas mulheres (FERREIRA, 1982). Se os cargos de governo eram entregues a mulheres, não se pode ignorar a questão

econômica, que não se trata do comércio de troca de produtos, como foi no período colonial a troca de mercadorias, miçangas e tecidos para a beleza feminina.

Nessas comunidades Nhúngues, a mulher é vista como símbolo de ostentação (riqueza), por isso, durante as guerras de ocupações, a mulher e o gado bovino estavam dentre os produtos de espólio entre os militares. Face a este pensamento Lúcia, em uma das suas entrevistas, afirma o seguinte: “se todas as mães de preocuparem em procurar uma matrona (professoras da vida) para uma das suas filhas, o país poderei mudar na forma de como as pessoas percebem sobre a vida”. A esse respeito, Ferreira (1982, p. 43) pontua que “o poder central foi reforçado por vários processos, a expropriação de espólios de guerra, sobre tudo mulheres e gado bovino [...] porque os homens foram exterminados, expulsos ou reduzidos a formas de servidão, os povos da idade antiga do ferro perderam quase bruscamente, a sua identidade cultural”.

Esses dados nos fazem perceber que a dinâmica de uma cultura e a sua significação na identidade de um determinado povo depende em muito das mulheres. E não é qualquer mulher, mas deve ser aquela com uma boa educação. Como afirma Fasi (2010, p. 703), “as escravas instruídas só raramente eram vendidas [...] é muito provável que foram procuradas por seus talentos culinários ou sua grande beleza”.

Para manter a beleza e prover os ingredientes necessários para a culinária, durante a relação comercial com o oriente e a Europa, os chefes das comunidades e os reis se interessavam pela compra de tecidos e miçangas como produtos de primeira necessidade, enquanto o vinho e as armas figuravam como produtos da manutenção de poder. Ainda sobre a validade social das mulheres é só lembrarmos que as guerras entre estados ou impérios tinham como principais produtos de espólio o gado e as mulheres para aumentar o harém dos chefes.

Contudo, foram os ritos de iniciação o centro de todas as realizações históricas das diferentes etnias e povoações que fazem a globalidade da sociedade moçambicana nativa. Na época pré-colonial, os ritos foram criados primeiramente como identidades nacionais (étnicas) por isso, justifica-se as razões e espólios de guerras serem as mulheres, não apenas para aumentar o número das esposas dos soldados e dos chefes tribais, mas também para aumentar o número de habitantes através da procriação. Este era também uns dos fatores de maior tributação no erário público. Assim, para Ferreira (1982), o processo de integração e distribalização resultava na formação de uma nova etnia, cuja base de

informação e educação eram as iniciações culturais. Os ritos de iniciação Nhúngue e seus aspetos culturais

Os Nhúngues são uma comunidade que habita a região central de Moçambique, na margem direta do rio Zambeze. Como disse Ferreira (1982, p. 79), “os que foram destribilizados e absorvidos pela sociedade dos prazos⁴⁴, vindo a participar na formação de etnias heterogêneas como Nhungues, Senas e Chicundas”. Se em algum tempo esses povos foram os únicos na região de sul do Zambeze, hoje podemos conhecer muitas etnias com aproximação linguística; porém, para sua distinção, as práticas culturais que se fundamentam na iniciação são imprescindíveis na legibilidade de suas identidades. O conceito de identidade aqui assumido está ligado ao que defende Woodward (2000, p. 33) ao explicar que:

A etnia e a “raça”, o gênero, a sexualidade, a idade, a incapacidade física, a justiça social, e as preocupações ecológicas produzem novas formas de identificação [...], todo contexto ou campo cultural tem seus controles e suas expectativas, bem como seu imaginário; isto é, suas promessas de prazer e realização.

Diferentes etnias e identidades surgiram na região central de Moçambique que, no contexto atual, é um país unificado politicamente, mas diversificado nas diferentes identidades e suas formas de controle e conhecimentos sobre as produções e reproduções sociais e culturais.

Em uma de suas narrativas, Ddosia assim comentou:

Eu só posso dizer que os homens têm suas práticas, só que desde os tempos históricos essas práticas nunca foram muito visíveis, até aos dias atuais. Porque que os homens fazem circuncisão (corte do prepúcio) hospitalar? Não será porque, eles veem que o melhor é isso para a sua defesa (prevenção). Então, nós também como mulheres inventamos (criamos) isso (ritos) como auto-estima, tudo o que isso traz às mulheres.

O argumento da nossa entrevistada nos faz acreditar que o processo de iniciação é apresentado aos gêneros feminino e masculino, sendo assim, devido a sua natureza, essas práticas iniciais acabam influenciando o sigilo entre as pessoas participantes e as não praticantes, por causa do conteúdo em volta do aprendizado, que envolve cuidados sexuais

⁴⁴ A sociedade dos Prazos refere-se à primeira forma do governo português controlar e colonizar a terra e os homens, constituindo desse modo os exércitos dos prazos (*chicunda*) e os senhores dos escravos; foi por aí que, citando Newite, disse: “sem terra não havia prazos, mas sem escravos e sem colonos as terras não serviam para nada” (CAPELA, 2010, p. 25).

e corporais, tanto da mulher como do homem. Para além do cuidado, os ritos de iniciação também emitem uma ideia de identidade feminina, já que o “ser mulher” moçambicana está atrelado à prática cultural local de passagem pelo rito de iniciação, que também é um “direito” da mulher em preparar o corpo para a prática sexual, ou seja, “tornar-se mulher” com os conhecimentos sobre seu corpo.

Os ritos de iniciação estão ligados à educação tradicional. Segundo Canda (2006), os aspectos educacionais contidos nos ritos de iniciação são a cultura e a língua veiculada nas comunidades praticantes, que possibilita a construção de uma identidade própria e coletiva, marcada por experiências da caça, pesca, dança, competições, moral, circuncisão, trabalhos manuais, cultura, arte, etc., para uma sociedade distinta. Assim, consideramos os ritos de iniciação como primeira forma de integração da pessoa na vida social, econômica e política na comunidade e sociedade da qual faz parte.

Quando as moças aprendem sobre os cuidados com os bebês durante o parto, elas também aprendem sobre a saúde pública e individual entre todos os integrantes da comunidade, onde o patriarcado está no centro de todo esse processo de aprendizado. Para Braço (2008, p. 42) “a educação é cultura e a escola é o espaço privilegiado de transmissão da cultura, que constitui um documento de identidade de uma sociedade, caracterizando-a nas suas particularidades”.

Ddosia também narrou que:

Sim, antigamente era a mesma pessoa, mas eram pessoas sem endereços fixos como as vossas escolas atualmente, onde alguém pode vir pedir vaga ou ler algumas referências dela. Mas elas, eram pessoas sábias, isso porque as mulheres casavam se e tornavam professoras. Eram habilidosas e conheciam mesmo técnicas da vida. Podia-se encontrar todos juntos, e todos retiravam antigamente nenhuma criança podia não ser obediente isso são coisas novas mesmo e hoje, pudesse afirmar que muitas crianças não sabem coisas principais da vida.

Esta fala nos remete à ideia de que os significados sociais de algumas práticas mudam no decorrer da história, inclusive as finalidades do ensino e do papel do professor na escola. Esses professores antigos, apesar de serem pessoas sem endereços fixos, comparadas com o sistema educacional vigente no país, segundo a nossa entrevistada, eram pessoas sábias e habilidosas para cada situação da vida do iniciante. Ddosia remete-nos a uma sociedade de mulheres obedientes, o que determinava também serem sábias, coisas principais da vida. Nesse sentido, é possível inferirmos que os ritos de iniciação estão ligados, para além dos aspectos socioculturais e de identidade, à saúde e à educação local.

Os ritos de iniciação têm empregabilidade na vida social e cultural das comunidades. Eles não servem apenas como uma prática cultural de domínio da mulher e/ou do homem, e sim para a vida de toda uma sociedade, enquanto composta por variedade de instituições sociais. No componente educacional, os ritos de iniciação eram abrangentes para as diversas especialidades de conhecimento na produção e reprodução cultural e política das comunidades.

