

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

António Domingos Braço

EDUCAÇÃO PELOS RITOS DE INICIAÇÃO:
Contribuição da tradição cultural ma-sena ao currículo formal das escolas em Moçambique

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

SÃO PAULO

2008

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

António Domingos Braço

EDUCAÇÃO PELOS RITOS DE INICIAÇÃO:
Contribuição da tradição cultural ma-sena ao currículo formal das escolas de Moçambique

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Educação: Currículo, sob a orientação do Prof. Doutor Alípio Marcio Dias Casali.

SÃO PAULO

2008

Banca Examinadora

DEDICATÓRIA

A Deus, pela vida.

À minha mãe: Fátima Sousa Vicente;

À memória do meu pai: Domingos Braço.

AGRADECIMENTOS

Esta dissertação foi realizada com o apoio do Programa Internacional de Bolsas de Pós-Graduação da Fundação Ford. Meus agradecimentos especiais à pessoa da Dra. Célia Diniz pela sua presença nesses dois anos como bolsista e por fazer parte da história da minha vida.

À minha família, minha esposa Isabel e meu filho Alessandro que suportaram com paciência os momentos da minha ausência, por me darem força e amor nos momentos que mais precisei. Ao meu orientador, Alípio Marcio Dias Casali, que sabia e pacientemente fez com que este trabalho se tornasse realidade, à sua disponibilidade e ao seu entusiasmo como educador. Ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da PUCSP, especialmente os que através das suas palavras, deram sentido ao meu caminho: Ana Maria Saul, Antônio Chizzotti, Fernando de Almeida, Isabel Cappelletti, Mario Sérgio Cortella e Mere Abramowicz. Às professoras Ivanilde Apoluceno de Oliveira, Maria Antonieta Antonacci e Josildeth Gomes Consorte e ao professor Antônio Fernando Gouveia da Silva pela inspiração e pelos ensinamentos. A todos os meus colegas e amigos do Mestrado, em especial ao Nivaldo Júnior, pelas provocações. À reitoria da Universidade Pedagógica de Moçambique e particularmente à Direção da Delegação da Beira, pela confiança no meu trabalho e a todos os meus colegas do departamento de Ensino Básico, ao mestre Augusto Jone e Evaristo Raice Vicente pelo apoio. À Isabel Gotogoto, João Loiane, Lisboa e Jone no distrito de Caia, pelo acolhimento e hospedagem e por possibilitarem a realização da pesquisa de campo.

RESUMO

Este estudo visa analisar a educação em Moçambique no contexto dos ritos de iniciação da etnia Ma-Sena no que concerne ao saber ser, conviver, conhecer e fazer, e sua influência na formação das identidades socioculturais, tendo como expectativa poder contribuir para o desenvolvimento do currículo formal das escolas no que concerne à inclusão dos saberes locais. Realizamos uma pesquisa qualitativa no distrito de Caia, província de Sofala, região central da República de Moçambique, na qual entrevistamos líderes locais (régulos), professores, pais e alunos, sobre essas práticas, sobre sua importância e as possibilidades de articulação dos saberes neles transmitidos e produzidos com os saberes do currículo escolar. Consideramos a cultura a partir das suas diversas manifestações simbólicas, segundo Clifford Geertz. Supomos que Moçambique se enquadra nesse contexto de uma grande riqueza cultural, em que a identidade nacional se constrói na pluralidade e no diálogo intercultural. Por isso mesmo, compreendemos que o currículo escolar deva ser construído a partir e em permanente diálogo com os segmentos das culturas locais e que os ritos de iniciação devam assumir aí um lugar de destaque, como possibilidade de construção de saberes e de formação de identidades. Este desejo foi manifestado pelos entrevistados, que advertem sobre a continuidade da dominação cultural, mesmo após a independência, e pela perda dos valores culturais, e se mostraram comprometidos em resgatá-los. Pudemos perceber que como prática educativa a iniciação masculina propicia à criança a passagem para a vida adulta, e que a imposição do novo nome é carregada em si de novas identidades que encerram saberes e práticas que são de grande importância na identificação social, tais como a revelação do sagrado, da sexualidade e da morte. Os entrevistados reconhecem que o conhecimento que a escola escolhe como o de maior valor, muitas vezes, não tem nenhum valor para os que a frequentam. Para eles os seus saberes e práticas contidos nos ritos de iniciação são de um valor tradicional inquestionável. Eles preocupam-se com o desaparecimento de suas tradições culturais, pois isso implicaria na desarmonia da vida social e na morte do grupo. A partir dessa pesquisa, pudemos descobrir que a re-significação da escola em Moçambique passa pelo diálogo e pela valorização das culturas locais, pela construção de um currículo que é verdadeiramente, um mapa de representação das culturas moçambicanas.

PALAVRAS CHAVES: Currículo; Cultura; Moçambique; Etnia Ma-Sena; Ritos de Iniciação.

ABSTRACT

The goal of this Dissertation is to analyze Education in Mozambique in the view of the Ma-Sena ethnic rites of initiation concerning **learning to be, learning to live together, learning to know, and learning to do** in community; as well as the Ma-Sena's valuable contribution towards building-up socio-cultural identities in Mozambique. This paper also hopes to contribute to the development of a new Educational Curriculum, in which the "local knowledge" should be included. A qualitative survey was conducted in the Caia district (Sofala County, central region of Mozambique Republic), with local leaders (*régulos*), teachers, parents and learners. They were asked about the Ma-Sena rites of initiation, its importance in the community and the possibility of having them included in the regular educational curriculum. As per Clifford Geertz, "Culture must be considered in the view of its cultural symbol's diversity". As Mozambique has a great range of cultural diversity, in which the national identity is basically build-up by exchanging different culture knowledge, we understand that a new school program – based upon the dialogue with the local community - should be developed, having the Ma-Sena first rituals as its main part in order to reinforce and spread the cultural knowledge among the community. The importance of having such a change was reported by those who were interviewed. Aware of the ongoing cultural domain and the increasing lack of national values (even after the independence), the interviewed people are willing to rescue the local knowledge. We also realized that - as an educational practice - the Ma-Sena first rituals for a boy is an important step, once it works as a "bridge" on his adult life. The imposition of a new name, brings by itself, a new identity for him. The knowledge to be acquired and the actions to be adopted by him are of a great importance for his social-cultural identity; such as the revelation of the sacredness, sexuality and death. The survey also showed us that what is crucial for the educational curriculum, is not important for the ones who attend the school lessons. For the local people, the knowledge acquired through the Ma-Sena first rituals is really important, due to its unquestionable cultural values. Its lost would cause havoc throughout the community, and it might imply in the group extinction. As per these findings, we concluded that in order to represent the real Mozambican culture, the educational curriculum should be reorganized having as its basis the dialogue with the local people, and its cultural knowledge.

Key words: Curriculum, Culture, Mozambique, Ma-Sena Ethnic Group, Rites of Initiation.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CL – Currículo Local

CN – Currículo Nacional

FRELIMO – Frente de Libertação de Moçambique

INE – Instituto Nacional de Estatística

INDE – Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação

MANU – União Nacional Africana de Moçambique

MEC – Ministério da Educação e Cultura de Moçambique

RENAMO – Resistência Nacional de Moçambique

SNE – Sistema Nacional de Educação

U.R.S.S – União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

UDENAMO – União Nacional Democrática de Moçambique

UNAMI – União Africana de Moçambique Independente

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Cultura e Ciência.

ZIP – Zona de Influência Pedagógica

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
CAPÍTULO I – A DOMINAÇÃO CULTURAL NO CONTEXTO MOÇAMBICANO: REFERÊNCIAS HISTÓRICAS.....	19
1 – As concepções de cultura e o contexto moçambicano.....	19
1.1 – Dominação e homogeneidade cultural no período colonial e pós-independência- socialista.....	26
1.1.1 – A configuração de Moçambique em “Estado-nação”.....	30
2 – A colonização como dominação e alienação cultural.....	34
2.1 – Educar moçambicanos para a cultura portuguesa.....	36
3 – A dependência cultural no pós-independência.....	38
3.1 – Educar para a cultura do “homem novo”.....	39
CAPÍTULO II – INTERCULTURALIDADE E EDUCAÇÃO.....	43
1 – Educação e Culturas: fundamentos teóricos.....	43
1.1 – O currículo intercultural.....	50
1.2 – O currículo e as culturais locais.....	59
1.2.1 – A pesquisa do currículo local.....	63
2 – Educação e formação de identidades.....	64
2.1 – Identidade: conceito e formação.....	65
2.2 – Identidades nacionais <i>versus</i> identidades locais.....	70
3 – O currículo nacional na diversidade cultural.....	75
CAPÍTULO III – RITOS DE INICIAÇÃO MA-SENA: PRÁTICAS EDUCATIVAS TRADICIONAIS.....	77
1 – Ritos de iniciação: conceituação.....	77
2 – Sentido e importância educativa dos ritos de iniciação.....	82
3 – A iniciação na tradição cultural dos Ma-Sena.....	86
3.1 – Aspectos metodológicos.....	86
3.2 – As tradições culturais dos Ma-Sena: contextualização geográfica e histórica.....	90
4 – Saberes na construção da identidade masculina na etnia Ma-Sena.....	92
4.1 – “ <i>Djerwa-Marekua</i> ”: descrição da iniciação masculina na tradição Ma-Sena.....	96
4.2 – Os ritos de iniciação hoje: dificuldades e desafios.....	102

5 – A contribuição dos saberes e práticas da iniciação Ma-Sena ao currículo oficial.....	111
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	118
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	123
APÊNDICES	
A – Extrato da entrevista com Joaquim Tomás Kambako.....	128
B – Extrato da entrevista com Jorge Américo José.....	131
C – Extrato da entrevista com Caetano Fósforo Tomo.....	133
D – Extrato da entrevista com o régulo Sakatupa.....	136
E – Extrato da entrevista com o régulo Kutangatanga.....	139
ANEXOS	
A – Mapa da expansão Bantu.....	143
B – Mapa da República de Moçambique.....	144
C – Mapa da Região Central de Moçambique.....	145
D – Programa do Ensino Básico (Moçambique).....	146
LISTA DE TABELAS	
Tabela 1 – Contribuição da tradição cultural ma-sena no currículo oficial.....	90

INTRODUÇÃO

“Não podemos existir sem nos interrogar sobre o amanhã, sobre o que virá, a favor de que, contra que, a favor de quem, contra quem virá; sem nos interrogar em torno de como fazer concreto o ‘inédito viável’ demandando de nós a luta por ele” (FREIRE, 2006, p. 98).

A proposta para o presente estudo tem como ênfase o tema – **A educação pelos ritos de iniciação ma-sena** e, com isso, se afirma a importância dessas práticas e a necessidade da inclusão dos seus saberes na educação escolar, ciente de que o amanhã da educação em Moçambique está ligado à reflexão sobre a história do seu processo educativo: em prol de um currículo que manifesta a pluralidade, que respeita a diversidade e as diferenças culturais. Isso passa pela oposição ao pensamento monolítico, sustento da civilização ocidental, baseado no princípio de exclusão de todas as *outras e diferentes* manifestações culturais. Três décadas passaram desde a conquista da independência (1975 – 2008) e a cultura europeia continua a alimentar o currículo da escola moçambicana. Daí que seja o ‘inédito viável’ a busca pela manifestação das práticas e dos saberes das culturas locais nos espaços escolares, a formação de identidades que manifestem a moçambicanidade, sem prejuízo das particularidades culturais e a conseqüente descolonização cultural.

O problema é que a escola negou a incorporação das tradições culturais locais no seu currículo ao longo da sua história em Moçambique. E essa negação é uma ameaça para o ser dos moçambicanos, principalmente ao se admitir que com o tempo possam dissolver-se os laços históricos que re-significam e dão sentido à vida, enquanto contextualizada às particularidades da língua, dos hábitos e costumes, das técnicas, das artes, da religião e da filosofia da vida, no conceito que os grupos sociais constroem sobre si mesmos para que se compreendam e façam-se compreender e, no rol de saberes e práticas, especialmente os que compõem o *currículo dos ritos de iniciação*, dentro da especificidade de cada grupo étnico-lingüístico. Diante dessa realidade e ao levar em conta o contexto atual da educação em Moçambique, na busca da articulação dos saberes das culturas locais, construídos e transmitidos pelos ritos de iniciação, no currículo escolar é que surgem as questões norteadoras do presente trabalho: Que práticas e saberes – no âmbito de ser, conviver, conhecer e fazer – a educação pelos ritos de iniciação é capaz de construir e transmitir? Qual é

o impacto dessas práticas e saberes na formação da identidade sociocultural dos iniciados na etnia ma-sena? Que articulações podem ser estabelecidas entre as práticas e os saberes da educação pelos ritos de iniciação e os da educação escolar de modo a enriquecer a ‘moçambicanidade’, no que diz respeito à construção de identidades socioculturais moçambicanas?

Compreenda-se que os conceitos – ser, conviver, conhecer e fazer – são práticas e saberes destacados no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI e que são as quatro aprendizagens fundamentais a serem desenvolvidas ao longo da vida humana e seriam, de alguma forma, objeto das práticas educativas dos ritos de iniciação, pois essas possibilitam “*aprender a conhecer*, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente; *aprender a viver junto* [conviver], a fim de participar e cooperar com os outros em todas atividades humanas; finalmente *aprender a ser* [...]” (DELORS, 2003, p. 89-90). No entanto, a escola formal estaria longe de por si só, unir todos esses saberes e práticas no seu currículo.

É assim que para o presente trabalho propõe-se como objetivo principal *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 sociocultural; que se concretizará no ato de descrever a prática dos ritos de iniciação, no contexto educativo; identificar os saberes – ser, conviver, conhecer e fazer – construídos e transmitidos nos ritos de iniciação e; mostrar possíveis articulações ou incorporação dos saberes dos ritos de iniciação no currículo do ensino oficial.*

Para isso, foi realizada uma pesquisa de campo, de enfoque fenomenológico-hermenêutico, com a finalidade de estabelecer o significado e a relação entre as práticas e os saberes (currículo) da escola dos ritos de iniciação e a constituição da identidade sociocultural dos moçambicanos, através de uma abordagem qualitativa em que, segundo Teixeira, o pesquisador busca diminuir “[...] a distância entre a teoria e os dados, entre o contexto e a ação, usando a lógica [...] da compreensão dos fenômenos pela descrição e interpretação [e na qual] as experiências pessoais são elementos importantes na análise e compreensão dos fenômenos estudados [...]” (2002, p. 124).

A população pesquisada foi a de *etnia Ma-Sena*, no distrito de Caia, na região norte da província de Sofala em Moçambique. Foram usadas as técnicas de entrevistas, depoimentos, vivências,

narrações, histórias de vida e análise de discurso e os sujeitos abrangidos foram dois líderes comunitários – régulos, dois pais, dois anciãos, dois alunos e um professor.

Da pesquisa ficou evidente que em toda prática educativa há um conteúdo, mas “o problema fundamental, de natureza política e tocado por tintas ideológicas, é saber quem escolhe os conteúdos, a favor de quem e de que estará o seu ensino, contra quem, a favor de que, contra que [...]” (FREIRE, 2006, p. 110). Por outra: de quem são os saberes, ou melhor, a cultura que a escola moçambicana adota ao longo do seu processo histórico?

Parte-se do pressuposto de que as populações que constituem as sociedades moçambicanas têm suas culturas. Entende-se “ser a Cultura um produto derivado de uma capacidade inerente a qualquer humano e por todos nós realizada” (CORTELLA, 2006, p. 42), por isso não dá para pensar um currículo nacional, fundamentado numa cultura comum, que não contemple as culturais locais, dentro de uma sociedade com uma multiplicidade de grupos étnico-linguísticos, diversos e distintos, como é o caso de Moçambique.

Os ritos de iniciação, como prática educativa, têm contornos distintos na História de Moçambique. As diversas culturas locais manifestavam-se livre e genuinamente e a iniciação era, então, um dos principais meios de educação das crianças e dos jovens, até a chegada dos colonizadores. A partir desse momento começou a prevalecer a cultura ocidental, que *se dizia e se constituía única e válida* e que pautava pela negação e proibição das outras culturais e dos seus respectivos processos educativos. Logo após a independência nacional, no país assumiu-se uma postura educativa escolar que pareceu ser ainda mais ambígua e indecisa, no âmbito da valorização das tradições culturais. Em nome de uma *unidade nacional* criou-se um currículo escolar que negava a contribuição dos saberes e das práticas locais na formação de identidades socioculturais. Pautou-se pela imitação de modelos curriculares de países do bloco socialista, que realçavam uma identidade alheia e conseqüentemente não reconheciam e não expressavam a moçambicanidade.

Com efeito, as mudanças no Sistema Nacional de Educação (SNE), que culminaram com a promulgação da Lei 4/83 de 23 de março, reafirmaram o conceito de *unidade nacional*, pela elaboração de um currículo nacional, que partia da concepção de que Moçambique seria uma sociedade una, com uma cultura comum, o que daria à escola, um super poder, como única fonte de educação e de formação de identidade que, então, se pretendia nacional. Nesse

processo teriam sido proibidas e consideradas “divisionistas” todas as tradições culturais, entre elas as práticas dos ritos de iniciação, seus saberes, e ainda, as línguas locais.

Assim, pode-se afirmar que nos dois últimos períodos históricos (na colonização e no pós-independência, 1975 a 1990) é negado aos grupos sociais que habitam em Moçambique o cultivo de suas tradições culturais. Sabe-se, porém, que a sobrevivência das sociedades está ligada, muitas vezes à manutenção, a re-criação, a superação e a transmissão de suas culturais, pelos seus próprios processos educativos.

Durante séculos os ritos de iniciação, uma prática dos grupos étnico-linguísticos moçambicanos têm sido este vínculo que objetiva manter, re-criar, superar e transmitir a cultura. Muitos dos antepassados moçambicanos foram *educados* nos ritos e a partir deles, uma “escola” da vida e para a vida caracterizada pela sua originalidade nas raízes tradicionais, com finalidade de passar adiante a bagagem cultural essencial para o jovem se integrar no mundo adulto, e dá-lo autonomia na sua ação e engajamento social.

Esses antepassados teriam compreendido cedo que “ao contrário dos outros seres vivos, nós os humanos, dependemos profundamente de **processos educativos** para nossa sobrevivência” (CORTELLA, 2006, p. 46), sendo assim, os ritos de iniciação são um desses processos, essa *Educação*. Eles integram a vida humana nas suas mais diversas variantes, eles enchem de sentido e significado a própria existência humana em sociedade. Nas sociedades moçambicanas esses têm uma função educativa, porque ajudam a construir uma identidade sociocultural. Eles são espaços de construção e transmissão de conhecimento e de perpetuação da cultura. É uma maneira encontrada pelas pessoas para tornar significativa a vida cotidiana.

Os ritos de iniciação nas diversas comunidades moçambicanas são um *caminho* que visa “transformar” gerações mais novas em seres “com os outros e para o grupo”, capazes de desempenhar uma função e um papel juntos com seus pares, de serem agentes e sujeitos de mudança. A iniciação é *Caminho* e *Educação*, que se trilha na cultura local. *Caminho* cuja autonomia educativa, porém, se estenderia até o século XV, quando começou a invasão colonial em Moçambique.

Com a chegada dos colonizadores portugueses em 1498, Moçambique entrou em uma fase de *invasão, conquista e dominação cultural*. A colonização fundamentava-se pelo princípio de negação dos seres descobertos, na compreensão de que esses não seriam seres humanos

porque não teriam cultura. Nesse período as ações de dominação foram justificadas por três motivos: como forma de fazer valer a superioridade racial dos colonizadores; em vista da satisfação das necessidades econômicas da metrópole, pela obtenção da matéria prima e; como sendo uma missão sobrenatural, mas de âmbito social, de levar às sociedades “descobertas” o benefício da civilização. Na visão do colonizador, pela dominação cultural, os nativos (moçambicanos) alcançariam a verdade plena sobre Deus, o Mundo e o Ser Humano. Sendo assim, a escola seria incumbida de *eleva*r os moçambicanos à condição de civilizados, através da assimilação da cultura de Portugal colonial e de levar às populações locais “essa verdade”. A cultura portuguesa passaria a ser, assim, *a cultura* escolar, ou melhor, da Educação em Moçambique.

Acontece que a independência nacional proclamada em 1975, e conquistada após um período de dez anos de luta armada (1964-974) não possibilitou a descolonização cultural necessária para a afirmação das subjetividades locais. Isso porque a educação escolar pós-independência também estaria alicerçada em um currículo baseado numa cultura que não representava as culturas locais. Pelo contrário, nos primeiros anos da independência foram proibidas todas as formas autóctones de ser, estar, viver e ver o mundo e consideradas como práticas reacionárias e obscuras, pois a escola, através da Lei 4/83, de 23 de março do Sistema Nacional de Educação, ratificaria a necessidade da construção de um *Mundo Novo* e de *um Homem Novo*, a partir dos ideais do socialismo soviético. O *Novo* significava, nesse período, a negação das raízes tradicionais e das culturas locais em todas as suas manifestações.

Nos finais da década de 80 começaram os sinais de transformação política na sociedade moçambicana que culminaram com promulgação da Nova Constituição da República em 1990, que abriu o país ao modelo democrático de governo e à pluralidade na expressão política. Assim, o social e o cultural também foram vistos a partir da perspectiva da diversidade e das diferenças. A nova Lei 6/92, de 6 de maio, do SNE pretendia responder a esse contexto de mudanças sócio-político-cultural, pois imperou a necessidade de que as culturas locais fossem respeitadas e integradas na cultura da escola. Mas suas propostas foram tímidas no que diz respeito à inclusão dos saberes locais no currículo nacional (as experiências de ensino bilíngüe nas províncias de Tete e Gaza durariam de 1993 a 1998).

No ano de 2003 o Plano Nacional de Educação definiu então o que se constituiria uma experiência de educação intercultural. No documento referia-se que o Currículo Nacional (CN) deveria ser constituído de 80% de saberes/conteúdos nacionais e 20% de saberes locais,

esta última componente denominada de Currículo Local (CL), para além da introdução do ensino bilíngüe. Passo importante, sem dúvida, no que se refere ao olhar da diversidade cultural no currículo escolar e na formação de identidades socioculturais, mesmo sendo ainda vago o que seria a real dimensão e do que representaria a denominação dos “saberes locais” e as formas de aceder a esses saberes. A inclusão efetiva dos saberes e das práticas locais não está a acontecer nos espaços escolares por falta de aportes de natureza investigativa científica que fundamentem escolhas pedagógicas na abordagem do CL. Pesquisas têm sido realizadas e publicadas na linha dos estudos culturais tendo como olhar a inclusão dos saberes locais na educação escolar e podem-se destacar as de Martinez (1989), Canda (2006), Bonnet (2002).

Martinez (1989), em seu livro “O povo Macua e a sua Cultura”, fruto da Tese de doutoramento em Missiologia na Pontifícia Universidade Católica de Roma, analisou a sociedade macua e descreveu os ritos por essa praticados, desde o nascimento até a morte. Perpassou no seu estudo o olhar e a caracterização da identidade sociocultural que distinguiria os macuas de outros grupos sociais, no entanto, não existiu nele a preocupação sob o olhar pedagógico, de inserção desses saberes locais na esfera da educação escolar.

Canda (2006) em sua dissertação de Mestrado na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP) sob título “Educação autóctone tradicional e a educação oficial moderna: efeitos dos ritos de iniciação autóctone sobre o rendimento escolar dos alunos iniciados”, procurou identificar os aspectos educativos contidos na educação dos ritos de iniciação que influenciariam no rendimento escolar dos alunos iniciados do sexo masculino num ambiente étnico-linguístico-cultural matswa. Analisou os métodos e meios de transmissão de conhecimentos empregados na educação autóctone e avaliou a sua eficácia na formação da personalidade e produção de novos valores morais e éticos e, o favorecimento do rendimento escolar. Em sua pesquisa chegou à conclusão de que as comunidades locais estariam preocupadas com relação à educação humana das crianças, pois a escola não estaria a abordar eficazmente os aspectos referentes às suas tradições e não havia abertura para que esses fossem trabalhados pela comunidade, mesmo ao se reconhecer a importância dos saberes locais na formação da identidade sociocultural. Seu estudo deu ênfase ao rendimento escolar dos iniciados, no entanto, não avançou no olhar dos saberes das práticas educativas autóctones na formação da identidade sociocultural e nas formas de sua inclusão nos currículos escolares.

Bonnet (2002), na sua tese de doutorado “Ethos local e currículo oficial: a educação autóctone tradicional Macua e o Ensino Básico em Moçambique”, ele descreveu os ritos sob o ponto de

vista pedagógico, identificou os saberes locais da sociedade macua e comparou os conteúdos, métodos e meios utilizados nestas práticas com os do Ensino Básico (EB) do Sistema Nacional de Educação. Os resultados da sua pesquisa demonstraram que a socialização, os conteúdos, os métodos e os meios da iniciação são relevantes na resolução dos problemas da vida cotidiana. E seria possível desenvolver um currículo escolar que integrasse valores do ethos local, tornando o processo de ensino libertador. Ele reconheceu o desprezo das culturas locais nos currículos oficiais.

Na mesma linha de análise sobre os processos educativos locais, o presente estudo é pertinente e se justifica pela busca de uma organização escolar que respeite a realidade cultural, pela necessidade de criação de um modelo de educação que possibilite a construção da moçambicanidade a partir valores culturais locais. Ao se dar ênfase aos conhecimentos construídos e transmitidos na *educação dos ritos de iniciação* pretende-se criar um currículo que faça da escola um espaço de integração, no qual os diversos saberes e práticas contribuem para a formação de identidades socioculturais, necessárias para o desenvolvimento humano em todas as dimensões. É importante frisar, que atualmente estão sendo realizados e sistematizados estudos no sentido do resgate das raízes tradicionais e referentes às formas educativas das comunidades locais, o que leva este trabalho a ser uma das contribuições na direção da transição da memória oral para a escrita, através de uma pesquisa científica e aliar-se a outros estudos do gênero na busca de um currículo de dimensão intercultural na educação moçambicana.

A busca pretendida é, também, uma continuidade do Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia – Ciências da Educação na Universidade da Amazônia – UNAMA em 2004, no qual me debrucei sobre a análise do processo de educação no contexto da Escola dos Ritos de Iniciação, *A educação em Moçambique: a escola dos ritos de iniciação*, prática das culturas autóctones e confrontei-a com a escola oficial, herança da colonização portuguesa, na República de Moçambique. Para melhor compreensão foi feita, na ocasião, uma descrição do percurso histórico trilhado por esse país, nos processos educativos assumidos. Assim, compreendi que a história dos moçambicanos justificava esta busca e este trabalho, por se considerar a educação como processo de formação de identidades culturais e pela necessidade de se manter e construir valores culturais que solidifiquem os modos de ser e estar peculiares de Moçambique. Pois, nesse país tem-se uma história de *educações*, de períodos históricos distintos e de busca de identidades distintas.

A minha motivação para estudar os saberes e as práticas dos ritos de iniciação está além de uma mera produção científica, ela nasce da minha identificação e admiração pelas tradições culturais. Desde a infância convivi com a riqueza e a diversidade étnico-lingüística na minha família e nas minhas amizades, por ser filho de um casal híbrido culturalmente (meu pai é da étnica Ma-Ndau e minha mãe Ma-Sena) compreendi que a língua não apenas transmite recados, mas ela é carregada de significados que representam uma visão do mundo, que a nossa vida decorre dentro das teias de emaranhados sem as quais ela não teria sentido e significado. Quando fui à escola, pela primeira vez, eu apenas falava apenas as línguas ndau e sena. A minha escolarização básica ocorreu no auge da construção da nação moçambicana a partir dos princípios socialistas. Na escola disseram-me que a língua portuguesa é a de maior valor, por isso proibiram-me, assim como muitas outras crianças de falar as línguas nacionais. Na escola aprendi que ‘todos éramos iguais’ e que as diferenças étnico-lingüísticas não existiam e que eram invenção dos que não queriam a unidade nacional; que as tradições culturais eram sinais de obscurantismo e não poderiam levar à verdade sobre o mundo, o ser humano e a natureza. Na escola aprendi muitas coisas, menos a valorização da cultura e das subjetividades locais.

Neste trabalho reside o meu *Sonho e a minha Utopia, o sonho e a utopia da Educação em Moçambique*: contextualizar o Currículo escolar, levar as práticas e os saberes locais e as culturas autóctones para os espaços da escola. No entendimento de que ao se partir da realidade local, parcial, não se suprime a compreensão da totalidade. O *Sonho* que leva as culturas locais, subalternas e populares a fazerem parte do currículo escolar e a contribuírem, assim, para a formação de identidades socioculturais dos moçambicanos. O *Sonho* para que a *descolonização das mentes*, a independência que nos falta aconteça e que os moçambicanos possam ser *sujeitos* da sua própria História. O *Sonho* para que as *culturas locais* das diversas comunidades façam parte da *cultura da humanidade*. O *Sonho* para que nossas filhas e filhos possam vivenciar tantas educações quanto a vida e a cultura puderam propiciar. Enfim, o *sonho* pela vida.

Para a realização dessa utopia comunga-se o olhar conceitual das palavras “rito” e “iniciação” que se insere na perspectiva cultural, desenvolvida por Arnold Van Gennep (1977), que considera que haja, em cada sociedade, formas de “introduzir” as gerações mais novas aos saberes dessa realidade perene e formá-las em e para uma identidade a partir de

conhecimentos, crenças, arte, moral, religião, lei, costumes e quaisquer outras capacidades e hábitos adquiridos pelos homens e mulheres ao longo dos tempos que compõem a sua *cultura*.

Destacam-se assim, três categorias importantes para nossa reflexão: a de cultura, a partir da visão de Clifford Geertz (1989), na linha antropológica, concebida sob o prisma da simbolização e da diversidade e partilhada pelo sociólogo Raymond Williams (2000); a do currículo, assumida por Jean-Claude Forquin, que reitera que os saberes da escola são uma manifestação de cultura(s) e; a da identidade, com enfoque realizado por Stuart Hall (2006) sobre a mobilidade e a diversidade conforme o contexto sociocultural em que o indivíduo se insere.

O trabalho está organizado em três capítulos. No primeiro, faz-se uma reflexão sobre o conceito de cultura e sua implicação histórica em Moçambique dá-se ênfase aos períodos colonial e pós-independência, nos quais se verifica a dominação cultural. Esta é manifestada, sobremaneira, na educação escolar pela proibição de práticas educativas autóctones. No segundo, traz-se presente a relação entre a cultura e a educação, principalmente a partir da abordagem multi, pluri e intercultural. Pretende-se, dessa forma, demonstrar que o currículo é germe da cultura e, vice-versa, que a cultura é o próprio conteúdo do currículo escolar e da formação da identidade sociocultural. E finalmente, analisam-se os ritos de iniciação, em sendo prática educativa, sob o ponto de vista da contribuição dos saberes neles produzidos e transmitidos para a formação de subjetividades. Toma-se aqui como base a interpretação dos dados recolhidos em pesquisa de campo, a partir do seu significado no contexto cultural de realização da iniciação masculina na etnia ma-sena.

CAPÍTULO I

A DOMINAÇÃO CULTURAL NO CONTEXTO MOÇAMBICANO: REFERÊNCIAS HISTÓRICAS

A chegada dos primeiros portugueses em Moçambique em 1498 foi marcada pelo controle das riquezas naturais e da mão de obra, e pela dominação cultural. A invasão cultural deixou uma ‘ferida’ profunda na mente e na memória dos moçambicanos, que a Independência Nacional proclamada em 1975 não foi capaz de cicatrizar. Na independência apenas foram deslocados os referenciais de vida social, política e econômica para olhares que partiam da visão de organização de uma sociedade socialista que tinha como modelo a então União Soviética, que apoiou as lutas de libertação nacionais em grande parte dos países africanos. Mesmo as mudanças políticas que começaram nos finais da década de oitenta e que culminaram em 1990 com a transição do modelo socialista de governo ao “democrático”, apenas mudaram a posição do olhar cultural, do socialismo para o capitalismo ocidental, também alheio à realidade e ao contexto moçambicano. A colonização e, conseqüentemente, a alienação cultural que marcaram e têm marcado a História de Moçambique têm acontecido na Educação, principalmente, a escolar, que é o principal veículo de produção e transmissão da cultura. Assim, no presente capítulo discute-se a educação escolar, sob o ponto de vista da dominação histórica e cultural.

É importante, portanto, refletir sobre o conceito de cultura que permeia este estudo no sentido de compreender-se o quanto na História de Moçambique estariam envolvidas ações de invasão, colonização e alienação cultural, principalmente no âmbito da educação.

1 – As concepções de cultura e o contexto moçambicano

O conceito de cultura é amplo, tanto no senso comum como em ciências sociais. Essa amplitude representa, de um lado, a dimensão e a importância que a cultura ocupa na vida das pessoas de uma sociedade e, ainda, ela revela a existência de múltiplas definições, olhares diversos para existências de grupos sociais distintos. Mas, de outro lado, ela indica o quanto as concepções teórico-científicas podem legitimar políticas que sedimentam a segregação humana e alimentar práticas de exploração e colonização histórica, cultural e mental, como foi com a chegada dos colonizadores portugueses em Moçambique.

A “história da humanidade” tem fatos suficientes e ilustrativos que demonstram as formas pelos quais os “conceitos científicos” podem servir tanto para o desenvolvimento da humanidade, como para a destruição da mesma, para justificar guerras, genocídios, explorações, colonizações e entre outras barbáries praticadas pelo ser humano contra a sua própria “espécie”, outros seres e a natureza. E a formulação do conceito de “cultura” parece não ter escapado dessa “trapalhada” científica.

A teoria da “Evolução biológica” de Darwin, por exemplo, ao argumentar “que espécies existentes haviam se desenvolvido lentamente a partir de formas de vida anteriores, ao apontar como mecanismo principal desse processo a teoria da ‘seleção natural’ através de variações acidentais” (MORGAN & TYLOR, 2005, p. 24-5), teria induzido a interpretações diversas nos círculos científicos. A teologia, a filosofia, a política e com muito mais ênfase a antropologia nutriram-se dessa teoria, para formularem suas leis e sustentarem-se como ciência e para responderem a questões vigentes até então, principalmente as relativas à origem da diversidade das sociedades “descobertas”.

Desse modo, a antropologia, movida pela perspectiva evolucionista, ao abordar a questão da enorme diversidade cultural vai “reduzir as diferenças culturais a estágios históricos de um mesmo caminho evolutivo” (*Ibid.* p. 27). E, através do método comparativo, foi possível a ordenação e a classificação dos itens produzidos pelos diversos grupos sociais, a partir de trajetórias lineares e uniformes.

Assim, sob o olhar da teoria evolucionista, a espécie humana foi idealizada como se tivesse a mesma origem e percorresse o mesmo caminho de evolução. Isso permitiu induzir a idéia de que “as diferenças” seriam fruto de atraso na escala graduada de mesmos estágios de desenvolvimento pela qual a humanidade teria passado. Os grupos sociais “descobertos” foram enquadrados no estágio de ‘infância’ e sua evolução seria possível a partir da ‘assimilação’ do modo de vida ocidental.

Daí que Edward Burnett Tylor (considerado o pai da antropologia evolucionista) tenha dado o mesmo sentido às palavras *cultura* e *civilização*, como “aquele todo complexo que inclui conhecimento, crença, arte, moral, lei, costume e quaisquer outras capacidades e hábitos adquiridos pelo homem na condição de membro da sociedade” (MORGAN & TYLOR, 2005, p. 69) vistos na uniformidade, como ação e causas uniformes, e dentro de estágios de desenvolvimento ou evolução iguais. Idéia que também foi partilhada por Lewis Henry

Morgan na sua afirmação de que “a história da raça humana é uma só – na fonte, na experiência e no progresso” (*Ibid.* p. 44), o que lhe permitiu olhar o desenvolvimento da humanidade numa escala única, com começo na selvageria e término na civilização.

Cabe realçar algumas considerações a respeito da concepção evolucionista de cultura. A *cultura* foi tomada como sinônimo de *civilização* e por isso, foi possível criar uma hierarquia de sociedades, desse modo, com os itens que os grupos sociais produziam, pôde-se classificá-los conforme o nível de evolução no estágio de desenvolvimento, e as sociedades ocidentais foram o principal padrão de comparação. O importante não era o que os objetos significavam para a sociedade que os produziam, mas o quanto esses artefatos produziam admiração ou indignação aos olhos desses cientistas culturais.

Vários autores e pesquisadores contestaram essa versão. Entre esses, destacaram-se Franz Boas, ao ponderar que “enquanto que anteriormente, identidades ou similaridades culturais eram consideradas provas incontrovertidas de conexão histórica ou de origem comum, a nova escola se recusa a considerá-las como tal” (2006, p. 26).

Franz Boas (2006) ao questionar a teoria evolucionista cultural abria portas para uma nova discussão da cultura e trazia à tona o aspecto da diversidade assente na origem da espécie humana e conseqüentemente a possibilidade de existirem vários caminhos do desenvolvimento humano.

Mas, apesar dessas críticas, o evolucionismo cultural marcou profundamente a relação entre os diferentes grupos sociais e justificou atos de colonização. Isso aconteceu porque o olhar sobre os costumes, os hábitos, o conhecimento e as capacidades das pessoas foi destituído do sentido pelo qual e no qual esses foram produzidos e produziram o ser humano. Uma visão insípida sobre o humano que só foi possível graças à abordagem da cultura pelo método de comparação que tinha como princípios a dissecação e a classificação, aliás, dois processos que legitimaram as ciências naturais. Na explicação de Tylor: “existe pouca necessidade de se respeitar em tais comparações, data na história ou lugar no mapa; o antigo habitante dos lagos suíços pode ser posto ao lado do asteca medieval, e o ojibua da América do Norte ao lado do zulu do sul da África. Como disse o doutor Johnson [...]” (MORGAN & TYLOR, 2005, p. 75), ou seja, “um grupo de selvagens é igual ao outro”. (*Ibid.*).