F. Rosse, questionado sobre a educação atual, nos respondeu:

Avaliando a educação dos tempos idos e da atual, chego a ver muitas diferenças. Hoje, tu podes dedicar tempo em aconselhar uma criança sobre tuas experiências da vida mas, ah, ah. Tem sido um esforço vazio. Só quando se meter em encrencas da vida, ela se lembra que desperdiçou os conselhos que vocês lhe davam, isso podia lhe safar.

Para Ddosia, o sistema educacional escolar no período colonial para os africanos era para assimilação, contudo a educação tradicional ocorria de forma paralela e oculta. Assim narra:

Eu tive o privilégio de frequentar o ensino oficial em relação a outras moças. A escola tinha seu próprio conteúdo, mas na família havia outro, e nós íamos assim que começasse a anoitecer, entrávamos em outro ensino, tinha suas próprias músicas e isso era na clandestinidade.

O Estatuto dos Indígenas Portugueses das Províncias da Guiné, Angola e Moçambique, no seu capítulo 1º, no art. 3º, diz que: “indígenas regem-se pelos usos e costumes próprios das respetivas sociedades”. Se os estatutos normativos da cidadania portuguesa reconheciam princípios normativos indígenas regidos pela cultura regional e ou local, era evidente que os professores, os pais ou encarregados de filhos e filhas dos Nhúngues escolhiam para instruí-los e dotá-los de conhecimentos sobre a justiça, a linguagem, a economia e entre outras regulamentações sociais e civis da vida comunitária.

O referido Estatuto dos indígenas africanos estabelecia o ensino como forma de integração dos indígenas à cidadania portuguesa, através da assimilação dos conceitos de moral, cívica, intelectual e física, baseando-se nos códigos portugueses, como forma de integração da pessoa à categoria de cidadão português. Porém, se o estatuto previa um ensino para ao indígenas com a finalidade de integrá-los ao mercado do trabalho, segundo as conveniências das economias regionais, entendemos que havia um outro ensino de profissionalização para economias locais.

Ballestrin (2013) descreve essa questão como marcas de um colonialismo produzidas pelas diferenças dos sistemas de produção econômica e cultural, veiculadas

pelas diferenças de ensino. No processo civilizatório da educação indígena, seria crime, por exemplo, a continuidade paralela da administração do saber local, com a consequências de nunca ser incluída no estatuto da cidadania portuguesa.

No estabelecimento de dois sistemas de ensino (um para civilizar as pessoas nativas e outro de pessoas estrangeiras), ainda que isso aparentasse ser bom, a não interferência da cultura e dos saberes locais foi prejudicial, pois essa separação incluía também o prejuízo das benesses que o estado providenciava às pessoas com estatuto de cidadãos portugueses em relação aos indígenas.

Ao analisarmos a transversalidade dos ritos de iniciação, ficamos sabendo, através da Gneja, que o processo tem sim um início mas que não se limita ao fim temporal, por ser de uma formação integral da pessoa para servir à comunidade em todas as suas necessidades. Em diálogo com as duas anciãs, Gneja e Ddosia, soubemos que havia uma formação no componente de saúde materna e preventiva que, segundo as entrevistadas, poderia corresponder às medidas cotraconceptivas, assistência a partos, cura da infertilidade e das febres altas.

O participante F. Rosse nos explicou que:

Para os homens e somente a eles, desde aquela época até hoje, era com 15/16 anos. Ah, ah, a medida que iam brincando, até a fase adulta, era-nos dito, queo sexo, com o sexo pequeno serás um infeliz, porque as mulheres irão te fugir. Havia algumas folhas (arbustos) que éramos orientados a retirar a sua raiz, e quando cortar isso, podemos levar aquela raiz, deixávamos de molho em copo, e sai muita espuma, é era a espuma que se devia tomar, enquanto isso controlas o teu sexo (pânis) se está a crescer e à medido certa. Ah, sim, isso fazia. E acontece até aos dias de hoje com algumas famílias.

Conforme comentamos anteriormente, o processo de ritos de iniciação, tanto masculino como feminino, trata de assuntos relacionados à vida do ser humano como uma todo, e é sobre esses conhecimentos, conforme relatado pelos entrevistados, que a educação das pessoas nativas e Nhúngues, em particular, funcionava para a sua formação. Portanto, olhar ritos de iniciação como práticas relacionadas apenas com a preparação sexual, seria a negação da própria cultura enquanto uma produção social de gerações mais velhas às mais novas, que foram mantidas para o funcionamento de todo um sistema do tecido social. Os ritos, nesta forma de ver, são partes de um projeto definidor de identidade.

Entretanto, atualmente a juventude está mais preocupada com os preparos relacionados aos cuidados e práticas sexuais. Nossas entrevistadas foram unânimes em

afirmar que também este preparo é tão importante quanto os outros campos de conhecimento, visto ser o único meio para assegurar os casamentos e a continuidade da humanidade. Ddosia argumenta o seguinte: “este preparo tanto masculino e feminino servia para frear os divórcios”, enquanto Lúcia, vinculando a importância da satisfação sexual, como algo que impera na vida conjugal, afirma que:

A mulher não se casou para somente alimentar de arroz ou tsima e feijão. Isso ela tem na casa da mãe. Ilustrando o caso dela, é uma profissional de educação com seu salário e o que lhe leva para o casamento é a satisfação sexual e o companheirismo e ele dorme ou antes de 6/7 minutos pode ejacular. Esse que é o problema, e qual seria a saída?

Assim, é difícil descrever na generalidade os aspectos dos ritos de iniciação, pelo fato de abordarem com profundidade não apenas os aspectos sociais, mas econômicos, políticos e científicos com maior ênfase da vida humana, como um todo de conhecimentos construídos por experiências culturais de uma sociedade.

Contudo, os ritos de iniciação estão longe de se pensar como atos de bruxaria ou mesmo da submissão de umas das partes do gênero humano, como é pensado em algumas esferas de conhecimento. Niane (2010, p. 23) afirma que, “nessas sociedades, nas quais a iniciação ligada ao culto desempenha importante papel, a organização política funda-se na existência de comunidades aldeãs autônomas”. Ajayi (2010, p. 21) amplia o sentido dos ritos de iniciação:

Ao que tudo indica, os soberanos dos nguni do norte tomaram emprestado dos sotho-tswana seus rituais de iniciação centralizados. Ademais, eles usaram esses rituais para recrutar jovens dos dois sexos como mão de obra comunitária e, mais tarde, para formar tropas de jovens guerreiros que, por vezes, passavam até dez anos no domínio real antes de voltarem a suas casas, casarem e retomarem o trabalho da terra. Tal sistema permitia limitar o crescimento demográfico e regular os movimentos populacionais. As atividades militares dessas tropas tomaram amplitude à medida que a concorrência pela apropriação do solo degenerava em verdadeiras guerras.

Os argumentos de Niane (2010) e Ajayi (2010) se cruzam quando abordam questões relacionados à identidade geral, patriotismo, produção e controle migratório. Assim, o país de Mocambique, e em particular a Província de Tete, faz fronteiras terrestres com três países (Malawi, Zambia e Zimbabwe) sendo que a distinção entre estes povos torna-se simples, por causa dos sistemas rituais que são diferentes; além do processo educacional, a questão do apelido tradicional também é uma das formas de identidade do clã principal e este com suas práticas culturais.

Entretanto, essas identidades, hoje, enfrentam o problema de serem apenas no âmbito do clã ou nacional, devido a dois fatores que concorrem para o seu enfraquecimento e ou ressignificação. A identidade dilui, se perde, transforma-se (Bauman, 2005). O primeiro fator diluente das identidades foi o colonialismo e os seus traçados fronteiriços do século XIX, continuados com o sistema político do período pós-independência. Esse período, na verdade, foi uma continuidade de várias políticas sociais e culturais, como é o caso da ideologia da unidade nacional atrelada à extinção dos ritos de iniciação e à proibição da fala das línguas maternas e nem servir-se delas como veículo de aprendizado. O segundo fator é mesmo a política da globalização e as constantes migrações dos nacionalistas para o Ocidente europeu.