Através da comparação os estudos antropológicos, baseados no evolucionismo, concluiriam que a espécie humana teria a mesma origem. Nessa perspectiva a cultura seria universal e seria única para toda a humanidade. Tanto os indígenas das Américas como das Áfricas, porque não comiam, não se vestiam, não produziam, não cantavam como os europeus estariam em defasagem nas etapas da evolução cultural e, potencialmente, poderiam ser sujeitos ao mesmo processo de colonização, pelo qual alcançariam o estágio da ‘civilização européia’.

Mas a cultura de uma sociedade não pode ser estudada destituída do contexto temporal e espacial, que a cria e a re-cria. “As idéias não existem de forma idêntica por toda parte: elas variam [...]. A influência dos fatores externos e internos sobre idéias elementares corporifica um grupo de leis que governa o desenvolvimento da cultura” (BOAS, 2006, p. 27). Dessa forma, Boas esboça uma crítica ao método comparativo que pretende “amarrar fenômenos na camisa-de-força de uma teoria” que se opõe ao histórico “do processo indutivo, pelo qual se podem derivar as relações reais de fenômenos definidos” (*Ibid.* p. 34).

Nota-se aqui a inclusão de uma categoria importante para a compreensão da cultura, a historicidade. Parece que, ao olhar a lista sugerida por Edward Tylor no que ele considerava ser constituinte da cultura, Franz Boas acrescentou o item das relações históricas e geográficas que as perpassavam. De tal modo que os grupos sociais, por mais similares que fossem, os objetos por eles produzidos não poderiam ser classificados de iguais, pois havia necessidade de se analisarem variáveis como o contexto ambiental, os intercâmbios socioculturais, entre outros.

O contexto histórico leva Clifford Geertz a considerar que deva ser combatido o preconceito que determina que a essência humana seja revelada mais claramente e apenas nos aspectos da cultura que são universais do que naqueles que são típicos e particulares de uma sociedade. Ele sugere novos rumos, posições contrárias à uniformização cultural, ou seja:

Alimentar a idéia de que a diversidade de costumes no tempo e no espaço não é simplesmente uma questão de indumentária ou aparência, de cenários e máscaras de comediantes, é também alimentar a idéia de que a humanidade é tão variada em sua essência como em sua expressão (1989, p. 27).

Guinadas significativas: da universalidade para um olhar sobre as particularidades, no sentido de que as diferenças não representam ‘atraso’ muito menos ‘avanço’ de um grupo social em relação ao outro; do laboratório, espaço científico de elaboração do conhecimento, para a

realidade concreta na qual o ser humano manifesta a sua existência e pode ser compreendido na sua essência, por ser um lugar ‘real’ onde sua vida tem sentido; e da unicidade na origem humana para a diversidade. No âmbito do conceito de cultura isso leva a contemplar os indivíduos numa relação intrínseca com tudo o que eles produzem e que ao mesmo tempo os produz como seres humanos. O sentido e o significado da cultura estariam dentro do contexto da sociedade que a cria.

Em Geertz (1989, p. 4) pode-se encontrar esse sentido, ao defender um conceito essencialmente semiótico na afirmação de que o “homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, [assumo] a cultura como sendo essas teias e sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura de significados”.

Esse pensamento talvez já tivesse sido desenvolvido por Leslie A. White (1960, p. 22), ao introduzir um novo conceito, o da “classe de fenômenos, de grande importância no estudo do homem, para qual a ciência ainda não encontrou um nome [...] que dependem da simbolização”. Fenômenos que podiam ser considerados, compreendidos e interpretados face à sua relação com os organismos humanos, dentro de um determinado contexto, somático e extra-somático, que ele denomina de cultura e que consiste em idéias e em abstrações, materializadas a partir do trabalho humano e localizadas no espaço e tempo intraorgânico, interorgânico e extraorgânico.

White (1960) e Geertz (1989) trazem categorias importantes para a compreensão da cultura: a simbolização, o significado, o contexto e a interpretação. Assim, enquanto conceito, a cultura é inerente ao ser humano e tem uma dupla localização: no indivíduo e na sociedade. Com isso, entende-se que os grupos sociais vivem e convivem num labirinto de signos e símbolos que se compreendem a partir da realidade e do contexto que os constituem e não na comparação. A vida humana ganha sentido nessas “teias de significados”.

Dentro da realidade moçambicana, a cultura é assim o contexto no qual o indivíduo se compreende em ser pessoa – *muntu* – e em ser membro de um grupo de pessoas – *antu* – e que partilham o mesmo emaranhado de signos e símbolos. O *muntu* e o *antu* são duas

instâncias da contextualização da cultura, tanto esses a produzem como por ela, são produzidos.¹

Mas não é por acaso que a cultura foi destituída de seu significado e colocada como conjunto de itens, que poderiam ser observados, comparados e classificados. Autores evolucionistas, tal como Edward Burnett Tylor, baseados em relatos de viajantes ‘aventureiros’, formularam, em nome da ciência, leis que mais ‘valeram’ para fundamentar a sua superioridade como grupo social do que para o conhecimento do ‘outro’ em si diferente. O evolucionismo cultural pautou por “[...] eliminar considerações de variedades hereditárias, ou raças humanas, e tratar a humanidade como homogênea em natureza, embora situada em diferentes graus de civilização” (MORGAN & TYLOR, 2005, p. 76).

Com base nas teorias antropológicas evolucionistas, a similitude entre os hábitos e costumes dos grupos considerados “inferiores”, foi vista como uma confirmação da ‘superioridade’ das sociedades européias, já que a ciência necessitava dessa prerrogativa, da existência de estágios de evolução. E outras inferências poderiam ser feitas da citação acima, por exemplo, a de que existiriam raças inferiores, grupos sociais que estariam no estágio primário ou de infância, pois isso seria parte do processo de desenvolvimento das sociedades, até o dia em que atingiriam o estado supremo de evolução cultural.

A hipótese de existência de sociedades em níveis diferentes de civilização ou de cultura, tanto na história primitiva como na contemporânea, numa escala de ascensão, é o que permite entender o processo de colonização em geral e particularmente em Moçambique. Mas do que isso, ela ajuda a entender as bases teóricas que sustentam a educação escolar, se essa for concebida como processo de evolução cultural, pela assimilação de hábitos e costumes mais desenvolvidos ou civilizados.

Todavia, há que entender que a cultura articula-se em todas as manifestações da sociedade, pois seu escopo está no todo da pessoa humana na sua interação com os seus pares, o espaço geográfico e a história. Tal como afirma Geertz (1989, p. 08), “a cultura de uma sociedade [...] consiste no que quer que seja que alguém tem que saber ou acreditar a fim de agir de uma forma aceita pelos seus membros”.

¹ ‘Muntu’ e ‘antu’ são palavras de origem bantu. ‘Muntu’ denomina a pessoa enquanto indivíduo, é o eu pessoal e ‘Antu’ a pessoa humana na relação com os outros e com o ambiente que o cerca, é o eu social.

A cultura pode assim ser estudada e ‘compreendida’ dentro do contexto da sociedade que a produz e pela possibilidade que ela tem de produzir homens e mulheres inseridos numa realidade concreta. É nela que tem valor. Fora dessa situação, buscar a cultura em artefatos materiais ou em histórias sem história, compará-los e classificá-los, assim mesmo, distante dos ‘motivos’ que a originam pode até ser ciência, mas não permite chegar à construção da imagem ‘real’ do outro, que é diferente.

A fusão entre o ‘eu pessoal’ e o ‘eu social’, chamado de *muntu* e *antu* respectivamente, explica o caráter da manifestação pública da cultura, principalmente no que se refere ao seu significado.

Como sistema entrelaçado de signos interpretáveis (o que eu chamaria de símbolos, ignorando as utilizações provincianas), a cultura não é um poder, algo ao qual podem ser atribuídos casualmente os acontecimentos sociais, os comportamentos, as instituições ou os processos; ela é um contexto, algo dentro do qual eles podem ser descritos de forma inteligível – isto é, descritos com densidade (GEERTZ, 1989, p. 10).

Se os indivíduos nas suas manifestações diversas só podem ser compreendidos dentro de um contexto, que envolve um tempo e um espaço, que os torna históricos, então, todos os grupos sociais têm cultura, têm sua cultura, seus ‘signos’ inteligíveis no ambiente que os circundam.

A perspectiva interpretativa da cultura desenvolvida por Clifford Geertz (1989) na linha antropológica, também é compactuada por Raymond Williams (2000, p. 13), ao abordá-la sob ênfase sociológica: “como o *sistema de significações* mediante o qual necessariamente (se bem que entre outros meios) uma dada ordem social é comunicada, reproduzida, vivenciada e estudada”.

Essas novas visões, antropológicas e sociológicas, referentes à cultura podem ser um trampolim das mudanças nas ciências humanas, na medida em que se pode conceber o ser humano como partícipe da construção de si mesmo, através das diversas culturas que o circundam. É assim que “tornar-se humano é tornar-se individual, e nós nos tornamos individuais sob direção dos padrões culturais, sistemas de significados criados historicamente em torno dos quais damos forma, ordem, objetivo e direção às nossas vidas” (GEERTZ, 1989, p. 37).

Igualmente, pressupõe-se que todo o indivíduo, por fazer parte de uma sociedade, tem uma cultura, na qual sua vida se sustenta, em todas as manifestações. Em termos epistemológicos

parece ser um caminho fácil a se realizar. Mas a história da humanidade demonstra que o evolucionismo cultural, longe de ser uma teoria ‘arcaica’, alimenta, de certa maneira, pensares que têm como ápice a homogeneização cultural, a universalização de formas de existência humana, a segregação do diferente e que tendem a eliminar a diversidade.

O presente trabalho permeia-se na concepção de uma origem diversa do ser humano que é produto da cultura, da qual ele próprio é o produtor, pela qual é produzido e na qual ele se compreende em suas individualidades e humanidades. E assim, assume-se a cultura em sendo as teias de saberes, de práticas, de vivências, que dão sentido à existência e à essência do homem e da mulher, enquanto membros de um grupo social. Cada sociedade concebe e constrói a sua vida a partir de emaranhados específicos e particulares, daí a diversidade e conseqüentemente as diferenças culturais. Então, tanto as diferenças como a diversidade são manifestações da incompletude e da complexidade da humanidade.

Todavia, é importante revelar as conseqüências da visão evolucionista na História de Moçambique, principalmente no quesito da educação escolar, desde a colonização até o período pós-independência, para que sejam entendidos os desafios que assolam o currículo escolar da educação nesse país.

1.1 – Dominação e homogeneização cultural no período colonial e pós-independência-socialista

É de realçar que foi a partir da colonização portuguesa que surgiu Moçambique tal como se configura na atualidade em termos políticos e geográficos. Nesse período histórico de dominação política, social e cultural, os habitantes do território moçambicano foram obrigados a ‘adotar’ a cultura portuguesa colonial, por isso a educação escolar nas colônias era um processo de ‘transmissão’ e ‘assimilação’ das tradições culturais do colonizador, que se pensavam como únicas e universais. Para tal, o pensamento do evolucionismo cultural serviu de sustentação teórica. Não foi por acaso que o auge da colonização coincidiu com o nascimento da teoria da evolução cultural. Mesmo a independência nacional não levou à descolonização cultural necessária, pois as políticas educativas continuaram se alimentando de modelos culturais alheios à realidade do país.

Seria difícil entender essa subordinação a que as classes dominadas estão sujeitas e, mais difícil ainda seria encontrar argumentos que justificassem a dominação cultural para uma

nação que tem três décadas de independência (1975-2008). Mas pode-se lembrar, com Gramsci, que

As classes sociais, dominadas e subalternas [...] participam de uma concepção do mundo que lhe é imposta pelas classes dominantes. E a ideologia das classes dominantes corresponde à função histórica delas e não aos interesses e à função histórica – ainda inconsciente – das classes subalternas. Vemos assim a ideologia das classes ou da classe dominante chegar às classes subalternas, operária e camponesa, por vários canais, através dos quais a classe dominante constrói a própria influência ideal, a própria capacidade de plasmar as consciências de toda coletividade, a própria hegemonia. Um desses canais é a escola (*apud* GRUPPI, 1978, p. 67-8).

Esclarece-se assim, que existe uma pretensão das classes dominantes de uniformizar a humanidade. E Gramsci chama de hegemonia a essa “capacidade de unificar através da ideologia e de conservar um bloco social que não é homogêneo, mas sim marcado por profundas contradições de classes” (*apud* GRUPPI, 1978, p. 70). Como prática, a hegemonia não se concretiza apenas em âmbito político, mas também como fato cultural, moral e de concepção do mundo.

Essa é talvez a chave para se compreender a homogeneidade da racionalidade científica, da cultura europeia, durante um período tão longo e em sociedades tão diversas e distantes dela. A arma usada para fazer acontecer essa dominação é a unidade ideológica. A escola tem sido o espaço ideal da efetivação dos processos de submissão, talvez seja por isso que ela não mudou, mesmo com a conquista da Independência em Moçambique. Ela continua a constituir-se em um instrumento de unificação das distintas formas de ser, conviver, conhecer e fazer, destruindo as diferenças e a diversidade, riquezas da existência humana. A escola tem sido a chave da dominação e subordinação à cultura dominante.

Fatos históricos mostram que no período colonial, a escola incumbiu-se de transformar os moçambicanos em cidadãos portugueses, enquanto “essência” e “existência”. Para tal, bastaria negar a sua cultura, em todas as suas manifestações e “aliar-se” ou “unir-se” à cultura portuguesa colonial, dominante. Nos primeiros anos de independência nacional (1975-1990), a escola foi pensada como tempo e espaço para se construir “o Homem Novo”, necessário para uma “o Mundo Novo”. Esse homem teria que ser livre dos seus liames culturais, capaz de negar as suas raízes tradicionais consideradas obscuras, e aberto aos desafios do “nacionalismo” e aos ideais socialistas. A década de noventa, no contexto educacional moçambicano, começou com o discurso da escola como instrumento para o desenvolvimento

nacional, a partir dos ideais da democracia (à moda norte-americana). Nessa corrida histórica a racionalidade científica continuou inerte e soberana. A ‘estafeta’ teria mudado apenas de mão, dessa feita para o modelo socialista soviético, mas a escola continuou a se alimentar de saberes e práticas pertencentes às culturas alheias a realidade moçambicana.

Nesse sentido, Moreira e Silva (1994, p. 10) afirmam que a escola é “capaz de desempenhar papel de relevo no cumprimento de [...] funções e facilitar a adaptação das novas gerações às transformações econômicas, sociais e culturais que ocorriam”. E isso se pôde verificar ao longo do processo histórico de Moçambique, em que a escola assumiu um lugar de destaque, como instrumento que possibilitou a realização dos objetivos visados pela sociedade em cada momento, para dominar e alienar e pouco para libertar. Isso reiteraria o caráter político ideológico da escola. Esta, através do seu currículo tornar-se-ia num dos mais decisivos aparelhos de controle social e de construção de uma cultura hegemônica.

É preciso enfatizar que a racionalidade científica adotada pela escola é caracterizada como um modelo totalitário, que nega outras formas de construção de conhecimento que não usam seus princípios epistemológicos e suas regras metodológicas, e rompe com tudo o que a precede. Seus protagonistas se opõem ao dogmatismo e à autoridade, priorizam a separação entre natureza e pessoa humana e desconfiam das evidências da experiência imediata, tendo-as como a base do conhecimento vulgar e considerando-as ilusórias.

O determinismo mecanicista é o horizonte certo de uma forma de conhecimento que se pretende utilitário e funcional, reconhecido menos pela capacidade de compreender profundamente o real do que pela capacidade de dominar e transformar. No plano social é este o horizonte cognitivo mais adequado aos interesses da burguesia ascendente [...] (SANTOS, 1987, p. 17).

Pergunta-se: seria tão válido esse conhecimento, tanto na sua forma de produção, como na sua função utilitarista e na sua objetividade para as culturas africanas em geral e para as moçambicanas, em particular? Seria tão neutra como ela se define e poderia elevar os moçambicanos à condição de “ser mais” na manifestação de suas raízes e identidades socioculturais?

Para Senghor, a racionalidade científica tal como é concebida seria incompatível com a produção do conhecimento nas culturas consideradas indígenas, já que “a emoção é tão negra como a razão é grega” (*apud* ALTUNA, 1985, p. 74). A diferenciação no processo produtivo de conhecimento parte da sensibilidade emotiva. O raciocínio do homem africano está

fundamentado na participação vital que o conduz à emoção, porque “sente, contagia-se, comunica-se, dá-se e recebe, impregna-se” (*Ibid.*).

A escola, enquanto lugar de construção de conhecimento, não pode desmembrar o ser humano em compartimentos pelos quais ela se responsabiliza e deixar outros à deriva, pois “[...] não pode haver um processo de conhecimento que não seja vinculado (condicionado por e condicionante de) à vida concreta do sujeito aprendente: suas emoções, sensações, disposições, expectativas, interesses” (CASALI, 2005, p. 307).

A afetividade, a emoção, é, portanto, fundamental na produção do conhecimento para a realidade cultural moçambicana. Assim, a relação entre sujeito e o objeto é, também, uma relação afetiva, na qual esses

se unem numa dança de amor. Essa afetividade permeia a concepção africana da natureza, vista como irmã e, não somente reúne a imagem mais moderna da ciência, senão que conduz a forma de conhecimento pelas quais a epistemologia contemporânea se esforça por reagir contra o racionalismo e contra o positivismo (ALTUNA, 1985, p. 74-5).

A escola, ao longo da História de Moçambique, tem sido um instrumento de construção da hegemonia cultural, no sentido de tornar a cultura do conhecimento científico, a única válida na construção da identidade sociocultural, ainda por cima, alheia à realidade dos grupos étnico-lingüísticos.

A reflexão é no sentido de se estabelecer uma ponte entre as práticas e os saberes científicos e as práticas e os saberes das culturas locais. Uma relação de completude, na qual predomina a interdependência entre esses saberes e entre essas práticas, pois “todo homem, pelo simples fato de que fala, tem uma concepção do mundo, ainda que não consciente, ainda que não crítica, já que a linguagem é sempre embrionariamente, uma forma de concepção de mundo” (GRUPPI, 1978, p. 66-7).

É assim que o problema colocado por Gramsci torna-se também no problema da educação moçambicana:

Elaborar a própria concepção do mundo consciente e criticamente, e, portanto, em conexão com esse trabalho do próprio cérebro, de escrever a própria atividade, de participar ativamente na produção da história do mundo, de ser guia de si mesmo e de não mais aceitar passivamente do exterior a marca da própria personalidade (*apud* GRUPPI, 1978, p. 67).

Esse processo começaria pelo resgate das tradições culturais construídas e transmitidas pelas comunidades locais de Moçambique, que carregam concepções de mundos e de realidades, pelo confronto daqueles saberes com os saberes científicos, enriquecendo o currículo escolar e a formação das identidades socioculturais. E o projeto de construção da própria concepção do mundo começa pela descolonização da mente, da memória e da cultura herdadas do colonialismo português e que com o tempo foram consolidadas e tornadas hegemônicas.

Com efeito, a descrição do processo histórico que possibilitou a constituição de Moçambique em uma Nação que se pressuponha homogênea poderá facilitar a compreensão dos desafios educacionais de um país que é heterogêneo. Para isso, serão abordadas a história e a geografia de Moçambique dando ênfase ao processo de construção de uma nação a partir de várias “nações” (grupos sociais), de culturas diversas e diferentes, para se entenderem as conseqüências e os desmembramentos dessa diversidade cultural no processo educativo.

1.1.1 – A configuração de Moçambique em “Estado-nação”

Moçambique tal como se vislumbra nos mapas geopolíticos foi fruto do processo de colonização. No auge da sua expansão, as principais potências européias, entre elas Portugal, França, Grã-Bretanha, Espanha, Itália, Alemanha e Bélgica, realizaram a Conferência de Berlim de 1888, culminância da partilha e da criação de novas demarcações. Seu significado era de que “[...] as potências européias haviam reconhecido esses territórios como possessões, colônias, protetorados, esferas de influência, ou similares [...]” (WESSILING, 1998, p. 12).

Nesse período histórico na Europa estavam consolidadas as bases do nacionalismo que conferiam a essas potências o estatuto de Estado-nação, segundo os critérios de língua comum, limite territorial bem definido, cultura distinta e o estabelecimento de programas Nacionais de Educação. De tal forma que as questões relativas às diferenças eram tidas como ultrapassadas.

O processo específico pelo qual o nacionalismo emergiu como forte ideologia política variou de acordo com a região, tanto na Europa com em outras partes. Em regiões carentes de organização política, como Alemanha, o nacionalismo estabeleceu uma ideologia com o fim de criar e intensificar o poder do Estado. Em Estados fortes, como França e Grã-Bretanha, governos e ideólogos suprimiram impiedosamente línguas minoritárias, tradições culturais e memórias variantes do passado em prol de uma história nacional unificada e língua e cultura homogênea, que supostamente se estendiam a um passado longínquo (GEARY, 2005, p. 29).

Sendo assim, o reconhecimento dos territórios africanos, ora divididos, em propriedade dessas potências implicou, forçosamente, na busca de parâmetros de homogeneização, em todos os sentidos da vida social, econômica, política e cultural, a partir de padrões das nações européias.

O primeiro aspecto a considerar é de que a geografia física de Moçambique, tal como a de muitos países africanos, reflete uma configuração que é herança do colonialismo. Parte-se da necessidade da delimitação do território, local de manifestação da unidade, conforme os princípios do nacionalismo. Dessa demarcação resultou uma região de uma extensão de 799.390 Km², considerada, então, propriedade de Portugal (Moçambique atual faz fronteira ao norte com a República da Tanzânia, ao oeste a Zâmbia, o Malawi, o Zimbábue, a Suazilândia e a África do Sul, este último país também ao sul, e a este é banhado pelo oceano Índico. Esses países, juntos com Angola, Leshoto, Namíbia e Botsuana formam o território que se denomina de África Austral).

É assim, que quando se olha o desenho de África em geral e Moçambique em particular, comparativamente ao que era nos anos iniciais da invasão colonial pode-se afirmar que “a África atual, num sentido político, foi criada pelos europeus daquela época” (WESSILING, 1998, p. 13). Antes o continente era predominantemente constituído por reinados que ocupavam grandes extensões territoriais, esses reinos eram estabelecidos pelas fronteiras dos acidentes geográficos, tais como rios, montanhas e planícies, e pela semelhança nas características socioculturais dos grupos que neles habitavam.

O segundo aspecto importante é a influência da cultura do colonizador em Moçambique, que começou com o estabelecimento da língua portuguesa, como principal veículo de comunicação e de ações que tendiam a eliminar as línguas autóctones. A esse intento, destaca-se a adoção da história da metrópole como ‘única’ forma de explicação existência das pessoas que já habitavam nesse território, num esforço gradual de tornar o país como extensão de Portugal.

Da reunião do Gabinete de Estudos da Direção Geral da Educação do Ministro do Ultramar, efetuada em 1963, concluiu-se que “o uso da língua nacional, como aglutinante cultural, veículo de convívio e expressão das populações que constituem a Nação, e instrumento de racionalização lógica do pensamento, deve continuar a ser intensamente processado” (ARQUIVO, 1978, p. 54).

A língua na acepção cultural é um enunciado com sentido e significado que podem ser compreendidos dentro de um contexto, de espaço e tempo. Ela possibilita distinguir e identificar grupos sociais, porque ela é fruto de uma construção histórica, social e cultural. Assim, pela língua portuguesa começa um processo de imposição de novas identidades, novas maneiras de manifestação do ser para os grupos sociais que habitam em Moçambique. Na visão dos colonizadores portugueses, a obrigatoriedade dos moçambicanos em utilizarem somente a língua portuguesa estaria relacionada ao projeto de torná-los cidadãos “portugueses”, pela assimilação de seus valores culturais imbuídos nas expressões idiomáticas.

Essa tarefa foi exercida por todas as instituições coloniais: pelas missões católicas portuguesas, nas atividades comerciais, industriais, no serviço militar e outras nas quais os nativos poderiam por direito participar, mas particularmente pelo campo da educação.

A expansão e a fixação da língua portuguesa no ultramar é essencialmente um problema escolar. À medida que for aumentando a taxa de escolarização, aumentará também o número dos que falam e usam habitualmente a língua nacional. Será, no entanto sempre obstáculo a essa expansão a existência de línguas estrangeiras e de *dialectos regionais* que tendem a ser usados como expressão comum de determinados grupos (ARQUIVO, 1978, p. 55).

Em Moçambique a língua portuguesa passou a ser, dessa forma, o idioma da escolarização e, conseqüentemente a que deveria ser utilizada em todas as atividades cotidianas. Em função de uma unidade nacional foram banidas todas as línguas autóctones. Tal homogeneização da língua foi um dos princípios da criação de um ‘Estado-nação’ e, nesse caso, da subordinação do território moçambicano como província ultramarina de Portugal.

Em certo sentido, a história das sociedades que habitam o território onde se situa Moçambique foi sobreposta à história do colonizador português. Para isso, foi concebida a idéia de nação a partir dos princípios da unidade, da coesão e sem diferenças dentro dela, porque “as próprias ferramentas da análise com o qual temos pretensão de praticar história científica foram inventadas e aperfeiçoadas em um ambiente mais amplo de inquietações nacionalistas” (GEARY, 2005, p. 27).

A partir da observação de Geary (2005) pode-se compreender que os habitantes do território moçambicano, mesmo ao ter suas histórias e suas culturas, que foram construídas antes da colonização portuguesa, sempre seriam subordinados e considerados ‘inferiores’ e relegados ao estágio ‘primitivo’ e ‘selvagem’ da existência humana, porque as ferramentas do

pensamento científico, que são alicerçadas na visão monolítica, seriam incapazes de descortinar e de analisar sob o olhar da diversidade.

Apagar da memória da humanidade a história e a cultura das sociedades ‘descobertas’ não foi apenas uma prática da política dos colonizadores, mas também um dos artefatos da sua ciência, cuja finalidade seria de fazer valer suas leis, pelo princípio da harmonia e do consenso da realidade. Num olhar mais profundo, dir-se-ia que a própria concepção do nacionalismo ao ignorar séculos de identidades socioculturais diferentes, pensava em ser a cura das doenças que advém dessas diferenças. Sem entrar no mérito da questão, compreende-se que o contexto sociopolítico e cultural desmistifica essa pretensão, pois, mais do que nunca, em todo mundo são inúmeros os focos de reivindicações de existências distintas, mesmo dentro de países que foram considerados tão coesos e unos, como seriam na maioria dos Estados europeus.

A efetivação da colonização começou com a demarcação territorial, passou pelo estabelecimento de uma memória comum, histórica e cultural e num processo paralelo, teve sua culminância na busca em moldar a ‘identidade’ do sujeito ‘descoberto’. Aqui, entraria em questão o terceiro aspecto: o estabelecimento de um programa nacional de educação. A educação que foi concebida para Moçambique, então colônia de Portugal, teve como foco principal formar o cidadão português, em vista da submissão e do reconhecimento da identidade do colonizador e da pertença a sua existência e sua história.

Esse projeto foi inserido na concepção do nacionalismo, no âmbito da consolidação de Portugal, em si, como Estado-nação, e da necessidade de que Moçambique, em sendo colônia dessa potência europeia, teria que se submeter ao seu modelo educativo.

Desta forma instituições educacionais se tornaram o lócus da criação do Estado-nação, tanto com a imposição da ideologia nacionalista como, de forma mais sutil, com a disseminação da língua nacional, na qual estava implícita esta ideologia. A então língua se tornou o veículo do ensino da história nacional do povo que falava e expressava suas aspirações políticas através dela. No entanto, a nova filologia permitiu que educadores e ideólogos nacionalistas fossem além: ela propiciou a criação de uma história ‘científica’ nacional que projetava tanto a língua como a ideologia em um passado remoto (GEARY, 2005, p. 46).

Na visão do colonizador, não eram apenas a sua história e a sua cultura que seriam únicas e validas como padrão de existência humana, mas também a sua educação. Mesmo porque foi

através dessa que se disseminou em Moçambique a formação da identidade sociocultural portuguesa.

A educação escolar assumiu, assim, um papel de destaque no período da colonial como principal formadora da identidade portuguesa e ainda, como instrumento para apagar da memória dos autóctones sua história e sua cultura. A colonização constituía-se antes de mais um momento de alienação territorial e cultural. Estabeleceu-se que Moçambique seria parte da Nação portuguesa e que seus habitantes poderiam ser submetidos ao estilo de vida alheia à sua realidade e a identificação com a cidadania portuguesa.

2 – A colonização como dominação e alienação cultural

As conseqüências da presença colonial portuguesa em Moçambique vão além da ‘apropriação’ e subordinação territorial e cultural. Dá-se origem à formação e imposição de uma nova forma de ser, que estaria alicerçada nos padrões do colonizador, pela ‘assimilação’ da sua cultura. A chave do processo é a negação, muitas vezes forçada, de formas de ser dos grupos socioculturais e a sua substituição por outras, alheias.

Em Moçambique e em outras colônias Portuguesas, esse processo pode ser compreendido a partir do Ato Colonial – Decreto de 18.570 de 08 de julho de 1930: “A colonização propriamente dita, com expansão da nossa raça [seria] da essência orgânica da Nação portuguesa desempenhar a função histórica de possuir e colonizar domínios ultramarinos e de civilizar populações indígenas que neles se compreendem” (MATEUS, 1999, p. 19).

A palavra chave para a compreensão da presença colonial do ponto de vista cultural é a *alienação*. O que aconteceu em Moçambique foi a alienação do seu território e da sua cultura, pela colonização da mente e da memória dos moçambicanos, que foram obrigados a assimilar os padrões de vida da cultura portuguesa colonial, numa ação que seria denominada de ‘civilização’.

A colonização foi uma alienação territorial, porque “a transferência da propriedade de alguém para outra pessoa é a sua alienação” (MÉSZAROS, 2006, p. 38). De repente, as pessoas autóctones deixaram de ser ‘donos’ de suas terras. Foram sendo estranhos e alheios em sua própria terra.

É assim que se pode comparar a colonização com a feudalização, sistema social que predominou na Europa da Idade Média. E nesse sentido, a alienação,

Já é inerente às relações feudais, pois a propriedade da terra é a base de domínio da propriedade privada. A propriedade agrária feudal é considerada como uma manifestação particular da alienação, porque o fato de a ter ser possuída por uns poucos grandes senhores significa que o solo foi estranhado do homem em geral e se opõe a ele como um poder alheio (*Ibid.* p. 125).

Num olhar amplo, Portugal concebeu Angola, Cabo Verde, Guiné Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe como seus feudos em África. Em termos particulares, em Moçambique, cada reinado que expressava sua própria organização social até então, tornou-se possessão colonial, num projeto amplo de integração à Nação Portuguesa.

O projeto da alienação territorial que é aqui referenciado insere-se na perspectiva do capitalismo, tal como é abordado por Marx, pois uma das motivações da expansão portuguesa relaciona-se com as necessidades econômicas, no que concerne à busca de matéria prima, de mão de obra barata, e talvez, mais do que isso, que fosse escrava e gratuita, e ao consumo de excedente.

Assim, a alienação humana foi realizada por meio da transformação de todas as coisas “em objetos alienáveis, vendáveis, em servos da necessidade e do tráfico egoístas. A venda é a prática da alienação. Assim como o homem, enquanto estiver mergulhado na religião, só pode objetivar sua essência em um olhar alheio e fantástico; assim também, sob o influxo da necessidade egoísta, ele só pode afirmar-se a si mesmo e produzir objetos na prática subordinando seus produtos e sua própria atividade à dominação de uma entidade alheia, e atribuindo-lhe a significação de uma entidade alheia, ou seja, o dinheiro” (MARX, *apud* MÉSZAROS, 2006, p. 39).

Por necessidades econômicas, o colonialista português transformou tudo o que encontrou em Moçambique em objetos. As terras foram transformadas em fontes de produção de culturas rentáveis e comercializáveis, tal como algodão e açúcar, a costa foi transformada em portos de escoamento da matéria prima bruta, a natureza foi pilhada e os próprios homens e mulheres ‘moçambicanos’ foram feitos escravos e escravas. Tudo sob o olhar de rentabilidade e de geração de capital.

Mas, não foi apenas o impulso econômico que estimulou a colonização. A essa motivação se acresciam outras duas doutrinas fundamentais, que iriam dar rumo às relações entre os colonizadores e os colonizados. Uma, que se referia à suposta superioridade racial dos colonizadores, como força dominadora, a que Salazar, em 1958, repetia: “cremos que há raças

decadentes e atrasadas, como se quiser, em relação às quais perfilhamos o dever de chamá-las à civilização” (*apud* MATEUS, 1999, p. 20-1), e a outra, relacionada ao processo pelo qual os ‘indígenas’ seriam levados à civilização, sugerindo-se ser uma missão sobrenatural e social inerente à própria colonização portuguesa “por isso se falava do dever de cristianizar e evangelizar, na obrigação de civilizar” (*Ibid.*).

Tais doutrinas nortearam todo o processo da educação e mesmo a pretensão colonizadora de fazer dos moçambicanos homens e mulheres civilizados, tirando-os da condição de selvageria. Constituíam-se, também, como um empreendimento messiânico, de libertação do que se pensava ser a condição de inferioridade, de nulidade como ser humano e cultural. De referir que se assumia a civilização do ponto de vista da teoria evolucionista, como cultura, conforme foi abordado anteriormente. Assim, caberia aos colonizadores ‘encher’ de cultura e de significado a vida dos colonizados, estes tidos como raças em estágio de infância na escala do desenvolvimento humano.

Nessa concepção, ‘civilizar’ seria tornar em ‘cidadãos’ portugueses os diversos habitantes de Moçambique, destituí-los de suas raízes culturais, de sua memória e história. É assim, que a colonização foi uma alienação cultural, porque “quando falamos da alienação estamos falando do mistério de ser e não ser, no mesmo momento”, em que o ser humano se separa de si mesmo, do outro e da História (CODO, 1985, p. 7).

A alienação implicou negação. Os moçambicanos foram obrigados a negar suas origens históricas e culturas, suas línguas e tradições, suas formas de construir o conhecimento e assimilar uma cultura que seria alheia às suas vidas. Aqui teria sido esquecido um dos princípios primordiais da existência humana, do ser humano enquanto produto e produtor da sua própria cultura. Do ponto de vista do colonizador o objetivo foi de produzir moçambicanos aportuguesados, ao inculcar neles significados de vida alheia.

2.1 – Educar moçambicanos para a cultura portuguesa

O projeto educativo colonial resumia-se na conversão dos moçambicanos em cidadãos portugueses, mesmo que não o fossem pelos direitos, mas isso se concretizava pelos deveres. Assim,

A comunidade portuguesa devia ser ‘o modelo cultural’ para a educação e civilização dessas comunidades. Isto implicava um método autoritário de

ensino, que insistia na memorização dos conteúdos programáticos, uma vez que eram incapazes de produzir um conhecimento positivo, um saber e um saber-fazer, válidos à própria transformação (MAZULA, 1995, p. 102).

As categorias populacionais estabelecidas durante o período colonial mostram a pretensão dos colonizadores em usar a educação como meio de entrada para a cultura portuguesa. Aos *indígenas*, *assimilados* e *portugueses*, esses últimos seriam cidadãos nascidos em Portugal ou de progenitores que provinham da metrópole, eram oferecidas processos educativos com finalidades distintas.

Os *indígenas* foram definidos pelo art. 11º do Ato Colonial, como sendo os indivíduos “de raça negra ou seus descendentes, que não possuíam ainda a ilustração ou hábitos individuais e sociais pressupostos para a aplicação integral do direito público e privados dos cidadãos portugueses” (MATEUS, 1999, p. 22).

Ao indígena que ao mesmo tempo, negava-se a ser ‘português’, no sentido da assimilação da cultura portuguesa, seria negado o direito público de manifestar-se livremente, dentro de um território que o viu nascer e que o produziu como humano, e onde ele seria o seu legítimo proprietário. Roubaram-lhe as suas terras, o seu ser e a sua liberdade.

A questão da alienação, nesse contexto, refere-se a um processo que afeta negativamente a liberdade nessa tríplice relação do homem com a *natureza*, com os “*outros homens*” e “*consigo mesmo*”, isto é, com seus próprios poderes essenciais. Em outros termos: a alienação, sob esse aspecto, é a negação da liberdade humana em seus sentidos negativo e positivo (MÉSZAROS, 2006, p. 142).

O processo de colonização estabeleceu-se pela desintegração do tecido social que alimentou durante séculos a vida das populações autóctones, da inseparabilidade entre os humanos, pela organização comunitária e com o meio ambiente, sustento da vida. Não haveria liberdade humana ao se roubar a terra do outro, ao se arrancar seus filhos e filhas fazendo-os escravos e escravas e ao se obrigar alguém a assumir uma vida que não fosse sua, mas totalmente desconhecida.

Segundo Mateus (1999) os *assimilados* ou *civilizados* seriam os nativos que ‘aceitavam’ os modos de vida portuguesa. Ao categorizar as populações o Ato Colonial, no artigo 56 previa a transição da condição de indígena para o regime de cidadania, obedecendo as seguintes exigências: ter idade superior a 18 anos; falar corretamente a língua portuguesa, exercer uma profissão, arte ou ofício, para o sustento pessoal; ter boa conduta e hábitos concernentes ao

direito público e privado dos cidadãos portugueses e que não tivesse sido notado como refratário ou desertor ao serviço militar; renunciar ao seu nome de origem e à sua família, caso essa não fosse assimilada.

Nesse sentido, Brazão Mazula (1995, p. 101) considera que a assimilação foi um “processo de alienação” e de divisão das populações indígenas, pois “[...] a dimensão cultural do ensino passava pela desnaturalização do indígena, negando-lhe os seus próprios valores culturais, o seu saber, e cerceando, pela raiz, o desenvolvimento natural do seu saber-fazer, considerados ‘selvagens’”. A culminância da educação escolar colonial seria a submissão da pessoa à cultura lusíada

Se o ser *indígena* foi a negação do ser cidadão português, o ser *assimilado* ou *civilizado* foi a assunção de uma posição contrária, a negação das origens autóctones, históricas e culturais. Duas categorias populacionais atribuídas aos moçambicanos que são conflitantes e separatistas. Mas ambos sofrem da alienação territorial e cultural.

3 – A dependência cultural no pós-independência

A luta de libertação que culminou com a proclamação da independência de Moçambique em 1975 foi um marco importante para o estabelecimento de uma nova política educativa. No entanto, ela não possibilitou que o país fosse independente na totalidade, pois a recusa do modelo colonial português não significou a adoção de outros capazes de dar maior liberdade na manifestação dos moçambicanos ora livres, enquanto sujeitos autônomos, com sua cultura e seus valores. 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, representados, fundamentalmente, pela União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (U.R.S.S). Há que realçar que esses países apoiaram a libertação da África, particularmente de Moçambique, do jugo colonial.

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 política-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, em âmbito cultural, deu-se ênfase na criação do sistema de educação nacional,

que teve como referência a construção de uma sociedade que foi regida por princípios socialistas. Desse modo, “o III Congresso da Frelimo definiu uma estratégia de desenvolvimento, adotado o marxismo-leninismo como teoria norteadora da transformação social” (GÓMEZ, 1999, p. 306).

3.1 – Educar para a cultura do “Homem Novo”

Logo após a independência nacional que foi proclamada em 1975, Moçambique continuou a praticar a educação idealizada no início da luta armada e desenvolvida nas primeiras regiões libertadas. Essa educação estaria ligada aos ideais da construção de uma sociedade socialista. E os documentos do Ministério da Educação e Cultura (MEC), enfatizavam essa proposta:

Hoje, para a classe operária e o campesinato, a educação no nosso País é um instrumento de luta de classe contra a exploração e a opressão. Quer dizer, ela é um processo de aquisição de um tipo de consciência social exigido pelas transformações revolucionárias, pelas tarefas da reconstrução nacional e da edificação da sociedade socialista (MEC, 1980, p. 1).

O processo de luta armada teria começado com a conscientização de que Moçambique seria uma Nação. Daí a necessidade de unificação dos princípios para o combate de um inimigo comum para todos os grupos étnico-lingüísticos, no caso o colonialista português. O nacionalismo começaria, então, com a busca da unificação através do combate às diferenças que se manifestavam na diversidade cultural.

Contra o individualismo e o liberalismo foi assumida uma nova prática que supunha “[...] desenvolver um combate permanente contra a maneira de viver e pensar, contra os valores e gostos da velha sociedade e pela conquista permanente de novas idéias e de novos valores populares” (FRELIMO, 1977, p. 93, *apud* GÓMEZ, 1999, p. 306).

A educação escolar seria vista, desta forma, como um dos instrumentos para a garantia da Unidade Nacional requerida para a consolidação da independência. O “novo” foi o termo usado no então período para caracterizar as mudanças e as transformações em prol da construção da “nova” sociedade, na perspectiva do “movimento dialético da construção do novo, para além de ser uma crítica exaustiva da estrutura do passado, deve constituir essencialmente uma reestruturação do real contra esse passado” (MEC, 1980, p. 3).

Isso passava pela negação do passado e incluía a recusa das práticas e dos saberes tradicionais, das comunidades autóctones, para além, pressupunha-se, do abandono das

práticas do colonizador, tal como foi mais tarde ratificado pela Lei 4/83 de 23 de março de 1983, do Sistema Nacional de Educação (SNE) ao sustentar em um dos seus princípios que “a Educação é o instrumento principal da criação do Homem Novo, homem liberto de toda carga ideológica e política da formação colonial e dos valores negativos da formação tradicional capaz de assimilar e utilizar a ciência e a técnica ao serviço da Revolução” (art. 1, alínea c).

Mesmo reconhecendo-se diferenças entre os grupos étnicos, enfatizava-se na luta de libertação nacional e, posteriormente, no período pós-independência a Unidade Nacional.

A luta de Libertação Nacional é em si própria um processo de criação de uma nova realidade. Enquanto o nosso passado era caracterizado pelas divisões lingüísticas, culturais e históricas, o nosso futuro está sendo estabelecido numa base de unidade... Não há antagonismos entre as realidades da existência de vários grupos étnicos e a Unidade Nacional (REIS, 1975, p. 78-9, *apud* GÓMEZ, 1999, p. 121).

A educação, ao se propor em criar este “Homem Novo”, passaria a ser o instrumento da destruição da velha sociedade e da mentalidade a ela subjacente e de aquisição de novas idéias que pudessem responder aos anseios da revolução socialista, a começar pelos conhecimentos científicos. Esse seria um empreendimento de ordem nacional na medida em que ficou determinado que a educação no país seria baseada “nas experiências nacionais, nos princípios universais do Marxismo-Leninismo, e no património científico, técnico e cultural da Humanidade” (Lei 4/83, de 23 de março, art. 1, alínea d).

Caberia ressaltar que até então a cultura da humanidade negava as culturas das sociedades dominadas e o património 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 (1975-1990) tão alienante quanto foi na colonização, pela negação das subjetividades das populações autóctones e pela pretensão na unidade, ao silenciar as diferenças socioculturais.

O “Homem Novo” seria então uma forma alienante de ser moçambicano, pela recusa da sua cultura – nas formas que dariam sentido e significado a sua vida – nas tradições, nos costumes, nas línguas. Isso aconteceu pelo corte da história da sua existência, ao se sugerir que a existência dos moçambicanos teria começado com a luta da libertação e teria sido consumada com a independência nacional, ao contrário da visão do colonizador que dizia que essa existência teria começado com a colonização portuguesa. Ambas idealizações seriam

equivocadas, isso ao se considerar que os moçambicanos existiam bem antes das duas ‘estórias’.

Acima de tudo o “Homem Novo” foi uma expressão idealizada para se opor ao “Homem Tradicional” que seria todo aquele

que vivia ainda imerso nas trevas do obscurantismo, amarrado a tradições que impediam sua iniciativa criadora, praticando ações indesejáveis como o lobolo, a poligamia, e os ritos de iniciação, recorrendo a curandeiros e não exclusivamente ao enfermeiros ou médicos para o diagnóstico e/ou tratamento das doenças. Assim, não chega a ser surpreendente que se atribuísse à educação tradicional ‘a responsabilidade pela incapacidade de raciocínio e de iniciativa do homem (LOPES, 1997, p. 235).

Por isso, as tradições culturais moçambicanas tiveram pouco espaço no projeto educativo escolar socialista na pós-independência.

De tal maneira que as línguas nacionais não fizeram parte do currículo da escola nesse período histórico apesar de constar na lei, o seu estudo e a sua valorização serviriam apenas para “preservar e desenvolver o patrimônio da Nação” (art. 5). Isso demonstraria a visão de cultura em sendo “uma lista de artefatos”, o que retiraria seu sentido e significado, sua história, no contexto dos grupos que a criaram.

Isso justificaria a colocação de Lopes (2004, p. 218) de que até então, “a sociedade moçambicana e a escola que lhe é própria não desenvolveram – e não desenvolvem – mecanismos democráticos perante a diversidade social, lingüística e cultural”, e deixam fora do seu jogo as singularidades, as particularidades da sociedade moçambicana, nas suas práticas e saberes, de suas diferentes etnias, em suas práticas educativas, ante a universalidade do social humano e sua complexidade através dos tempos e, em particular, num mundo que se globaliza.

Embora reconhecida a afirmação da identidade cultural como fator principal da libertação o currículo escolar viria a limitar-se na inclusão da disciplina de “Atividades Culturais”, que contemplavam atividades como a dança, a música e o teatro, em formas folclóricas sem, no entanto, contribuir para o desenvolvimento das subjetividades moçambicanas. Quer-se então destacar que a realidade moçambicana constitui, por si só, um convite para a realização de uma educação intercultural, pelo processo da inclusão das culturas locais no currículo da escola e isso será possível ao se entender a relação educação-cultura-currículo.

CAPÍTULO II

INTERCULTURALIDADE E EDUCAÇÃO

Neste capítulo parte-se da compreensão de que 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. Daí que o currículo escolar seja a revelação sócio-histórica de um determinado grupo e é germe de uma realidade espacial e temporal, na qual se encerra a *cultura – nos saberes ser, conhecer, conviver e fazer* – de uma determinada sociedade. Há que levar em conta que não existe a “história” ou a “cultura”, no sentido da universalidade, a que contempla todas as realidades e todas as sociedades. Pode-se, sim, afirmar que a humanidade estaria diante mundos recheados de estórias, que acontecem em distintos espaços e tempos, a partir de olhares, outrossim, distintos. A cultura permeia toda e qualquer visão de mundo, por isso mesmo a educação é uma questão de cultura e tem sentido ser for desenvolvida e compreendida nesse âmbito.

Na abordagem sobre a educação colonial e no pós-independência (1975 – 1990) em Moçambique destacou-se que nesses períodos os currículos alicerçavam-se numa única cultura. Na colonização o conhecimento de maior valor estaria na cultura portuguesa e nos primeiros anos da independência a escola foi a base da construção do “Homem Novo”, a partir dos ideais da tradição socialista. No entanto, a realidade sociocultural de Moçambique leva a outra dimensão do olhar sobre o currículo – há que agir na diversidade e considerar distintos processos de educação que foram construídos segundo os propósitos de cada grupo étnico-lingüístico, de modo que suas tradições sejam vistas pela escola como tendo maior valor educativo.

Assim, pretende-se no presente capítulo discutir a educação, no que concerne o seu currículo, em sendo cultura; refletir sobre a construção de identidades socioculturais dos indivíduos a partir da diversidade de processos educativos, dando ênfase à educação pelos ritos de iniciação e; a partir da “idéia da possibilidade do reencontro da Escola com a cultura” (CASALI, 2005, p. 313) começar um diálogo com o currículo nacional para que contemple as práticas e os saberes das culturas locais.

1 – Educação e culturas: fundamentos teóricos

Educar é um ato inerente à história da humanidade, pois “o homem não pode se tornar

verdadeiro homem senão pela educação” (KANT, 2006, p. 11). No entanto, se o ser humano é também, fruto de processos culturais, então a educação apenas pode acontecer em contextos específicos, que fazem com que a prática educativa seja uma reflexão sobre os fundamentos epistemológicos e filosóficos que dão sentido e significado à cultura de um grupo social e que dão aportes para uma melhor interpretação e vivência das suas tradições culturais. Daí que a educação seja essencial para a organização das sociedades e, conseqüentemente, a cultura seja o conteúdo principal da educação. Isso torna o conceito de educação tão amplo quanto o de cultura.

Immanuel Kant idealiza a educação como sendo uma arte do ser humano, do “cuidado de sua infância (a conservação, o trato), a disciplina e a instrução como a formação” (2006, p. 11) com a finalidade de “[...] desenvolver a [sua] natureza humana de tal modo que possa conseguir o seu destino” (*Ibid.* p. 21). O autor entende que a educação está relacionada à tripla função: do *cuidado* porque ajuda o ser humano a fazer uso correto de suas forças; da *disciplina*, por possibilitar o alcance do seu destino e, da *formação* ao permitir que chegue ao real valor de si mesmo, enquanto humano. Portanto, pela educação se alcançariam os ideais de liberdade, humanidade e felicidade humana.

Na visão do filósofo Kant (2006) a educação é inseparável à existência humana e sua finalidade última seria o desenvolvimento pleno do ser humano. Isso torna a educação uma ação eminentemente individual. O sociólogo francês Émile Durkheim opõe-se a esse olhar individualista, ao afirmar que:

A educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre aquelas que ainda não estão maduras pra a vida social. Tem por objeto suscitar e desenvolver na criança um certo número de estados físicos, intelectuais e morais que lhe exigem a sociedade política no seu conjunto e o meio pelo qual se destina particularmente (2007, p. 53).

O autor dá a entender que a finalidade primeira da educação é a socialização. A preparação das crianças “[...] as condições essenciais para a sua própria existência” (*Ibid.*), acontece em função da vida social. O que significa dizer que a sede e a necessidade do saber são despertadas no indivíduo pela sociedade.

Ao longo da história os processos educativos foram sendo estruturados e organizados em função das necessidades das sociedades. No momento em que se sujeitou a uma teoria, se limitou à escola como espaço de sua realização e “[criou] situações próprias para o seu

exercício, [produziu] os seus métodos, [estabeleceu] suas regras e tempos e [constituiu] executores especializados [...]” (BRANDÃO, 2001, p. 26) a educação passou a se denominar de *formal* e ganha um caráter *oficial*, o reconhecimento de que a instituição escolar seria a principal (muitas vezes considerada a única) forma de educação entre tantas outras.

A existência humana é diversa por isso a educação não pode ser uniforme. A educação atende as especificidades das sociedades (DURKHEIM, 2007) e isso justifica a existência de processos educativos distintos, conforme a diversidade dos grupos sociais, que são emanados em suas teias de simbolizações e significações.

Aí, a educação é cultura porque “[...] se instala dentro do domínio propriamente humano de trocas: de símbolos, de intenções, de padrões de cultura e de relações de poder. Mas, a seu modo, ela continua no homem o trabalho da natureza de fazê-lo evoluir, de torná-lo mais humano [...]” (BRANDÃO, 2001, p. 14).

Essa relação entre educação e cultura é importante para a análise no presente trabalho. O processo educativo é, nesse sentido, a afirmação da validade e da verdade, sobre um conhecimento, um modo de ser, conhecer, conviver e fazer, que são contextualizados dentro de uma realidade sociocultural, sem a qual não teria sentido, nem significado. A educação situa-se no âmbito da simbolização, do sentido, do significado, na esfera da cultura. Nota-se, então, que os grupos sociais buscam através da educação perpetuar sua cultura, o que pode acontecer através de caminhos distintos.

É impossível pensar o conteúdo da educação fora da cultura.

A cultura é conteúdo substancial da educação, sua fonte e sua justificação última: educação não é nada fora da cultura e sem ela. Mas, reciprocamente, dir-se-á que é pela e na educação, através do trabalho paciente e continuamente recomendado da ‘tradição docente’ que a cultura se transmite e se perpetua: a educação ‘realiza’ a cultura como memória viva, reativação interessante e sempre ameaçada, fio precário e promessa necessária da continuidade humana (FORQUIN, 1993, p. 14).

A educação, na forma escolar ou não escolar, é um processo de realização e transmissão cultural. Pela educação as sociedades garantem não apenas a formação da pessoa, mas também a continuidade da humanidade, que é manifesta nas tradições culturais. Os grupos sociais a partir dos seus processos educativos re-criam a cultura e o ser humano, daí que Sacristán (2000, p. 19) defenda a recuperação “[...] da consciência do valor cultural da escola

como instituição facilitadora de cultura [...]” como forma de se resgatar a relação entre a educação e as culturas dos alunos.

Mesmo nos discursos sobre a cultura nacional ou globalizada, não se pode esquivar do olhar sobre os traços que caracterizam, identificam e distinguem culturalmente um grupo social. 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. O mesmo pode-se dizer dos processos educativos – estes por serem criação social e cultural, nunca poderiam ser menosprezados pela sua simplicidade ou apreciados pela sua complexidade, porém, sua importância estaria no significado para as sociedades que os criaram. Pois,

Incontestavelmente, existe, entre educação e cultura, uma relação íntima, orgânica. Quer se tome a palavra ‘educação’ no sentido amplo, de formação e socialização do indivíduo, quer se restrinja unicamente ao domínio escolar, é necessário reconhecer que, se toda educação é sempre educação de alguém por alguém, ela supõe sempre também, necessariamente, a comunicação, a transmissão, a aquisição de alguma coisa: conhecimentos, competências, crenças, hábitos, valores, que constituem o que se chama precisamente de “conteúdos” da educação. Devido ao fato de que este conteúdo parece irreduzível ao que há de particular de contingente na experiência subjetiva ou intersubjetiva imediata, constituindo, antes, a moldura, o suporte e a forma de toda experiência individual possível, coisa que nos precede, nos ultrapassa e nos institui enquanto sujeitos humanos, pode-se perfeitamente dar-lhe o nome de cultura (FORQUIN, 1993, p. 10).

Entretanto, a cultura pode ser entendida nas suas diversas acepções, que permitem caracterizar as concepções curriculares que sustentam um determinado sistema educativo. Mas antes de tudo é preciso entender que a cultura é uma produção do ser humano na relação com o outro, com a natureza e com o transcendente. Seu conteúdo se torna educativo, se for compreendido dentro de um grupo de pessoas, que comungam mesmos princípios de vida, nas suas formas de existência no mundo.

Para melhor compreensão dessa relação (educação e cultura) Jean-Claude Forquin (1993) sugere cinco acepções no emprego da palavra ‘cultura’ no sentido léxico, que são importantes para saná-la dos equívocos. No que se refere à compreensão do termo no seu espectro semântico abrange uma tensão da faceta *individual* e *coletiva*; sob o pólo *normativo* e *descritivo* e que dá ênfase ao sentido *universalista* e *diferencialista*. Não se pretende, no entanto, trazer um novo conceito, o que já foi feito no capítulo anterior, mas sim, refletir sobre o mesmo no âmbito das suas inferências na educação.

Na compreensão de Forquin (1993) as categorias de análise da cultura no âmbito da educação seriam: Primeiro, na *acepção tradicional, individual, normativa, 'promocional'*, em que a cultura é considerada como um conjunto de disposições e de qualidades características do espírito *cultivado*, o que significa, a posse de conhecimentos e de competências cognitivas gerais, uma capacidade de avaliação inteligente e de julgamento pessoal da matéria intelectual e artística. Segundo, na *acepção descritiva e objetiva* – defendida pelas ciências sociais contemporâneas – que consideram cultura como um conjunto de traços característicos do modo de vida de uma sociedade, de uma comunidade ou de um grupo.

Porém, a *acepção descritiva e objetiva*, mesmo ao superar na abrangência conceitual a *acepção tradicional*, exclui todo o julgamento de valor, toda apreciação e toda seleção, o que leva a entender que todos os elementos da cultura possuem o mesmo valor e a mesma utilidade. E na concepção da cultura no sentido sociológico, certos aspetos culturais passam por uma transmissão deliberada e institucionalizada (educação formal-escolar) enquanto que outros constituem objeto de educação informal, o que supõe que sejam segregados pela escola. Assim, essas duas acepções de cultura, não satisfazem o estudo que se pretende aqui realizar.

Isso porque a cultura não pode ser vista simplesmente como “[...] complexo de padrões concretos de comportamento – costumes, tradições, feixes de hábitos [...]” (GEERTZ, 1989, p. 32), através dos quais os indivíduos se promovem socialmente, ou como lista de artefatos e objetos pelos quais os indivíduos são observados e classificados.

Essa visão reducionista é a que teria acontecido no período colonial em Moçambique, pois a educação nesse momento histórico estabeleceu-se como um meio de incutir nos moçambicanos, ora ‘descobertos’, novos *padrões de comportamento e novos costumes*, como uma forma de suprir uma deficiência na escala da evolução dessas sociedades, pois se acreditava que os valores culturais dos colonizadores portugueses seriam superiores.

A terceira acepção que Forquin descreve é a *patrimonial, diferencialista ou identitária*, na qual a cultura é entendida como um patrimônio de conhecimentos e de competências, de instituições, de valores e de símbolos, que foi constituído ao longo das gerações e característicos de uma comunidade humana particular. Sendo que a quarta, a *acepção universalista-unitária*, vem acrescer a noção de ‘cultura humana’ – no sentido de que o que a educação transmite (ou do que deveria transmitir) sempre, e por toda parte, “[...] transcende

necessariamente as fronteiras entre os grupos humanos e os particularismos mentais e advém de uma memória comum e de um destino comum de toda humanidade [...]” (1993, p. 12).

Mas, também nestas últimas duas acepções o autor refere que mesmo que a cultura tenha uma conotação coletiva, ela é vista como *patrimônio sagrado*, e, ou algo *universal – unitário*, e ao ser analisada no contexto da escola moderna, supõe que a “cultura da humanidade” exclui a das sociedades oprimidas, fato que se verifica na organização curricular das escolas em Moçambique, que são permeadas por uma cultura dominante alheia à realidade e ao contexto das comunidades locais. A universalização da cultura do ser humano aconteceu ao longo da história pela compreensão de que a essência e a existência humana seriam a mesma e, portanto, a humanidade trilha a mesma história, do começo ao fim.

No entanto, mesmo ao se admitir a *mesma origem da humanidade*, há que observar que as sociedades podem ter percorrido caminhos diferentes, existências distintas, e isso implicaria em ponderar-se por culturas diversas entre os seres humanos (GEERTZ, 1989). Assim, a cultura da humanidade não pode ser concebida em uma e universal, simplesmente. Podem, sim, existir elementos de unidade e de universalidade, porque são comungados por uma maioria dos grupos sociais, mas é a diversidade de existências que caracteriza e enriquece a espécie humana e que até a diferencia de outras espécies e seres.

Cabe ressaltar que essas compreensões na acepção de cultura se levadas ao contexto da educação ou de encontro entre sociedades diferentes, elas são fontes de desequilíbrio nas relações entre grupos sociais. Isso foi demonstrado no capítulo anterior, ao se abordar a colonização portuguesa em Moçambique. A amplitude da compreensão do que seja cultura leva à reflexão de que sua definição não pode ser fechada nos circuitos de uma área científica, mas sim, na interdisciplinaridade.

Essa talvez se verifique, segundo Forquin na *acepção filosófica*, traduzida por Oliver Reboul nestes termos: “a educação é o conjunto dos processos e dos procedimentos que permitem à criança humana chegar ao estado de cultura, a cultura sendo o sentido que distingue o homem do animal” (*apud* FORQUIN, 1993, p. 12). Aí se aponta a relação intrínseca e orgânica entre a educação e a cultura. Isso porque essa acepção ajuda a entender o ser humano como produto da cultura e esta como produzida pelo ser humano. É uma produção que se encerra no âmbito do coletivo, de uma comunidade específica. A educação também é uma obra da cultura, na qual grupos sociais se organizam para fazer valer e para manter suas tradições culturais. Por

isso:

Toda reflexão sobre a educação e a cultura pode assim partir da idéia segundo a qual o que justifica fundamentalmente, e sempre, o empreendimento educativo é a responsabilidade de ter que transmitir e perpetuar a experiência humana considerada como cultura, isto é, não como soma bruta (aliás, inimputável) de tudo o que pode ser realmente vivido, pensado, produzido pelos homens desde o começo dos tempos, mas como aquilo que, ao longo dos tempos, pôde aceder a uma existência ‘pública’, virtualmente comunicável e memorável, cristalizando-se nos saberes cumulativos e controláveis, nos sistemas de símbolos inteligíveis, nos instrumentos aperfeiçoáveis, nas obras admiráveis [...] Isto significa que, neste primeiro nível geral e global de determinação, educação e cultura aparecem como as duas faces, rigorosamente recíprocas e complementares, de uma mesma realidade: uma não pode ser pensada sem outra e toda reflexão sobre uma desemboca imediatamente na consideração da outra (*Ibid.* p.14).

Pensar a educação fora do contexto da cultura é idealizá-la de forma insípida, sem significado para a vida humana. Na relação educação-currículo-cultura é que está a origem da necessária transformação curricular nos sistemas educativos e reside a verdadeira mudança da escola, que busca a formação de sujeitos que podem se posicionar no mundo, de forma crítica e para o bem das suas sociedades. Retirar o suco da cultura na educação e, conseqüentemente, no currículo é pretender formar homens e mulheres ‘descompromissados’ pela causa sociocultural que os faz seres humanos. E a escola, instituição social cuja vocação é a educação, tem este papel: o de criar um currículo que seja a manifestação da cultura do grupo social que a cria de modo a re-criar esse grupo, na interação com outros.

Nesse sentido,

[...] o distanciamento da Escola com relação à Cultura corresponde a seu distanciamento da *vida*, em seus mais genuínos movimentos de criação, reprodução e, mais especificamente, desenvolvimento. Suponho que não seja difícil concordar que a Escola é uma instituição que se ocupa (deveria se ocupar) especificamente do *desenvolvimento* humano (CASALI, 2005, p. 298).

O desenvolvimento humano passa pelo cultivo da sua própria cultura. Num rápido passeio histórico, demonstrou-se que o currículo da educação escolar no período colonial foi uma opção pela cultura do colonizador português, pelo cultivo de seus saberes e práticas e primou pelos princípios da unidade e da exclusão, ao invés da diversidade e da inclusão das culturas ora ‘descobertas’. A uniformização continuou a ser observada no período pós-independência, ao se abordar um currículo nacional tendo como ênfase a Unidade Nacional, a coesão e a

fortificação do país em Estado-nação. No entanto, no contexto da educação em Moçambique, diante da diversidade cultural, caracterizada por distintos grupos étnicos-linguísticos, poder-se-ia falar de *culturas*, pois nessa realidade co-existem diversos grupos sociais com suas manifestações específicas que compõem as culturas locais e que necessitam de espaço para a sua transmissão de modo que essas comunidades se perpetuem.

Por isso, o desafio para a educação em Moçambique é o de lançar a escola a uma relação intrínseca com as culturais locais e ao reconhecimento da pluralidade cultural dentro dela e da sociedade que a cria pela constatação de que a cultura considerada pela escola como a de maior valor, não representa as culturas locais. É, também, necessária uma abertura no sentido de que a escola, não apenas compreenda que a cultura apresenta diversidade de aparências e de formas segundo os percursos da história e as divisões das sociedades e que ela varia de uma comunidade para a outra e está sujeita a conflitos de interpretações, e que ela possa organizar o seu currículo em função disso.

1.1 – O currículo intercultural

Porque a educação é cultura, sustenta Jean-Claude Forquin (1993) o currículo, também é cultura, é algo recheado de valores que têm sentido para um determinado grupo social e que ninguém pode ensinar verdadeiramente se não ensina alguma coisa que seja verdadeira ou válida para os seus próprios olhos; da mesma forma, ninguém pode aprender algo que não seja verdadeira ou válida para os seus olhos. Tese que também é partilhada por J. Gimeno Sacristán ao se referir especificamente à educação escolar, que “*uma escola ‘sem conteúdos’ culturais é uma proposta irreal, além de descomprometida*” (2000, p. 19).

A abordagem do currículo como cultura remete ao processo histórico da educação em Moçambique, tanto do período colonial como o da época socialista, no pós-independência, que primaram pela valorização de uma só cultura e pela proibição, dentro e fora da escola, das culturas locais. Mas entende-se que

uma aproximação aos componentes dos novos currículos para o ensino obrigatório se [realizaria] a partir de uma perspectiva antropológica, tratando de sintetizar nos saberes escolares os elementos básicos para entender a cultura na qual se vive e na qual o aluno terá que se localizar. O currículo vem a ser, nesta perspectiva, um *mapa representativo da cultura* (SACRISTÁN, 2000, p. 58).

Talvez um dos maiores desafios da educação em Moçambique seria este: o de fazer da escola,

através do seu currículo, *um mapa representativo das culturas*, diversas e múltiplas, de mostrar que o país é composto de uma realidade plural e, que a educação escolar deva ser um espaço de manifestação dessas realidades. Por isso, propõe-se uma discussão do currículo intercultural, permeado de diálogos de dentro e entre os grupos sociais, nas diversas formas de fazer educação-cultura. Propõe-se assim, a inclusão dos saberes e das práticas advindas dos ritos de iniciação.

Mesmo porque:

A dimensão antropológica assume um lugar de destaque nas condições de sociedade de oralidade, como a moçambicana, nas quais a educação aparece integrada nas formações culturais e a cultura assume a função pedagógica de educar o Homem que a sociedade quer; a cultura e a educação organizam-se, ao mesmo tempo, de tal maneira que dificilmente se delimitam as suas fronteiras. A relação entre elas é intrínseca (MAZULA, 1995, p. 35).

E o contexto moçambicano justifica a abordagem intercultural por apresentar uma realidade de grande diversidade cultural que pode ser demonstrada pela diversidade lingüística. A língua tem sido um dos principais elementos que caracteriza e diferencia um grupo do outro, daí a denominação de grupos étnico-lingüísticos em referências aos grupos sociais que habitam em Moçambique.

Com base nos dados estatísticos de 1997 do Instituto Nacional de Estatística (INE), Lopes mostra que são faladas 27 línguas nacionais, que representam formas de conhecer e expressar o mundo, por isso mesmo a importância de “não só repensar normas e currículos, geralmente elaborados com vistas a um ‘aluno médio’, de acordo com padrões internacionais ou estatísticos, mas também a própria política lingüística, que não tem em conta as várias línguas autóctones faladas no país” (2004, p. 220).

Pensar na introdução das línguas locais na educação em Moçambique remeteria os educandos a se identificarem com um ou vários grupos específicos e as suas formas de construção do conhecimento, às suas práticas e saberes e ainda, a se lançarem para um processo de permanente diálogo entre grupos sociais de subjetividades culturais diferentes.

Em termos conceituais, na abordagem sobre a diversidade cultural destacam-se duas tendências: multiculturalidade (ou multiculturalismo), entre os estudiosos norte-americanos e interculturalidade, entre os europeus, principalmente os franceses. Apesar de expressarem uma mesma visão no que se refere à multiplicidade das culturas, há que ter em conta as sutis

diferenças, que se apresentam nas suas definições e que repercutem na sua utilização no espaço escolar.

Lopes (2004) esclarece que o multiculturalismo surgiu nas últimas décadas do século XX como fenômeno social e político muito forte nos Estados Unidos da América e parte da Europa, que teve repercussão no campo da educação. Contribuíram para sua origem fatos tais como as reivindicações para as independências políticas, o fenômeno das imigrações nos países do Terceiro Mundo, a interdependência mundial e a proliferação das manifestações étnicas.

O multiculturalismo sustenta em sua tese:

[...] Que é válido que os diferentes grupos existentes numa sociedade não queiram se desfazer de suas culturas; a pluralidade de vozes que compõem um país deve ser ouvida para que sua cultura seja entendida de modo não estereotipado e para que se faça da diversidade uma forma de ampliar o conhecimento da espécie humana, uma do ponto de vista biológico, mas diversificada do ponto de vista cultural (LOPES, 2004, p. 126).

No bojo do multiculturalismo estão as questões referentes às diferenças como parte das nações e da humanidade. O termo multicultural vai ser a identificação e a descrição da diversidade cultural como um dos estados das sociedades. Desse modo, ele expressa uma condição estática que pode “[...] na realidade cotidiana, traduzir-se pela simples justaposição de culturas múltiplas no interior de uma sociedade, sem comunicação entre elas, cada uma permanecendo fechada o mais que lhe for possível” (*Ibid.* p. 516).

A realidade moçambicana exige não apenas a contemplação dos diferentes grupos étnico-lingüísticos, mas também o estabelecimento de práticas efetivas sobre as quais esses podem se relacionar, principalmente dentro do espaço da escola. Há que criar condições para que haja ‘inter-ação’, o que abre caminho para a busca de novos conceitos que respondam às questões referentes à diversidade cultural, na sua complexidade e no seu dinamismo.

O termo intercultural é, atualmente, adotado para simbolizar a relação entre grupos sociais diferentes, dele surge a interculturalidade que é:

[...] a comunicação simétrica, inter-relação harmônica e interação dinâmica de diferentes culturas, filosofias, teologias, concepções morais, sistemas jurídicos, modos de pensar, estilos e formas de atuar, num clima de diálogo entre iguais e sem hierarquizações. A interculturalidade parte do valor e da dignidade de todas as culturas, da não superioridade apriorística de uma

sobre as demais e da relação não hierárquica entre elas. É um antídoto contra o fundamentalismo político, cultural e econômico (ACOSTA, 2007, p. 17).

Na relação educativa, a interculturalidade envolve uma postura pedagógica de ação, pois nela não basta afirmar a existência das diferentes culturas na sociedade e na escola e conviver com essa situação, é necessário ir mais além: criar espaço para que haja interação e diálogo.

Esse é o processo necessário para o contexto moçambicano, porque segundo Lopes (2004, p. 155) ao partir de uma concepção de cultura que é dinâmica, “[...] permite o intercâmbio e o diálogo entre os grupos culturais e o seu mútuo enriquecimento. Não considera nenhuma cultura superior à outra e com direito de dominá-la, mas tão pouco compartilha com os relativistas que todas as culturas têm igual valor”.

Isso significa manter uma postura de luta, contra as pretensões de homogeneização e alienação cultural, práticas que foram assumidas tanto na educação escolar no período colonial como no pós-independência, o que abre caminho para o diálogo como a forma mais viável de se conviver com as diferenças.

Assim, a interculturalidade é o projeto necessário para a educação em Moçambique, por ter como base “[...] o reconhecimento do direito à diversidade e a luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social [...] [para] promover relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes” (LOPES, 2004, p. 154).

Nas escolas moçambicanas há fatos suficientes que justificam o diálogo como a atitude pedagógica e metodológica necessária na sala de aula. Elas são verdadeiros focos de diversidade, por serem constituídos por crianças de distintas origens étnico-lingüísticas. Diante dessa realidade, não basta que os alunos sejam apenas respeitados e aceites pela sua condição cultural, é importante que eles possam manifestar e interagir com os seus pares a partir das suas diferenças.

Mas o uso do termo interculturalidade no presente trabalho não significa o abandono dos princípios do multiculturalismo, mesmo porque eles se complementam, por isso, concorda-se com Peter McLaren (1997, p. 145) na idéia de que reformar o currículo significa desafiar críticas que negam as diferenças e privilegiam a unidade; desafiar as complacências com relação ao eurocentrismo (manifestado no currículo da escola colonial e não superadas pelas

mudanças realizadas nos períodos subseqüentes); superar a concepção da superioridade da branquidade, da racionalidade ocidental e do masculino no reconhecimento de que “[...] os grupos estão diferentemente situados na produção do conhecimento” e no encorajamento da manifestação das diferentes vozes culturais em sala de aula.

A reflexão necessária parte da afirmação do currículo na sua dimensão intercultural. Isto é: a diversidade cultural refletida no espaço da escola, a partir do diálogo entre as culturas diferentes. E se o currículo escolar é uma representação cultural, cabe, também, questionar “como determinados grupos são representados no conhecimento oficial que faz o currículo?” (MCLAREN, 1997, p. 145). Ou ainda, diante de realidades socioculturais tão diversas e difusas, como escolher os saberes que perpassam em ambientes escolares?

Para resposta a essa questão recorre-se à análise de Michael Apple (2006) que transforma a questão – *qual é o conhecimento de maior valor?* – que em si se aplicaria, simplesmente, em âmbito acadêmico, para uma visão mais ampla em – *de quem é o conhecimento de maior valor?* - agregando à discussão sobre a educação um cunho ideológico e político. Assim, a educação está articulada ao poder e os currículos escolares refletem essa relação. Esse poder tem manifestação nos critérios para a definição do conhecimento de maior valor, de tal forma que o de alguns grupos é digno de passar para gerações futuras, enquanto que a cultura e a história de outros mal vêem a luz do dia. Mostra-se, assim, a relação entre a dominação econômica e cultural, “não apenas a propriedade econômica; há também as propriedades simbólicas – capital cultural –, que as escolas preservam e distribuem” (APPLE, 2006, p.37).

Essa crítica ao currículo escolar também é feita por Moreira & Silva. Estes propõem que o olhar sobre o currículo requer não apenas o olhar do “como” – limitando-se aos procedimentos, métodos e técnicas, mas a inclusão do “por quê” das formas de organização do conhecimento escolar. Assim, o currículo é um artefato social e cultural. No currículo escolar estão implicadas relações de poder, pois há uma transmissão de visões sociais particulares e interessadas o que produz identidades individuais e sociais particulares. E, por isso, “[...] o conhecimento corporificado como currículo educacional não pode ser mais analisado fora de sua constituição social e histórica” (1994, p. 20).

Fatos demonstram que os grupos sociais que habitam Moçambique foram deixados à margem na construção do conhecimento que faz parte da educação escolar. Sua cultura não foi representada no currículo da escola colonial. Ela foi excluída, por não se encaixar no cânone

da racionalidade ocidental: da ciência, da fé cristã e da compreensão da sociedade como sendo Estado-nação. Na educação colonial os moçambicanos foram impelidos a “[...] *desvestir-se* de suas culturas originárias, diversificadas e obscuras, para adentrar nesse mundo iluminado de racionalidade padronizada [...]” (CASALI, 2005, p. 301-2), e seus saberes e práticas não lograram serem aprovados.

O mesmo aconteceu nos primeiros anos de independência (1975-1990), período no qual a escola alimentou-se da idéia que orientava o governo de Moçambique, o da busca da unidade nacional, o nacionalismo. Assim, construiu-se um currículo escolar nacional a partir do que se pensava ser a cultura que fosse comungada por todos os grupos sociais. Novamente, não foram representadas as culturas, diversas e distintas das sociedades que habitavam o país. Porém,

[...] a educação não transmite jamais *a* cultura, considerada como patrimônio simbólico unitário e imperiosamente coerente. Nem sequer diremos que ela transmite fielmente *uma* cultura ou culturas (no sentido dos etnólogos e dos sociólogos): ela transmite, no máximo, *algo da cultura*, elementos da cultura, entre os quais não há forçosamente homogeneidade, que podem provir de fontes diversas, ser de épocas diferentes, obedecer a princípios de produção e lógicas de desenvolvimento heterogêneos e não recorrer aos mesmos procedimentos de legitimação (FORQUIN, 1993, p. 15).