Vários processos das iniciações narrados pelos nossos entrevistados como identidades Nhúngues são similares aos dos Cheuas, Macuas, Ndaus entre outras etnias consituíntes do povo mocambicano. Para Silva e Hall (2000, p.13),

[...] essa redescoberta do passado é parte do processo de construção da identidade que está ocorrendo neste exato momento e que, ao que parece, é caracterizado por conflito, contestação e uma possível crise [...] perspectivas essencialistas e perspectivas não essencialistas sobre identidades. Uma definição essencialista da identidade é fixa [...] a oposição binária “perspectivas essencialistas versus perspectivas não essencialistas.

Entanto, os diferentes discursos sobre a obscuridade da prática dos ritos de iniciação veiculados pela mídia são criados a partir de um pensamento essencialista e de fixidez cultural. Ora, tem sido a descoberta de um passado pela juventude que as mesmas práticas são contínua e permanentemente realizadas e reinventadas.

Diante das dificuldades criadas pela Covid-19 já mencionadas neste trabalho, importa aqui referir que não conseguimos falar com jovens e estudantes das classes fundamentais, devido ao estado de emergência, mas a nossa análise ficou embasado no argumento da Eva, uma professora do ensino fundamental entrevistada, com os seus 36 anos de idade. Eva participou dos ritos de iniciação não como imposição cultural, mas porque foi o desejo dela.

As experiências narradas por Eva e Lúcia, embora elas tenham diferencial em idade, são uma demonstração de que, ainda no período pós-independência há jovens que se identificam com os ritos de iniciação e que desejariam que seus filhos e netos passassem por essas experiências.

Silva (2000) argumenta que as identidades são fluidas, não são essenciais, fixas. É pensando sobre essa fluidez das identidades que propomos alguma reinvenção dos currículos de matéria escolar nas disciplinas da educação ética, cívica e moral e também na disciplina de ofícios, vistos como as principais combinações para combater os fracassos da educação e de integração da outra pessoa ou identidade na vida social, política e econômica da nação.

4.2 Significados dos ritos de iniciação na formação da identidade cultural e social do povo Nhúngue

A identidade dos Nhúngues está associada aos Chonas Rozis, do grupo Tonga.

Ferreira (1982) relata que as conversações ocorridas entre Mutapa Nogono e o enviado português às terras em que hoje é Moçambique tinham como finalidade forçar os Tongas a se submeterem a Mwene mutapa e que, em troca, receberiam as minas de prata e ouro localizadas nas terras ao norte de Tete. Dessas incursões sem sucessos surgiram os que foram “destribalizados [...] vindo a participar na formação de etnias heterogêneas como os Nhúngues, Senas e Chicundas” (FERREIRA, 1982, p. 79).

Assim, vale afirmar que muitos dos elementos identitários Nhúngues estão associados aos Chonas, assim como o resto dos Tongas. Daí que a religião Nhúngue está centrada no culto dos mortos Bona⁴⁵, na evocação ao espírito Mphondoro⁴⁶.

Na prática da região e entre os Tongas, as músicas e danças estavam ao serviço dos chefes linhageiros e de outras estruturas políticas do império ou das províncias. Nesse sentido nossa entrevistada Ddosia explica que “havia outra cerimônia que acompanhava os ritos de iniciação conhecido por Cinkhombo, onde servia como senha de ter passado pelos ritos, deste jeito tudo o podia falar do tal código ritual, as companheiras podiam aceitar que sim, essa moça passou pelo ritual”. Além de ser uma senha, como simplesmente um código, Cinkhombo também fazia parte de uma dança que era praticada quando a moça chegasse ao fim da primeira fase dos ritos de iniciação, ainda com a virgindade.

⁴⁵ Prática de culto que serve para apaziguar o espírito dos mortos

⁴⁶ Culto ao espírito Leão, entre os Chonas, que acreditam que o primeiro Mutapa, após ter morrido sofreu a metamorfose em Leão. Verdade ou não, essa é uma crença que se assemelha aos do cristianismo, quando Apoc. (5:5) que diz: e disse-me um dentre os anciãos: não chores, eis que o leão da tribo de Judá, a raiz de Davi, venceu para abrir o livro e romper os sete selos.

O Cinkhombo foi praticado entre os Nhúngues, durante o século XIX, quando das reivindicações dos autóctones diante das atrocidades cometidas pelos portugueses nas guerras de ocupação efetiva, iniciadas entre os anos 1884 a 1885, após a conferência de Berlim. Ajayi (1982) descreve a iniciação das faixas etárias como instrumento “[...] para recrutar jovens de ambos os sexos para a prestação de serviços públicos, tais como de infraestruturas comunitárias e, mais tarde, para formar tropas de jovens guerreiros que por vezes passavam até dez anos no domínio real antes de voltarem as suas casas, casarem e retomarem o trabalho da terra”. Essa descrição demonstra a necessidade dos ritos de iniciação entre os diferentes povos africanos para forjar suas identidades e educar os jovens dos diferentes gêneros sexuais como prestadores de serviços, contribuintes do valor da cidadania e patrícios (AJAYI, 1982, p. 21).

Todas as práticas em torno dos ritos de iniciação tinham como finalidade a preservação da vida como um bem precioso. Manter os iniciados por conta dos serviços comunitários seria uma estratégia de fazer com que os jovens não apenas servissem para a vida militar, mas que também viessem a se tornar adultos em termos físicos e psicológicos, o que permitia casamentos de pessoas adultas tanto para as moças como para os moços. Ajayi (2010) comenta que as moças, assim como os moços arregimentados/os, só podiam passar para a vida pública depois do seu desmembramento dos regimentos militares.

As práticas de iniciação permitiam com que os africanos pré-colônias vivessem o maior tempo de vida possível. Ddosia e Gneja, elas argumentam que “a maior causa de morte e doenças nesses últimos tempos tem sido de jovens desobedientes aos pais e à cultura local”. Esse fator também discutido por Maria (2014), que analisa que as moças que iniciam com suas atividades sexuais em tempo precoce (10-14 anos), correm riscos de saúde produtiva na vida adulta ou mesmo podem sofrer doenças infecciosas. Esta observação também constituiu a fala do Gandary que, em nossa entrevista, sublinhou:

Casei me com 22 anos, ah em 1972, e quando me casei não precisei primeiro de relação sexual ou namoro, devido ao meu pai que me proibia. Proibia-me porque o namoro é alguém que desfaz prazeres de um casamento sólido e era necessário comprar alguns tecidos para a moça só assim tu passas a ser conhecido como alguém casado.

Hoje, falar da prática cultural de um moço ou moça esperar por 22 ou mais anos para iniciar a prática sexual, acabou sendo um tabu e os argumentos são: como suportar tal pesadelo? Será que são jovens normais, com sentimentos e desejos? Vejamos como a Lurdes abordou sobre isso: “Casei-me com 22 anos, aliás 21 anos, só nasci a minha filha

com os 22 anos. Então, te casaste com 21 anos, e outras moças atualmente são casadas ou nascem filhos com 14/13 anos”.

Na cultura africana e Nhúngue, em particular, os ritos de iniciação faziam e continuaram ser fundamentais na manutenção da vida e de todos os sistemas de produção e reprodução cultural. Durante o século XIX, um dos líderes e guerreiros do grupo Tonga disse a um visitante Português na região, conforme narrado por Ranger (2010):

Estou vendo como os brancos penetram cada vez mais na África; em todas as partes do meu país as companhias estão em ação [...] É preciso que meu país também adote estas reformas, e estou plenamente disposto a propiciá-las [...] Também gostaria de ver boas estradas e boas ferrovias [...] Mas meus antepassados eram makombe e makombe quero continuar a ser (RANGER, 2010, p. 56).

Essas declarações, em parte podem conter o desejo de continuar nessa posição política, mas lembramos que os Makombe eram do grupo Tonga, assim como são os Nhúngues, os Senas e os Achicundas, povos desmembrados do grupo majoritário Chona, que também cultuavam o Mwari e outros cultos de antepassados pelo ritual Bona. Portanto, todos esses rituais religiosos e culturais eram assegurados pelas Médiuns; no caso deste Makombe, era a Médium Mbuia. Boahen (2010, p. 194) afirma que

As aldeias eram governadas por chefes e anciãos assistidos por organizações socio- políticas ou fundadas na divisão em grupos etários, como os poros (sociedades de homens) e os sande (sociedade de mulheres) embora apreciassem a educação ocidental [...] alguns dos anciãos se opunham à difusão do cristianismo e às práticas que interferiam em suas leis e costumes.

Sendo a introdução do ensino paralelo o primeiro destinado aos filhos dos colonos e o segundo com o objetivo único de integrar os africanos no sistema de produção e reproduções europeias, alguns dos africanos, movidos pelo espírito ambicioso, aceitaram se adaptar e aderir à nacionalidade portuguesa pelo processo de assimilação cultural e política. Ajayi (2010) explica que um alguns homens e mulheres das missões católicas e protestantes se tornaram agentes importantes da penetração Ocidental.

Contudo, os nossos entrevistados, de forma individual, concordaram que as tendências de mudanças culturais não ocorreram para o bem da sociedade Nhúngue, mas para uma lenta absorção da cultura local, face a estrangeira, e para o desaparecimento de um povo como um todo, devido ao consumo excessivo de álcool e outras drogas nocivas à saúde reprodutiva, tudo por conta da falta de conciliação entre a educação local e a estrangeira.

4.3 Ser mulher Nhúngue frente aos ritos de iniciação: identidades produzidas e identidades assumidas

Nesta subseção analisamos as identidades produzidas e identidades assumidas no contexto dos ritos de iniciação feminino Nhúngue. Para Hall (2000, p. 39), “os processos históricos que, aparentemente, sustentavam a fixação de certas identidades estão entrando em colapso e as identidades estão sendo forjadas, muitas vezes por meio da luta e da contestação política”.

Nossa entrevistada Ddosia nos contou que, durante o período pós-independência de Mocambique, “vieram de Maputo delegações do partido FRELIMO para a província de Tete e, acompanhadas com chefias locais do partido, andaram em todos os distritos e postos administrativos com uma única mensagem: parar de fazer alongamentos e todos outros processos de ritos de iniciação”. Questionamos nossa entrevistada sobre quais os argumentos da proibição e ela que era porque o alongamento provoca doenças genitais. Segundo Ddosia, essa proibição teve resposta negativa, pois as mulheres de Maravia e Zumbo disseram que continuariam com as suas participações nos processos culturais, porque desde os tempos históricos nunca vimos nem ouvimos dessas doenças. De acordo com Hall (2000, p. 42)

As formas pelas quais a cultura estabelece fronteiras e distingue a diferença são cruciais para compreender as identidades. A diferença é aquilo que separa uma identidade da outra, estabelecendo distinções [...] a marcação da diferença é, assim, o componente-chave em qualquer sistema de classificação (HALL, 2000, p. 42).

Ddosia considera que o pensamento proibitivo saiu das chefias partidárias porque não sabiam como fazer, nem conheciam as vantagens dos ritos de iniciação em todo o processo decrescimento e socialização do indivíduo. Também ela acredita que os ritos de iniciação não servem de impedimento para as moças aderirem massivamente ao sistema nacional de educação; segundo ela, os dois processos de socialização trazem abordagens diferentes, mas contribuem para uma única pessoa e sua inserção na sociedade. Ddosia (2020) apresenta o seguinte argumento:

Mesmo eu, fui moça escolarizada mas iniciei por ser educada dentro de casa os ritos de iniciação o que chamamos de Nkhombi, as vênias eram ensinamentos desconhecidas por mim mas apreendi com a madrinha e outrasmulheres experientes dessas práticas.

No pensamento da Ddosia, uma mulher Nhúngue pode muito bem viver os dois mundos, isto é, passar pelo processo de ritos de iniciação e também frequentar o ensino escolar sem, no entanto, adicionar medidas de pesos diferentes. Por isso, ela continua criticando o pensamento atual e propondo uma balança de medidas diferentes para um único peso (corpo), dizendo:

Ah ah! Hoje já não vemos o que é local, tudo são de europeus. Mas isso não tem nenhum problema, pode haver conciliação entre as práticas europeias e as nossas, desde que as práticas culturais autóctones continuem como as principais. E as que deixam as práticas locais são movidas de preguiça.

Essa proposta de assunção da cultura como identidades produzidas e identidades assumidas também foi lamentada pela entrevistada Lúcia. Pensamento análogo foi encontrado nas entrevistas com F. Rosse ao considerar que

Está bem, humm! Veja só as mulheres e as moças daquela época, entre 1975 para trás, se fores para o interior da Província, não veria uma moça sem as missangas e hoje isso não há. Mas essa indumentária tradicional ajudava em muito.

Como já dissemos, as miçangas faziam parte das identidades femininas em Mocambique. Introduzidas em fios, miçangas de cores e tamanhos diferentes eram amarradas à cintura da moças ainda mais abaixo; também eram produzidos colares e maxicotes de miçangas que desempenhavam diferentes funções: para a beleza, quando em fios de colares, e os maxicotes no pulso também desempenhavam a função sedutora e de prazer sexual quando estivessem na cintura da mulher. Ora, entre as moças das pos-independência em Mocambique, são poucas as que conhecem o valor das miçangas femininas. Mesmo que passem por ritos de iniciação, ouvindo e aprendendo sobre o seu valor, preferem não ser portadoras dos fios de miçangas, mas de ouro ou prata.

Uma das educações mais cruciais nos valores femininos foi a virgindade. Uma mulher que fosse achada sem a virgindade era difícil de encontrar um homem para o seu casamento, conforme nos contou A. Faruk. Contudo, essa exigência social, principalmente porque era um cuidado das mulheres e mães para as filhas, tomou outros seguimentos sociais.

4.4 Os ritos de iniciação e suas influências no contexto de formação escolar moçambicana

O processo de iniciação das moças e dos moços, desde o período colonial, teve pessoas a favor da sua continuidade, a fim de que complementasse - senão servisse mesmo de único elo - a educação desse grupo etário em Moçambique enquanto um país e Estado unitário, na toda constituição de seus povos, geografia e culturas.

Nossos entrevistados são unânimes em afirmar que a juventude atual se tornou vulnerável a preceitos e conceitos de vida alheios aos costumes locais. Gneja argumentou o seguinte:

[...] antigamente nenhuma criança podia não ser obediente isso são coisas novas, novas mesmo. E, hoje, pode-se afirmar que, muitas crianças não sabem coisas principais da vida. Aquele que vir, quais são as boas coisas para ele/a podia escolher, mesmo as coisas relacionadas com os ritos de iniciação.

Essa fala demonstra a dualidade de interesses que os ritos de iniciação proporcionam à estabilidade cultural e social das comunidades Nhúngues. Na mesma esteira de pensamento, Lúcia disse:

Não, sozinha aproxima, porque acaba se encontrando com um homem que precisa de uma esposa com essas experiências educacionais, até humm, humm esses europeus também gostavam de mulheres com experiências da educação tradicional, humm. Finalmente, ficam sem casamento e família, porque não vai obrigar alguém de que goste aquilo que não tem satisfação.

Os conhecimentos locais sobre a formação de uma sociedade educada e instruída na vida e nas economias locais sempre constituiu a única regra de produção e reprodução culturais dos moçambicanos e dos Nhúngues, em particular, na formação de uma sociedade virilocal e/ou matrilocal e, como nos disse Ddosia, os/as professores/as eram pessoas sábias e sem endereços próprios, como os/as atuais. Essa afirmação nos leva ao pensamento de Ogot (2010), quando argumenta que a educação das crianças e a tutela dos filhos maiores, que eram nomeados como governadores das províncias do império, eram responsabilidade das esposas do mutapa. Assim, é compreensível que, tanto nas sociedades patrilocais como nas matrilocais, é responsabilidade da mulher tutorar a vida e a educação dos filhos, bem como a formação do caráter da pessoa desde criança até suas ações como governante, desde os primeiros povos dessas sociedades.

A prática dos ritos de iniciação não estava dependente se a moça era filha de pessoa assimilada ou indígena, mas de um conjunto de conhecimentos dos quais não se podia escapar, porque as obrigações individuais e coletivas de ambos os gêneros impulsionavam os moços e as moças a recorrerem a esses saberes locais para sua própria integração social.