Partindo-se do pressuposto da relação entre a educação e a cultura, em que uma desemboca em outra, de que não existe *a cultura*, o que supõe pluralismo cultural, pode ser reiterada a idéia da importância dos saberes locais, na construção e organização dos currículos escolares. O pensamento sobre um currículo *nacional* parte da reflexão sobre os *currículos locais* e do diálogo intercultural. As culturas locais constituem formas diversas de concepção do mundo, fundamentadas no conhecimento a partir do *senso comum*.

Assim, o espaço escolar, através do seu currículo é o lugar do conflito entre o *eu* e *tu*, que se constituem diferentes e que se enriquecem nessa diferença, na construção do conhecimento, na compreensão de que “o projeto da pedagogia crítica significa trazer as leis da representação curricular face a face com as concepções, contradições e paradoxos que as fundamentam” (MCLAREN, 1997, p. 100). A complexidade da humanidade exige, outrossim, uma complexidade de olhares que se complementam ou, que se confrontam.

O desafio da educação em Moçambique é e começa com esse diálogo, que caminha e desemboca num currículo de representações culturais, de distintos e diversos grupos étnico-

lingüísticos que, através de seus próprios processos educativos, buscam sua afirmação na história. Negá-los é ignorar a história da própria humanidade, diversa na sua existência e distinta nas suas manifestações.

Para a África, como um todo, e Moçambique em particular, a abordagem intercultural do currículo parece ser o processo de descolonização que falta: a descolonização das mentes – a compreensão de que as culturais locais e autóctones não são nem inferiores, nem superiores às culturais herdadas da colonização. Elas são culturas. Nelas se manifestam as identidades dos grupos sociais. E elas precisam de um espaço de manifestação, neste caso, a escola. Parte-se da consideração de que

todas as sociedades do mundo estão em interação umas com as outras, todas conhecem conflitos internos, são atravessadas por correntes contraditórias, divididas em símbolos diversos, condenados à instabilidade, à ambigüidade, à desordem. Como assimilar uma sociedade, um país, um povo *a uma cultura?* [...].

[...] O pluralismo cultural não existe somente entre as nações, ele está no interior das nações, no interior das comunidades que as compõem, e os próprios indivíduos não escapam a lei geral da diferenciação interna e da mestiçagem (FORQUIN, 1993, p. 126).

Pode-se, assim, entender a escola como espaço de confronto e o currículo escolar como a manifestação das diferenças. Não como um conflito de anulação do outro, do desprezo pelo diferente, mas como espaço de pluralidade, de identidades distintas que se relacionam na interdependência. O currículo é, então, *um mapa representativo das culturas* de uma sociedade, de todas as culturas.

Assim, o desafio da educação moçambicana é o de desenvolver um currículo e uma pedagogia permeados pela interculturalidade, no sentido de ampliar o diálogo e a representação cultural, “[...] que se preocupem com a especificidade [...] [dos grupos étnico-lingüísticos] da diferença, mas que ainda ao mesmo tempo remetam à comunidade dos outros diversos sob uma lei que diga respeito aos referentes que orientem para a liberdade e de libertação” (MCLAREN, 1997, p. 70-1).

Isso implica em esboçar-se uma pedagogia da pertinência, ou *a pedagogia do poder-ser* (CASALI, 2005), que é centrada na vida comunitária, nas características do meio local e nos seus saberes ser, conviver, fazer e conhecer o que implicaria necessariamente um pluralismo radical no que se refere ao currículo. Compreende-se, como Forquin (1993, p. 132) que a

emancipação das massas populares está ligada “não apenas ao projeto da escolarização universal, mas ainda à exigência de unificação escolar, à reivindicação de um acesso de todos aos elementos de base de uma cultura humana essencialmente unitária, pelo menos no interior de um mesmo e, sem dúvida, para além dele”.

Ou ainda, partir-se para uma maior ousadia, na proposta do multiculturalismo crítico de Peter McLaren (1997, p. 123) que compreende

[...] a representação de raça, classe e gênero [no caso de Moçambique seria também dos grupos étnico-lingüísticos] como resultado de lutas sociais mais amplas sobre signos e significações e, neste sentido, enfatiza não apenas o jogo textual e o deslocamento metafórico como forma de resistência [...], mas enfatiza a tarefa central de transformar as relações sociais, culturais e institucionais nas quais os significados são gerados.

Propor um currículo de faceta intercultural começa por uma reflexão, que se faz necessária, de âmbito político. A quem interessa o currículo que atravessa a educação escolar em Moçambique? Que relações sociais esse currículo inibe ou reforça, de igualdade, de inferioridade ou de superioridade? Que identidade esse currículo pretende formar? Uma identidade de negação ou de afirmação da moçambicanidade?

A transmissão às crianças moçambicanas de saberes comuns é indispensável, fundamentando-se na preocupação com a unidade nacional, vem daí o núcleo comum de experiências cognitivas e de referências culturais, com o intuito da construção da cidadania. Sugere-se que o nacional seja compreendido a partir do local, nas suas diversas manifestações, o que torna rica a educação no sentido da multiplicidade de visões do mundo, e supera o daltonismo da civilização europeia que fez crer que a única e correta forma de ver e viver no mundo seria a partir da racionalidade ocidental. Ou seja, oferecer aos educadores e educadoras:

[...] uma maneira de interrogar a localidade, o posicionamento e a especificidade do conhecimento (em termos da localização de raça, classe e gênero dos alunos e alunas) e de gerar uma pluralidade de verdades em vez de uma verdade apodítica construída em torno da norma invisível do eurocentrismo e da etnicidade branca (MCLAREN, 1997, p. 86-7).

Esse posicionamento crítico pode ajudar a ‘descolonizar’ a mente, a memória e a cultura dos educadores e conseqüentemente dos educandos. É preciso recheiar a educação escolar moçambicana com os múltiplos saberes, partindo da compreensão de que a diversidade cultural amplia a visão do mundo.

Assim, pensar o currículo da educação escolar de Moçambique é refletir sobre a sua dimensão intercultural.

Quando ele se aplica ao ensino, o qualitativo [intercultural] adquire um significado um pouco diferente. Um ensino pode, com efeito, dirigir-se a um público culturalmente diverso sem ser ele mesmo um ensino [intercultural]: ele não se torna tal senão a partir do momento no qual ele põe em ação certas escolhas pedagógicas, que são ao mesmo tempo escolhas éticas ou deontológicas, isto é, se ele leva em conta deliberadamente e num espírito de tolerância, nos seus conteúdos e nos seus métodos, a diversidade de pertencimentos e referências culturais dos públicos de alunos aos quais ele se dirige (FORQUIN, 1993, p. 137).

Pensar em um currículo intercultural é, sim, dar sentido ao processo escolar, na inserção e conscientização do indivíduo no seu pertencimento a um grupo sociocultural, seu espaço de fala, de manifestação da sua existência, fonte no qual se nutre nas suas características peculiares que o diferenciam de outros e estar em permanente estado de diálogo. É um processo que se faz necessário em Moçambique pelas diferenças culturais existentes, que se manifestam principalmente na distinção lingüística.

Tal currículo é germe do reconhecimento de que o processo educativo supõe “romper com a ideologia explícita ou implicitamente ‘assimilacionista’ de décadas anteriores, ela supõe dar uma atenção deliberadamente positiva às diferenças e considerar a sociedade de acolhida como já estando ou tendo vocação para se tornar irredutivelmente pluralista” (FORQUIN, 1993, p. 138).

Nesse processo de reconhecimento das diversas culturas que se manifestam na sociedade moçambicana cabe refletir sobre a abordagem intercultural e os perigos da seleção cultural própria da escola. Qual seria o *conhecimento de maior valor*? Por quê?

Partilha-se a visão de Lynch, de que “o principio de [interculturalidade] não poderia significar que se deve aceitar tudo e não importa o quê em nome da autenticidade e da identidade cultural, mas ele supõe, ao contrário, definir um método objetivo, aberto e explícito de exploração, de avaliação e de escolha” (*apud* FORQUIN, 1993, p. 140).

Pode-se observar que a adoção do currículo intercultural mais do que uma questão pedagógica e metodológica o é, acima de tudo, política, pois parte de princípios básicos da democracia, da igualdade entre os grupos sociais, pelo acesso de todas culturas ao ambiente escolar. Um currículo construído em prol das diferenças e diversidades culturais conduz todos aqueles que

passam na escola à condição de sujeitos e facultam a educação escolar em ser espaço de libertação, do “ser menos” para a vocação de “ser mais” e é tornar a educação humana. Um currículo intercultural é reflexo do diálogo entre as manifestações das práticas e dos saberes locais, ou seja, dos diversos currículos locais.

1.2 – O currículo e as culturas locais

O currículo escolar é o espaço sobre o qual reside uma maior relação, de conflitos ou consensos, entre os saberes e as práticas do ser humano, enquanto ser histórico e cultural. É nesse ambiente onde são criadas e legitimadas as relações que se reproduzem em toda a sociedade. Considera-se a escola como um espaço político, social e cultural. O currículo da escola facilmente se alimenta de uma só cultura, pela negação ou proibição da manifestação das demais, que compõem as sociedades plurais, como é o caso de Moçambique.

Ao se aliar às duas questões de fundo, colocadas acima, *de quem é o conhecimento que é de maior valor e, por que este conhecimento tem maior valor e foi escolhido para ser o conhecimento da escola*, faz-se presente tanto o carácter ideológico e político do currículo como as relações de poder que vão se estabelecendo na escola e se multiplicam na sociedade. O conhecimento que normalmente é selecionado para as escolas representa, vezes sem conta, apenas a cultura da classe dominante, no entanto, “cada grupo cultural tem direito a conservar e desenvolver sua cultura no quadro da sociedade, e a educar-se com base nos próprios valores e conhecimentos culturais em igualdade de condições” (LOPES, 2004, p. 154).

A discussão teórica realizada acima, sobre a dimensão multicultural da educação, por si só, não poderia realizar o currículo intercultural. A Lei 6/92, de 6 de março, que regula o Sistema Nacional de Educação – SNE, traz mudanças de significativas no entendimento da dimensão plural da realidade moçambicana.

Primeiro, pela supressão dos princípios que davam ênfase à formação do indivíduo para uma visão unitária – político – ideológico. Essa abertura foi condicionada pela adoção no país da democracia como forma de orientação governamental, definida na Constituição da República de 1990.

Segundo, por se reconhecer e dar-se valor aos órgãos do poder local, não mais na forma dos instituídos pelo Estado (órgãos do poder popular que eram eleitos pela população para representá-los no governo e muito comuns de 1975 a 1990), mas sim através do poder

tradicional, legitimado pelas populações ao longo dos séculos. E seria, talvez, um dos passos mais significativos e impulsionadores para o reconhecimento das práticas e dos saberes locais.

Terceiro, pela ênfase na importância das línguas autóctones que, segundo o que o SNE, deveria “... valorizar e desenvolver as línguas nacionais, promovendo a sua introdução progressiva na educação dos cidadãos” (Art. 04), superando a Lei 4/83, de 23 de março que defendia no art. 05 a contribuição para “[...] o estudo e valorização das línguas, cultura e história moçambicana, com o objetivo de preservar e desenvolver o património cultural da Nação”. Verifica-se que a diferença está no tipo de abordagem sobre as línguas moçambicanas. Em 1983 ficou estabelecido que essas línguas seriam estudadas, mas com ênfase ao *enriquecimento do património cultural* – o que levaria a pensar que o objetivo primeiro não seria o da interculturalidade, mas sim o que advém da concepção de que *cultura é uma lista de bens (visão descrita anteriormente)*.

Em 1992, começaram os primeiros esboços das relações interculturais nas instituições escolares moçambicanas, ao se definir a introdução das línguas locais na escola, o que demonstrava a pretensão de transformá-las em veículos de comunicação, de construção e transmissão de conhecimento, mesmo que não tivesse uma orientação metodológica para a prática das mesmas em sala de aula.

A partir de 2003, através do Plano Curricular Nacional, foram traçadas orientações que tornaram o SNE uma inovação na forma de abordar a diversidade cultural, pela busca de um currículo que fosse um mapa de representação das culturas. Primeiro, pela introdução da componente do currículo local; segundo pela admissão no espaço escolar das línguas autóctones, através do ensino bilíngüe e, terceiro, pelo respeito às individualidades e às coletividades culturais, nas suas práticas e nos seus saberes. De referir que em 1993 foram iniciadas experiências do ensino bilíngüe em Moçambique, nas províncias de Gaza e Tete, que terminariam em 1998 (LOPES, 2004).

As mudanças no SNE são impulsionadas pelo reconhecimento de que:

Havia um desfasamento da acção educativa relativamente à cultura e tradições culturais [...] isto é, que não havia interação entre a cultura tradicional (aquela que é veiculada no ambiente familiar e na comunidade onde o aluno se encontra inserido) e os saberes veiculados pela escola oficial. Portanto, a comunidade e a escola comportavam-se como duas ilhas distintas (INDE, 2004, p. 2).

E o documento admitia que “de facto, para a maior parte da população moçambicana, a escola não trazia nada de novo, pois o conhecimento adquirido não tinha nenhuma utilidade prática no seio familiar, nem na comunidade” (*Ibid.* p. 3), o que contribuía para a elevação dos índices de evasão escolar, principalmente nas regiões rurais.

Isso reforça a tese colocada por Casali (2005, p. 298) de que a “inanição da Escola está relacionada a seu distanciamento e estranhamento da cultura”. A resposta para as evasões em massa na escola em Moçambique, principalmente, nas regiões rurais é de que “essa Escola tem significado muito pouco para as vidas reais dessas crianças e jovens. Os significados que circulam em suas vidas cotidianas não circulam oficialmente na Escola; esta em geral os ignora, ou ridiculariza, e rejeita” (*Ibid.* p. 302).

Uma educação que se alimenta de uma cultura alheia ao contexto real dos alunos não pode oferecer nada mais que a instrumentalização dos mesmos. A evasão escolar seria, talvez, uma forma de se proteger, uma reivindicação ‘silenciosa’ pela igualdade de oportunidades na escola, e do respeito pelas diferenças. Sabe-se, no entanto, que “a marginalização das línguas autóctones não só contribuiu para o fracasso do rendimento escolar, como também afetou a preservação de valores culturais da sociedade” (Gabriel Simbine, *apud* LOPES, 2004, p. 233), admitindo-se que é a partir das línguas locais e nelas que se manifestam as práticas e os saberes das culturas locais.

Pode-se inferir que o discurso do respeito pelas culturas locais não estaria isolado do contexto mundial das inovações no âmbito do olhar e da consideração às diferenças, pois em 2000, a UNESCO, lançara a Declaração Universal Sobre a Diversidade Cultural, que no art. 1, destaca:

A cultura adquire formas diversas no tempo e no espaço. Esta diversidade se manifesta na originalidade e na pluralidade de identidades que caracterizam os grupos e as sociedades que compõem a humanidade. Fonte de intercâmbios, de inovação e de criatividade, a diversidade cultural é, para o gênero humano, tão necessária como a diversidade biológica para a natureza. Nesse sentido, constitui o patrimônio comum da humanidade e deve ser reconhecida e consolidada em benefício das gerações presentes e futuros.

Esse contexto talvez tenha interferido e acelerado a valorização das culturas locais. No sistema de educação em Moçambique surgia então, um novo conceito, o do *Currículo Local (CL)*, constituindo-se como umas das ações prioritárias na abordagem curricular. Assim que na educação em Moçambique,

Entende-se por CL [currículo local] como sendo a componente do CN [currículo nacional], que aprofunda os conteúdos centralmente definidos ou ainda que define novos conteúdos, visando o desenvolvimento de conhecimentos, atitudes e práticas relevantes, nos alunos, de e para a comunidade em que a escola se insere (INDE, 2004, p. 4).

Nota-se que este foi um primeiro passo para a realização efetiva do currículo intercultural, que fosse capaz de representar a diversidade cultural do país e de fazer com que os saberes e a práticas autóctones tivessem espaço na escola. Um desafio nada fácil, para um sistema educativo escolar ainda infante, atendendo à ‘idade’ nas independências do jugo colonial e cultural a que o país, até então, esteve submetido.

A manifestação dos saberes locais em ambientes escolares é uma reescrita da história da humanidade e de Moçambique, em particular, na qual todas as vozes se fazem presentes. Em processos educativos há que considerar que tanto os educadores como os educandos são sujeitos do processo. Assim, como Freire, pode-se aspirar:

Por uma nova sociedade, que sendo sujeito de si mesma, tivesse no homem e no povo sujeitos de sua História. Opção por uma sociedade parcialmente independente ou opção por uma sociedade que se ‘descolonizasse’ cada vez mais. Que cada vez mais cortasse as correntes que a faziam ou que a fazem permanecer como objeto de outras, que lhe são sujeitos [...] (2003, p. 43-4).

Parece ser isso que os objetivos do *Currículo Local* estariam afirmando: “formar cidadãos capazes de contribuir para a melhoria da sua vida, da vida da sua família, da sua comunidade e do país, partindo das experiências e saberes locais das comunidades onde a escola se encontra inserida” (INDE, 2004, p. 4).

Esse caminho que foi escolhido pela escola moçambicana que através do seu currículo se constitui como espaço de manifestação das culturas locais é fundamental para a construção de uma educação que realmente liberta. A moçambicanidade necessária começa pelo exercício do reconhecimento de que a educação é fruto dos grupos sociais e sendo assim, a escola tem sentido quando nela e por ela se manifestam os saberes e as práticas locais.

Parte-se da compreensão de Freire de que: “não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio [...]” (2003, p. 43) e pode-se aludir que uma ação educativa que embora tenha validade em outros espaços e tempos, para que alcance os objetivos da humanização e da socialização, precisa basear-se na realidade tal como ela é, com suas

contradições, e não pela minimização do ser humano em “coisa”, sem consciência e sem história.

Em Moçambique, a concretização do currículo intercultural na escola oficial se torna prática ao se definir que “para a acomodação do CL [currículo local] reserva-se 20% do tempo global, no qual são abordados conteúdos identificados localmente como sendo relevantes para a vida das crianças/alunos na família e na comunidade” (INDE, 2004, p. 3).

1.2.1 – A pesquisa do currículo local

No âmbito da educação escolar, mesmo que se considere que o currículo é a representação da cultura dos diversos grupos sociais, isso não afasta do perigo dos condicionamentos advindos de toda e qualquer seleção: *quais seriam os saberes e as práticas de maior valor cultural? E por quê esses saberes e práticas seriam de maior valor cultural?*

As questões acima colocadas tornam-se mais pertinentes quando se trata de uma sociedade tão diversa social e culturalmente quanto é Moçambique. Por isso mesmo, o tratamento sobre o currículo local requeria uma melhor reflexão sobre a definição dos componentes envolvidos: Que são saberes locais? Quem definiria os saberes locais? Quais seriam os critérios para esta seleção?

No contexto da educação escolar moçambicana “o local não é um espaço que pode ser determinado apenas geograficamente. Efectivamente compreende o espaço em que se situa a escola, comportando consigo toda uma gama de vivências e anseios da comunidade em que esta está inserida” (INDE, 2004, p. 5). A dificuldade em se criar limites geográficos seria reflexo da própria diversidade e multiplicidades das vivências. A garantia de que a escola pudesse estar contextualizada e assim ser responsabilizada pela realização do currículo local seria a maior preocupação das autoridades da educação, pois não bastaria a “[...] comunidade definir o que gostaria que os seus filhos aprendessem” (*Ibid.*), sem uma definição dos critérios do que seriam esses saberes e essas práticas locais.

Pela importância que os currículos locais têm e pela prioridade na elaboração do currículo nacional, que abrangesse os saberes e as práticas locais, a abordagem sobre os mesmos requereria um estudo profundo e interdisciplinar, de âmbito epistemológico e metodológico, no sentido de se definirem que saberes e práticas seriam relevantes para a comunidade, por isso não bastaria delegar aos intervenientes da educação da criança essa tarefa árdua da

seleção dos conteúdos locais, sem que lhes fosse possibilitada uma reflexão sobre o assunto. Pois, o currículo intercultural envolve sim, “[...] um método objetivo, aberto e explícito de exploração, de avaliação e de escolha” (FORQUIN, 1993, p. 140) e não apenas uma escolha justificada pelo simples poder de escolha, sem fundamentos e intencionalidades.

Muitas são as dificuldades que os professores têm enfrentado na abordagem do currículo local. Dentre elas destaca-se a carência *metodológica* para a exploração dos saberes e das práticas em sala de aula, o que acabaria por reduzir-se a uma ação em busca de manifestações folclóricas sem muita importância para a transformação da sociedade em que habitam; a falta de *integração sociocultural* dos professores, tendo em vista que muitas vezes esses desconhecem a cultura dos grupos sociais nos quais a escola em que trabalham está inserida e, a falta de *formação* para levar a cabo esse empreendimento.

Em termos metodológicos a exploração de saberes e das práticas locais é um exercício de interdisciplinaridade. Aqui a tarefa pedagógica se torna, também, antropológica, na medida em que em que se compreende que a “[...] eficácia da aprendizagem depende de o conteúdo fazer ou não sentido para o aluno. Quanto mais próximo da realidade do aluno forem os exemplos, maior será o interesse que despertam [...]” (LOPES, 2004, p. 219-220) e essa proximidade dificilmente seria alcançada plenamente numa língua e cultura estranhas ao aluno.

2 – Educação e Formação de Identidades

Uma das teses sustentadas no presente trabalho é a de que para cada modelo de ser humano ‘pretendido’ por uma determinada sociedade, existe um tipo de conhecimento, um tipo de currículo. Isso tem sido demonstrado no decorrer do trabalho, ao falar-se da educação nos diversos períodos históricos em Moçambique. Daí a intencionalidade da educação, no sentido de formação das subjetividades humanas requeridas socialmente, sob o ponto de vista político, ideológico e cultural.

Ao se partir da relação, já estabelecida, entre a educação, a cultura e o currículo, poder-se-ia afirmar que a educação não é um empreendimento neutro, ou uma doação sem retorno para seus doadores, pelo contrário, os saberes e as práticas escolares são constituídos na simbolização, e criam as condições pelas quais os seres humanos podem compreender-se e serem compreendidos. Ou seja:

Nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade (SILVA, 2005, p. 15).

Assim, a relação entre a educação e a identidade é mediada pelo currículo, enquanto representação de saberes e práticas culturais de uma sociedade para si mesmo ou na relação com outras – como foi na colonização.

Nessa perspectiva, a História da educação em Moçambique foi construída, também, como uma história de formação de identidades, a começar pelos ritos de iniciação, passando pela escola colonial, pela experiência socialista, nos primeiros anos de independência, que pode denominar-se de primeira república (1975 – 1990) e a que vem seguidamente, que tem ápice o ano de 2003, pensada na perspectiva intercultural. Em todos esses períodos os currículos adotados no fundo respondiam a uma questão de “[...] de ‘identidade’ ou de ‘subjetividade’”. Se quisermos recorrer à etimologia da palavra ‘currículo’, que vem do latim *curriculum*, ‘pista de corrida’, que no curso desta ‘corrida’ que é o currículo acabamos por nos tornar o que somos” (SILVA, 2005, p. 15).

Caberia, então, analisar a identidade requerida e formada historicamente, e confrontar os dois olhares: o nacional – hegemônico partindo da concepção de uma cultura comum; e o advindo das culturas locais, diversas e distintas.

2.1 – Identidade: conceito e formação

Falar da identidade na sua concepção e formação é um caminho árduo, principalmente se for percorrido sob a trilha da cultura. As dificuldades que foram encontradas acima na conceituação da cultura, também se manifestariam no conceito de identidade. A pergunta sobre que é o ser humano tem tido várias e diversas respostas ao longo da História da Humanidade.

Na sua reflexão Zygmunt Bauman (2005, p. 18) reconhece que “[...] a identidade é um monte de problemas, e não uma campanha de tema único [...]”, porque ela:

[...] não foi ‘naturalmente’ gestada e incubada na experiência humana, não emergiu dessa experiência como um ‘fato da vida’ auto-evidente. Essa idéia foi *forçada* a entrar na *Lebenswelt* de homens e mulheres modernos – e chegou como uma ficção. Ela se solidificou num ‘fato’, num ‘dado’,

precisamente porque tinha sido uma *ficção*, graças à brecha dolorosamente sentida que se estendeu entre aquilo que essa idéia sugeria, insinuava ou impelia, e ao *status quo ante* (o estado de coisas que precede a intervenção humana), portanto inocente em relação a esta. *A idéia de 'identidade' nasceu da crise do pertencimento* e do esforço que esta desencadeou no sentido de transpor a brecha entre o 'deve' e o 'é' e erguer a realidade ao nível dos padrões estabelecidos pela idéia – recriar a realidade a semelhança da idéia (*Ibid.* p. 26).

A identidade teria sido gestada da imaginação e consolidada por meio de coerção e convencimentos para que pessoas diferentes, separadas e independentes fossem reconhecidas como iguais, inseparáveis e unidas. Ela está relacionada ao *pertencimento*, como possibilidade de se comungar os mesmos ideais de existência humana.

A humanidade caminhou então para essa relação em que o indivíduo *é* ou *pertence* (como sujeito ou sujeitando-se) a certas idéias que o unem a um grupo específico. Stuart Hall (2006) estabelece três tipos de sujeitos que a humanidade construiu ao longo da sua existência: o *sujeito do iluminismo* – alicerçado na concepção de que o ser humano seria um indivíduo centrado, unificado, dotado de razão, de consciência e de ação, contínuo e idêntico ao longo da sua existência; o *sujeito sociológico* – refletido na complexidade do mundo, na consciência de que a pessoa não seria autônoma e auto-suficiente, mas que seria formada na relação com outras pessoas, mediadas pela cultura e; o *sujeito pós-moderno* – tido como sem identidade fixa, essencial ou permanente, mas em contínua transformação pelas representações e interpelações nos sistemas culturais em que estaria inserido.

Constata-se que esses sujeitos (sem discutir os méritos nos termos usados para sua designação, mas sim no que eles representariam) de alguma forma permearam as identidades na história de Moçambique, no caso, através da educação nas suas múltiplas formas, ao se partir do pressuposto de que:

[...] toda e qualquer identidade é construída. A principal questão na verdade diz respeito a como, a partir de quê, por quem, e para quê isso acontece. A construção da identidade vale-se da matéria prima fornecida pela história, geografia, biologia, instituições produtivas e reprodutivas, pela memória coletiva e por fantasias pessoais, pelos aparatos de poder e revelações de cunho religioso. Porém, todos esses materiais são processados pelos indivíduos, grupos sociais e sociedades, que reorganizam seu significado em função de tendências sociais e projetos culturais enraizados em sua estrutura social, bem como em sua visão de tempo/espço (CASTELLS, 2006, p. 23).

Assim, a construção do sujeito iluminista em Moçambique teria sido motivada pela colonização portuguesa (no seu auge em 1888), pois, sua educação estaria fundada na

racionalidade científica que coloca no centro este ser individual, do “cogito, ergo sum” (penso, logo existo) de René Descartes ou, ainda, de John Locke que definia “o indivíduo em termos da ‘mesmidade (sameness) de um ser racional’” – com uma identidade que permanecia a mesma e que seria contínua com seu sujeito. Nessa visão “a identidade da pessoa alcança a exata extensão em que sua consciência pode ir para trás, para qualquer ação ou pensamento passado”. (LOCKE, 1967, p. 212-3, *apud* HALL, 2006, 27-8).

A idéia colonial de que tiraria da selvageria para a civilização, o desejo pelo “Homem Civilizado”, partia da concepção de o ser ou a existência humana no mundo seria percorrida pelo caminho único, que passaria pelo desenvolvimento da razão. A educação colonial viria a contribuir para formação do moçambicano na consciência de que sua identidade seria fundamentada a partir da colonização, obrigando-o a esquecer suas origens.

A colonização foi o ponto de convergência da identificação do ser dos moçambicanos, sob os alicerces da universalidade (assimilando a identidade portuguesa – esta também seria fundada na racionalidade ocidental – ou pela negação – o que levaria a permanecer na condição de ‘não ser’ – na visão do colonizador). Desse modo, os nativos nunca poderiam manifestar suas subjetividades, pois “na era colonial os Moçambicanos eram remetidos quer para compartimentos étnicos irremediáveis, quer para uma portugalidade de segunda mão” (SERRA, 1998, p. 11).

De referir que o sujeito iluminista não foi “morto” pela independência de Moçambique. A construção do “Homem Novo”, baseado no modelo socialista, que se constituiu como princípio estratégico de governo nos primeiros anos da independência nacional, também seria uma aspiração a esse sujeito pensante, mesmo que o fosse pelos ideais da comunhão de bens materiais e imateriais. Talvez, essa identidade ‘nunca tenha sido liquidada’ na história da humanidade e de Moçambique, em particular.

As concepções do sujeito sociológico e do sujeito pós-moderno (sem, contudo pretender-se discutir os termos usados) são os que mais ajudam a entender a realidade moçambicana. Ambas de alguma forma reconhecem a interação, a compreensão de que a identidade não se constrói apenas a partir do interior do ‘eu’, mas também pela influência e pelo intercâmbio das pessoas, dentro dos grupos sociais e entre os grupos sociais. O reconhecimento da existência do ‘outro’, diferente e influente na construção do ‘eu’ pressupõe o reconhecimento

da diversidade cultural e, conseqüentemente, de possibilidades diversas na construção de identidades.

É assim que na visão sociológica a identidade “[...] costura (ou, para usar a metáfora médica, ‘sutura’) o sujeito à estrutura. Ela estabiliza tanto os sujeitos quanto os mundos culturais que eles habitam, tornando ambos reciprocamente mais unificados e predizíveis” (HALL, 2006, p. 12).

Já nas ciências políticas, a identidade surge como “[...] mecanismo de consciência aglutinante que deve definir-se necessariamente face ao outro” (LOPES, 1995, p. 30) e expressa a idéia de permanência de unicidade, mesmo diante das transformações que possam surgir na pessoa e no meio que o circunda.

Sob o ponto de vista sociológico e se compreendida no círculo do grupo étnico dos *ma-sena*, de origem *bantu*, o *muntu* (a identificação do ser, enquanto, ‘eu real’) seria costurado na sua interação com o *outro muntu* e ambos constituiriam o *antu* (a identificação enquanto ‘eu social’). Na perspectiva política, esse mesmo indivíduo seria o *moçambicano*, a identificação através da consciência política aglutinada ao nacionalismo, por fazer parte de uma nação chamada Moçambique.

Parafraseando Stuart Hall (2006:11) a identidade ma-sena seria formada na ‘interação’ entre o *eu* e a sociedade. O sujeito ma-sena ainda que tivesse um núcleo ou essência interior que seria o ‘muntu’ - ‘eu real’, este seria formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais ‘exteriores’ – ‘antu’ e as identidades que esses mundos oferecem. O ser ma-sena seria o preenchimento do espaço entre o ‘eu pessoal’ – o *muntu* e o ‘eu público’ – o *antu*.

Assim, as práticas educativas das comunidades autóctones moçambicanas ensejariam formar a pessoa para uma identidade que se presume previamente vivida, unificada e estável, pois nas sociedades tradicionais raras eram as interações entre grupos sociais ‘diferentes’, levando cada grupo a manter mais, ‘fielmente’, a sua cultura.

Nas sociedades tradicionais, o passado é venerado e os símbolos são valorizados porque contêm e perpetuam a experiência de gerações. A tradição é um meio de lidar com o tempo e o espaço, inserindo qualquer atividade ou experiência particular na continuidade do passado, presente e futuro, os quais, por sua vez, são estruturados por práticas sociais recorrentes (GIDDENS, 1990, p. 37-8, *apud* HALL, 2006, p. 14-5).

Os ritos de iniciação são, então, uma forma de perpetuação dos saberes e experiências de um grupo social, em função da manutenção da sua identidade – previamente vivida, unificada e estável. Por isso, essas práticas educativas mantêm suas características peculiares com o passar do tempo, mesmo diante de adversidades como a invasão e a dominação cultural.

E partir de quê, por quem, para quê seria formada a identidade no contexto de Moçambique, hoje (2008)? Para responder aos anseios do sujeito racional, individualista, que alimentou a racionalidade científica, do modelo ocidental? Ou para satisfazer as tradições da identificação com um grupo social, que se presumiria coeso e uno, estável e indivisível, como teria sido pensado na consolidação do estado-nação ou dos grupos étnico-lingüísticos?

Para a resposta a estas questões comunga-se a idéia de Stuart Hall (2006, p. 12-3) ao sugerir o conceito de sujeito pós-moderno, no qual a pessoa humana assume identidades diferentes em diferentes momentos “[...] identidades que não são unificadas ao redor de um ‘eu’ coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas”.

As fronteiras de identificação das pessoas em Moçambique tornam-se sutis. Identidades diversas coexistem dentro do mesmo indivíduo ou do mesmo grupo social e, “é improvável que qualquer modelo com base num único fator seja capaz de dar conta da complexidade do ‘mundo em que se vive’ e abranger a totalidade da experiência humana” (BAUMAN, 2005, p. 40).

Quem é o ma-sena? Cidadão português, por se identificar com os costumes herdados da colonização; ou moçambicano, por pertencer a uma nação chamada Moçambique, em relação a qual nutre um sentimento de patriotismo; ou um ser racional, por ser submetido a um sistema nacional de educação baseado em princípios da racionalidade ocidental. Por isso, outras hipóteses de compreensão do real são necessárias, nas quais:

[...] Não há identidades no sentido estrito, mas processos de subjetivação inconclusos, que impedem qualquer totalização individual ou institucional. Nelas tudo o que se ordena satura e se dissipa para retornar com nova constituição potencialmente recriadora. Nelas, o ser não é; o devir é. As ordens e unidades superiores alcançados estão sujeitos a nova diferenciação e diversificação aleatórias, unidades futuramente matriciais de novos desequilíbrios de novos ordenamentos (CASALI, 2005, p. 304-5).

A formação das identidades dos moçambicanos hoje pode ser compreendida no que Stuart Hall (2006, p. 62) denomina de *identidades híbridas*, pois “não há qualquer nação que é composta de apenas um único povo, uma única cultura ou etnia. As *nações modernas são, todas, híbridas culturais*” e, no contexto de Moçambique o “[...] próprio processo de identificação, através do qual nos [projetaríamos] em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático”. (*Ibid.* p. 12).

Diante da diversidade cultural e perante os processos de interação que se verificam nas sociedades e, principalmente, nas instituições educacionais há que tomar consciência de que:

[...] O ‘pertencimento’ e a ‘identidade’ não tem a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda vida, são bastante negociáveis e revogáveis, e de que as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age – e a determinação de se manter firme a tudo isso – são fatores cruciais tanto para o ‘pertencimento’ quanto para a identidade (BAUMAN, 2005, p. 17).

A identificação em Moçambique se torna ainda mais problemática com a integração, em 2003, dos Currículos Locais, que são constituídos de saberes e práticas das comunidades locais, como componente do Currículo Nacional. Os deslocamentos se tornaram, assim, mais visíveis, e trouxeram a tona às diferenças e os conflitos de identidades, que são acelerados pelos processos imigratórios, pela abertura das fronteiras, pelo livre acesso dos meios de comunicação e informação, pela globalização, “as identidades ganharam livre curso, e agora cabe cada indivíduo, homem ou mulher, capturá-las em pleno vôo, usando os seus próprios recursos e ferramentas” (*Ibid.* p. 35).

E ainda, pelo currículo intercultural as subjetividades dos alunos não se definem mais em padrões sólidos de identificação, elas interagem e seriam de natureza provisória e sujeitas à infinitude de experiências que advém das tradições culturais que são vividas e apresentadas aos alunos. Por isso, a interculturalidade dá lugar a *interidentidade*, a abertura para outras identidades como forma de enriquecimento, de questionamento e recriação da própria cultura e do próprio ser na sociedade. A identidade assim construída não tem mais uma relação sólida e inabalável com a nação.

2.2 – Identidades Nacionais versus Identidades locais

Pressupondo-se o currículo como *um documento de identidade*, a integração dos saberes e práticas locais no Currículo Nacional moçambicano haveria de ter reflexos no conflito entre a

identidade nacional e as identidades locais. Historicamente, o conflito foi camuflado sob o discurso da Unidade Nacional, que implicaria também, a uma unidade na identificação a partir do compartilhamento de idéias de um Estado-nação.

O Estado ao definir, classificar, segregar, separar e selecionar as práticas das tradições culturais, ele o faz em função de uma coesão na comunidade nacional e de um destino compartilhado. Assim, “sua *raison d’être* [é] traçar, impor e policiar a fronteira entre ‘nós’ e ‘eles’” (BAUMAN, 2005, p. 28) e fazer brotar nas pessoas uma consciência de *pertencimento* a uma nação.

A preocupação do Estado com o nacionalismo é o que fez surgir a pseudo-imagem da fraternidade, pela criação da identidade nacional, como forma de manter coesa um ideal comum dentro de sociedades expostas à diversidade cultural e social. Na nação moçambicana, assim como em todas as nações, essa identidade foi sempre tratada como pura, não contaminada. Na sua construção foi fechada a possibilidade do diálogo e da comunicação com outras identidades.

A identidade nacional é “o conceito que designa as mentalidades coletivas, padrões repetitivos de comportamento social, valores de orientação aceitos por toda comunidade, lendas e mitos compartilhados pro todo o povo ao longo dos séculos no seio da mesma nação” (MANSILLA, 1992, 60-1, *apud* LOPES, 1995, p. 34).

É bom frisar que o conceito de identidade nacional, tal como o da identidade é uma ficção, uma idealização de que pessoas que compartilham um mesmo território (nação) pudessem também comungar mesmas tradições culturais e históricas (BAUMAN, 2005).

Teria sido isso o que aconteceu no processo da construção de Moçambique como nação. A adoção de modelos educacionais enraizados em culturas ‘estranhas’ ao contexto, talvez tivesse por objetivo a busca de uma cultura supostamente ‘neutra’ para que fosse assumida por todos, sem questionamentos. Aliar-se ao projeto da nacionalidade moçambicana implicava na negação das raízes culturais.