Quanto à questão se havia alguma relação da religião com os ritos de iniciação, Ddosia respondeu:

Não havia ligação, era apenas práticas culturais, hum hum, as práticas antigamente não estava as ligadas com o espiritismo? Que práticas? Os ritos de iniciação não, a religião africana era outra coisa mesmo o espiritismo era algo da família ou clã, e esses espíritos assim que desejasse de ti, podiam te chamar, e nunca pensar que o alongamento dos lábios e as curas normais de enfermidades estivessem associadas aos espíritos. Nada, que espíritos são esses? Nada.

F. Rosse nos explicou que seu ingresso ao ensino rudimentar (colonial) foi mais por ver e ouvir moços da sua idade falando a língua portuguesa e por isso preferiu conciliar as atividades de formação local com o ensino de integração dos indígenas à economia:

Então, consegui comprar roupas e o mercado era difícil de lá chegar e era mais ainda difícil ter acesso aos cadernos. Não é, e como eu sabia tecer cestos, de palha, tecia cestos e uma quantidade de 4 cestos. Levava-os pela cabeça até kazula para vender, e cada cesto vendia a 1 escudo, e em três cestos depois de tecer 5, regressava para fazer minhas compras de meus cadernos (F.Rosse, 2020).

Doravante, o sistema de ensino colonial acabava sendo oneroso para o bolso do africano, principalmente dos moços ingressos naquele sistema de ensino; daí que os alunos que apreciavam o brilho da luz imperialista - e porque o maior objetivo das pessoas indígenas era de serem aceitas como assimilados no sistema administrativo colonial⁶¹ - foram procurando alcançar as instituições do ensino indígena onde quer que se encontrassem.

Assim, F. Rosse falou: “Para sairmos de casa e seguirmos à missão de São Miguel de Chiridzi, passávamos duas noites na estrada. E madrugávamos tão cedo, por volta de uma da noite, então tínhamos de andar ainda e ao romper o sol já sentíamos que os pés, estavam inchados”.

Quem disse ter passado por dois sistemas de ensino, o colonial de integração e o local, foi Ddosia (2020), explicando que: “[...] a escola tinha seu próprio conteúdo, mas na família havia outro, e nós íamos assim que começasse a anoitecer, entrávamos em outro ensino, tinha suas próprias músicas e isso era na clandestinidade”.

Ora, a fala da Ddosia faz-nos aceitar o princípio de adesão para se extrair dela algum proveito pessoal. Como havia falado F. Rosse, a ambição e o desejo de falar a língua portuguesa também seriam o único meio que poderia aproximá-los de assumir o poder; muitos dos moçambicanos que aderiam ao ensino português eram movidos por preconceitos e/ou ambição. Assim, clandestinamente continuavam suas práticas, mesmo

sendo proibidas por lei. O homem que requeresse a assimilação antes de ser casado, implicava que posteriormente sua esposa e filhos se desligassem da cultura e tradições locais. Desse modo, os primeiros estudantes do ensino colonial nas missões católicas, *a posteriori*, se tornaram eles mesmos os piores exigentes das regras e processos de adesão à vida semelhante aos portugueses.

O processo dos ritos de iniciação e suas influências no processo do ensino em Mocambique foi marcado por dois factores concorrentes: o primeiro foi a falta de estudos por parte dos intelectuais que desenharam os currículos educacionais em Mocambique, desde o período colonial; o segundo fator é que este pensamento esteve ligado diretamente à religião.

A esse respeito, a entrevistada Ddosia afirmou que “muitas moças deixaram de praticar os ritos de iniciação porque nas missões católicas por onde iam não podiam fazer e nem participar nos processos, porque as irmãs proibiam as práticas e diziam que era pecado aumentar uma parte do corpo, e com esta fala outras abandonavam as missões”. Assim, está claro que, enquanto umas pensaram reproduzir novas identidades, sem fronteiras ou território fixos, outras preferiam assumir as suas identidades fixas, contribuindo, desse modo, para uma nova sociedade, impactada pelas diferenciações de pensar.

4.5 O currículo da educação escolar (primário) em Moçambique e sua relação com os ritos

Aqui abordamos sobre os currículos do ensino fundamental em relação com os ritos de iniciação. Os currículos do ensino escolar em Mocambique foram pensados a partir de um grupo de intelectuais e produzidos pela influência do ensino colonial; portanto, para frequentar o ensino colonial, havia quesitos condicionantes, como a adesão ao processo de assimilação. Assim, os currículos do sistema nacional de educação criados no período pos-independência ficaram caracterizados pela continuidade do pensamento colonial, ao considerar as pessoas nativas como não possuindo a sua própria história e técnicas.⁶²

O povo moçambicano trilhou caminhos sinuosos desde as suas migrações em pequenos grupos ou mesmo em grupos maiores. Desde a idade do ferro sabemos das lutas de conquistas e submissão das pessoas que já habitam o solo em pequenas famílias. Em

todos esses movimentos migratórios, os povos eram portadores de seus conhecimentos e valores. Esses conhecimentos e valores sistematizados e equacionados às suas necessidades diárias como pessoas particulares ou grupos, poderiam proporcionar o conteúdo valioso para os primeiros passos da vida escolar das moças e moços, a fim de que estes, quando se tornassem adultos, viessem a contribuir para a vida de uma sociedade inteira nas suas áreas de produção e reproduções.

Foi nesse âmbito de produção e reprodução cultural que se instauraram as crises políticas movidas, causadas pelas crises de identidade e, por fim, as resistências culturais e de guerrilhas, que culminaram com acordos entre a FRELIMO e o império português e a consequente independência nacional. Fanon (2008, p. 34) argumenta que:

Todo povo colonizado, isto é, todo povo no seio do qual nasceu um complexo de inferioridade devido ao sepultamento de sua originalidade cultural - toma posição diante da linguagem da nação civilizadora, isto é, da cultura metropolitana [...] quanto mais assimilar os valores culturais da metrópole, mais o colonizado escapará da sua selva. Quanto mais ele sujeitar sua negridão, seu mato, mais branco será. No exército colonial, [...] os oficiais nativos são, antes de mais nada, intérpretes. Servem para transmitir as ordens do senhor aos seus congêneres.

Muito antes de todo esse processo nacional, dentro do movimento de libertação aconteceram sérias discussões e posições em torno do tipo de sociedade e educação a construir. No ensino colonial, segundo Gomez (1999, p. 62),

A finalidade do ensino rudimentar, segundo a Lei n°238, de 15 de Maio de 1930, e a concordata de 1940, era conduzir gradualmente o indígena duma vida de selvajaria a uma vida civilizada. Essa educação, separada e entregue a igreja católica, tinha, segundo Mondlane, a intenção de doutrinar os filhos dos nativos moçambicanos negro, assegurando assim ao Governo uma população dócil e leal a Portugal.

A forma negativa de pensar o outro foi considerar os nativos como pessoas que não possuíam história, suas técnicas e modos de produção e reprodução local, olhados sob as lúps do imperialismo, alicerçado no sistema das diferenças étnicas e culturais entre o Ocidente europeu e o continente africano, em particular Moçambique. Essas posições diferenciavam pontos angulares da observação crítica e de conhecimentos acertados sobre o que seria a educação e os Estados-Nações, como é o caso de Moçambique. Gomez (1999, p. 115) afirma que:

Um outro ponto de partida da formulação da questão nacional e do tipo de sociedade a construir políticas tradicionais, ou do passado, foram destruídas pelo colonialismo e desaparecerem para sempre. Daí que a construção da

nação da FRELIMO implicaria a criação de novas estruturas políticas, um outro sistema de poder, como declarava Mondlane.

A ideia de construção de novas estruturas políticas criou grandes fissuras sociais e culturais nas comunidades e na sociedade moçambicana em geral. Isso pode se explicar a partir de dois conceitos: educação e instrução. Segundo Piletti (2004, p. 13) “[...] a ideia de educação de cada povo depende, portanto, da sua realidade concreta e de seus valores”. Nesse contexto, a Lei nº 4/83 do SNE, na alínea a), orienta que é preciso “Formar cidadãos com uma sólida preparação política, ideológica, científica, cultural e física e uma elevada educação patriótica”. A idealização desse pressuposto partiu da forma antagônica com que se pleiteava, dentro da FRELIMO, sobre a educação e seus valores. Assim, Canda (2006, p. 79) explica:

[...] logo que a FRELIMO entrou, os primeiros alvos a abater foram os curandeiros e os mestres da iniciação sob a acusação de que uns eram supersticiosos e feiticeiros, outros eram promotores de ideias retrogradadas e primitivas, o que contraria a política de desenvolvimento social proclamadas pela então FRELIMO.