O modelo cívico da nacionalidade sustenta duas versões na concepção de identidade nacional. A primeira seria puramente *política*: “[...] nada mais é do que a escolha do indivíduo de pertencer a uma comunidade baseada na associação de indivíduos de opinião semelhante [...]” (Geneveéve Zubrzycki, *apud* BAUMAN, 2005, p. 66). O que dá a sensação de haver

uma liberdade de escolha ao pertencimento à nação. A segunda é determinada por questões étnicas e é predominantemente *cultural* assim, “[...] a identidade é dada ao nascer, ela se impõe sobre o indivíduo” (*Ibid.*).

Ambas versões parecem ter influenciado a construção do nacionalismo em Moçambique, admitindo-se que a escolha por pertencer a uma comunidade de idéias semelhantes pode ter sido condicionada e influenciada pelo Estado, este fazendo uso do seu poder. Através de processos de *exclusão e coerção* seria possível limitarem-se as opções em termos das preferências de modos de ser e estar na sociedade.

No entanto, a identidade nacional determinada por fatores culturais é a que mais teria condicionado a construção da consciência nacionalista. Dela brotaria a idéia de cultura nacional, a busca de uma cultura comum para todos os habitantes de uma nação, que “[...] só permitiria ou toleraria essas outras identidades se elas não fossem suspeitas de colidir (fosse em princípio ou ocasionalmente) com a irrestrita prioridade da lealdade nacional” (BAUMAN, 2005, p. 28).

A construção de sistemas de educação nacional foi justificada para sustentar o nacionalismo e principalmente a implantação da identidade nacional. Podendo o currículo ser visto como *um mapa de representação cultural*, as nações em sua formação resumiriam essa tarefa de representação cultural através da invenção de uma cultura comum para todos os habitantes circunscritos no seu espaço geográfico.

A formação de uma cultura nacional contribuiu para criar padrões de alfabetização universais, generalizou uma única língua vernácula como meio dominante de comunicação em toda nação, criou uma cultura homogênea e manteve instituições culturais nacionais, como por exemplo, um sistema educacional nacional (HALL, 2006, p. 49-50).

Assim, as culturas nacionais se tornaram principais fontes de identidade cultural e de unidade das subjetividades. Em termos históricos, a adoção de Moçambique como uma província ultramarina de Portugal, no período colonial, estaria relacionada com a fortificação de Portugal em Estado-nação, pela identificação dos moçambicanos com a cultura portuguesa colonial. E o colonialismo português construiu um sistema educativo ‘nacional’ que fosse capaz de reforçar essa identificação com o colonizador, pela transmissão das tradições culturais da metrópole.

No período pós-independência teria acontecido um mesmo processo, o medo pelas disputas advindas da diversidade sociocultural e étnico-lingüística fez com que desde cedo a estratégia para o governo fosse estabelecida sobre os alicerces da Unidade Nacional, pela formação da moçambicanidade, que foi “[...] politicamente construída como um dever-ser absoluto, irreduzível e cidadão, que não devia ser contaminado pelas invasões parasitárias do étnico” (SERRA, 1998, p. 11).

A moçambicanidade como expressão identitária teria assim uma dupla finalidade: a de criar condições para o enfrentamento do inimigo, o colonialismo português, através do reforço com a identificação territorial e, a de acabar com as diferenças étnico-lingüísticas pela construção do nacionalismo.

As culturas nacionais, ao produzir sentidos sobre ‘a nação’, sentidos com os quais podemos nos *identificar*, constroem identidades. Esses sentidos estão contidos nas histórias que são contadas sobre a nação, memórias que conectam seu presente com o seu passado e imagens que dela são construídas [...].

Dáí que possa se argumentar que a identidade nacional é uma comunidade imaginada – [...] nas narrativas da nação em histórias e nas literaturas nacionais, na mídia e na cultura popular; nas origens de continuidade, na tradição e na intemporalidade, estando a identidade nacional representada como primordial; na invenção da tradição; no mito fundacional e; na idéia de um povo ou folk puro, original (HALL, 2006, p. 51).

Os mitos da fundação de Moçambique² e que estabeleceram o seu nome comum para a identificação de todo o seu território (como se vislumbra nos mapas atuais) e o da formação de um país independente, partiram da idéia de unificação³, assim as divergências tornaram-se consensos e, no mesmo sentido, as instituições sociais e estatais tomaram esse caráter nacional.

A moçambicanidade como projeto político de negação à submissão colonial portuguesa teve início em 1962 e desde então:

² Moçambique – conta-se que quando os primeiros colonizadores portugueses atracaram na então ‘Ilha de Moçambique’ perguntaram a primeira pessoa que encontraram como se chamava o lugar, este pensado que se referia ao seu nome respondeu: “Mussa – Ali – Bique” e os invasores entenderam que o nome da região era Moçambique, nome que continuaria mesmo com a Independência Nacional.

³ A FRELIMO (Frente de Libertação de Moçambique) surgiu em 1962 da fusão dos Movimentos que representavam a resistências em regiões distintas de Moçambique: MANU (União Nacional Africana de Moçambique - fundado em 1959, entre os imigrantes Macondes no Quênia e Tanzânia); UDENAMO (União Nacional Democrática de Moçambique - fundado em 1960) e UNAMI (União Africana de Moçambique Independente – fundado em 1961 no Malawi). Como frente única, a FRELIMO assumiu a luta de libertação nacional, iniciava assim a construção do nacionalismo.

Ela reconhecia simplesmente indivíduos iguais e ignorava as particularidades étnicas, regionais, culturais, lingüísticas e religiosas de cada um. A moçambicanidade era essencialmente oposta aos micro-nacionalismos, ao tribalismo, ao regionalismo, que só podem viver no isolamento de cada um das suas particularidades (SERRA, 1998, p. 20).

E em todo esse processo a educação escolar desempenhou um papel primordial, na formação de uma identidade que se pretendia nacional, pela constituição de um currículo de representação de uma cultura comum e de abrangência nacional.

Cabe ressaltar que a “[...] cultura nacional é um *discurso* – um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos” (HALL, 2006, p. 50). Do mesmo modo, a identidade nacional é um discurso, pois ela não é tão unificadora quanto a idealizada, e seria incapaz de anular e subordinar, totalmente, as diferenças culturais e identidades locais.

As identidades nacionais não subordinam todas as outras formas de diferenças e não estão livres do jogo de poder, de divisões e contradições internas, de lealdades e de diferenças sobrepostas. Assim, quando vamos discutir se as identidades nacionais estão sendo deslocadas, devemos ter em mente a forma pela qual as culturas nacionais contribuem para ‘costurar’ as diferenças’ numa única identidade (*Ibid.* p. 65).

Verifica-se aqui a presença de formas de costura que foram discutidas anteriormente e que são reforçadas pelo currículo escolar. Currículo que por ‘privilegiar’ uma única cultura, tornou-se também em dispositivo de poder cultural. Currículo que continuaria a ser ‘parte’ da herança da colonização portuguesa – através dos saberes e práticas da racionalidade científica ocidental. Currículo que ao se propor em construir a moçambicanidade, fez dos valores socialistas tão colonizadores quanto foram os lusíadas.

Como então diria Serra (1998, p. 25):

Sob o ponto de vista formal, a moçambicanidade herdou o espaço geopolítico da colonização portuguesa, as suas estruturas administrativas, a sua língua, mas transformou-os em instrumentos de unidade nacional. Mesmo se ela se construiu a partir do assimilacionismo português, o projecto moçambicano é, na sua essência, anti-colonial. Sob o ponto de vista axiológico, durante todo o período colonial, eram os valores veiculados pela colonização portuguesa – prioritariamente transmitidos a poucos privilegiados pela escola-, que faziam com que dois indivíduos de pólos culturais diferentes, de línguas diferentes, se sentissem membros de uma mesma comunidade de pertença. Infelizmente, os valores socialistas da unidade moçambicana pós-colonial vão ser tão externos, tão alienantes, tão colonizadores como eram os lusíadas.

Pensada dessa forma, a moçambicanidade seria uma fusão do sujeito iluminista – pelo desenvolvimento do espírito racional e do sujeito sociológico – nesse caso, construído sob mediação de culturas externas e alienantes (veiculados a colonização portuguesa e ao modelo socialista). Faltaria nesse projeto a originalidade moçambicana que fosse capaz de “conciliar as diferenças étnicas e culturais ‘concretas e tradicionais’ dos grupos com uma unidade política ‘ideal e moderna’ do projecto da moçambicanidade” (SERRA, 1998, p. 23).

No entanto, abandonar a perspectiva curricular que prima pela unificação e abraçar o currículo local significa dar-se conta das identidades territoriais, das comunidades locais, ou seja, “[...] identidades locais [que] entram em intersecção com outras fontes de significado e reconhecimento social, seguindo um padrão altamente diversificado que dá margem a interpretações alternativas” (CASTELLS, 2006, p. 79).

Em termos educacionais essa é uma tarefa árdua. O diálogo e a comunicação entre culturas diferentes abrem espaço para a manifestação de conflitos e a escola, através do seu currículo precisa abraçar essa luta e fornecer aportes para que alunos possam ser, conviver, conhecer e fazer nas diversas formas possíveis.

3 – O currículo nacional na diversidade cultural

De tudo o que foi dito sobre a relação entre o currículo e cultura e da importância de ambas na formação da identidade sociocultural da pessoa, caberia refletir sobre a realidade moçambicana, no sentido da busca de um currículo, que primeiro pautasse pela interculturalidade e a partir daí buscasse a moçambicanidade, compreendida como identidade *híbrida*, enriquecida pelas diferenças e diversidades culturais.

Assim, a educação em Moçambique estaria a circular por espaços e tempos híbridos de cultura, o currículo seria então a representação cultural de saberes e práticas hibridizados e a da identidade sociocultural formar-se-ia a partir de um currículo que é uma representação de culturas híbridas, representadas pelas diferenças e que se moveriam em teias movediças.

O currículo nacional seria intercultural e nasceria dum pacto cultural ao “[...] reconciliar a política com as culturas nacionais [...]. É necessária uma capacidade integradora da Nação, isto é, uma relação entre o projecto político e as características étnicas e sociais das populações” (SERRA, 1998, p. 30).

Essa capacidade integradora estaria relacionada com a abertura na interação com as culturas locais, manifestadas por diversos grupos étnico-lingüísticos, fato que estaria a concretizar-se com a introdução da componente do Currículo Local no Currículo Nacional.

No entanto, haveria necessidade de que fossem contempladas, também, as formas pelas quais esses grupos têm construído e transmitido seus saberes e práticas. A esperança depositada na escola enquanto 'instrumento' de reprodução social é que ela possa exercer, ao mesmo tempo, “[...] a compreensão crítica sobre o caráter arbitrário dessas formas, a precariedade do seu conhecimento, a validade da dúvida, as negatividades inerentes, os limites dos ordenamentos, as desordens criadoras, o poder criador da investigação” (CASALI, 2005, p. 306).

Por isso mesmo, a importância de se olhar os ritos de iniciação como prática educativa e da sua valorização para o enriquecimento do currículo escolar nacional, como um trampolim para começar um diálogo permanente entre as diversas culturas locais.

CAPÍTULO III

RITOS DE INICIAÇÃO MA-SENA: PRÁTICAS EDUCATIVAS TRADICIONAIS

Quanto mais aberto e permanente estiver ao diálogo com as práticas e os saberes das culturas locais melhor será a manifestação da interculturalidade no currículo da educação escolar em Moçambique. Vários caminhos poderiam levar a esse diálogo, mas os ritos de iniciação, se entendidos como práticas educativas, eles podem trazer grande contribuição na construção de um currículo oficial mais abrangente e mais democrático no respeito às diversidades culturais, às comunidades locais e na manutenção das suas tradições e subjetividades. Esses saberes e práticas ajudam a revelar as diferenças e as diversidades implicadas – embora nem sempre reconhecidas – em toda ação educativa.

No presente capítulo estão sistematizados os dados da pesquisa de campo realizada no distrito de Caia, ao norte da Província de Sofala, na região central de Moçambique. O estudo teve como foco principal a identificação dos saberes e das práticas implícitas na educação dos ritos de iniciação, o seu impacto e sua importância nas identificações dos indivíduos e dos grupos que a praticam. Pretende-se com isso, articular as culturas locais manifestadas pelo grupo étnico-lingüístico ma-sena na cultura da escola, precisamente, no currículo oficial. Antes disso, cabe delinear as concepções (teóricas) de rito e iniciação a partir dos estudos de etnólogos e antropólogos.

1 – Ritos de iniciação: conceituação

A expressão “ritos de iniciação” não é uma denominação conhecida pelas pessoas que realizam essas práticas, ela foi concebida pelos observadores externos e estudiosos dessas práticas. Os seus praticantes usam outros nomes, que se traduzidos literalmente das suas línguas para a língua portuguesa ter-se-ia uma variedade de designações conforme a diversidade de grupos sociolingüísticos existentes. A designação “ritos de iniciação” teve início nos circuitos acadêmicos, principalmente com o surgimento da antropologia como disciplina científica, como forma de “rotular” ações culturais cujas significações se encerrariam dentro do contexto do grupo que as cria e as realiza. É assim que o olhar conceitual das palavras ‘rito’ e ‘iniciação’ se insere na perspectiva cultural, da simbolização e significação, da introdução das gerações mais novas aos segredos dessa realidade perene construída ao longo dos séculos pelos grupos sociais.

Os elementos que qualificam o rito encontram-se em vários âmbitos (teológico, fenomenológico, histórico-religioso, antropológico, lingüístico, psicológico, sociológico, etológico e biológico), isso faz com que em sua essência possa “[...] ser definido variadamente como conceito, como praxe, como processo, como ideologia, como experiência ou como função [...]” (TERRIN, 2004, p. 17), daí a dificuldade em se chegar a uma definição significativa e de lhe capturar o seu essencial.

Na etimologia antiga, segundo Terrin (2004, p. 18) “[...] a palavra *rito* vem do latim *ritus*, que indica a ordem estabelecida e, mais originalmente, este termo liga-se ao *artýs*, com o significado também de ‘prescrição, decreto’”. Para esse autor a raiz antiga e original do *rito* seria semelhante à de *ar*, que indicaria o modo de ser, a disposição organizada e harmônica das partes do todo, “[...] da qual derivam as palavras sânscrita *rta* e a iraniana *arta*, e, em nossas línguas, os termos ‘arte’, ‘rito’, ‘ritual’, família de conceitos intimamente ligada à idéia de harmonia restauradora e à idéia de ‘terapia’ como substitutivo ritual” (*Ibid.*).

Assim, os elementos semânticos e etimológicos que caracterizam o rito seriam: a ordem, a classificação, as prioridades do quanto realmente importa e a busca de sentido, na conotação de que através dele se organiza o cosmos em oposição ao caos.

Para Aldo Natale Terrin (2004, p. 20) os termos *rito* e *ritual* não são sinônimos, pois existe uma distinção entre eles: ao se usar a palavra *rito*, “[...] faz-se em referência a uma ação realizada em determinado tempo e espaço [...], àquilo que se realiza e se vive em determinada religião e cultura” enquanto que “[...] ritual seria somente uma idéia que os estudiosos formulam como conceito de rito [...]. Seria o que é definido de modo formal e mediante caracterizações [...]”.

Por isso, é freqüente nos estudos antropológicos o uso do termo *ritual* na formulação do conceito de *rito*. Deste modo, conforme Van Gennep (1978, *apud* MELLO, 1987, p. 409) “[...] os antropólogos concordariam geralmente em afirmar, que o ritual é, uma ação prescrita, repetitiva, pela qual a prescrição pode caminhar desde a rigorosa definição da forma e da seqüência até a possibilidade de escolher entre um número limitado de ações”.

O rito compõe este conjunto de prescrições inerentes à *vida sócio-cultural*. O que acontece, nesse âmbito, é que as relações que vão se costurando entre as rotinas e as cerimônias, as repetições e as inaugurações, os homens e as mulheres, os velhos e os moços, os nascimentos

e as mortes, e muitas outras situações, se tornariam rituais, na medida em que como atos formais têm raízes na própria decisão coletiva e nunca em fatos biológicos, marcas raciais ou atos individuais e mais, indicam uma ação ‘sagrada’ e uma relação como o ‘simbólico’ e o ‘mítico’.

Na visão antropológica há, então, o reconhecimento de que “[...] no rito se fundem o *éthos* e a visão do mundo, ‘o mundo imaginado’ e o ‘mundo vivido’” (TERRIN, 2004, p. 31), mesmo que o seja no âmbito da simbolização e da interpretação (GEERTZ, 1989). O rito possibilita a realização da vontade do ser humano em viver o ‘imaginado’.

Assim, o rito é um acontecimento cultural que caracteriza as transições, da individualidade para a sociabilidade da vida humana em sua existência. Van Gennep (1977) considera que os ritos garantiriam o dinamismo entre as partes das sociedades, que a princípio seriam como uma totalidade dividida internamente, e estudá-los seria então descobrir como os indivíduos e os grupos passariam por certas operações formais, os cerimoniais, que constituem o fundamento verdadeiro de qualquer ritual.

Nesse processo acontece a dimensão cônica da sublimação da vida e da existência humana, enquanto processo de integração dos seus mais diversos aspectos. E Van Gennep (1977, p. 11) explica:

[...] o rito, assim, também enquadra – na sua coerência cônica grandiosa ou medíocre – aquilo que está aquém e além da repetição das coisas ‘reais’ e ‘concretas’ do mundo rotineiro. Pois o rito igualmente sugere e insinua a esperança de todos os homens na sua inesgotável vontade de passar e ficar, de esconder e mostrar, de controlar e libertar, nesta constante libertação do mundo e de si mesmo que está inscrito no verbo viver em sociedade.

Isso acontece em todas as sociedades e surge da necessidade de se dar aos fatos e atos cotidianos uma certa significação, um certo rumo que coincide com o sentido da vida, que aspira ao transcendente, para que ela não se torne apenas rotina, ou simplesmente seja vivida de forma insípida.

E a *iniciação*, então, se compreende como um *rito*, é “[...] a figura simbólica de uma transformação da personalidade [...]” (FAVROD, 1977, *apud* MELLO, 1987, p. 309), na qual se destaca a materialização da passagem de um indivíduo ou grupo para um outro estado, adquirindo ou assumindo novas formas de ser e estar na sociedade. E, nessa transcendência na condição de ser, propiciada pela iniciação, de modo geral, “[...] está ligado à atribuição de

nova identidade a um indivíduo ou a vários por conta de alterações biológicas ou outras” (MELLO, 1987, p. 308). As novas identificações dos sujeitos iniciados têm em vista as suas participações na sociedade pela assunção de funções específicas dentro dela.

Na mesma perspectiva, Eliade (1959, p. 12) considera que a *iniciação* é um dos fenômenos mais significativos da história da humanidade e a compreende como “um conjunto de ritos e ensinamentos orais, que possibilitam a modificação radical do status religioso e social do sujeito a iniciar. Filosoficamente falando, a iniciação equivale a uma mutação ontológica do regime existencial”. Nas sociedades tradicionais, seria através dela, que o ser humano adquiriria uma nova existência.

O que caracteriza a iniciação é a transformação do indivíduo. Essa mudança de identidade é possibilitada pela introdução às tradições culturais, a partir das quais o neófito se socializa e é capaz manifestar plenamente a sua condição humana. Em sociedades de oralidade, como é o caso dos grupos étnico-lingüísticos que existem em Moçambique, essa tarefa vai além da ação transformadora do ser humano, ela permite que a história da comunidade seja perpetuada e renovada, através dos rituais e dos mitos.

Os critérios para a atribuição do tempo para *iniciação* são predominantemente sociais, pois o indivíduo por si só não define e nem justifica a prática. A passagem ou a transformação se verifica em função de uma nova ação ou maneira de assumir-se socialmente. E, acontece que “a nova posição social atribuída ou adquirida requer dos novos ocupantes um novo papel social. [...] É como se a posição anterior vivida pelo indivíduo morresse e em seu lugar nascesse um novo homem, um novo indivíduo [...]” (MELLO, 1987, p. 308).

Essa Morte, segundo Eliade, é simbólica, porque ela significa o fim da infância, da ignorância e da condição profana, para que o ser humano possa ser, “[...] aquilo que ele é aquilo que ele deve ser: um ser aberto à vida do espírito, que participa na cultura” (1959, p. 26). Em certo sentido,

[...] a iniciação põe fim o ‘homem natural’ e introduz o noviço à ‘cultura’. Mas, para as sociedades antigas, a ‘cultura’ não é obra humana, ela é de origem sobrenatural. Mais ainda: é através da ‘cultura’ que o homem estabelece o contacto com o mundo dos Deuses e dos outros Seres sobrenaturais e participa da sua energia criativa (*Ibid.* p. 20).

A Cultura é, assim, o conteúdo principal da iniciação, ela não apenas humaniza os iniciandos, como também os ‘re-liga’ aos seus ancestrais e os torna partícipes da obra criadora da

natureza. Essa seria a chave para que se compreenda a dimensão educativa da iniciação em sociedades tradicionais e nela estaria implícita a relação entre a educação e a cultura, analisada anteriormente.

Eliade (1959) destaca três tipos ou categorias de iniciação: os ritos coletivos que permitem a passagem da infância ou da adolescência para a vida adulta e que são obrigatórios para todos os membros da sociedade. Ele esclarece que os etnólogos denominam-nas de *ritos de puberdade, iniciação tribal ou iniciação da classe adulta*; os ritos de entrada para as sociedades secretas, que são de caráter particular e eles atendem às especificidades de gênero e função social e; os ritos que caracterizam a vocação mística que, normalmente, são reservados aos que possuem aptidões para a cura e para o contato com o transcendente. A educação nas sociedades tradicionais aconteceria, então, com maior incidência pelos ritos coletivos ou de puberdade.

Já da classificação sugerida por Terrin (2004, p. 35) pode-se destacar: o rito de natureza fenomenológico-religiosa, que “[...] é um ato de adoração, um momento de expressão de um ‘Todo’ ao nível comunitário, um ato de culto que tem a sua direção intencional metaempírica e, como tal, é capaz de unificar de maneira profunda a existência do real” E um segundo grupo, o de ritos ligados ao ciclo da vida, que devem ser estudados a partir das dimensões de sua função social, psicológica e fundamentalmente antropológica, pois eles interpretam a existência humana.

Em todas as classificações a *iniciação* é um *rito de passagem e de transformação* e situa-se no âmbito da antropologia e da etnologia. Roberto da Matta, na apresentação do livro de Van Gennep (1977, p. 19-20) pressupõe em todos os ritos a existência de um deslocamento dialético, onde se cancela uma existência anterior, para se construir uma posterior e, ambas sendo resolvidas por uma síntese.

[Encontrada no] centro mesmo do mundo social como um processo perene de buscar a unidade na dualidade (como ocorre nos casamentos quando a sociedade deseja de dois indivíduos uma entidade), a divisão no contínuo (como ocorre nos funerais quando tentamos por meio do rito nos separar dos nossos entes queridos que precisam ser colocados fora do nosso mundo), a sociedade no indivíduo (quando procuramos marcar os filhos com formas e valores que adotamos como críticas na definição daquilo que é verdadeiramente humano e digno), o indivíduo como símbolo da sociedade (quando investimos uma pessoa num cargo que representa todo grupo naquilo que ele deve ter de positivo, de forte e de honrado) [...].

É assim que a *iniciação* conecta o passado e o presente ao advir da pessoa humana como sujeito de uma história coletiva. Nesse processo acontece a ‘morte simbólica do ser individual’ e, como consequência é germe o ‘ser coletivo – o ser com e para o outro’ – capaz de assumir e participar da vida social, nas suas mais diversas funções, apto a compreender e a construir a História do seu grupo e a inserir-se nessa, como sujeito ativo.

Portanto, os *ritos de iniciação* integram a vida humana nas suas mais diversas variantes, eles enchem de sentido e significado a existência da pessoa enquanto membro de uma sociedade. Nas comunidades moçambicanas eles têm uma função educativa, porque auxiliam na construção de identidades culturais, são espaços de construção e transmissão de saberes e práticas e de perpetuação da cultura. É a maneira que as sociedades encontraram de tornar significativa a vida cotidiana.

Os ritos de iniciação nas comunidades moçambicanas são um caminho que visa “transformar” gerações mais novas em seres ‘com e para os outros’, capazes de desempenhar uma função e um papel junto com os seus pares, de serem agentes e sujeitos de mudança social.

2 – O sentido e a importância educativa dos ritos de iniciação

A educação, em muitas culturas africanas, por serem predominantemente de tradição oral, acontece de forma mais intensa e formal pelos *ritos de iniciação*. Estes constituem uma maneira de tornar significativa a vida cotidiana, uma forma de organização educacional nas culturas locais e um caminho que visa ‘transformar’ gerações mais novas em adultas na tradição e a sua função segundo Altuna é:

Além da primordial função transformadora, esses ritos intentam dar à criança uma formação completa para que cumpra o seu papel na comunidade. Constituem a principal instituição social destes povos porque iniciam para a vida do grupo, descobrem os mistérios ocultos e intentam conservar a classe dos homens como guardiã da tradição, da religião e da ética (1985, p. 290).

Esses ritos são uma ‘escola’ que concilia o conhecimento à vida, onde acontece uma tríplice revelação: do sagrado, da morte e da sexualidade. E cabe ao iniciando conhecê-las, assumi-las e integrá-las na sua personalidade. Adquire, assim, a *iniciação* um valor educativo eficaz que estrutura a personalidade para toda a vida, e para a vida em comunidade e na comunidade. Isso acontece porque “[...] não se pode conceber nem explicar o indivíduo *bantu* isolado de

uma comunidade [...]” (*Ibid.* p. 110). É assim que seus verdadeiros protagonistas individuais e sociais são os grupos, desde a família ao grupo étnico-lingüístico.

A formação da pessoa ocorre para que possa assumir os direitos e deveres sociais. Os *ritos de iniciação* tornam-se, assim, uma “escola do cidadão e da vida”, pois são aprendidos os significados dos símbolos e rituais, o sentido e o funcionamento da magia, a hierarquia dos antepassados, a teodiceia, as relações que deve observar com o mundo individual e as normas da ética; é uma iniciação religiosa e, também, a descoberta dos mistérios da vida, o significado e o valor do sexo e a preparação para a sua função social. Assim, os ritos de iniciação são empreendimento educativo porque são responsáveis pela transmissão e perpetuação da experiência humana, da cultura (FORQUIN, 1993).

A importância social dos ritos é inquestionável, o que se confirma com as seguintes palavras de Van Gennep: “[...] se os ritos não resolvem a vida social, sabemos que sem eles a sociedade humana não existiria como algo consciente, uma dimensão a ser vivenciada e não simplesmente vivida, como ocorre com os gestos mais pesados da rotina cotidiana [...]” (1977, p. 11).

A inserção do indivíduo no mundo social acontece na medida em que esse se apropria dos diversos conhecimentos que o permitem agir no grupo. Daí a missão do mestre, geralmente um ancião escolhido pela comunidade, ser a de ensinar “o que o homem deve saber para cumprir com perfeição o seu compromisso sócio-político-religioso” (ALTUNA, 1985, p. 291). Ele tem em conta a função que cada um deve desempenhar no grupo, prepara e proporciona os meios para a sua concretização. É em vista do grupo que se prepara o iniciando.

A pedagogia da iniciação tem sua característica própria, “o ensino não é teórico, mas vivo e experimental, pois devem (os alunos) praticar na selva, no rio e acampamento todo ensino explicado pelos mestres [...] é comunitário, o grupo ouve, comprova e realiza as práticas e experiência” (ALTUNA, 1985, p. 291).

O caráter prático da iniciação é determinante na escolha dos conteúdos e dos lugares onde decorrerá o processo de aprendizagem e na definição dos métodos de efetivação da mesma. E ainda, a iniciação é coletiva, mas nas sociedades tradicionais ela é diferenciada em função do sexo.

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

Altuna (1985, p. 164) explica que “[...] para encontrar uma origem histórica, talvez seja preciso recuar aos tempos em que os caçadores se ausentavam durante dias e as mulheres ficavam a cuidar de seus filhos, do lar e da recolha de frutos”. Essa separação de trabalhos seria determinada por exigência da vida, por fatores biológicos e pela concepção mágica, que nasce da idéia de que a perfeição para qualquer atividade humana estaria relacionada com os fenômenos da natureza.

Um dos fatores biológicos está aliado à idéia de que, ao longo da história, a mulher, devido aos trabalhos do parto, obrigava-se a ficar durante muito tempo em casa, enquanto o homem buscava alimentos para a sustentação da família. É assim que para os grupos étnico-lingüísticos bantu “[...] a mulher é a agricultora-mãe-esposa-dona de casa. O homem é livre para caçar e sair de casa; pertencem-lhe os trabalhos que exigem força física e coragem” (*sic*) (ALTUNA, 1985, p. 165). E a menstruação é considerada como um período de impureza na mulher, não permite que elas participem em certas atividades na comunidade. Mas, é a concepção mágica que pesa mais na distribuição do trabalho feminino e masculino na cultura bantu. A divisão do trabalho obedece assim aos seguintes critérios:

[...] o homem ocupa-se dos trabalhos que exigem energia, resistência, força, protecção, destreza, culto e morte [...];
[...] o ferreiro que deve ser homem por causa da energia exigida, pode transformar a força física vital-mágica efectiva, como fabricar amuletos, contra as enfermidades asténicas, e em especial contra a impotência [...];
[...] o culto oficial é presidido e oficiado por homens. Quase todos os especialistas da magia são homens [...];
À mulher competem os trabalhos que exigem delicadeza, cooperação, fecundidade e cuidado da vida [...];
Somente as mulheres-mães podem fabricar certas bebidas alcoólicas porque a fermentação é beneficiada por uma relação mágica imitativa com o volume da gravidez [...];
É especialista na arte da olaria e da pesca; fabrica os pequenos cestos de uso particular, e só ela pode encher cabaças de água e transportá-las à cabeça (*Ibid.* p. 167).

Altuna (1985) ao descrever as atividades dos bantu no geral, parece falar dos ma-sena, em particular, pois é assim a divisão de trabalho nesse grupo étnico que é de origem bantu. Nessa ordem de princípios de interação vida humana e natureza, nos seus mais diversos fenômenos, são traçadas as concepções de participação de cada gênero na sociedade.

A divisão social do trabalho baseada nas relações do gênero é a variável principal na diferenciação do processo de educação e justifica a existência de rituais distintos entre os homens e as mulheres. Por isso, a iniciação acontece de forma separada entre as meninas e os meninos. Culturalmente é pouco aceito que alguém se ocupe de trabalhos alheios ao seu sexo. Daí que a pesquisa em questão tenha decorrido para a identificação de saberes e práticas dos ritos de iniciação masculina, onde foi possível coletar informações, pela identificação do pesquisador com esse gênero sexual.

Mas, tanto na iniciação feminina como na masculina a oralidade assume um papel importante, porque os saberes para além de serem cantados, podem ser transmitidos através de mitos.

A oralidade é a principal forma de comunicação na iniciação, por isso os mitos ganham um certo destaque, pois eles, segundo Eliade (1959, p. 21):

Introduzem no mundo que não pode ser ‘descrito’, mas somente ‘narrado’, pois que é constituído pela história das ações livremente realizadas, das decisões imprevisíveis, das transformações fabulosas, etc. Em uma palavra, a história de tudo o que *se passou* de significativo desde a Criação do mundo, de todos os eventos que contribuíram para fazer o homem tal como ele é hoje. O noviço que, pela iniciação é introduzido às tradições mitológicas da tribo, é introduzido à história sagrada do Mundo e da humanidade.

E esses conhecimentos são os que tornam o iniciando em uma nova pessoa, porque é capaz de inserir-se nas suas raízes tradicionais e culturais. Ele será adulto porque conhecendo os mitos que explicam a sua origem e a sua cultura é capaz de agir sobre ela, de transformar-se e de participar na transformação do seu meio.

Daí que os *ritos de iniciação* participam do processo de construção de identidades culturais e tenha validade e sentido enquanto meio de formação das identidades moçambicanas. Na visão de Augé:

O rito introduz a mediação da aparência e da palavra [...] e a palavra do ritual é mais amplamente a mediação entre si mesmo e o outro na medida em que ela repousa na definição da pessoa individual, onde ela tenta, por

exemplo, gerir e elucidar os fenômenos [...] e de descrever certa atividade e traduzir em palavra e em prescrições sociais [...] (1999, p. 54).

Mas os ritos de iniciação têm sentido e importância para diversas ordens e passagens na sociedade, entre elas, a iniciação de um rei, de um chefe ou de um curandeiro (adivinho) que muitas vezes acontecem de forma individual. Para o presente estudo interessa a iniciação que tem em vista “[...] fazer crescer a criança de modo a tornar-se membro adulto a tempo pleno na sociedade” (ARQUIDIOCESE, 1996, p. 17), introduzindo nelas os segredos tradicionais do grupo étnico. Esses últimos são coletivos e decorrem de forma mais regular e sistemático o que faz com que sua função se possa comparar à da escola formal e suas práticas e saberes possam contribuir no currículo da escola em Moçambique.

Ademais, os ritos de iniciação são uma prática educativa, porque a “educação pode existir livre e, entre todos, pode ser uma das maneiras que as pessoas criam para tornar *comum*, como saber, como idéia, como crença, aquilo que é *comunitário* como bem, como trabalho ou como vida [...]” (BRANDÃO, 2001, p. 10). Desse modo, os rituais dão continuidade a existência das tradições culturais das diversas comunidades.

3 – A iniciação na tradição cultural dos ma-sena

Da abordagem dos ritos de iniciação em termos teóricos, a partir da visão antropológica e etnológica, foi possível extrair seu conceito e sua importância para a vida das comunidades tradicionais. Cabe enfatizar que a iniciação, feminina e masculina, faz parte das tradições culturais dos ma-sena, e constitui uma prática educativa.

Nos itens a seguir dar-se-á destaque à pesquisa de campo realizada numa comunidade ma-sena cujo objetivo foi de identificar os saberes contidos nessas práticas e sua contribuição na educação formal.

3.1 – Aspectos metodológicos

O presente trabalho foi abordado a partir da pesquisa qualitativa ou naturalística, “pois [envolveu] a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, [ênfatisou] mais o processo do que o produto e se [preocupou] em retratar a perspectiva dos participantes” (BOGDAN e BIKLEN, 1982, *apud* LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 13).

Estudar os ritos de iniciação, que são um fenômeno educacional, requereu uma inserção no contexto social e na realidade histórica onde essa prática é realizada e só assim foi possível captar-se a dinamicidade e a complexidade, analisar de forma efetiva os saberes e as práticas emanadas na iniciação masculina na etnia ma-sena e confrontá-los (dados, evidências, informações coletadas) com o referencial teórico acumulado.

Para se compreender o significado das falas das pessoas entrevistadas e para se manter uma visão objetiva do fenômeno, procurou-se nos primeiros dois capítulos desenvolver os conceitos de cultura e da relação educação-cultura-currículo, pois é pela hipótese qualitativo-fenomenológica (WILSON, 1977, *apud* LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 15), “que determina ser quase impossível entender o comportamento humano sem tentar entender o quadro referencial dentro do qual os indivíduos interpretam seus pensamentos, sentimentos e ações”, que se qualifica a pesquisa.

O primeiro contato foi realizado na cidade da Beira – Moçambique, tendo como referência os pesquisadores e educadores que conheciam a prática dos ritos de iniciação e os contextos socioculturais de sua realização. Nesse momento as preocupações foram direcionadas para a escolha do lugar da pesquisa, tendo em conta que “a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 11). Assim, o distrito de Caia foi lugar escolhido para a realização da pesquisa porque seus habitantes são predominantemente de etnia ma-sena, lá ainda se praticam os ritos de iniciação, o foco deste estudo, e é um lugar de fácil acesso para o pesquisador, atendendo as dificuldades das estradas no período de janeiro devido às chuvas intensas.

Entre as dificuldades encontradas destacam-se: a precariedade dos meios de transporte, que são informais e sem horário previsto, o que torna a viagem longa e cansativa; as expectativas quanto ao alojamento e pessoas de referência no lugar de pesquisa; e as condições climáticas durante os meses das férias escolares, com chuvas frequentes o que torna as estradas intransitáveis.

O interessante foi que, em cada momento da viagem, o caminho justificava o argumento que perpassa nesta dissertação, de que a educação só é possível a partir de uma abordagem cultural e contextualizada, pois em muitos lugares os vendedores do comércio informal eram crianças, que mal sabiam falar a língua portuguesa, mas dominavam perfeitamente suas

línguas locais e as operações matemáticas. As realidades encontradas eram muito diferentes em relação às da Beira e outras cidades capitais, que são referenciais na elaboração das políticas educacionais em Moçambique e onde, frequentemente, o acesso à língua portuguesa é maior.

Os primeiros dois dias de presença em Caia foram reservados para a imersão nessa realidade sociocultural. Pôde-se, então, visitar os lugares de referência como a Escola Secundária Matias Kapesse, a Escola Primária Amílcar Cabral (ambas fechadas devido ao período de férias) a capela da Igreja Católica Santo Apóstolo Mateus, o mercado central e o único posto de saúde local. A população respirava tristeza e preocupação e o motivo não era para menos, pois Caia, por se situar na maior bacia fluvial de Moçambique estava sendo ameaçada pelo crescente aumento do volume das águas do rio Zambeze. Assim, as comunidades ribeirinhas estavam sendo deslocadas para a sede do distrito, onde funcionava o centro nacional de atendimento às vítimas das calamidades naturais.

A partir do terceiro dia pôde-se manter um encontro com a coordenadora dos Serviços de Ação Social, Isabel Gotogoto, de modo a se delinear os rumos da pesquisa. Seu auxílio foi necessário para a definição dos entrevistados, segundo os critérios do conhecimento sobre o tema em estudo e das contribuições e da importância dessas pessoas na tradição cultural e na realização dos ritos de iniciação.