De acordo com nossa entrevistada Ddosia, o abate em referência na fala de Canda (2006) consistia também na despromoção de valores históricos na comunidade, assim como nos estados étnicos, como a proibição da comunicação por línguas e danças locais por serem ainda lembranças das autoridades tradicionais. Então, pelo fato de a iniciação servir de escola local de produção e reprodução das práticas locais, a única alternativa foi a sua diabolização até aos dias atuais.

As diretrizes políticas não eram abertas e abrangentes a todas as pessoas e a formação política e ideológica significou a exclusão dos chefes locais e tradicionais, aqueles que eram guardiões da tradição e da cultura. Em seu lugar, ficaram os chamados Grupos Dinamizadores (GD), estruturas políticas instauradas depois da independência, que serviam como o olho e o guardião das ideologias governantes, fatos contrários ao conceito de educação.

Em nossa primeira entrevista, Ddosia nos contou que, na sua infância e na idade adulta viu a educação como ouvir e obedecer aos valores e princípios locais e comunitários sobretudo a voz da sua madrinha (educadora). Segundo ela,

[...] no período pós-independência, uma comitiva da capital veio do Maputo para desmotivar as práticas locais e principalmente os ritos de iniciação”. Comitiva política que no interior da província de Tete, Zumbo e Maravia não foi bem recebida pelas comunidades locais visto que era contrário aos seus valores.

A fala da Ddosia evidencia que o sistema de educação de Moçambique pós-independente era contrário aos conceitos de educação e da promoção da cultura local, e também contrária ao pensamento da FRELIMO de que a estrutura e a cultura tradicional teria desaparecido com o sistema colonial e a única maneira seria construir uma nova sociedade e valores. Questionada sobre o porquê da proibição e prática dos ritos de iniciação na Província de Tete, sua resposta foi: “Ah.., não sei ao certo se foi Samora ou Governo, mas a verdade é que as nossas amigas do partido e que faziam a comitiva política vinda de Maputo, desconheciam essas práticas e pode ser também por razões de assimilação”.

Assim, o argumento de desconhecimento das práticas e motivado pela política de assimilação conduzida pelo sistema colonial português estaria na base sobre os valores ensinados da educação moçambicana. No currículo formal da educação, mesmo anunciando a promoção cultural e patriótica, esses elementos reivindicativos e norteadores da educação tornaram-se utopias filosóficas, sabendo-se que o papel e a prática elucidam objetivos diferentes e contraditórios do que é local.

Ora, se a educação, conforme diz Piletti (2004), tem como objetivo ensinar os valores da sua realidade concreta, a cultura dos Nhúngues é baseada na produção e reprodução cultural. Esse argumento se encontra na fala de F. Rosse (2020), quando diz:

[...] muita coisa que éramos ensinados, como não podia beber o álcool, e se virdes pessoas bebendo o álcool, passe de largo e vai nas tuas brincadeiras. Se fosse bebidas tradicionais preparados pela tua própria família, a sua mãe podia procurar um recipiente e lhe dava ainda doce no teu quarto. Mas eram papas. E tomávamos papas e assim que terminássemos podíamos ir nas nossas brincadeiras. E podia ser na pesca, e trazíamos peixes para a nossa mãe. Essas eram nossas brincadeiras e preparos da época. Isso difere em muito, porque nos éramos obedientes.

Um dos primeiros elementos da educação tradicional veiculada pelos ritos de iniciação é a obediência. Esse processo era veiculado nas suas brincadeiras. A esse respeito, F. Rosse afirma ter aprendido a tecer esteiras, peneiras e outros objetos de utilidade doméstica para suas economias, nas suas passeatas e brincadeiras com o seu tio. Portanto, se a obediência é principal na educação, então a linguagem seria um recurso de ensino para aprimorar os valores educacionais. Entretanto essa foi a maior dificuldade do currículo educacional no SNE, pois o contraditório interno entre os ritos e o currículo nacional foi o menosprezo (senão a exclusão) da língua local no processo de ensino e aprendizagem. A legislação do SNE, através da alínea g), diz: “Difundir através de ensino

a língua portuguesa, contribuindo para a consolidação da unidade nacional”. Andrade, (2002, p. 177) argumenta:

[...] por meio dessas relações, produzem-se conhecimentos e saberes que determinados grupos buscam definir como verdadeiros, normais e hegemônicos [...] porque os discursos não só nos constituem, nos subjetivam, nos dizem “o que dizer”, como são alterados, em função de práticas sociais muito concretas. Tudo isso envolve, primordialmente, relações de poder.

A escolha da língua estrangeira como recurso pedagógico influenciou negativamente na assimilação do conteúdo e na concretização de um plano veicular dos estudos, que é a pesquisa e a investigação, um dos elos de continuidade do SNE que por meio da Lei n° 4/83, de 23 de Março, e da Lei n° 6/92, de 6 de maio, enunciam o seguinte: “Formar cientistas altamente qualificados que permitam o desenvolvimento da produção e da Investigação científica”. A investigação ocorre dentro de um discurso embasado por práticas locais, constituindo para um saber que lhe seja característico e peculiar.

Desse modo, os currículos, tanto os da Lei 4/83 como os da Lei 6/92, não constituem saberes em crise do conhecimento local, mas os de ruptura para a formação de uma identidade moçambicana em que, na ideologia essencialista, os ritos são anti-científico e desmotivadora ciência. Na concepção de Braço (2008, p. 40),

Caberia ressaltar que até então a cultura da humanidade negava as culturas das sociedades dominadas e o patrimônio científico seria apenas um legado da racionalidade ocidental. O sistema de educação, dessa forma, se constituiria em um instrumento de negação da própria liberdade conquistada. Isso tornaria a educação no período socialista tão alienante quanto foi a colonização, pela negação das subjetividades das populações autóctones e pela pretensão na unidade, ao silenciar as diferenças sócio-culturais.

Na verdade, a negação da subjetividade e a pretensão da unidade nacional também se tornaram utópicas, devido à instauração das crises culturais desde o período áureo dos GD, como centro das promoções ideológicas e a negação da pluralidade do saber manifestadas através das guerrilhas e da continuidade de um sistema de educação pouco produtivo, evidenciado pela preferência de escolas e sistema de saúde Ocidentais por parte dos governantes e gestores do estado. Atualmente, o SNE de Moçambique introduziu as disciplinas de educação moral cívica e também a de ofícios.

4.6 Entre os ritos e a escola: diálogos possíveis

Começaremos analisando a disciplina de educação moral cívica, segundo os planos de ensino e de aulas dos anos 2015-2020, período em análise da nossa pesquisa. Constatamos que alguns dos conteúdos programáticos são desconhecidos na classe de muitos professores como é o caso de: conservação dos espaços as diferentes relações do homem e as modificações da pré-adolescência.

Ora, esses conteúdos seriam mais produtivos se fossem lecionados com a pessoa mestra em ritos de iniciação nas comunidades a volta da escola. Isso porque a iniciação é o único espaço onde os discursos sobre a maturidade e as identidades sexuais são produzidos e essa reprodução em muito favorece o aparecimento das diferentes identidades de gêneros e seus deveres sociais e cívicos. Os próprios estudantes da 7ª e 6ª classe têm sido os mais críticos sobre a influência dos ritos de iniciação, porque é a idade da iniciação (0 a 12 anos); essa é a fase da maturidade física, fator primário da discórdia na sala de aula com os professores e as professoras, por já se sentirem adultos.

Namuholopa (2017, p. 128) explica que “o principal desafio, que se coloca ao currículo local, é tornar o ensino mais relevante como o de formar cidadãos capazes de contribuir para a melhoria de sua vida, a vida de sua família, da sua comunidade e do país em geral”. Mas como tornar o ensino relevante no currículo local e geral, ou seja, como e onde fazer as rupturas?

Segundo encontramos nas entrevistas de Ddosia e Gneja, “os nhúngues são patrilineares, e os filhos deviam obediência aos princípios da família do pai. [...]mas a educação materna era importante [...]”. Na nossa análise, se a educação é produto de valores familiares, comunidades e sociedades, então a ruptura para rentabilizar o currículo seria necessariamente a inclusão dos mestres da iniciação no processo de ensino e aprendizagem na escola.

Como os filhos são obedientes aos pais e à família, os conhecimentos locais são uma produção e reprodução em nível comunitário e os encarregados e pais dos estudantes são os que produzem e reproduzem discursos dissonantes sobre a produtividade e a inclusão do currículo local na escola. Desse modo, se as disciplinas de educação moral cívica e ofícios são para tornar o currículo mais produtivo e prestativo ouçamos, Ajayi (2010, p. 21) explica que:

[...] ademais, eles usaram esses rituais para recrutar jovens dos dois sexos como mão de obra comunitária e, mais tarde, para formar tropas de jovens

guerreiros que, por vezes passavam até dez anos no domínio real antes de voltarem as suas casas, casarem e retomarem o trabalho da terra.

Portanto, o Ministério de Educação, ao incluir os conhecimentos locais e os mestres da iniciação para conteúdos sobre o corpo e suas modificações, estaria também a formar jovens patriotas e civicamente ativos. Sobre as desorientações moral dos jovens, nossa entrevistada Ddosia tem a seguinte opinião:

O que está a falhar são as medidas jurídicas, deviam ser exemplarmente punidos enquanto os outros observam. Podiam sim ter solturas, mas depois de bons açoitos. Antigamente, os jovens não fumavam? Fumavam não, mas pessoas trabalhadoras, eles fumavam diziam que era para ter forças a fim de cultivar a roça. Diziam que fumavam era para ter forças e não para matar a sua própria mãe, ou para não ter vergonha, talvez para enfrentar alguém com insultos, não, não.

Essa fala nos leva a analisar que o crescimento de maior índice de criminalidade e crianças da rua, ou seja, sem pais assumidos, tenha acontecido por motivos óbvios da separação do currículo escolar da educação materna e comunitária. Segundo as nossas entrevistadas, a sociedade está infestada de jovens consumidores de uma variedade de drogas e estupefacientes, elementos desorientadores ao cumprimento da moral cívica e, conseqüentemente, impulsionadores da ociosidade, da gravidez precoce e até da prostituição. Na concepção das entrevistadas, “se um juiz que é guardião da Lei não dá os exemplos é porque também é conivente na renda do crime”.

Outro tema que reforça nossa proposta sobre a inclusão da iniciação no processo curricular da escola é o equilíbrio econômico e a harmonia da natureza, pois o homem faz parte da natureza e dela depende para sua existência. Isso seria uma oportunidade para as comunidades Nhúngues, visto que tudo que elas fazem depende da natureza, desde seus medicamentos e terapias medicinais. No sistema de ritos de iniciação, os primeiros passos da aprendizagem, as moças e os moços são ensinados a observar a natureza e dela explorar o necessário para os cuidados do corpo e seu desenvolvimento. Como ilustração, no processo de alongamento de lábios vaginais e seios, é feita uma combinação entre raízes, frutos e uma parte de morcegos, conforme a explicação. De F.Rosse (2020):

Sim, elas preparam como foram ensinadas, sobre o fruto da árvore. Pode ser que alguém venha arrancar do solo até mesmo lançar pela trás. Nunca viu as mães com os seios assim como os lábios genitais longos? Tem sido efeito de civumbo (árvore) isso que usam para esses preparos e às vezes tem sido prejudicial. Aqui no bairro Samora Machel, há um homem e sua mulher que combinaram fazer crescer o pênis. Fez o tratamento com essa árvore.

Essa explicação demonstra que o conhecimento local sobre a utilidade da natureza sempre serviu para a comunidade não apenas nos aspetos econômicos, mas também para o

desenvolvimento das partes do corpo. Esse conhecimento faz da África, e dos Nhúngues em particular, um continente de pessoas excepcionais. Sobre isso, Fanon (2008, p. 129) comenta: “uma criança negra, normal, tendo crescido no seio de uma família normal, ficará anormal ao menor contacto com o mundo branco. Como talvez esta proposição não seja compreendida de imediato, avançaremos retrocedendo”.

Assim, percebemos que a escola moçambicana está minando o seu diálogo com os ritos de iniciação, devido à desfasagem de conteúdos, e pode ser essa a razão da evasão escolar por parte dos moços e moças em idade escolar, já que os discursos são diferentes na escola e na família ou comunidade. Woodward (2000, p. 13) argumenta que:

Essa redescoberta do passado é parte do processo de construção da identidade que está ocorrendo neste exato momento e que, ao que parece, é caracterizado por conflito, contestação e uma possível crise [...] perspectivas essencialistas e perspectivas não essencialistas sobre identidades

Afinal, a construção da identidade moçambicana segundo o modelo da unidade nacional, depois de todos esses argumentos, não contribuiu significativamente para um diálogo entre a escola e a família. Além disso, em Moçambique, a formação dos movimentos políticos partidários tem suas origens nas identidades étnicas e no regionalismo, com reivindicações da reposição das identidades fixas e fronteiriças. Assim, são válidas as angústias demonstradas por todos os nossos entrevistados sobre o desaparecimento do conhecimento local para dar lugar a outros conhecimentos.

Esse acontecimentos têm sido estudados em artigos e dissertações sobre oportunizar os conhecimentos locais face aos discursos da unidade nacional e mitigar os problemas do fracasso da educação. Como disse Bellestrin (2013, p. 93), “[...] não só o subalterno não pode falar como também o intelectual pós-colonial não pode fazer isso por ele”. Ora, se experimentássemos dar voz ao intelectual em nome do subalterno, resolveríamos as diferenças de identidades pensadas através da construção de uma sociedade a partir de um ponto fixo da história. Contudo, para pensarmos em processo de escolarização, é necessário pensarmos na história completa de uma sociedade em mutações, a partir de seus pontos de produção e reprodução de conhecimentos e pensamentos sobre o estar e o ser, atentando para os diferentes discursos acerca do fracasso e de todos os problemas do currículo escolar.

Portanto, entendemos a necessidade de se estabelecer um diálogo permanente não apenas nas matérias de ensino, mas principalmente nos métodos possíveis de veiculação de

conhecimentos da comunidade para a escola e da escola para a comunidade, onde as moças e moços passam o seu maior tempo.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Consideramos que a colonialidade do Ocidente sobre os países do Sul é exercida sobre o controle dos órgãos de financiamento bancário aos projetos periféricos e também sobre as políticas públicas das antigas colônias na África. Outra verdade que consideramos coloniais são os currículos construídos a partir do pensamento ocidentalizado e a transferência direta do sentimento e das práticas europeias para o nosso sistema educacional. Ainda outra consideração é de que, ao continuar nas mesmas linhas dos currículos ocidentais, que consistem na classificação e exclusão cultural, deu-se continuidade à colonialidade, na qual os valores das resistências e da luta de libertação perderam seu significado.

Todo o exercício relacionado à produção e reprodução sobre os mecanismos do capitalismo liberal, desde a revolução científica, tomou mais o impulso com a revolução industrial. A revolução francesa se tornou o marco da expansão de todo tipo de exploração humana, camuflada nos três pilares: liberdade; igualdade e fraternidade. Outro fator condicionante da colonialidade do saber se encontra no iluminismo, como o valor da linguagem e o lugar dos pais em relação à educação dos filhos/as.

Essa exploração foi possível devido ao controle epistemológico que países eurocentristas inventaram, na hierarquização das pessoas e o mundo. A colonialidade do saber em Moçambique esta disfarçada nas políticas de cooperação Norte/Sul que, na verdade, não passam de uma troca desigual, à semelhança do comércio dos séculos XV-XVIII, época em que a medida do ouro era o chapéu que a aristocracia recebia ou então as roupas já usadas e fora da moda na Europa. Hoje, a exploração de recursos minerais, como foi ontem, acontece em troca de fuzis, armas de tipo AK47, para promoverem guerras entre os assimilados e o cidadão que depende do solo e da chuva para continuar a vida.