As entrevistas abrangeram as populações das comunidades circunvizinhas ao posto administrativo de Caia e incidiram sobre o regulado Sakatupa e Kutangatanga, onde estão localizadas a Escola Secundária Mateus Kapesse e a Escola Primária Completa Amílcar Cabral, respectivamente.

Foram definidos os seguintes entrevistados:

a) Do regulado Kutangatanga:

- O Régulo Kutangatanga, por sua função na comunidade, para além da sua liderança, é também, principal mensageiro e articulador das tradições culturais junto com as autoridades governamentais. Da entrevista veio a confirmar-se que ele participou em muitas reuniões com a direção da escola Primária Amílcar Cabral em vista da concretização do currículo local a partir das culturas locais;

- Caetano Fósforo Tomo, ancião, nascido em 16 de janeiro de 1929. Em todas as conversas informais ele foi apontado pela comunidade como a ‘biblioteca viva’, por guardar as tradições culturais dos ma-sena e ainda, ele exerceu por muito tempo a mestria dos ritos de iniciação, e esses aspectos pesaram para a sua escolha como entrevistado, confirmando-se o seu conhecimento sobre os rituais e a história da criação do distrito de Caia;

b) Regulado Sakatupa:

- Régulo Sakatupa que é um dos líderes mais antigos e influentes da região. Ele é o articulador das tradições culturais junto à Escola Secundária Mateus Kapesse e sua fala seria importante para mostrar suas experiências no âmbito da contribuição dos saberes e práticas das culturas locais na educação formal;

- José Américo José, nascido em 1942, foi escolhido por ser um dos líderes comunitário e com larga experiência no que se refere aos rituais de iniciação. Ele exerce também funções na administração estatal local, o que lhe permite conhecer os dois âmbitos da organização social;

- Joaquim Tomás Kambako é pai de aluno e com experiência a iniciação, tendo exercido a mestria na iniciação, foi indicado pelo professor Jone;

- o ex-aluno Joaquim e José Domingos Salomoni aluno da 6ª classe na Escola Amílcar Cabral, foram escolhidos aleatoriamente, entre os membros da comunidade onde foram realizadas as pesquisas, ambos estiveram presentes com o entrevistador em praticamente todos os dias da realização da pesquisa, suas falas foram importantes para entender o dinamismo da vida em confrontação com a fala dos adultos;

Pôde-se conversar com o professor Jone (porém sua entrevista não foi gravada) sobre assuntos ligados aos rituais, à história das comunidades onde decorreram as entrevistas e a situação educacional no distrito de Caia, com o senhor Lisboa que é funcionário dos Serviços Distritais de Ação Social de Caia e que acompanhou o processo da pesquisa, pois ele devido a sua função, conhecia as regiões e as populações abrangidas. Porque a pesquisa foi realizada durante as férias escolares não foi possível entrevistar as direções das escolas abrangidas.

Das entrevistas percebeu-se que os ritos de iniciação decorrem, geralmente, após as colheitas dos cereais (mais ou menos a partir de julho e agosto), e como a disponibilidade para a realização da pesquisa seria apenas para os meses de dezembro, janeiro e fevereiro, descartou-

se a possibilidade de observá-los diretamente. Porém, isso não tirou mérito das falas presentes neste trabalho que vieram de pessoas com largas experiências e defensores das práticas tradicionais de educação, no caso os ritos de iniciação.

As entrevistas foram realizadas nas residências dos sujeitos e muitas delas na língua sena (e foram traduzidas para a língua portuguesa pelo autor da pesquisa), o que permitiu com que se pudessem verificar com maior naturalidade as manifestações dos sujeitos, em suas atividades, nos seus procedimentos e nas suas interações cotidianas. Assim, eram freqüentes interrupções e mudanças de assunto motivadas pela presença de outras pessoas ou situações do dia-a-dia dos entrevistados. Isso fez com que “a preocupação com o processo [fosse] muito maior que com o produto” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 12) e deu-se mais ênfase ao significado que as pessoas davam as coisas e as suas vidas. Assim, pôde-se captar não apenas o que as pessoas diziam, mas a forma como viviam e lidavam com situações concretas da vida. Por isso, muitas das informações coletadas, mesmo que não fossem para uso direto no presente estudo, serviram para entender o contexto sociocultural das populações da região e geraram novas inquietações que poderão alimentar futuras pesquisas.

Houve necessidade de editar os dados, pelo volume e riqueza de informações coletadas, e pela diversidade dos temas abordados. Foram usados extratos das entrevistas (no apêndice) para descrever os ritos de iniciação masculina ma-sena, a partir da visão dos principais sujeitos, mestres, pais e alunos, que foram interpretados com profundidade à luz das estruturas do significado da cultura local, não com o objetivo de se comprovar hipóteses pré-definidas, mas para que com essa descrição densa das práticas de iniciação pudesse se identificar seus saberes e articulá-los no currículo oficial.

3.2 – As tradições culturais dos ma-sena: contextualização histórica e geográfica

No distrito de Caia⁴ habitam predominantemente, populações da etnia ma-sena. Sabe-se, no entanto, que os ma-sena podem ser localizados em grande parte das províncias do centro do país, Tete, Sofala, Zambézia e com menos incidência em Manica, ou seja, nas regiões situadas no vale do rio Zambeze. Segundo Carlos Serra (1998, p. 133) sua origem é atribuída a “carta mítica” de fundação das sociedades, assim os ma-sena seriam originários da “pedra de Sena”,

⁴ Segundo o entrevistado Caetano Fósforo Tomo, o nome do distrito vem do nome de um rio “Nyandza Caia”, presume-se na sua visão que os que povoam Caia teriam vindo “(...) do lugar aonde vem a água, onde nasce o rio. A mesma explicação foi dada por Joaquim Tomás Kambako quando perguntado porque o lugar se chamava Caia respondeu: “Havia uma nascente lá para o lado o rito essa nascente se chamava Caia”.

que seria o portão da antiga fortaleza de Sena reconstruída no século XVIII e, “possivelmente este mito era uma maneira figurada de falar de uma realidade sócio-político e cultural”. Mas, no século XVII os estudos etnográficos já reconheciam a existência de “uma língua Sena” utilizada pelos missionários para a catequização.

Fatos históricos dão evidências de que os ma-sena pertencem ao grande quadro das populações africanas que são falantes Bantu⁵ que chegaram em Moçambique por volta do ano 200 e povoaram as bacias fluviais costeiras, as costas e os planaltos do interior para o desenvolvimento da agricultura, da pastorícia, da pesca e o processo de fabrico do ferro.

O distrito de Caia está localizado na rota das imigrações dos falantes Bantu, e ainda, as características da língua falada pelas populações que habitam nesse lugar confirmam que esse grupo social é de origem Bantu, pois usam a denominação “*Muntu*” para expressar a pessoa no singular e “*Antu*” no plural.

Segundo Isabel Gotogoto, coordenadora dos Serviços Distritais de Ação Social, o distrito possui cerca de 23 regulados dirigidos por igual número de régulos. De referir que os regulados surgiram da política colonial de integração das instituições tradicionais à administração colonialista portuguesa. Os regulados eram pequenas circunscrições subordinadas à Lourenço Marques, então capital de Moçambique que era província ultramarina de Portugal. Assim, os *Nhacuá*, que faziam parte do poder local, como chefes tradicionais de pequenas povoações, passaram a serem denominados de régulos, ou seja, a prolongação do poder colonial de modo que sua autoridade alcançasse todas as populações. Dessa forma, os *Nhacuá* que tinham suas autoridades legitimadas pela tradição passaram a serem chamados de régulos e deviam se submeter às exigências dos colonizadores, principalmente, na “assimilação” da cultura da metrópole. Carlos Serra (2000, p. 385) salienta que “a função do régulo era, em parte, ideológica nela estava inerente a sanção da tradição e da autoridade à nova ordem colonial”.

Tanto no período colonial como nos primeiros anos de independência (1975-1990), a voz dos *Nhacuá* foi, ao mesmo tempo, aliada ao mecanismo de exploração colonial e silenciada. Como consequência as raízes culturais foram ameaçadas. Porém, as autoridades tradicionais seriam reconhecidas a partir de 1990, período em que em Moçambique começou uma nova

⁵ Segundo Serra (2000:11) “a palavra ‘Bantu’ tem uma conotação exclusivamente lingüística e surgiu entre 1851 e 1869 do lingüista alemão Bleek, para assinalar o grande parentesco de cerca de 300 línguas, as quais utilizam esse vocábulo para designar ‘os homens’ (singular Muntu). Não existe, pois, uma ‘raça Bantu’”.

etapa histórica caracterizada pelo respeito à diversidade na organização política, social e cultural. Mas, nesse reconhecimento que parece ser inquestionável, no que diz respeito a sua contribuição para o desenvolvimento sustentável, tendo como base as comunidades locais, na definição e implantação de políticas sociais, principalmente, nas áreas de saúde e educação, perpassariam questões políticas e ideológicas, que primam pelo controle e submissão ao poder central.

Apesar disso, esses órgãos de poder local têm contribuído sobremaneira para o resgate das tradições culturais, incluindo os saberes e as práticas dos ritos de iniciação, que podem ser principais fontes para alimentar o currículo escolar e permitir que a educação escolar possa levar a uma maior transformação sociocultural.

As populações do distrito de Caia, predominantemente, pertencentes ao grupo étnico-lingüístico ma-sena, mantém as mesmas tradições culturais que caracterizam os falantes *Bantu*. Elas têm como principais atividades, a agricultura e a pesca, propiciadas pela sua localização nas margens do rio Zambeze e seus afluentes. Mantêm suas tradições na organização social, que tem a família como principal referência. E, acima de tudo, esse grupo social continua a desenvolver suas práticas educativas, que tem como ápice os ritos de iniciação.

4 – Saberes e práticas na construção da identidade masculina na etnia ma-sena

A partir da pesquisa realizada sobre as tradições culturais dos ma-sena compreende-se que a educação faz parte de suas existências e acontece em, praticamente, todos os momentos da vida. Segundo o líder comunitário José Américo José, “o primeiro mestre é o pai, o pai ensina seus filhos [...]” tudo o que importa para que possa viver.

As relações educativas são estabelecidas a partir dos que detêm maiores experiências acumuladas sobre um determinado assunto, ou seja, dos mais idosos, para os mais novos. Desse modo:

[...] a criança nasce, cresce e atinge uma certa idade. No caso dos rapazes é escolhido um ancião, uma pessoa adulta capaz de andar com ele, acompanhá-lo no crescimento, na vida. Esta pessoa aconselha, sobre o casamento, sobre a vida. Mesmo as meninas têm uma pessoa adulta que as acompanha ao longo da vida, que os aconselha e que ensina sobre a vida. Sobre a importância do casamento e sobre a sexualidade. Elas têm que escutar (Joaquim Tomás Kambako).

Essas pessoas adultas e experientes que assumem a função da educação continuada dos meninos e das meninas, desde o nascimento até a morte são, freqüentemente, membros da família.

Cabe realçar que na organização dos ma-sena os laços familiares têm dupla origem: de um lado eles são construídos a partir de “N’thupo” e, também, advém de “Ndzindza”, termos de língua sena que na explicação de Kambako significam o seguinte:

‘N’thupo’ é o lugar donde você vem. Está origem é a mesma, vocês podem se separar por longo tempo e para lugares distantes, mas quando se encontrarem e se identificarem pelo mesmo ‘n’thupo’, vocês se reconhecerão como irmãos. Porque a vossa origem é a mesma. E ‘Ndzindza’ é a família que se constrói a partir do casamento.

E o ancião Caetano Fósforo Tomo reforça a mesma explicação: “N’thupo significa a origem das pessoas” e usualmente, é representado por um animal, planta ou fenômeno natural, que é venerado por todos os que por ele se identificam.

Nessa tradição cultural a família não é definida apenas por laços sanguíneos, mas igualmente, pelo compartilhamento, por parte de um grupo de pessoas, da mesma linhagem em termos de origem, denominado de *‘n’thupo’*, através do qual se reconhecem e se diferenciam de outros grupos sociais. Daí que a educação seja o meio através do qual essas famílias transmitem seus saberes e práticas que encerram suas histórias e sua função se insere na da comunidade, construir e transmitir as tradições culturais que são importantes para a manutenção e transformação social.

Essa compreensão alargada da família tem como conseqüência a participação, para além dos pais, de outros intervenientes na educação das crianças e dos jovens, conforme relata o Régulo Kutangatanga:

Quem fazia o trabalho para educar são os pais, antigamente. Mesmo os pais assim, antigamente, havia os ‘padrinhos’, havia os ‘padrinhos’, como eu sou um velho, um rapaz novo, não posso brincar com meu pai, tem que haver um padrinho, tem que haver um velho também, para eu brincar lá, para me dizer alguma coisa [...]. Antigamente não, antigamente, assim como estamos assim, conversar, não vai conversar sempre com os mais novos, tende conversar com os rapazes velhos [...] sic.

E ele frisa que “a criança não é só educada com uma pessoa”, o que dá evidências de que todos os membros da comunidade podem exercer o direito e o dever de educar. O ‘padrinho’ é

então aquele que é capaz de proteger e ser como uma espécie de segundo pai da criança no seu crescimento, na sua vida.

A partir desse entendimento, pode-se dizer que, enquanto acontecimento cotidiano, a educação entre os ma-sena é realizada em cada encontro entre indivíduos de idades e experiências diferentes, principalmente, entre os que compartilham o mesmo “*N’thupo*”, mito fundacional da família, e surge como necessidade de introduzir os ‘mais novos’ nas tradições culturais.

Tudo o que os jovens aprendiam, sobre a construção de casa, de canoas, de esteiras [...], aprendiam com os mais velhos. Quando o jovem encontrava um adulto fazendo esteira, ele sentava e conversava, enquanto isso, o adulto ensinava a fazer esteira e as condutas da vida. Quando encontrava um adulto a fazer o que quer que seja, ele ajudava. Aí, o adulto dizia, a esteira se faz assim, a canoa se faz assim, a casa se faz assim (Caetano Fósforo Tomo).

E consideram que todas as situações da vida são propícias para ensinar e aprender, através de métodos como a observação, a imitação e a oralidade, e do mesmo modo, todo o fazer é acompanhado de conselhos, ‘condutas da vida’, ou seja, de transmissão de conhecimentos sobre as tradições culturais pelas quais seria possível fortificar a pertença (ser) e a convivência na família (*n’thupo*).

Nessa perspectiva, José Américo José sustenta que em todas reuniões entre jovens há possibilidades de ter como resultado um ensinamento e uma aprendizagem, mesmo quando for “[...] para escutar histórias tradicionais era sim para aprenderem algo, algo útil para a vida. A revelação dos provérbios e das adivinhas acontecia no trabalho, no trabalho se aprende muito. Os contos e as histórias são para educar e conversar, reunir as pessoas [...]”.

Daí que a idéia da educação esteja ligada ao *acompanhamento* e ao *cuidado*, que as gerações mais idosas e experientes exercem sobre os mais novos. As crianças que nascem, nessa forma de organização social, precisam na sua vida, de uma presença adulta que seja sadia e sábia, e que as possa introduzir nas práticas e nos saberes tradicionais, cuidá-las e torná-las mais humanas.

Apesar da educação nesse grupo étnico-linguístico fazer parte de todos os momentos da vida cotidiana, eles enfatizam a necessidade de que as crianças e os jovens (de ambos sexos) passem por rituais, cuja função é de transformá-los e habilitá-los a viverem certas situações

sociais específicas. Essa necessidade pôde ser compreendida através da afirmação de Jorge Américo José:

Muitos dos jovens de hoje não passam pelo canto e pela dança [ritos de iniciação], no qual eles são revelados e trazidos à sociedade. A partir do canto e da dança são conhecidos na região, recebem a educação necessária para viverem nela. Agora parece que a tradição está mal, não se respeita [...]. Os rituais de casamento já não existem, por isso as pessoas casam e se traem, se divorciam cedo, por nada [...].

Ele acrescenta que “[...] os rituais tradicionais vão desde o nascimento à morte, [...] acontecem conforme o ‘*N’thupo*’ e dentro do ‘*N’thupo*’. Existem rituais quando a criança nasce, para acolher ela para a vida. Esses rituais não acabam, acontecem sempre” e reitera que “as tradições acabam porque a forma de cuidar das pessoas hoje é diferente. Hoje as pessoas vivem como animais”.

A função dos rituais seria, então, a de humanizar as pessoas, por isso mesmo que quanto menos esses acontecem, mais evidentes são a sua importância e a sua necessidade e que a maior parte dos entrevistados entende que os ‘males’ que assolam a vida social estariam relacionados com a não observância das cerimônias próprias para cada momento da vida.

Enquanto educação, todas as cerimônias ritualísticas representam a passagem e a transformação nos marcos mais importantes da vida, elas são umas das tradições mais antigas entre os ma-senas e introduzem os indivíduos aos mais diversos fenômenos sociais e naturais, aos mistérios da existência humana (desde o nascimento até a morte), capacitando-os na compreensão e explicação dos mesmos. Eles articulam a convivência social e dotam os indivíduos de saberes para agirem *em* comunidade, *com* a comunidade e *para* a comunidade, como sujeitos não apenas individuais, mas acima de tudo, sociais.

No entanto, os entrevistados concordam que dentre as cerimônias mais importantes para a vida da comunidade estariam os *ritos de iniciação*, daí a obrigação de que todas as crianças passem por esses rituais, pois isso demonstraria que elas cresceram. O Iniciado é então o indivíduo que passa pela *dança e pelo canto*, que o transforma para novas identificações e novas funções sociais. A dança e o canto que visam transformar os meninos em homens adultos são denominados de *djerwa-marekua* e para as meninas em adultas são denominados de *masseseto* (cabe realçar que a iniciação feminina não é objeto do presente estudo, isso porque por questões da tradição cultural ma-sena, seu processo é de caráter secreto e não pode ser revelado aos do sexo masculino).

4.1 – “Djerwa-marekua”: descrição da iniciação masculina na tradição ma-sena

Podem-se compreender os ritos de iniciação masculina na etnia ma-sena a partir da descrição dos seus três momentos: o primeiro é quando a criança se torna candidata e é retirada da casa dos pais para participar da dança e do canto; o segundo começa com o afastamento da criança para um lugar secreto e distante das pessoas estranhas ao processo e, o terceiro é o retorno da criança transformada em adulta para a sua família (os etnólogos e antropólogos caracterizam esses momentos como, *separação*, *isolamento* e a *reintegração*, respectivamente). Todos eles acontecem de forma sequencial.

Um aspecto importante a considerar sobre os ritos de iniciação e de que, segundo o régulo Sakatupa, essas “[...] cerimônias dependem de cada pai e de cada família [...]”. Todavia é importante frisar que as compreensões de ‘pai’ e de ‘família’ ultrapassam as relações de parentesco, como foi explicado anteriormente. A maior parte dos membros da família (*n’thupo*) representam a função de pai, por protegerem e cuidarem da criança na sua vida cotidiana. E isso não altera o formato da realização da iniciação entre os ma-sena no geral, já que existem vários *n’thupo* dentro desse grupo étnico-lingüístico, que praticamente partem das mesmas raízes tradicionais.

No primeiro momento, segundo Jorge Américo José:

Os rapazes são levados, quando completam um número razoável, em doze, por exemplo, para o mato. Longe das pessoas, dos seus pais, irmãos, amigos, longe de tudo. O rapaz não pode olhar para trás, porque olhar para trás significa olhar para o passado, mas o passado não pode mais existir no rapaz.

Seria essa a separação, cujo lema é: “separar para melhor iniciar na tradição”. Entre os preparativos destacam-se a autorização do régulo e a verificação do número de candidatos quanto à quantidade de alimentos.

As candidaturas para o ingresso no processo são definidas pela idade cultural, expressa pela maturidade demonstrada pelo jovem-candidato nas suas relações no grupo. Nesse aspecto os pais assumem um papel importante, pois são eles que entregam as crianças aos cuidados do mestre, que normalmente é uma pessoa que já foi iniciada, porque “[...] aqueles que nunca participaram da dança, dos ritos, não podem ser mestres, nem educar, eles não teriam nada para contribuir na educação” (Joaquim Tomás Kambako).

Entre os ma-sena, muitas vezes a maturação biológica manifestada por aquilo que denominam de “primeira noite de sonhos” ou a primeira ejaculação, tem sido um dos critérios para o ingresso na iniciação. Na descrição de Kambako: “eles começam com esta idade” – e ele faz um gesto mostrando a altura no espaço, que corresponderia mais ou menos a partir de 10-12 anos, correspondente a puberdade, pela ocasião do nascimento da barba e dos pêlos do púbis.

A *separação* caracteriza, assim, umas das primeiras condições para que aconteça a transformação da personalidade, a mudança da condição de existência, pela morte do passado em todas as suas formas de identificação. Isso é representado por um gesto simples, o de não ‘olhar para trás’, que simboliza a ruptura com a condição existência da ‘infância’ em função da identificação com a vida adulta.

A *separação*, ou o fato de *não olhar para trás* é um gesto cultural de simbolização da vida (GEERTZ, 1989) e apenas pode ser compreendido dentro da realidade dos seus praticantes. Os processos educativos formais, como a escola, também separam a criança e a educam num ambiente específicos. Mas na tradição cultural dos ma-sena, esse gesto possibilita o abandono da criança que existe em si, tornando-a aberta para assumir novas identidades essenciais para a vida adulta socializada. Considera-se que a criança só conhece as tradições culturais, quando nelas for iniciada e, quando isso acontece, ela poderá viver de forma plena no grupo.

A separação, como morte ou abandono do passado é o processo pelo qual a criança vista como simples símbolo passa para o símbolo da força-que-germe, um símbolo da potencialidade da linhagem étnica, da perpetuação das tradições culturais. Pensa-se que enquanto ela permanecer junto à família, ela é apenas um sujeito individual (*muntu*) e não seria capaz de agir em prol da sua comunidade (*antu*) por desconhecer as suas tradições.

O segundo momento que é do afastamento do neófito e acontece de seguinte modo:

Os homens vão para um lugar chamado “Luga”, onde se realizam os seus ritos de iniciação. Neste lugar, não podiam passar pessoas estranhas. Eles levavam comida e todos outros mantimentos necessários para o tempo do ritual. Ninguém pode visitá-lo, nem a própria família, somente o ancião [...]. Eles ficam isolados lá no mato, tem um acampamento para isso. Todos os rapazes da região, na idade, vão para lá, aqueles ainda não entraram na dança e no canto da educação (Joaquim Tomás Kambako).

É no silêncio propiciado pelo “Luga” que são reveladas ao iniciando as tradições, sem a presença de pessoas estranhas, sem o amparo da mãe e do pai, apenas sob o olhar atento e

sábio do ancião-mestre. Este e seus auxiliares assumem as rédeas da educação da criança, potencializando-a para a vida social.

O *isolamento* acontece porque “os ritos tradicionais são sempre privados. Os que não são convidados não podem participar mesmo às escondidas, isso geraria um mal na pessoa. Quando a pessoa fizesse isso, para se desculpar seria através de um outro ritual, com comidas e bebidas típicas e tradicionais” (José Américo José).

E seria essa privacidade que mantém a continuidade e a obrigatoriedade de participação nos ritos de iniciação. A educação que acontece no dia a dia, na convivência com os pais, na família, não seria capaz de introduzir o jovem aos segredos tradicionais que regem o dinamismo da comunidade, daí a necessidade de saberes e práticas específicas que os iniciem na tradição cultural do grupo.

Esse afastamento é propiciado pelas matas e florestas que são símbolos de isolamento, muito mais pelos desafios e possibilidades que elas dão para novas aprendizagens da vida, do que pela distância a que elas se situam das aldeias. Elas representam a interrupção com o passado existencial da pessoa, no pensamento e no comportamento. Elas são um lugar de privacidade e de segredos. Por isso elas são o lugar da realização da iniciação.

Nesse lugar os iniciandos passam por diversas experiências. Já que os ma-sena consideram a família como a primeira comunidade daí que, nas palavras de Jorge Américo José, haja necessidade de se enfatizar que todos devem ser “(...) educados, primeiro para a convivência com a família, com sua esposa e seus filhos. Como cuidar deles. Tinha que saber o que é conviver com os outros. Dessa forma os jovens vivem bem, temem e respeitam as tradições”.

Seria essa uma experiência da totalização da vida, na qual é revelada ao iniciando a sua condição sexuada, a dimensão relacional e a vocação ao sagrado, e advém o ensinamento que consiste na socialização do iniciando, na conscientização de que viver é viver com os outros e para a comunidade, na revelação de que o homem é acima de tudo a participação na sociedade e, que sem a comunidade, o iniciado, o ser humano não seria nada. Todos os seus dotes seriam desenvolvidos, dessa feita, para a vida do grupo, daí a iniciação no significado e na necessidade da relação mútua, com os seus pares, com o sexo oposto, com os membros da sociedade com função específica e com os mais velhos.

Assim,

A partir dessa educação eles conseguem viver na comunidade, respeitando todas as tradições [...] o canto e a dança são aspectos importantes para transmissão de saberes referente à vida conjugal [...].

Eles aprendem como viver a partir das tradições. Aprendem como conviver num lar, com a esposa, aprendem sobre a sexualidade e sua relação com a mulher (Joaquim Tomás Kambako).

E por isso que eles consideram que somente os iniciados estariam aptos para manterem vínculos conjugais.

E o iniciando aprende que a sexualidade é um meio através do qual ele pode participar do crescimento da família humana em geral e do alargamento da sua família em particular. Ele começa a perceber que segundo a tradição dos seus antepassados o casamento é a regulamentação social da sexualidade fecunda.

No mesmo sentido, os iniciados aprendem a conviver e a respeitar seus pais e os mais velhos porque “[...] são eles que cuidam de nós, que nos nasceram [...]” (Caetano Fósforo Tomo) e seriam eles que garantem a preservação das tradições culturais. Mesmo porque os contos utilizados nos rituais e em outros momentos enfatizam que a sabedoria é um dos frutos que se conquista pela da idade.

É dessa experiência de personalização, que leva o iniciado a sair da indiferenciação para a diferenciação, segundo o critério do sexo, da idade e do estatuto social. O rapaz é capaz de compreender as atribuições, as práticas, os saberes e todos os aspectos inerentes a sua condição sexual, sua faixa etária e seu lugar na organização da sociedade.

Durante o período de estadia na mata os jovens aprendem e participam da “[...] construção de cabanas, de esteiras, de canoas, de armadilhas para caçar animais e peixes, cortar capim para cobrir o telhado da cabana, todas as coisas úteis para a vida do grupo” (Jorge Américo José). Os neófitos são capacitados nessas atividades, que normalmente são orientadas pelo mestre, não apenas em função do tempo presente, mas acima de tudo a partir do olhar da importância desses saberes na vida futura, na comunidade.

Tanto a busca pelo material para a confecção dos objetos e instrumentos, como todas as outras experiências constituem momentos de provas para o iniciado. Testam-se a sua capacidade e resistência física, o quanto ele agüenta o peso da vida sem resmungos. O mestre prepara máscaras assustadoras colocadas em lugares estratégicos e convida discretamente que cada

discípulo percorra o trilho. O encontro com a máscara põe à prova o medo de ser devorado e conseqüentemente, a tentação de fugir ou a coragem de enfrentamento da situação. Muitas vezes a própria natureza, por si só, oferece os perigos necessários para a realização dessa prova, que testa a reação da psique do neófito frente a situações extremas.

Como continuidade do processo, destaca Caetano Fósforo Tomo “os rapazes eram educados numa casa fechada (guelo) os conselhos para a vida [...]” e para a morte, que são as provas espirituais, onde experimentam a morte pelo símbolo da cabana em forma de útero, a cova túnel ou a árvore dos antepassados. O tempo de permanência nesse local define, segundo o mestre, a personalidade do iniciado.

Percebe-se que a finalidade dessa prova é de propiciar ao iniciado a capacidade de construir sua personalidade de forma total, que seja capaz de conviver bem neste mundo e no mundo sobrenatural, o sagrado, atendendo a máxima de que “a Morte e a Vida é a única casa que nunca conheceu o divórcio” (ARQUIDIOCESE, 1996, p. 28).

Destaque-se que todas essas experiências e provas têm uma relação com a vida cotidiana do indivíduo no grupo, sobre os desafios, a tomada de decisões, as lideranças, e inculcam nos iniciados, a audácia, a coragem o domínio de si, o exercício da memória, a resistência à sede, à fome, aos rigores do meio ambiente e às vigílias prolongadas. O comportamento da criança na situação simbólica revela ao mestre a sua ação futura na vida real, por isso elas podem ser denominadas de experiências de personalização, porque a partir delas o mestre é capaz de desvendar a nova identidade do novo ser que nasce, que mesmo sendo pessoal ela é construída em função do grupo.

Assim, o mestre designa um nome novo pelo qual o iniciado será aceite. Cabe a ele essa escolha, porque a ‘imposição do Nome’, dar uma identidade a alguém, é tarefa apenas de quem conhece as vias dos antepassados, ou pelo ‘homem de olhar penetrante’ que sabe ‘ver’, pode ‘ler’ o nome, o destino, a “missão da criança”.

Por isso que se pode afirmar que entre os ma-sena o saber ser, expressado por Jacques Delors (2003, p. 99) como “o desenvolvimento total da pessoa – espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentimento estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade”, manifestar-se-ia no “Novo Nome” que carrega em si, todos os atributos da personalidade em função da vida social. Ser é ser com os outros e para o grupo. Ser é ser na vida e na morte. Ser é dominar as

forças da natureza e usá-la a favor do grupo. Ser é ser forte e capaz de contribuir para a continuidade da vida na comunidade. Em suma, ser é saber conviver, conhecer e fazer. E, segundo Jorge Américo José “a pessoa não pode viver sem ter uma profissão, um ofício, além da escola, algo que ele saiba fazer. Se for assim, ele não será pessoa. Se você não souber fazer nada, nem precisaria aprender a escrever ou a ler, aprender para quê”, o que corrobora com a idéia de que as aprendizagens não podem ser fragmentadas e que a pessoa só é quando sabe viver com os outros, participando de forma ativa, pelo seu trabalho e seu conhecimento na vida do grupo.

E o terceiro momento da iniciação masculina é assim relatado por Joaquim Tomás Kambako:

No último dia do ritual, são cobertos por uma grande vestimenta, assim percorrem toda floresta até em casa, onde são apresentados às famílias, descobrindo o seu rosto ao tirar a vestimenta. Aí a família diz nosso filho nasceu de novo, está aqui e cresceu. Mesmo que a criança tenha morrido durante o tempo da iniciação, ninguém diz que seu filho morreu, os pais notarão isso no dia da volta, na descoberta dos rostos. Se o pai e a mãe notarem que a criança não se encontra no grupo saberá que morreu e não precisam chorar por isso, pois entendem que ele não estava preparado para esta vida.⁶

Seria então a *reintegração*, que consiste na conscientização de que morreu a criança que fora entregue pelo pai ao mestre há um mês. Agora nasceu um novo ser adulto e social. Eles fazem uma promessa de guardar segredo, de se ajudarem mutuamente e pautarem as suas vidas sob o ensinamento do mestre. Este impõe o nome que o iniciado pronunciará aos seus pais no primeiro encontro.

O relato de Kambako, de que há possibilidades dos iniciandos ‘morrerem’ durante a iniciação, e essa ‘morte’ não é questionada pelos pais, parece entrar em contradição com a afirmação de José Américo José de que “[...] na nossa tradição a pessoa é mais importante do que todas as coisas e os animais [...]”. Isso supõe que a vida da pessoa seria mais importante diante das Tradições culturais dos ma-sena e se perdida, ela deveria ser ‘sentida’ e levar à reflexão sobre as suas causas e as conseqüências socioculturais dessa perda.

Do outro lado, a reintegração encerra essa fusão, do ser que é e que vai ser, da tristeza de ‘morrer’ e da alegria em ‘nascer de novo’. Não vem por acaso o que diz Arnaldo Van Gennep

⁶ Enquanto educador, eu assumo uma posição fundamentada na ética da vida. Nesse sentido a ‘morte’ é inaceitável em qualquer circunstância e sob quaisquer pretextos, pois a vida deve prevalecer em todos os momentos e nenhum argumento é válido para tirar uma vida.

(1977, p. 310) de que os ritos de iniciação são “[...] como analogia da semente, tem que morrer para poder renascer. O iniciante sente a nostalgia por deixar sua condição anterior, mas esta tristeza converte-se em júbilo quando ele passa a antever sua nova condição”.

A consciência grupal que vem do provérbio de que “dos fracos não reza a História” faz com que os ritos de iniciação se tornem uma escola da vida e para a vida. Realizá-los é abrir portas para participar: na convivência social; nos segredos das tradições, do uso da natureza para o bem social; na profissionalização; na assunção de liderança na comunidade e na família. Os ritos de iniciação propiciam, desta feita, a localização da pessoa nessas *teias de significados*, que são cultura, imbuídas de simbolização e compreendidas no contexto em que foram criadas (WHITE, 1960; GEERTZ, 1989). Os ma-sena denominam-na Tradição. Os saberes, as práticas e a crença nessa tradição possibilitam que a pessoa seja aceite pelos seus membros.

Em tudo o que foi dito, cabe realçar que o currículo dos ritos de iniciação na etnia ma-sena em Moçambique consiste na revelação dos saberes e das práticas sobre o sagrado, a morte e a sexualidade, que o sagrado perpassa em todos os saberes e em todas as práticas e que os ensinamentos não são apenas teóricos, mas a partir de vivências e experiências.

Ao ser iniciado na sexualidade, o sexo toma caráter sagrado e fica em certo sentido, dirigido à fecundidade, pois a intenção é vital-natalista, e não à exposição erótica do corpo. O sagrado decorre, também na introdução sobre o significado dos símbolos e ritos, o sentido e funcionamento da magia, a hierarquia dos antepassados, a teodicéia, as relações que devem ser observadas com o mundo invisível e as normas da ética individual e social. E ainda, nas noções aprendidas sobre a higiene, as técnicas da caça, da pesca, da agricultura e do artesanato, na dança, no canto e em todas as manifestações estéticas e artísticas do grupo.

4.2 – Os ritos de iniciação hoje: dificuldades e desafios

Paradoxalmente, quanto maior é a ausência da prática dos ritos de iniciação maior se revela a sua importância para a comunidade. De tal forma que muitos dos problemas sociais que as comunidades enfrentam, segundo os entrevistados, partiriam da não observância das tradições pelos jovens. A desestruturação do tecido familiar, consequência tanto da guerra de libertação colonial como a que aconteceu logo depois da independência nacional, é tida como um dos principais desafios a ser superado para permitir que a iniciação se realize entre todos os jovens.

As palavras de Joaquim Tomás Kambako resumem essa preocupação:

No tempo colonial fazíamos muito, mesmo às escondidas. Fazíamos durante uma semana, mas conseguia-se mostrar muitas coisas da tradição, os anciãos faziam isso muito bem. Ensinavam bem [...]. Agora as dificuldades de realizar os ritos são maiores, cada vez o número dos participantes diminui. Faltam pessoas para orientar. Hoje em dia estas práticas são mais difíceis de serem realizados, mas nós as realizamos, com poucas pessoas [...]. As meninas não escutam e desprezam o massesseto. Mas antigamente, quando esta dança eram muito comum, as meninas respeitavam seu corpo e suas vidas, mesmo os meninos, respeitavam seus corpos e suas vidas.

Fala que pode ser compreendida dentro da História Geral de Moçambique e dos habitantes de Caia em particular. E essa visão de Kambako é reforçada por Caetano Fósforo Tomo ao afirmar que “isso [os ritos] foi proibido pelos portugueses [colonizadores]. E seria por isso, que os colonos diziam que foram eles que nos cortaram o rabo, diziam que foram eles que nos deram juízo”.

Compreende-se que no período da colonização os ritos teriam sido proibidos, porque a identificação com os saberes e as práticas tradicionais seria um empecilho para a expansão dos ideais da dominação. E a afirmação de Tomo é alusiva à proibição do contato com as raízes tradicionais, pressupondo-se que essas caracterizariam a condição de selvageria, daí, na visão do colonizador, a necessidade de ‘dar juízo’, ou seja, levar os nativos à condição de ‘civilização’, numa clara demonstração dos princípios da teoria do evolucionismo cultural de Eduard Tylor (MORGAN e TYLOR, 2005) e de alienação cultural, pela destituição das raízes culturais, na separação entre o ser humano com a sua história.

Segundo Kambako desde o tempo colonial a escola assumiu o papel de inculcar os hábitos e costumes dos portugueses e por isso, ele enfatiza:

Nós éramos obrigados a estudar até 4ª classe. Tínhamos dificuldades em estudar na língua portuguesa. No tempo colonial aprendíamos na base de porrada. Partiam ardósia nas nossas cabeças e depois obrigavam-nos a comprar outra. Nós não usávamos cadernos apenas escrevíamos no quadro e na ardósia. Nas ardósias fazíamos as contas, os ditados e tudo.

A obrigatoriedade da escolarização nesse período histórico estaria muito mais em função da destruição das tradições culturais dos ma-sena e outros grupos sociais do que do desenvolvimento das habilidades necessárias para a vida das pessoas na estrutura organizacional colonial, e isso explicaria a proibição da língua sena e conseqüente priorização da portuguesa.

E eram freqüentes os focos de resistência a essa submissão, conforme Tomo, “[...] no tempo colonial nós não estudávamos na escola, quando víamos os colonos nós fugíamos para o mato [...]”. Este testemunho é confirmado pelo régulo Sakatupa ao se referir sobre a sua própria experiência no processo de recrutamento de alunos:

Eu no tempo colonial já fui professor. Eu no tempo colonial já fui professor, dava aula, aos alunos da 1ª, 2ª e 3ª, de 4ª já iam estudar no centro de Murraça (missão católica), eu no tempo colonial, eu para apanhar alunos, eu estive recrutar de noite, para puder também ter alunos na escola, se não nada, os pais manda, vai para algodão, vai para machamba, vai para ali (...), no dia seguinte nem 50 alunos não tem. Então missão paga a mim, pagar em vão, os padres tem que andar com moto, primeiro conta alunos. Ah, 40, 50, 60 alunos, ta bom. Mas encontrava mais de 60, eu recrutava, eu já fui como professor (*sic*).