Essa exploração e a subalternização de todo o conhecimento se configura a partir da linguagem que os livros escolares descarregam na cultura distinta e na continuidade de pensar que, na geografia global, a África deve estar por baixo da Europa, mesmo sabendo que no giro do planeta sobre o sol as posições geográficas também podem mudar.

Portanto, após um trabalho acurado, desde a produção de dados até a análise da informação, consideramos que os conhecimentos sobre os ritos de iniciação estão presentes em todo pensamento e conhecimento dos mocambicanos, e em particular dos

Nhúngues, visto que são a produção e a reprodução com que discursam a sociedade e a comunidade escolar. Também consideramos que os conhecimentos sobre os ritos de iniciação foram excluídos dos currículos simplesmente pela imposição da colonialidade do poder, pois as instituições estão influenciadas pelo pensamento europeu, seja ocidental ou oriental.

Nossas identidades, enquanto Mocambicanos (Nhúngues, Senas, Chopis, Changanas, Macuas e/ou Makondes) foram criados a partir dessa diferenciação de pensamento e dos conhecimentos que são testemunhados de geração em geração, produzidas a partir da iniciação e outras atividades culturais assumidas por meio das relações estabelecidas através das diferentes experiências com outras fronteiras culturais. Nesse diapasão cultural, desde a linguagem, a música, a coriografia, o casamento e as técnicas usadas na agricultura, na caça e na resolução de conflitos são pensados a partir das identidades culturalmente produzidas. Assim, se considerarmos que a linguagem é o que nos influencia no nosso poder de produzir e reproduzir os conhecimentos, então, isso contribuiu para o fracasso do ensino e da educação fundamental.

Finalmente, entendemos que a ressignificação dos conteúdos e dos métodos de ensino pensados a partir dos ritos de iniciação nas disciplinas de educação moral, ética e cívica e também nas disciplinas de ofícios, seria a melhor forma de estabelecer o diálogo entre os discursos comunitários para a construção de uma educação inclusiva e unitária.

REFERÊNCIAS

- AJAYI, J.F. Ade. **História geral da África**. vol. VI do século XIX à década de 1880. Comitê Científico Internacional da UNESCO, Universidade Federal de São Carlos. Brasília, 2010.
- BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista brasileira de ciência política**, nº 11. Brasília, 2013.
- BOAHEN, Albert Adu. **História geral da África**. vol. VII. África sob dominação colonial, 1880-1935 do século XIX a XX. Comitê Científico Internacional da UNESCO, Universidade Federal de São Carlos. Brasília, 2010.
- BRAÇO, António Domingos. **Educação pelos ritos de iniciação**: contribuição da tradição cultural ma-sena ao currículo formal das escolas de Moçambique, 2008.
- CANDA, Candido Jasse. **Educação autóctone tradicional e a educação oficial moderna**: efeitos dos ritos de iniciação autóctone sobre o rendimento escolar dos alunos iniciados. (Dissertação de Mestrado) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2006.
- CAPELA, Jose. **Mocambique pela sua história**. Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto, 2010.
- CHAUVA, Roberto da costa Joaquim. **Ritos de iniciação como espaços-tempos de produção de conhecimentos**: narrativas e diálogos em Nampula- Moçambique. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2015
- CORAZA, Sandra Mara. **Labirintos da pesquisa**, diante dos ferrolhos. 3ª ed., Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.
- COSSA, Segone Ndangalila. **Corp(u)s de história e províncias de relações empáticas**: uma etnografia de corpos de direitos, recusados em Moçambique. Universidade Federal de Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2017
- COSTA, Marisa Vorraber. **Outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**: uma agenda para jovens pesquisadores. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2002
- COSTA, Marisa Vorraber; NETO, Alfredo Vega. **Caminhos investigativos**: novos olhares na pesquisa em educação. 3ª ed. Rio de Janeiro, 2002.
- DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. 2ª ed., Porto Alegre: UFRGS, 2006
- DURAO, Gustavo de Andrade. **Um intelectual revolucionário transnacional**: Frantz Fanon e o projeto para África Negra. Instituto Multidisclinar, UFRRJ, 2016.
- FANON, Frantz. **Pele negra máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.
- FERREIRA, A. Rita. **Estudos, ensaios e documentos**: fixação portuguesa e história pré-colonial de Moçambique. Lisboa, 1982.

GARCIA, Regina Leite. **Para quem pesquisamos, para quem escrevemos: o impasse dos intelectuais.** vol. 31. São Paulo: Cortez, 2011.

GOMEZ, Miguel Buendia. **Educação moçambicana: história de um processo.** Maputo: Livraria Universitária. 1999.

GUNTHER, Hartmut. **Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão?** vol. 22. nº2. Universidade de Brasília, 2006

HALL, Stuart. **Da diáspora - identidades e mediações culturais.** UFMG, 2003 HALL, stuart. **Identidade cultural na pós-modernidade.** 11ª ed., DP&A, 2006.

KI-ZERBO, Joseph. **História da África negra.** Vol. I, 4ª ed., Europa América, 2009

LUDKE, Menga; ANDRE, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** 2ª ed., E. P. U. Janeiro, 2013

MAZRUI, Ali A. **História geral de África.** vol. VIII. África desde 1935. Comitê Científico Internacional da UNESCO. Universidade Federal de São Carlos. Brasília, 2010.

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

NAMUHOLOPA, Óscar Morais F. **O papel dos ritos de iniciação na comunidade Yaawo: caso da cidade de Lichinga-Moçambique.** Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

NETO, Alfredo Veiga. **Crise da modernidade e inovacoes curriculares: da disciplina para o controle.** In: XIV ENDIP - Trajetórias e processos de ensinar e aprender: lugares, memórias e culturas. **Anais.** Pontificia Universidade Católica de Porto Alegre/RS, 2008.

NIANE, Djibril Tamsir. **História geral da África.** vol. IV. África do século XII a XVI. Comitê Científico Internacional da UNESCO. Universidade Federal de São Carlos. Brasília, 2010.

OGOT, Bethwell Allan. **História geral da África.** vol. V. África do século XVI a XVIII. Comitê Científico Internacional da UNESCO. Universidade Federal de São Carlos. Brasília, 2010

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

PARAISO, Marlucy Alves. **Metodologias de pesquisa pós-crítica em educação e currículo: Trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas.** Belo Horizonte: Maza, 2012.

PERROT, Michelle. **História da vida privada: da revolução francesa à primeira guerra.** São Paulo: Schwarcz, 2009.

RANGER, Terrence O. **Iniciativas e resistência africanas em face da partilha e da conquista.** Comitê Científico Internacional da UNESCO. Universidade Federal de São Carlos. Brasília, 2010.

RIBEIRO, Débora. **O conhecimento moderno ocidental à luz do pensamento decolonial latino-americano**: apreender, desaprender e reaprender a partir dos movimentos sociais. vol.18, nº 3, p.1057-1075. Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná, 2018.

RIBEIRO, Fábila Barbosa. Educação e ensino de história em contextos coloniais e pós-coloniais. **Revista humanidade.coico**. vol. 16, 2015.

ROCHA, Gabriel dos Santos. Antirracismo, negritude e universalismo em *Pele negra, mascaradas brancas*, de Frantz Fanon. **Revista de história da África e de estudos da diáspora africana**. Ano VIII, nº XV, agosto de 2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 5ª ed., São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009.

SOUZA, Luciana Karine; MCARTHY, Sherri Nevada. **Ritos de passagem da adolescência a vida adulta**: diferenças etárias e de gênero. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2010.

T. (Org.). **Identidade e diferença** - a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

TERENCE, Ana Claudia Fernandes; FILHO, Edmundo Escrivão. Abordagem quantitativa, qualitativa e a utilização da pesquisa-ação nos estudos organizacionais. In: XXVI ENEGEP. Fortaleza, 2006.

TOMMASI, Livia de; WARDE, Miriam Jorge; HADDAD, Sérgio. **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 3ª ed., São Paulo: Cortez, 2000

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma questão conceitual. In: SILVA, Tomaz

WOODWARD, Kathryn; SILVA, Tomaz Tadeu; HALL, Stuart. **Identidade e diferença**: perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.