Isso sugere que as missões, principalmente as católicas, desempenhavam um papel importante na educação escolar colonial; os processos de ingresso na escola eram, muitas vezes, coercivos e mesmo assim, a obrigatoriedade não representava a permanência e; finalmente, demonstra a relação de cumplicidade existente entre os régulos e a administração colonial, como foi dito nas páginas anteriores.

Para completar o processo de dominação José Américo José destaca que

No tempo colonial tinha escola, mas as pessoas eram levadas para o trabalho escravo, para plantações de cana de açúcar e algodão. Quando os portugueses notavam que as pessoas sabiam ler e escrever, eles retiravam a pessoa do convívio com os outros, pois sabiam que a pessoa era esperta e poderia se rebelar. Aqui em Caia, só se escutava as maquinarias, na linha férrea. As pessoas tinham que trabalhar na construção da linha. As pessoas eram levadas às escondidas para serem mortas ou para irem trabalhar.

E por isso, Tomo lamenta: “o colonialismo nos estragou muito”, e esse estrago seria referente à destruição das tradições culturais dos ma-sena, através do processo de escolarização, de proibição das línguas autóctones e da prática das cerimônias tradicionais e, principalmente, ao por fim a vida das pessoas adultas que seriam detentores desses saberes e práticas.

As dificuldades para a realização dos ritos de iniciação masculina entre os ma-sena começaram no período da colonização portuguesa, e mesmo ao admitirem que eram praticados às escondidas, os entrevistados reconhecem que a partir desse momento muitos aspectos da tradição cultural começaram a se perderem.

Após a independência nacional (1975), ao contrário do que se esperava os ritos de iniciação continuaram a não ser prática frequente entre os ma-sena, como aconteceu na colonização, isso porque, conforme Kambako a “guerra⁷ baralhou tudo” e teria desestruturado as famílias e as tradições.

E essa guerra teria ‘baralhado’ não apenas as estruturas familiares e as tradições dos ma-sena, mas também de todas as populações que habitam em Moçambique. Suas conseqüências iriam desde a perda de bens materiais e culturais até de vidas humanas, para além de deslocar pessoas para outros ambientes, alheios a sua realidade cultural.

Mas, existem outras questões que, na visão dos entrevistados prejudicariam a manutenção das tradições culturais e, conseqüentemente a prática dos ritos de iniciação que merecem maior destaque.

Agora o problema é da *política*. A política que eles tem já não nos respeita. Nem a mim, como régulo, nem ao próprio pai como este [apontando ao senhor presente ao lado], nada. Você mesmo deve depender ele seu filho. Como já tem calça grande, ele tem calça pré-lavada, você tem calamidades, já é diferença. Respeitar já é difícil. E lá na educação, nas salas aí. Nem é educação, nas salas aí, onde ensina (Régulo Sakatupa).

Alguns aspectos merecem consideração do trecho acima. O primeiro tem a ver com a *Cultura*. Através do termo *política* o entrevistado resume como as culturas externas influenciam suas vidas e dificultam a prática de suas tradições culturais.

O segundo é relacionado com conflito entre culturas diferentes, entre o ‘moderno’ e a tradição, descrito nesse caso, em termos de vestimenta que gera novas identificações entre os jovens, que contrastam com a das gerações anteriores, como realça o régulo Sakatupa, “[...] vai a escola calça e casaco, com gravata, o professor, também calça casaco com gravata, o pai não tem calça casaco com gravata, quando voltar ali, não sabe cumprimentar o pai, nem de manhã levantar bom dia pai, não sabe e isso que acontece [...]”.

E o ser que se caracteriza apenas com as roupas e exige que a partir delas seja respeitado, contrasta com o das tradições dos ma-sena. No entanto, o vestuário traduz apenas uma parte da invasão de culturas externas que chegam através das mídias e criam novas formas

⁷ Kambako se refere à guerra entre o governo da Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO) e a Resistência Nacional de Moçambique (RENAMO) que se estendeu de 1977 a 1992. Não cabe neste trabalho discutir as motivações políticas e ideológicas que a originaram.

identidades e novos enfrentamentos da realidade entre as crianças e os jovens, através de novos saberes e práticas.

Sobre isso o régulo Kutangatanga salienta que

[...] o movimento que está agora não é como antigamente, hoje é demais, posso educar, vai aqui, vai no vídeo aqui, também ouve, ele quando vê o que está lá dentro (...) Estas crianças não possam assistir cinemas, não possam assistir porque vai ver o ambiente que está aí nos cinemas, ele quando chega fora esquece a educação de casa. Enquanto agora dizer por questão de desenvolvimento nem, tem que se fazer porque agora é negocio, antigamente não, antigamente, para entrar na cinema tem idade. Agora, aquilo quando ele vai ver cinema, posso educar, mas mesmo assim, ele esquece, vai se levar pelo filme, pelo vídeo que pôs já na cabeça, por isso, agora para educar a criança custa. Porque agora ele está a levar o ambiente que vê [...] *sic*.

Na mesma perspectiva José Américo José corrobora: “o problema de hoje são os filmes [principalmente os de conteúdos eróticos e pornográficos], as crianças assistem sem ter idade suficiente. Pensam que o que se vê no vídeo é para se repetir na vida”.

O que significa dizer que o que as crianças e os jovens assistem em videotecas e na televisão tem maior valor do que a educação oferecida pela tradição e, especialmente pelos ritos de iniciação. E nesse caso, o diálogo entre as gerações ‘tradicionais’ e as mais novas não acontece e as raízes culturais se perdem ou são substituídas por ‘culturas’ alheias. E aí residiria o medo dos entrevistados, pois no distrito de Caia proliferam dos mais avançados meios de informação e tecnologia, o que diminui as distâncias culturais e expõe as tradições dos ma-senas ao fluxo de outras identificações mais atrativas para os jovens.

Diante de todas essas questões o que mais tem preocupado os entrevistados é o terceiro aspecto, o do papel da educação escolar na formação de novas identificações que contrastam com a dos ‘mais velhos’. A maior expressão desse sentimento está expressa nas palavras de Caetano Fósforo Tomo:

Dizem que somos brancos porque fomos à escola. Porque sabem escrever, nem os pais respeitam. Não sabem nem como se planta batata. Insultam os pais, os mais velhos [...]. Porque hoje dizem tem de ser como **brancos**, as pessoas se consideram como sendo **brancos**. [Por isso] a escola não consegue iniciar as crianças na tradição. Os professores sabem como fazer isso, eles sabem as tradições? Eles nunca nos procuram, eles não nos vêem como pessoas. Ver como pessoa? Podem nos ver no caminho não nos respeitam, não dão conta (*grifo do autor*).

Os entrevistados consideram que a escola cultiva nos jovens os modos de vida dos ‘brancos’.

Esse seria o ápice do papel da escola na destruição das tradições das culturas locais, a partir da oferta de uma educação que leva a que as crianças e os jovens a se identificarem com o ‘branco’, com a sua cultura e a conseqüente negação do ‘ser ma-sena’ que habita neles. Os entrevistados percebem que o currículo escolar é recheado de aspectos que em nada teriam a ver com as culturas locais.

A escola enquanto instrumento que ‘embranquece a mente’ dos jovens favorece o surgimento de novas identificações e o distanciamento com relação às tradições, mas particularmente, faz aumentar o desprezo que os mais novos tem sobre os ritos de iniciação. Por isso:

Hoje não tem isto (cerimônias tradicionais), se todos os negros são ‘asungu’ [brancos], abandonaram as tradições e tudo... É bom ligar ali, estou a dizer a verdade.

Nenhum jovem quer ouvir estas coisas de provérbios. Eu também sei muito bem os provérbios. Os eles sabem é só rir e fazer pouco. Para ser contado história ou provérbio é preciso aproximar, ajudar o trabalho do velho, não sei o que, então é ali ele fica, aproveita explicar, falar, acontecia, ele pode aproximar e aproveitar. Eu aqui devia ter dois jovens, um jovem entre os meus conselheiros, na resolução de problemas, para acompanhar, nem com isso (Régulo Sakatupa) (*sic*).

Esse perigo se agrava quando, na visão do mesmo régulo não se consegue chegar ao diálogo, entre a escola e as culturas locais,

[...] não vem aqui, nenhum professor consultar com o régulo dizer qual é a nossa tradição, nada, é mentira se ouviu com o outro régulo é mentira dele. Eu não tenho Escola Secundária Matias Capece aqui perto? Antes dessa já tinha anexa, antes dessa já tínhamos Escola 24 de Outubro. Só organiza isto, dar as meninas danças, chamar a mim com minha idade, não vou não, na minha idade não vou participar (*sic*).

Ele considera que o intercâmbio apenas se realiza com relação a danças tradicionais por parte das meninas, principalmente nas comemorações das datas cívicas nacionais, o que dá à cultura o sentido folclórico que em nada interessaria para a perpetuação do cerne da Tradição.

Mesmo porque a dúvida de Tomo: “os professores sabem fazer isso, eles sabem as tradições?”, foi confirmada, pois quando essa questão foi colocada aos professores, estes admitiram ignorar as tradições, muito pelo processo educativo a que foram submetidos (pautados pela negação das suas culturas em prol da unidade) e ainda, por não terem aportes teóricos metodológicos para lidar com a diversidade cultural.

Todavia, segundo o Kutangatanga, no seu regulado tem havido aproximação entre a escola e a comunidade local, de modo a discutir os rumos para a educação das crianças e dos jovens para que os problemas que vêm a partir das culturas ‘estranhas’ sejam superados.

[...] Estudamos aqui, com esses diretores da escola, com este diretor da ZIP [Zona de Influência Pedagógica] que está aqui na Escola Amílcar Cabral, estudamos muitas vezes, até criamos conselho local para poder estudar a criança, mas não é possível, criamos conselho com as mães como educação, como conselheiras, mas também é mesmo modelo de aconselhar as meninas, o homem também, os rapazes. Entraram para ver se também consegue dominar essas crianças, mas sempre continua, porque o ambiente é demais (*sic*).

E mesmo diante das dificuldades para o sucesso desse processo, que são motivadas segundo ele pelo ambiente (no caso a influência de outras culturas no seio dos ma-senas), ele reconhece a necessidade do compartilhamento dos saberes e das práticas das tradições locais com os da escola, como forma de criar uma sociedade mais sadia, principalmente, em termo de convivência.

As opiniões dos régulos entrevistados divergem quanto ao diálogo entre a escola e as culturas locais, porque essas iniciativas, no momento, dependem da boa vontade de alguns professores e diretores de escolas. Mas, ambas partes reconhecem a necessidade de complementaridade no processo de educação das crianças e dos jovens.

E por isso, o esforço continua, como afirma Kambako, “até estava-se a pensar criar um grupo de pessoas mais idosas para contar histórias, provérbios, advinhas e ensinar jogos tradicionais às crianças, para que isso não desapareça. Isso seria muito bom. Muito da nossa tradição está a desaparecer junto com a morte dos mais velhos”.

Os entrevistados comungam a opinião de que com o desaparecimento das tradições das culturas locais a educação escolar estaria longe de alcançar os objetivos quantos aos saberes e práticas importantes para a vida dos ma-sena. E seria por isso que,

[...] as crianças de agora não respeitam mais os mais velhos. Antigamente quando eu tomava banho no rio, e algum, e quisesse passar daí, tinha medo porque um ancião estaria tomando banho, agora não, agora as crianças passam e riem, não tem respeito, insulta e tudo mais. Não são educados, não aceitam ser educandos nos ritos. Nós éramos educados, no respeito e na tradição [...] (Caetano Fósforo Tomo).

Os entrevistados se unem quando falam da importância da educação tradicional para o bem da comunidade. Eles advertem a falta da prática dos ritos de iniciação empobrece a vivência dos valores culturais. Muitos jovens desprezam a iniciação e por isso mesmo são incapazes de serem adultos, de conviver com os outros, de fazer algo para o seu próprio bem e da comunidade, de conhecer as tradições e a partir delas se orientar na vida.

Quando você não sabe fazer nada na vida, parece uma criança órfã, não sabe nada da vida, está perdido. Muitos jovens vivem assim, não conseguem construir nem a própria casa para viverem. Vivem como animais. Algumas pessoas nascem e não criam suas crianças, não cuidam. Agora está difícil ensinar aos jovens a fazer algo. Eles sabem construir por sofrimento [...]. Abandonar as tradições é deixar de viver. A tradição é o nosso primeiro alimento, que ninguém pode desprezar, porque agora vive na cidade ou onde. A balança da vida está na tradição e deve pesar mais na tradição (Jorge Américo José).

Ou seja, a educação visa humanizar e socializar a criança, fazer com que ela possa se apropriar das práticas e saberes de modo a viver digna e plenamente na sociedade.

Mesmo porque, os indivíduos só podem ser compreendidos dentro da sua cultura, onde se tornam seres humanos e dão forma a suas vidas (GEERTZ, 1989). Sendo a cultura uma produção coletiva, pode-se inferir que na etnia Ma-Sena prevalece o sujeito sociológico formado na relação com outras pessoas do grupo, principalmente os mais velhos, mediados pela tradição cultural. O que vale é a estabilidade do grupo e de seus valores tradicionais (HALL, 2006). Os ritos de iniciação unificam, então, a pessoa a estrutura da comunidade. A ausência das práticas e saberes das culturas locais parece deslocar as identidades e suas manifestações para terrenos desconhecidos e tidos como perigosos para a continuidade da vida humana.

Os modos de antigamente são diferentes dos de hoje. Antes nós tínhamos nossas casas e vivíamos tranquilamente. Agora quando tentamos procurar as tradições antigas não conseguimos encontrá-las mais. Falam que o modelo de agora é novo. Mesmo com os nossos filhos, quando tentamos falar-lhes, dizem que nós não sabemos falar. Dizem que nós é que temos que escutá-los. Como se fomos nós que cuidamos deles. Eles nem sabem pensar. Mas negam. Por isso, nossos filhos não nos escutam, nunca mais. Dizem que o que nós falamos não tem sentido. Mas, antigamente, tínhamos as tradições. A criança tinha que escutar e ouvir os conselhos da mãe e do pai. Para casar os pais e as mães se envolviam para aconselhar. Hoje não há mais indícios dessas tradições. As pessoas vivem só, algumas não querem casar, outros quando crescem abandonam a casa e isso se manifesta nas doenças, como sída e outras. Não há mais diálogo entre os filhos e os pais e as mães. Parece que quando se nasce, tudo acabou. O governo hoje, nos deixa solto, dizendo que nós é que somos responsáveis. E as pessoas estão

morrendo de sida, doença que partiu do nosso corpo. Antigamente, pode ser que existia a doença, mas as crianças escutavam os seus pais e as suas mães. Agora, não tem havido um bom entendimento entre a tradição e os mais novos (Joaquim Tomás Kambako).

Neste extrato de entrevista aparecem as evidências dos conflitos das identidades que estão sendo formados na sociedade moçambicana com relação às culturas locais. Faltaria algo para complementar o trabalho desenvolvido pela escola, que incrementa outros saberes e práticas.

As culturais produzidas pela globalização estão cada vez mais se sobrepondo às culturas locais. As tradições parecem ser relegadas ao esquecimento e ao desprezo. Para os entrevistados, o grande desafio é a revitalização das práticas dos ritos de iniciação. Acreditam que não basta apenas ir à escola.

É por isso que estou a dizer sempre, você lá na escola só vão ensinar matemática, geografia, história, quê... [etc], não sabem ensinar a história da tradição da casa, nada. Só vão encontrar no livro ali. Pessoa que estudou lá, na universidade, volta só ensinar aquilo. Nós somos antigos e não somos respeitados [...].

Vão lá estudar. Alunos estão a estudar muito bem, [...] aquilo que estou a ver da minha atrás, é muito diferente, e já estão ir batizar os pais, estes alunos voltam batizar os pais, agora os pais como foram batizados, não nos respeitam. A educação é muito bom, pode ser médico, pode ser não sei o quê, tem que ser que respeita as tradições (Régulo Sakatupa) (*Sic*).

Isso sugere o reconhecimento do papel da escola na formação da pessoa humana e que o problema não está apenas na educação por ela oferecida, pois “alguns estudam e conseguem respeitar os outros. Isso é importante. Estudam e se lembram de seus antepassados, de seu pai e sua mãe. O problema agora é a cabeça das pessoas, parecem vazias, não se olha, mas para os outros” (Joaquim Tomás Kambako).

Relação que também é defendida por José Américo José através das seguintes palavras:

Dentro das tradições as crianças e os jovens escutam e respeitam os mais velhos. A pessoa não pode viver sem ter uma profissão, um ofício, além da escola, algo que saivá fazer. Se for assim, ele não será pessoa. Se você não souber fazer nada, nem precisaria aprender a escrever ou a ler, aprender para quê?

Existe então a percepção, entre os entrevistados, de que somente os saberes e as práticas tradicionais dos ma-sena, ou da educação escolar, não dariam aos jovens os aportes suficientes para viver ‘o ambiente’ atual (2008). Isso invoca a necessidade do diálogo entre a escola e as tradições, no caso específico, os ritos de iniciação.

Isso demonstra o aumento das fontes para a construção das identidades dos ma-sena e suas tradições e todas as suas práticas e saberes não podem mais reivindicar um espaço único no processo de educação, há que compartilhar a mesma função com a escola, com todas as suas ‘culturas’, com os meios de comunicação áudio-visual (rádio, televisão, celulares, Internet, etc) e com a presença de pessoas estrangeiras no distrito (isso porque no momento da pesquisa decorria uma grande obra de construção da ponte sobre o rio Zambeze). E o mesmo se pode falar da escola.

Por isso, o diálogo entre as instâncias educativas, é necessário, que aconteceria dentro da perspectiva de que na formação dos sujeitos híbridos que na visão de Stuart Hall (2006) seriam as identidades que permeiam as sociedades atuais, há que ter em conta as subjetividades que advém das culturais locais, alimentadas pelas tradições que antecedem mesmo à chegada dos colonizadores e da escola.

As disciplinas escolares e seus conteúdos que muitas vezes representam a ‘cultura ocidental’, não dão sentido e significado à vida dessas pessoas e conseqüentemente, a importância da escola, entre eles, se dilui. Por isso a escola é obrigada a ampliar a gama de conhecimentos de maior valor, perspectiva que vem acontecendo em Moçambique com a introdução da componente do currículo local, que representa as tradições culturais dos diversos grupos étnico-lingüísticos.

5 – A contribuição dos saberes e práticas da iniciação ma-sena no currículo oficial

O estudo sobre os ritos de iniciação da etnia ma-sena foi desenvolvido em função do diálogo que pode ser estabelecido entre as culturas locais e a escola, de modo que aconteça a interculturalidade. Sabe-se, porém, que a iniciação não é a única prática educativa oportunizada pelas tradições culturais moçambicanas, sua escolha deveu-se à qualidade e à quantidade de saberes aí desenvolvidos.

A efetiva articulação dos saberes e práticas dos ritos de iniciação no currículo escolar acontece nos espaços estabelecidos pelo Plano Nacional de Educação, que divide o currículo em dois componentes: o currículo nacional, com 80% de conteúdos de nível nacional e o currículo local, com 20% de saberes locais e a partir do 3º ciclo do Ensino Básico (6ª e 7ª classes), pois é praticamente a partir desta idade que os rapazes são introduzidos aos mistérios da tradição cultural ma-sena (MEC, 2003).

Todavia, Castiano (sd, p. 5) adverte sobre a possibilidade da perversão no entendimento dessa regra, de os professores “[...] pensarem que devem dividir o tempo de 45 minutos que dura uma aula para então poder calcular os 20% do tempo para o CL”. O importante não é a quantificação do tempo para o tratamento dos saberes locais e muito menos o parcelamento desses conteúdos, mas sim a sua integração no currículo nacional.

Em uma primeira análise, os saberes e as práticas da iniciação podem ser incluídos no currículo oficial, como componente do currículo local, a partir das disciplinas já formalizadas pela escola, conforme vem ilustrado na abaixo (tabela 1). Aí esses conteúdos seriam explorados a partir da experiência dos alunos e através do diálogo que envolverá toda comunidade escolar.

Tabela 1: A contribuição da tradição cultural ma-sena no currículo oficial

Disciplinas	Conteúdos: Currículo local – saberes de práticas da iniciação
Ensino Bilíngüe	Línguas Bantos <ul style="list-style-type: none"> • Características • Língua Sena Literatura Oral tradicional: <ul style="list-style-type: none"> • Contos, provérbios, lendas e fábulas. • O mito e a explicação dos fenômenos. O sentido e a importância da literatura oral tradicional. Formas de tratamentos na língua Sena.
Matemática	Etnomatemática: uso de jogos tradicionais para desenvolvimento do pensamento lógico.
Ciências Sociais	Caia: <ul style="list-style-type: none"> • Localização geográfica • Processo histórico de sua fundação O Vale de Zambeze <ul style="list-style-type: none"> • Características geográficas • Os principais afluentes do rio Zambeze • Atividades socioeconômicas. • A agricultura: as culturas e seus períodos.

	<ul style="list-style-type: none"> • A pesca • A caça • Cheias: causas e conseqüências socioeconômicas e culturais. <p>Estudo comparativo: ciência e mito da tradição cultural ma-sena (explicação dos fenômenos naturais).</p>
Ciências Naturais	<p>Fauna e flora local</p> <p>Agricultura:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Culturas agrícolas locais. • Técnicas agrícolas locais. <p>Alimentação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tipos de alimentos e valor nutritivo. • Frutas silvestres, <p>Fenômenos naturais:</p> <p>- Explicação tradicional (mitos).</p> <p>Sexualidade: Higiene, relações do gênero, casamento tradicionais;</p>
Educação Visual e Ofícios	<p>Instrumentos locais: (armadilhas para caça e pesca, esteiras, chapéus e outros objetos de arte e de sustentação econômica);</p> <p>O Barro: importância e uso.</p>
Educação Musical	<p>O ritmo e a musicalidade nas tradições culturais</p> <p>Músicas e Cantos tradicionais</p> <p>Instrumentos musicais tradicionais</p> <p>O canto, música e a nas cerimônias tradicionais.</p>
Educação Física	<p>Jogos e brincadeiras tradicionais.</p> <p>Danças tradicionais.</p>
Educação Moral e Cívica	<p>A Disciplina</p> <ul style="list-style-type: none"> • Normas tradicionais. • Estudo comparativo entre a disciplina tradicional e escolar. <p>Organização sociocultural dos ma-senas</p> <ul style="list-style-type: none"> • A família e os graus de parentesco. <p>Processos educativos tradicionais</p>

	<p>Relações na tradição:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Humanas: como os pares, com os mais velhos e com o sexo oposto. • Ambientais: lugares, plantas e animais sagrados. • Sobrenaturais: os antepassados <p>Ritos e cerimônias tradicionais: nascimento – puberdade – casamento – morte.</p> <p>Sexualidade:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Casamentos prematuros • Poligamia.
--	--

É preciso reconhecer que este quadro é simples demais para abarcar todos os saberes das práticas de iniciação masculina da tradição ma-sena. Mas, a partir dele se propõe uma reflexão sobre as possibilidades dos conhecimentos da iniciação fazerem parte do currículo oficial da escola, sem a necessidade de grandes mexidas na organização curricular das disciplinas.

No entanto, os pressupostos da interculturalidade na abordagem curricular exigem uma ação mais efetiva, de âmbito pedagógico e metodológico, por isso a integração da Tradição Cultural ma-sena no currículo escolar acontecerá quando a escola entender que dentro dos seus limites, organizacionais e curriculares, não cabem todos conhecimentos que a humanidade construiu e constrói ao longo da sua existência e, conseqüentemente, ela sozinha não pode realizar a missão educativa dentro da sociedade. Para tal, ela necessitaria agregar a si outras práticas educativas, que a complementariam na difícil tarefa de educar. O mesmo pode-se dizer das tradições culturais das comunidades locais, no caso dos ma-sena, por si só, essas seriam incapazes de construir o ser humano que fizesse frente aos desafios do mundo atual.

Portanto, entre as principais exigências para a realização do currículo intercultural na Educação Básica em Moçambique destacam-se:

1) O reconhecimento da relação de complementaridade entre a escola e as tradições culturais locais – assim, os saberes e as práticas de ambas partes seriam vistos como tendo valor educativo, o que abriria espaço para o diálogo sobre as contradições, os limites, os problemas e os valores éticos entre as tradições culturais. A questão é como as partes chegariam a esse

‘entendimento’? Sugere-se que a escola assuma iniciativas nesse processo, supondo-se que ela tenha maiores recursos (humanos e materiais) para chegar às comunidades. A valorização e o cultivo da memória cultural dentro da escola seria um dos principais pressupostos para a realização do currículo intercultural.

2) O reconhecimento de que a finalidade da educação é a realização plena do ser humano e a sua socialização. Espera-se que a tradição cultural contribua, através do currículo local, em todas as aprendizagens:

a) No saber ser: para que o aluno encontre na escola, “um espaço verdadeiramente argumentativo e crítico entre os saberes e os valores tradicionais e os modernos” (CASTIANO, sd, p. 3), e possa refletir e posicionar-se no mundo e construir suas próprias formas de sê-lo, ou seja, suas próprias identidades;

b) No saber conhecer: para que o aluno encontre tempo de conhecer a história dos seus antepassados, da sua localidade, do seu distrito “[...] sobre o ecossistema natural, social e cultural que rodeia a escola (vegetação, fauna, rios, lagos, lugares sagrados e históricos, procedimentos e práticas nas cerimônias e ritos, práticas religiosas, crenças coletivas, saberes medicinais e nutricionais, literatura oral, etc.)” (*Ibid.*), e possa, através disso, participar da construção da sua comunidade e tornar pleno o seu ser.

c) No saber fazer: para que os alunos encontrem meios de desenvolver e aperfeiçoar as técnicas e os instrumentos construídos pela tradição cultural ao longo da sua existência e que foram úteis para a sua subsistência.

d) E, no saber conviver: para o aluno reflita sobre sua relação com o transcendente, com o outro, com o sexo oposto, com a natureza e consigo mesmo.

Essa necessidade de fusão das aprendizagens que é reconhecida por Jacques Delors (2003, p. 90): aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes [conhece, fazer e viver juntos]. É claro que estas quatro vias de saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta”, superando a visão do ensino formal que se orienta:

Essencialmente, se não exclusivamente, para aprender a conhecer e, em menor escala, para aprender a fazer. As duas outras aprendizagens dependem, a maior parte das vezes, de circunstâncias aleatórias quando são

tidas, de algum modo, como prolongamento natural das duas primeiras (*Ibid.*).

3) O diálogo como opção pedagógica e metodológica – o que transforma a escola em espaço e tempo de construção de conhecimentos e não apenas para a transmissão de conteúdos alheios ao contexto dos alunos. Aliás, essa é uma das primícias da interculturalidade no currículo escolar: a comunicação entre as partes. Para que isso aconteça são necessários os seguintes pressupostos:

i) A boa formação do professor, de modo que ele possa assumir todas as funções inerentes à educação, pois o currículo intercultural exige que ele seja, ao mesmo tempo um antropólogo, capaz de entender o ser humano enquanto cultural e um etnólogo, capaz de ‘mergulhar-se’ em distintas realidades e contextos culturais descrevê-las com densidade (isso se refere ao menos no domínio dos conhecimentos nessas áreas). Em suma, exige-se um professor pesquisador, que busca, que investiga e se ‘arma’ de bases teóricas e epistemológicas que o permitem interagir com os alunos e fazer com que os alunos interajam entre si, dentro das suas diferenças. Cabe também uma reestruturação nos processos de formação de professores, através de introdução de disciplinas que dão ênfase aos estudos culturais.

ii) A valorização do conhecimento dos alunos. Isso obriga que os professores comecem sempre das experiências dos alunos (conhecimentos locais) para abordar qualquer que seja o tema. Sabe-se que, em termos metodológicos, essa é uma opção arriscada, tendo em vista a diversidade cultural nas salas de aulas das escolas moçambicanas e o tempo necessário para a partilha dos diferentes saberes aconteça, mas é um risco que se torna necessário, pois a escola e o professor não podem ignorar a vida dos alunos e tudo aquilo que eles sabem. Há que criar novos tempos, que envolvam, talvez diálogos entre áreas de conhecimentos diferentes para que se realize a interação na escola.

iii) A relação dialógica entre as disciplinas. O currículo escolar será intercultural se ele for interdisciplinar. Conforme se pôde compreender na descrição da educação pelos ritos de iniciação dos ma-sena, todos saberes perpassam-se, sem distinção das áreas de conhecimento. Esta seria a melhor atitude do professor e da escola, fazer com que os saberes e as práticas das culturas locais provoquem o diálogo entre as diferentes áreas que compõem o currículo escolar.

Tudo pode ser pouco para falar da contribuição dos saberes da tradição ma-sena ao currículo oficial, mas no contexto de diversidades culturais há que admitir que essas participam da formação da(s) identidade(s) nacional(is). A escola ao incluir no seu currículo as culturas locais deve criar possibilidades de questionar-se e de questioná-las, no sentido de se alcançar a principal finalidade da educação que é a humanização do ser humano e a sua socialização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa sobre os ritos de iniciação da etnia Ma-Sena em Moçambique permitiu apurar o seu caráter educativo. As práticas e os saberes construídos e transmitidos nessa tradição cultural oferecem múltiplas possibilidades para o desenvolvimento de um currículo escolar, que seja, efetivamente, um mapa de representação das culturas moçambicanas, diversas e distintas, em prol da afirmação das culturas locais, das subjetividades a elas inerentes e da democratização da escola. Ao longo do estudo defendeu-se a idéia de que a cultura é o conteúdo substancial da educação. Assim, a cultura justifica a existência da escola, dando-lhe sentido e significado.

Assumi-se uma questão de fundo: *de quem é o conhecimento que é de maior valor e, por que este conhecimento tem maior valor e foi escolhido para ser o conhecimento da escola?* E, a partir da concepção de que o currículo é cultura pôde-se, então, de forma mais enfática, indagar sobre a cultura que perpassou a educação escolar moçambicana, nas diversas fases da sua história.

Na história da educação em Moçambique há evidência de que a cultura foi tratada a partir de padrões de homogeneidade. Mas, por mais rígido que seja o movimento para a homogeneização da cultura, há sempre um espaço e tempo de manifestação da rebeldia do diferente. Do estudo realizado sobre o elevado índice de reprovação e evasão escolar na década de 80 e 90, na educação básica em Moçambique reconheceu-se que essas eram motivadas em grande parte pelo descompasso da ação educativa em relação à cultura e às tradições culturais, o que significa dizer que não havia uma interação entre a cultura tradicional e a cultura da escola e que o conhecimento adquirido na escola não tinha, muitas vezes, nenhuma utilidade por parte das crianças nas suas famílias e comunidades. A escola só pelo fato de reconhecer que sua cultura estaria desafinada com relação à cultura dos alunos abre-se para novas perspectivas: de aceitação da diversidade dentro dela e de abertura ao diálogo com os diferentes. Afinal, o conhecimento que a escola escolhe e acha que seria o de maior valor, não tem *nenhum valor* para os seus principais sujeitos, os alunos.

E para fazer com que a escola tenha sentido e significado para os alunos é preciso dialogar com as culturas e tradições destes. O diálogo permitirá com que os alunos não se sintam estranhos na sala de aula e possibilitará a manifestação das subjetividades, a partir de saberes e práticas enraizados nas diversas culturas locais. Para o presente trabalho esse diálogo

começa com as práticas educativas mais tradicionais na cultura Ma-Sena, os ritos de iniciação. A escolha deve-se a sua importância, a sua regularidade, a sistematização dos seus saberes e práticas e a sua incidência na construção de identidades nesse grupo étnico-lingüístico. Pesquisar os ritos de iniciação permitiu ampliar a reflexão de que a existência humana é diversa e isso, justifica a diversidade dos processos educativos das sociedades. E, ainda, a reafirmação de que a educação escolar só é possível sob uma abordagem intercultural, visão a partir da qual todas as culturas teriam valor.

Assim, a partir de documentos, de entrevistas e de depoimentos foi possível identificar os principais saberes e práticas construídos e transmitidos na iniciação da etnia Ma-Sena em Moçambique e abrir um diálogo com o currículo oficial. Os ritos de iniciação foram descritos no presente estudo, como sendo o processo que introduz os indivíduos aos mais diversos fenômenos sociais e naturais, aos mistérios da vida humana, do nascimento à morte, como caminho que garante a passagem: da morte das subjetividades infantis e individuais, para o renascimento nas identidades adultas e sociais. Esses compreendem três fases, a *separação*, em que o iniciando se desliga da família, dos amigos, em suma, do seu passado, para buscar novas identidades, que permitam sua participação mais efetiva na vida da sociedade; o *isolamento*, tempo de retiro e de silêncio, tempo de escuta e provação, na qual o iniciando é submetido à experiência do encontro com a tradição cultural, principal motora da vida do grupo e; a *re-integração*, momento em que o iniciado adquire um “novo nome” que expressa novas identidades, que refletem suas práticas e seus saberes, ser, conviver, fazer e conhecer.

Desse estudo foram constatados três grupos de saberes e práticas, que a escola, na sua construção histórica em Moçambique, mostrou-se incapaz de contemplá-los no seu currículo, como o rol de conhecimentos que, também, seria de maior valor. Esses são: a revelação do sagrado, da morte e da sexualidade, que entre os Ma-Senas contemplam os saberes – ser, conviver, conhecer e fazer – que são importantes e estão presentes em todas as identidades socioculturais.

As práticas e os saberes referentes à sexualidade. Ao iniciando é propiciada a experiência da revelação da sua condição sexuada, da sua dimensão relacional e a vocação ao sagrado, como forma de compreender o significado e a necessidade da relação mútua, com o sexo oposto, com os membros da comunidade de funções específicas e com os mais velhos. O mais importante é saber viver com os outros, participando do projeto da comunidade. A profundidade desse ensinamento e a compreensão de que a relação com o sexo oposto tem por

finalidade a fecundidade, a intenção original de procriar, alargar a sua família e a família humana no geral. Das entrevistas percebeu-se que a cultura da escola, tal como é concebida, até então, não conseguiu criar esta ponte de relações, permeadas pelo respeito e sublimadas pelo sagrado, entre os gêneros sexuais, entre as pessoas do mesmo gênero e entre gerações diferentes. Todos os entrevistados observaram que as crianças e os jovens de agora, em referência aos que não são iniciados, aprendem a ler e a escrever, mas não conseguem viver. Porque viver é viver com o outro e para a comunidade. A escola precisa beber da tradição cultural dos Ma-Senas para fazer dela um espaço em que o aluno aprende a conviver. A escola é tímida na abordagem da sexualidade, porque os próprios professores sabem que existe uma diferença na concepção do sexo na cultura ocidental que alimenta o currículo e na tradição cultural local.

As práticas e os saberes referentes ao Sagrado. A experiência da personalização que consiste na revelação das novas identidades, tem sentido na etnia Ma-Sena, porque o novo nome é imposto por quem conhece as vias dos antepassados. Esse nome é sagrado, pois carrega em si o Destino da pessoa e unifica todas as práticas e saberes. Por isso que saber ser e também, saber conhecer, fazer e conviver, sem isso a pessoa é nula na sociedade. O ser não pode existir só para ser. A pessoa é somente quando assume na comunidade um modo de fazer. É a partir da revelação dos segredos da natureza que o iniciado é capaz de saber fazer casa, canoa, armadilhas, artesanato, saber caçar, pescar, dançar, cantar. A pessoa é apenas quando conhece o significado dos símbolos e ritos, o sentido e o funcionamento da magia, a hierarquia dos antepassados, a teodicéia, as relações que devem ser observadas com o mundo invisível e ética individual e social. E tudo isso leva a pessoa a uma maior capacidade de convivência. Esses conhecimentos poderiam ser mais bem aproveitados como componentes do currículo local em todas as áreas de conhecimento e não apenas na disciplina de Ofícios.

As práticas e os saberes referentes à morte. A analogia da semente que precisa morrer para renascer expressa a necessidade de que com o fim dos ritos de iniciação o neófito retornará a sua comunidade ‘despido’ da criança que habitava em si. Ele é um adulto e uma pessoa que será útil para a sua comunidade. Os iniciandos ao serem submetidos, em situações simbólicas, aos testes físicos, psicológicos e espirituais renascem para novas identidades que revelam a sua capacidade de enfrentar desafios, de tomar decisões, de liderança, pela coragem e domínio de si. Na escola também aconteceria a morte da criança, mas essa no sentido da aniquilação das suas raízes para desenvolver nela, uma tradição alheia.

A escola moçambicana estará em sintonia com as culturas locais se ela for capaz de ‘descobrir’ as identidades subjacentes nos seus alunos e desenvolvê-las. Isso passa pela elaboração de currículo que representa todos os grupos sociais e que toma suas práticas e seus saberes como os de maior valor, pelo princípio de que todo o conhecimento tem maior valor, quando é capaz de ter sentido e significado para os alunos. Esse caminho já foi iniciado em Moçambique, por se admitir no currículo da escola conteúdos das comunidades locais. O currículo escolar seria assim, intercultural, o que falta, são métodos e práticas efetivas que façam dessa pretensão a interculturalidade uma realidade nos espaços escolares.

Acredita-se que num processo educativo escolar que prima pela mera ‘transmissão de conteúdos’, em que os alunos são tidos como meros consumidores dos mesmos, a opção metodológica ideal para a realização da interculturalidade seria o diálogo. Este pode propiciar maior interação entre alunos, que presumivelmente, pertencem a grupos culturais diferentes, e fazer com que se tornem construtores do conhecimento e, a segunda é transformar a aula em momento de pesquisa, a partir da conscientização de que os saberes não são um ‘dado pronto’ mas algo que se alcança através da investigação e de busca. O professor e o aluno serão, assim, pesquisadores.

Do mesmo modo, numa organização curricular composta por ‘grades de disciplinas’, fechadas a si mesmas através de saberes específicos e compartimentados, a prática necessária para a realização da interculturalidade seria a interdisciplinaridade. Verifica-se que os saberes e as práticas das tradições culturais se forem privados às particularidades das disciplinas perdem o seu sentido, porque eles fecham um circuito holístico de realização da vida. Pode-se também considerar que a sistematização dos conhecimentos das culturas locais, por parte da escola, seja uma das práticas importantes nesse processo, por permitir que essa riqueza não se perca com o passar do tempo e que as experiências possam ser avaliadas no futuro.

Mas, a realização do currículo intercultural através da inclusão dos saberes e das práticas dos ritos de iniciação no currículo oficial não é uma tarefa fácil. Muitas são as dificuldades (desafios) que podem ser encontrados: a) os saberes das práticas de iniciação são abordados na tradição ma-sena conforme o sexo (masculino e feminino separadamente), seria então difícil a sua inserção na escola, cujas turmas não são separadas por gênero. Caberia aos meninos refletirem sobre o que acontece na iniciação masculina e vice-versa? b) a iniciação não é uma prática educativa aceite por todos os membros da sociedade moçambicana, pois durante muito tempo foi conscientizada a considerar que a iniciação seria uma ‘prática’

obscura, fato que fez com que muitas gerações do pós-independência não passassem por ela, e isso pode levar com que a discussão relacionada seus conteúdos tome o rumo folclórico; c) os professores conhecem pouco das tradições culturais e principalmente da iniciação (porque também passaram pelo processo de colonização e alienação cultural e tem pouca bibliografia sobre isso), o que pode levar a que não desenvolvam a reflexão necessária sobre o assunto e optem pelo caminho mais fácil, excluir as saberes e as práticas das culturas locais no currículo. d) os processos avaliativos em Moçambique são centralizados (através de exames nacionais) que pouco abarcam sobre os conhecimentos locais, mesmo porque as diferenças culturais são muitas, isso pode levar o professor a dar preferência pelos conteúdos que normalmente constam da avaliação.

Portanto, pode-se ver que o caminho para realização do currículo intercultural em Moçambique ainda é longo, mas de todas as formas faz-se necessário que comece a ser percorrido e avaliado, para que não se perca o mais importante desse processo, de que a educação é cultura e que a escola tem sentido se o seu currículo estiver comprometido com a cultura dos alunos, com as tradições locais. Assim, a educação cumprirá suas principais funções: humanizar e socializar os seus sujeitos.

REFERÊNCIAS

- ACOSTA, Juan José Tamayo. “Espiritualidade e Respeito à Diversidade”. In: *Cadernos Teologia Pública*. IHU, São Leopoldo, ano IV, n.30, p. 5-26, 2007.
- ALTUNA, P. Raul Ruiz de Ásua. *Cultura Tradicional Banto*. Luanda: Ed. Secretariado Arquidiocesano de Pastoral, 1985.
- ARQUIDIOCESE DA BEIRA. *Iniciação: um caminho da educação*. Actas da Primeira Semana Teológica da Beira, 2-7 Fevereiro de 1996. (coleção: Temas de Investigação).
- APPLE, Michael W. *Ideologia e Currículo*. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. 288 p. (Tradução de Vinicius Figueira).
- ARQUIVO. *Colonialismo e lutas de libertação: 7 cadernos sobre a guerra colonial*. Porto: Ed. Afrontamento, impressão em 1978.
- AUGÉ, Marc. *O sentido dos outros: Atualidade da antropologia*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- BAUMAN, Zygmunt. *Identidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues Brandão. *O que é Educação*. São Paulo: Brasiliense, 2001.
- BOAS, Franz (1896). *Antropologia Cultural*. Rio de Janeiro: Zahar, 2006. (Textos organizados por Celso Castro).
- BONNET, João Alberto de Sá. *Ethos Local e Currículo Oficial: A Educação autóctone tradicional Macua e Ensino Básico em Moçambique*. São Paulo: PUCSP, 2002. (Tese de Doutorado).
- CANDA, Candido Jasse. *Educação Autóctone tradicional e a Educação Oficial Moderna: Efeito dos ritos de iniciação autóctone sobre o rendimento escolar dos alunos iniciados*. São Paulo: PUCSP, 2006. (Dissertação de Mestrado).
- CASALI, Alípio. “Educação vital para a escola”. In Revista *Educação*. Porto Alegre, ano XXVIII, n.2 (56), p. 297-315, Maio/Agosto. 2005.
- CASTELLS, Manuel. *O Poder da Identidade*. V-II. 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.
- CASTIANO, José P. *Currículo Local do Ensino Básico em Moçambique: finalmente os saberes locais vão entrar oficialmente na escola*. s/d (artigo não publicado).
- CODO, Wanderley. *O que é alienação*. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- CORTELLA, Mario Sérgio. *A escola e o conhecimento*. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- DELORS, Jacques et aliii. *Educação, um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 8 ed. São Paulo: Cortez/ Brasília: MEC/UNESCO, 2003.

- DURKHEIM, Émile. *Educação e Sociologia*. Lisboa: Edições 70, 2007.
- ELIADE, Mircea. *Initiation, rites, sociétés secretes*. Paris: Gallimard, 1959.
- FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FREIRE, Paulo. *Educação como Prática da Libertação*. 27 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- _____. *Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. 13 ed. Rio de Janeiro, 2006.
- GEARY, Patrick J. *O Mito das Nações: a invenção do nacionalismo*. São Paulo: Ed. Corand, 2005.
- GEERTZ, Clifford. *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: Editora LTC, 1989.
- GÓMEZ, Miguel Buendía. *Educação em Moçambique: a história de um processo 1962-1984*. Maputo: Livraria Universitária, 1999.
- GRUPPI, Luciano. *O conceito de hegemonia em Gramsci*. 2 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1978 (tradução de Carlos Nelson Coutinho).
- HALL, Stuart. *Identidades Culturais na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- Instituto de Desenvolvimento da Educação de Moçambique (INDE). *Integração do conhecimento local no currículo do ensino básico: pesquisa educacional sobre o conhecimento Local/indígena e educação*, 2004.
- KANT, Immanuel. *Sobre a Pedagogia*. 5 ed. Piracicaba/SP: UNIMEP, 2006.
- LOPES, José de Sousa Miguel. *Cultura acústica e letramento em Moçambique: em busca de fundamentos antropológicos para a educação intercultural*. São Paulo: EDUC, 2004.
- _____. “Poder Político e Educação em Moçambique: entre a tradição e a modernidade”. In: *Revista Brasileira de Estudos Políticos*, nº 84, jan. 1997. p.199-239.
- _____. *Formação de Professores e Identidade Nacional em Moçambique*. Dissertação de Mestrado. FAE/UFMG. Belo Horizonte, 1995.
- LUDKE, Menga e ANDRÉ, E. D. A. Marli. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986. (temas básicos de educação e ensino).
- MARTINEZ, Francisco Lerma. *O Povo Macua e a sua Cultura*. Lisboa: Editora Institui de Investigação Científica Tropical, 1989.
- MATEUS, Dalila Cabrita. *A luta pela independência: A formação das elites fundadoras da FRELIMO, MPLA e PAICG*. Mem Martins: Editora Inquérito, 1999.

- MAZULA, Brazão. *Educação, Cultura e Ideologia em Moçambique:1975-1985*. Porto: Afrontamento, 1995.
- MCLAREN, Peter. *Multiculturalismo Crítico*. São Paulo: Cortez, 1997.
- MELLO, Luiz Gonzaga de. *Antropologia Cultural: iniciação, teoria e temas*. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 1987.
- MÉSZAROS, István. *Teoria de Alienação em Marx*. São Paulo: Editora Boitempo, 2006.
- Ministério da Educação e Cultura de Moçambique (MEC), *Sistemas de Educação em Moçambique*, 1980.
- Ministério da Educação e Cultura de Moçambique (MEC), *Plano Curricular Nacional*. 2003.
- MOÇAMBIQUE, Assembléia Popular. *Sistema Nacional de Educação (SNE)*. Linhas Gerais e lei nº 4/83, BR nº 12, I Série, 1983.
- MOÇAMBIQUE, Assembléia da República. *Sistema Nacional de Educação (SNE)*. Reajuste e adequa as disposições contidas na lei nº 4/83. Lei nº 6/92. INM, BR nº 19, I Série, 104, 1992.
- MOREIRA, A. F. e SILVA, T.T. *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994.
- MORGAN, Lewis Henry (1977) & TYLOR, Edward (1958). *Evolucionismo Cultural*. Rio de Janeiro: Zahar, 2005. (Textos organizados por Celso Castro).
- SACRISTÁN, J. Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3 ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as ciências*. 8 ed. Porto: Afrontamento, 1987.
- SERRA, Carlos (dir). *História de Moçambique*. v. 1. Maputo: Livraria Universitária, 2000.
- SERRA, Carlos. *Identidade, Moçambicanidade, Moçambicanização*. Maputo: Livraria Universitária, 1998.
- SILVA, T. Tadeu. *Documento de Identidade: Uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- TEIXEIRA, Elizabeth. *As três metodologias: Acadêmica, da ciência e da pesquisa*. Belém: Unama, 2002.
- TERRIN, Aldo Natale. *O rito: antropologia e fenomenologia da ritualidade*. São Paulo: Paulus, 2004.
- UNESCO. *Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural*, 2000.
- VAN GENNEP, Arnold. *Os ritos de passagem: estudo sistemático dos ritos da porta e da*

soleira, da hospitalidade, da adoção, da gravidez e parto, nascimento, infância, puberdade, iniciação, coroação, noivado, casamento, funerais, estações, etc. Tradução de Mariano Ferreira, apresentação de Roberto da Matta. Petrópolis: Vozes, 1977.

WESSELING, H. L. *Dividir para dominar: A partilha da África 1880 – 1914*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1998.

WHITE, Leslie A. (1959). O conceito de cultura. In: *Educação e Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 11, p. 2-56, jun. 1960.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura**. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

APÊNDICES

Extratos das entrevistas

APÊNDICE A – Extrato da entrevista com Joaquim Tomás Kambako

Entrevistado: Joaquim Tomás Kambako (*elefante, na língua sena*).

Entrevistador: António Domingos Braço

Local da entrevista: Caia (residência do sujeito)

Data: 16 de janeiro de 2008.

Extratos da entrevista realizada e gravada em língua sena. Tradução livre do entrevistador

Os modos de antigamente são diferentes dos de hoje. Antes nós tínhamos nossas casas e vivíamos tranquilamente. Agora quando tentamos procurar as tradições antigas, não as encontramos mais. Falam que o modelo de agora é novo. Mesmo com os nossos filhos, quando tentamos falar-lhes, dizem que nós não sabemos falar. Dizem que nós é que temos que escutá-los. Como, se fomos nós que cuidamos deles. Eles nem sabem pensar. Mas negam. Por isso, nossos filhos não nos escutam, nunca mais.

Dizem que o que nós falamos, não têm sentido. Mas, antigamente, tínhamos as tradições. A criança tinha que escutar e ouvir os conselhos da mãe e do pai. Para casar os pais e as mães se envolviam para aconselhar. Hoje não há mais indícios dessas tradições. As pessoas vivem e só, algumas não querem casar, outros quando crescem abandonam a casa e isso se manifesta nas doenças, como sida e outras. Não há mais diálogo entre os filhos e os pais e as mães. Parece que quando se nasce, tudo acabou.

O governo hoje, nos deixa solto, dizendo que nós é que somos responsáveis. E as pessoas estão morrendo de sida, doença que partiu do nosso corpo. Antigamente, pode ser que existia a doença, mas as crianças escutavam os seus pais e as suas mães. Agora, não tem havido um bom entendimento entre a tradição e os mais novos.

O senhor nasceu aqui em Caia?

Sim eu nasci aqui em Caia.

Como surgiu o nome de Caia?

Havia uma nascente lá para os lados do rio e está nascente se chamava Caia.

Qual é a diferença entre nthupo e nzindza?

Nthupo é o lugar donde você vem. Esta origem é a mesma, vocês podem se separar por longo tempo e para lugares distantes, mas quando se encontrarem e se identificarem pelo mesmo nthupo, vocês se reconhecerão como irmãos. Porque a vossa origem é a mesma.

Nzindza é a família que se constrói a partir do casamento.

Como, antes, as crianças eram educadas?

As crianças eram educadas assim: a criança nascia, crescia e atingia uma certa idade. No caso dos rapazes é escolhido um ancião, uma pessoa adulta capaz de andar com ele, acompanhá-lo no crescimento, na vida. Esta pessoa aconselhava, sobre o casamento, sobre a vida.

Mesmo as meninas têm uma pessoa adulta que as acompanha ao longo da vida, que os aconselha e que ensina sobre a vida. Sobre a importância do casamento e sobre a sexualidade. Elas escutavam. E quando ela crescesse, dançava-se massesseto (rito de iniciação feminino)...

A partir dessa educação eles conseguiam viver na comunidade, respeitando todas as tradições. No casamento, também existe um rito, no qual o canto e a dança são aspectos importantes para transmissão de saberes referente à vida conjugal.

Os homens vão para um lugar chamado “Luga”, onde se realizam os seus ritos de iniciação. Neste lugar, não podiam passar pessoas estranhas. Eles levavam comida e todos outros mantimentos necessários para o tempo do ritual. Ninguém pode visitá-lo, nem a própria família, somente o ancião. No último dia do ritual, eram cobertos por uma grande vestimenta,

assim percorriam toda floresta até em casa, onde eram apresentados às famílias, descobrindo o seu rosto ao tirar a vestimenta. Aí a família dizia nosso filho nasceu de novo, está aqui e cresceu. Mesmo que a criança tenha morrido durante o tempo da iniciação, ninguém diz que seu filho morreu, os pais notarão isso no dia da volta, na descoberta dos rostos. Se o pai e a mãe notarem que a criança não se encontra no grupo saberá que morreu e não precisam chorar por isso, pois entendem que ele não estava preparado para esta vida.

O que eles aprendem nesses ritos?

Eles aprendem como viver a partir das tradições. Aprendem como conviver num lar, com a esposa, aprendem sobre a sexualidade e sua relação com a mulher. Eles ficam isolados lá no mato, tem um acampamento para isso. Todos os rapazes da região, na idade, vão para lá, aqueles não entraram na dança e no canto da educação (rito de iniciação).

Mas qual é a idade para entrar nessa dança?

Eles começam com esta idade [faz um gesto mostrando a altura, que corresponderia mais ou menos a partir de 10-12 anos].

E agora, como são essas práticas?

Hoje em dia estas práticas são mais difíceis de serem realizados, mas nós as realizamos, com poucas pessoas. As meninas não escutam e desprezam o massesseto. Mas antigamente, quando esta dança eram muito comum, as meninas respeitavam seu corpo e suas vidas, mesmo os meninos, respeitavam seus corpos e suas vidas.

Quando começaram as dificuldades para a realização dos ritos?

Faz tempo. No tempo colonial fazíamos muito, mesmo às escondidas. Fazíamos durante uma semana, mas conseguia-se mostrar muitas coisas da tradição, os anciãos faziam isso muito bem. Ensinavam bem. Aqueles que nunca participaram da dança, dos ritos, não podem ser mestres nem educar, eles não teriam nada para contribuir na educação.

Agora as dificuldades de realizar os ritos são maiores, cada vez o número dos participantes diminui. Faltam pessoas para orientar.

O que faz com que os ritos não sejam mais frequentes nos dias de hoje?

Primeiro a guerra (entre o governo da Frelimo e a Renamo de 1977 a 1992) desestruturou muito as famílias e as tradições. A guerra baralhou tudo. Mesmo assim, no período da guerra fazíamos os ritos.

A escola aqui começou desde o tempo colonial. Nós éramos obrigados a estudar até 4ª classe. Tínhamos dificuldades em estudar na língua portuguesa.

Agora a escola ensina em português e nossos filhos falam a língua portuguesa. Escrevem em português. Eles sabem a língua portuguesa.

As crianças agora aprendem sem precisar apanhar porrada. No tempo colonial aprendíamos na base da porrada. Partiam ardósia nas nossas cabeças e depois obrigavam-nos a comprar outra. Nós não usávamos cadernos apenas escrevíamos no quadro e na ardósia. Nas ardósias fazíamos as contas, os ditados e tudo.

Como tem sido a relação entre a escola atual e as tradições?

Alguns estudam e conseguem respeitar os outros. Isso é importante. Estudam e se lembram dos seus antepassados, de seu pai e sua mãe. O problema agora é a cabeça das pessoas, parecem vazias, não se olha mais para os outros.

Muitas crianças e jovens hoje, desconhecem a tradição, seus ensinamentos e práticas. Que efeito tem isso para a vida?

Isso é mau. Porque as crianças que nascerem já não vão mais conhecer as tradições, os nossos contos, provérbios. Até estava-se a pensar em se criar um grupo de pessoas mais idosas para contar história, provérbios, adivinhas, e ensinar jogos tradicionais às crianças, para que isso não desapareça. Isso seria muito bom. Muito da nossa tradição está a desaparecer junto com a morte dos mais velhos.

Os contos e os provérbios quando escutados eles educam. Você escuta e se educa. A sua função é educar, cultivar o pensamento, a reflexão.

Os muambos são os conselhos dados no rito de casamento, para aqueles que vão se casar.

Vou contar uma história: Havia um senhor que era caçador e tinha um filho chamado Uaphese (sem nada). O pai saía com o filho todos os dias para caçar. Eles caçavam vários animais. Um dia o pai disse: filho, mesmo eu morrendo, se você ficar aqui na terra, você nunca pode escalar esta montanha, você precisa respeitar esta montanha, se você escalar ela, morrerá. A criança escutava o que o pai dizia e continuavam caminhando. Eles só tinham uma arma para caçar. Então, chegou o tempo e o pai morreu. Uaphese casou e teve um filho, ele continuou usando a arma do pai para caçar. Um certo dia, ele saiu para caçar e foi até ao limite onde o pai o havia dito para não transpor. Chegando lá, encontrou uma gazela, mirou e acertou nela, mas quando se aproximou, a gazela levantou-se, deu alguns passos e começou a caminhar, tento várias vezes alcançar, mas ora soltava a cauda o pé e não conseguir segurá-la. Assim, a gazela subiu a montanha e ele subiu junto. Chegando no topo escutou uma voz chamando: Uaphese! Uaphese! Aqui estou – respondeu. Quem matou esta gazela – perguntou a voz. Fui eu – respondeu. Então venha buscar a caça – continuou a voz. Ele se lembrou da proibição do pai e refletiu. Mas a voz insistia para que ele fosse buscar a carne. Ele então, diante de tanto insistência foi caminhando devagar até onde se encontraria a caça. No lugar dela, encontrou uma linda moça – nunca vista em nenhum lugar por onde ele havia passado. Olhou para ela que replicou – porque me olhas? Tu és casado? Sim sou – respondeu. Então porque me olhas se és casado? Eu quero você – disse Uaphese esquecendo-se da gazela. Eu não posso casar contigo, pois és casado. Você poderia separar-se para casar comigo? Posso sim e qual é o seu nome? – perguntou o rapaz. Ualuzá (perdeu) – respondeu a moça.

Então o rapaz saiu correndo para casa. Sem a caça. Construiu uma linda casa. Levou a esposa para a casa dos pais e pediu divórcio.

Nisto Uaphese voltou à montanha e chamou pela moça. Quando se encontraram, ele disse que vinha buscá-la, pois já havia se divorciado da esposa.

Foi então que ela questionou: mas quando você chegar na sua casa e encontrar uma mulher mais bonita que eu, você também não vai me negar? Então porque você negou aquela com criança? Por isso meu nome é Ualuzá. Você perdeu tudo.

Uaphese foi então na casa dos sogros para rever a esposa. Esta já havia sido casada. Uaphese perdeu.

Nunca se pode casar alguém se não se conhece a sua casa. Isso é para educar. Existem as coisas do caminho que são passageiras e as coisas da casa, tradicionais que são permanentes.

APÊNDICE B – Extrato da entrevista com Jorge Américo José

Entrevistado: Jorge Américo José.

Entrevistador: António Domingos Braço

Local da entrevista: Caia (residência do sujeito)

Data: 17 de janeiro de 2008.

Extratos da entrevista realizada e gravada em língua sena. Tradução livre do entrevistador

A nossa conversa é sobre os costumes tradicionais. Como é realizada a educação na tradição?

Agora é outro modelo, as coisas mudaram.

Dentro das tradições as crianças e os jovens escutam e respeitam os mais velhos. A pessoa não pode viver sem ter uma profissão, um ofício, além da escola, algo que ele saiba fazer. Se for assim, ele não será pessoa. Se você não souber fazer nada, nem precisaria aprender a escrever ou a ler, aprender para quê.

As crianças e os jovens devem ter conselheiros (mapungu). Muitas vezes são os tios que fazem esta função.

Muitos dos jovens de hoje não passaram pelo canto e pela dança (rito de iniciação), no qual eles são revelados e trazidos à sociedade. A partir do canto e da dança são conhecidos na região, recebem a educação necessária para viverem nela.

Eu fico pensando, se eu tivesse nascido uma menina poderia ter uma vida curta, porque as meninas se perdem facilmente, não se casam bem.

Agora parece que a tradição está mal, não se respeita. Não se pode menosprezar as pessoas.

É preciso saber cuidar as pessoas, as crianças, é preciso saber se relacionar com as mulheres (o sexo oposto) e preciso saber fazer algo.

Isso começa pelas coisas simples do dia a dia, como dar água a alguém, saudar as pessoas.

Os ritos de casamento já não existem por isso as pessoas casam e se traem, se divorciam muito cedo, por nada.

Os ritos tradicionais vão desde a morte da pessoa. Acontecem conforme o nthupo e dentro do nthupo.

Existem os ritos quando a criança nasce, para acolher ela para esta vida. Estes não acabam, acontecem sempre.

As tradições acabam porque a forma de cuidar das pessoas hoje é diferente. Hoje as pessoas vivem como animais, são muito protegidas pelo governo.

Como era a educação no tempo colonial?

No tempo colonial tinha escola. Mas as pessoas eram levadas para o trabalho escravo, para as plantações de cana de açúcar e algodão. Quando os portugueses notavam que as pessoas sabiam ler e escrever, eles retiravam a pessoa do convívio com os outros, pois sabiam que a pessoa era esperta e poderia se rebelar.

Aqui em Caia, só se escutava as maquinaria, na linha férrea. As pessoas tinham que trabalhar na sua construção. As pessoas eram levadas às escondidas para serem mortas ou para ir trabalhar.

Como é a educação dos rapazes?

Os rapazes são levados, quando completam um número razoável de doze, por exemplo, para o mato. Longe das pessoas, dos seus pais, irmãos, amigos e tudo. O rapaz não pode olhar para trás, porque olhar para trás significa olhar para o passado, mas o passado não pode mais existir no rapaz. Lá eles são educados, primeiro para a convivência com a família, com sua esposa e seus filhos. Como cuidar deles. Tinha que saber o que é conviver com os outros. Dessa forma os jovens vivem bem, temem e respeitam as tradições.

Para as mulheres se dançava massesseto (durante uma semana).

O problema de hoje são os filmes (eróticos) as crianças assistem sem ter a idade suficiente. Pensam que o que se vê no vídeo é para se repetir na vida.

Os ritos tradicionais são sempre privados. Os que não são convidados não podem participar mesmo às escondidas, isso geraria um mal na pessoa. Quando a pessoa fizesse isso, a forma de se desculpar seria através de um outro ritual, com comidas e bebidas típicas e tradicionais. Dizem os jovens hoje que está na moda, mas estão a estragar a vida.

Como os jovens aprendem a fazer algo? Quem os ensinava para isso?

O primeiro mestre é o pai, o pai ensina seus filhos a construção de casa, de esteira, de canoa, armadilhas, cortar capim para o telhado da casa, todas as coisas úteis para a vida no grupo.

Quando você não sabe fazer nada na vida, parece uma criança órfã, não sabe nada da vida, está perdido. Muitos jovens vivem assim, não conseguem construir nem a própria casa para viverem. Vivem como animais.

Algumas pessoas nascem e não criam suas crianças, não cuidam.

Agora está difícil ensinar aos jovens a fazer algo. Eles sabem construir por sofrimento. Estão baralhados, porque a guerra também atrapalhou muito na manutenção das tradições.

Abandonar as tradições é deixar de viver. A tradição é o nosso primeiro alimento, que ninguém pode desprezar, porque agora vive na cidade ou onde. A balança da vida está na tradição e deve pesar mais na tradição.

Qual é a relação entre os contos, as histórias, os provérbios e a educação?

Primeiro, as crianças de hoje, não escutam mais isso. Quando os jovens se reuniam para escutar histórias tradicionais era sim para aprenderem algo, algo útil para a vida.

A revelação dos provérbios e das adivinhas acontecia no trabalho, no trabalho se aprende muito.

Os contos e as histórias são para educar e conversar, reunir as pessoas. A maioria é para educar as pessoas.

Nossa tradição a pessoa é a mais importante do que todas as coisas e os animais. Todas as pessoas têm suas tradições e sua terra, onde eles pisam e sustentam suas vidas, na qual são lembradas e lembram os seus antepassados.

APÊNDICE C – Extrato da entrevista com Caetano Fósforo Tomo

Entrevistado: Caetano Fósforo Tomo (Conhecido como Mestre Johane, nascimento 16/01/1929).

Entrevistador: António Domingos Braço

Local da entrevista: Caia (residência do sujeito)

Data: 15 de janeiro de 2008.

Extratos da entrevista realizada e gravada em língua sena. Tradução livre do entrevistador

Cortavam as pessoas em pedaços, como se fossem cães no quintal. Quando viam que a pessoa tinha seus bens, puxavam-no cortavam-lhe os pés e os braços. Ngungunhane quando foi levado a Lisboa disse que não comia peixe, quando comeu peixe morreu.

Agora, macombe, quando os portugueses quiseram lhe pegar voou, viram, antigamente, nossos pais sofreram na construção da linha férrea, trabalharam como contratados e não ganhavam quase nada, por seis meses. Os colonos eram carregados, junto com as suas coisas, seu cachorro. As pessoas que eram de estatura baixa, eram cortados para servir de suporte das panelas, eles queiram pessoas altas só. Deus ficou aborrecido, então, na floresta não tem árvores baixas e altas. Então porque cortar a pessoa para servir de suporte de panelas. Não pode.

Vasco da Gama quando chegou em Nampula, perguntou a um ancião: quem você é? Ele respondeu: Mussa. E escreveram Moçambique.

Quando chegou em Maputo encontraram que alguém e perguntaram quem estava aí, Lourenço e Marques – responderam. E eles escreveram Lourenço Marques. Eles estavam com cestos a vender hortaliça.

Depois andaram e encontraram um rapaz.

Caia – Nyanja caia.

O colonialismo nos estragou muito. Agora vale a pena.

Sida, aquilo que se diz sida e o aborto, quando não é comunicado aos pais. Eu tinha minha filha que se prostituía na estrada, eu disse a minha esposa, o que sua filha está a fazer não presta, ela está grávida e abortou. Voltou e comprou alimentos para nós comermos. Os que comeram morreram.

Nasci em 1929.

De onde vieram os de caia?

Vieram do lugar donde vem a água, onde nasce o rio.

Os portugueses chegaram antes dos árabes aqui. Eles comerciavam miçangas.

No tempo colonial nós não estudávamos na escola, quando víamos os colonos nós fugíamos para o mato. Os primeiros a dar a educação escolar foram os missionários em Muraça e Mutarara.

Os as crianças eram educados?

Eles eram educados a partir do Magoneko, “djerwa marekua”.

Magoneko, quando o rapaz crescia, não podia envolver-se em atos sexuais com mulheres, até crescer, até ser visto pelo mestre, consultando seu sexo, para ver se está pronto. (acontecia também com as mulheres).

Agora, todos se envolvem em atos sexuais, já.

Marekua – uma cerimônia em que os rapazes dormiam na mesma casa, levavam alimentos e tudo mais. Faziam nomi. (bebida).

Em Luabo se levava dinheiro para comprar e tocar batuque e se queimava para a dança. Isso foi proibido pelos portugueses.

Por isso os colonos nos diziam que foram eles, que nos cortaram o rabo (referente às raízes tradicionais). Diziam que foram eles que nos deram juízo.

Por isso que as crianças de agora não respeitam mais os mais velhos. Antigamente quando eu tomava banho no rio, e algum, e quisesse passar daí, tinha medo porque um ancião estaria tomando banho, agora não, agora as crianças passam e riem, não tem respeito, insulta e tudo mais. Não são educados, não aceitam ser educandos nos ritos. Nós éramos educados, no respeito e na tradição. No respeito ao pai e a mãe – são eles que cuidam de nós, que nos nasceram.

Massesseto – dança para educar. Através do canto. No respeito à sexualidade. As mulheres são educadas na relação com o sexo oposto.

Os rapazes eram educados numa casa fechada (guelo) os conselhos para a vida.

Missasse são práticas realizadas de outro lado do rio. Conta a história: Jô e Missasse foram ao curandeiro, quando lá chegaram o curandeiro disse: o primeiro dinheiro que ganharem, tragam aqui. Missasse não levou o seu dinheiro. Jô sim, ele levou o seu dinheiro. O primeiro se transformou em leão e comia pessoas porque não obedeceu. Quando Deus te dá, mesmo sendo pouco, chega, você não pode recorrer a formas humanas para conseguir mais. (24:36)

Antigamente os rapazes

Tudo o que os jovens aprendiam, sobre a construção de casa, de canoas, de esteiras... Aprendiam com os mais velhos. Quando o jovem encontrava um adulto fazendo esteira, ele sentava e conversava, enquanto isso, o adulto ensinava a fazer a esteira e as condutas da vida. Quando encontrava um adulto a fazer o que quer que seja, ele ajudava. Ai, o adulto dizia, a esteira se faz assim, a canoa se faz assim, a casa se faz assim... Agora as crianças de agora, nada. Dizem que somos brancos porque fomos à escola. Porque sabem escrever, nem os pais respeitam. Não sabem nem como se planta batata. Insultam os pais, os mais velhos.

Antigamente quando os mais velhos mandavam sobre os mais novos, até na resolução de problemas sociais, explicavam como eram resolvidos. Quem tem razão, quem não tem razão, qual a punição, como vai ser punido.

Meu nthupo é Zoa (uma espécie de passaro que se alimenta de peixes e vive nas margens de rios).

Porque seu nthupo é zoa?

Nthupo significa a origem das pessoas.

Zoa, porque todas as pessoas têm origem de lá, de lá onde nasce a água, nas montanhas.

Antes se contavam histórias, contos, etc.

As pessoas agora já esqueceram tudo, só pensam em beber. Não sabem nem histórias, nem provérbios, nem conselhos – sobre o respeito com os mais velhos, os pais, a mãe.

A escola consegue educar nas tradições?

A escola em parte consegue, mas as crianças não se importam mais com isso.

O que a escola não consegue fazer?

Quando a criança nasce tem dois pais, tem um pai biológico e tem o pai que lhe ensina. Quem lhe ensina quando diz que as coisas são assim, são assim, ele deve escutar o que diz o mestre e vai escutar o que diz o pai. Mas a criança antes de ser adulto já se envolve em atos sexuais. Os que têm obrigação de ensinar são os próprios que corrompem as crianças na sexualidade.

Quando a gente os aconselha, nos desprezam.

Respeitar os mais velhos, respeitar os que cuidam de vocês, e as crianças não escutam.

A escola poderia realizar os ritos dentro dela?

Não, não.

Por quê?

Porque hoje dizem tem de ser como dos brancos, as pessoas se consideram como sendo brancos. A escola não consegue iniciar as crianças na tradição. Os professores sabem como fazer isso, eles sabem as tradições?

Os professores procuram vocês os mestres para aprenderem as tradições da comunidade?

Eles nunca nos procuram, eles não nos vêem como pessoas. Ver como pessoa?!... Podem nos ver no caminho não nos respeitam. Não dão conta.

Quando a pessoa fala, precisa saber as tradições quanto a isso, por exemplo, se não posso falar assim, não posso falar isso, isso ou aquilo é errado.

Quando eu pergunto as pessoas agora o que é Chilimba, não sabem, mesmo os que nasceram aqui em Caia, não sabem.

[Armadilha feita para pegar leões].

As pessoas não sabem porque não aprendem, não querem aprender, quem vai os ensinar se eles nos desprezam.

Agora tudo o que é da tradição está sendo esquecido, nossas tradições estão convosco, os mais antigos, poderiam nos contar?

Como a tradição não vai ser esquecida se as pessoas agora só querem saber de beber. Tanto as mulheres como os homens não sabem.

Nos contávamos histórias para ensinar as pessoas.

Nas noites, ao redor do fogo, para conversar e ensinar.

Os professores devem dizer o que as crianças devem fazer em casa. As crianças não ajudam em casa em nada. Varrer quintal, lavar pratos...

Um senhor foi ao rio, ele pegou três peixes. Um ele levou para dar emprestado. Outro usou para pagar dívidas. O terceiro para jogar na água. O que significa?

Pagar dívidas significa lembrar o pai e a mãe que te nasceu, que te cuidaram toda vida. Esta dívida só termina quando eles morrerem.

Dar emprestado – significa tudo aquilo que você dá aos seus filhos, comida e tudo mais. Eles retribuirão quando crescerem ao cuidarem também de ti.

Jogar na água – significa o que você dá aos seus sogros. Você pode comprar e dar tudo o que quiserem eles nunca te retribuirão e nunca te elogiarão.

APÊNDICE D – Extrato da entrevista com o Régulo Sakatupa

Entrevistado: Régulo Sakatupa

Entrevistador: António Domingos Braço

Local da entrevista: Caia (residência do sujeito)

Data: 16 de janeiro de 2008.

Extratos da entrevista realizada e gravada em língua portuguesa

Até acorda 8 horas, antes de mim, qual é a atividade que vai fazer...

Quem estraga nossos filhos são vocês... É bom escrever isso...

Posso gravar?

Para mim não tem problema, até eu já estou em Maputo... Não tem problema.

O que se fazia antigamente, em termos de educação e hoje não se faz mais?

É bom gravar isso... Eu no tempo colonial já fui professor. Eu no tempo colonial já fui professor, dava aula, aos alunos da 1^a, 2^a e 3^a, de 4^a já iam estudar no centro de Muraça, eu no tempo colonial. Eu para apanhar alunos, eu estive recrutar de noite, para puder também ter alunos na escola. Se não nada, os pais, outros manda: vai para algodão, vai para machamba, vai para ali, o governo estragou a escola, no dia seguinte nem 50 alunos não tem. Então a missão paga a mim, pagar em vão, os padres tem que andar com moto, primeiro conta alunos, ah, 40, 50, 60 alunos, ta bom. Mas encontrava mais de 60, eu recrutava, eu já fui como professor.

Então, 64 iniciou a guerra, 65, 70, 80 até 85, houve guerra, aqui, Renamo com Frelimo, saímos 94, 95 voltamos então quando voltamos aqui, nós temos que obrigar os filhos a entrar na escola. Agora, lá na escola, alunos a idéia que eles estão estudar, estão a estudar muito bem, não tem problema, só a democracia é que estragou. Nem a mim não respeita, alunos, a mim não, digo os régulos não são respeitados. Vai na escola calça casaco, com gravata, o professor, também calça casaco com gravata, pai não tem calça casaco com gravata, quando voltar ali, não sabe cumprimentar o pai, nem de manhã levantar bom dia pai, não sabe, é isso que acontece. No meu tempo não era isso não, nem tão pouco, nem tão pouco, até outro os velhos aí fora quando encontrar não sabe que vai para a escola. Aqui não tem filho nenhum, meus sobrinhos meus netos que não falta ir para escola, todos já foram para a escola. Não tem nenhum aluno que estava na 4^a classe. Em casa tem 11^a. É por causa do meu conhecimento. Agora, vamos encontrar hoje em dia, problemas sérios, pelo menos levantar pegar vassoura varrer, tchi, ela está por bom vestido, está por calça, está levar balde tomar banho, mas não é governo da frelimo que estragou, não é educação também que estragou, são aqueles que trabalham com estes alunos, [os professores], exatamente. E também não são todos.

Mas o que os professores estragaram mesmo, se formos a ver, o que os professores deveriam fazer para que estes valores de respeitar, de varrer continuar...

Eu já não sei explicar, eu não ando na escola.

Mas se fosse professor hoje, o que deveria ensinar para que estes valores fossem respeitados?

Daí ia sentar com a direção distrital, não com régulo não, só quando dizer a população como está, eu posso dizer. Porque eu meu povo são os pais. Nós somos obrigados a dar caderno, lápis, tudo aquele que precisa, matricula, o governo da frelimo fez muito bem, desde a primeira não paga matricula. Sabe isso nem, agora, qual o problema, dinheiro que nós queria pagar matricula, vamos arranjar procurar cadernos, comprar aquilo, o que, toma lá... Vai embora. Agora vocês aí, devia sensibilizar lá, [na direção lá] exatamente.

Se fosse para dar conselho, por exemplo, a mim que sou professor de como trabalhar com as crianças...

Nada... Há-de ver o comportamento dele de cada um [nosso nem] ia.

Como era antigamente, para vocês em casa...

Volta na escola, antigamente, põe enxada, põe roupa aí, aquele é meu filho ali, anda na 10ª, transitou agora, não sabe... Antigamente volta aluno na escola, o pai a mãe estão doentes que fica muito preocupado, ajudar... A mãe, ajudar o pai, não sabe, no sábado e no domingo, pega enxada vai para machamba da mãe. Agora não. Vai comprar milho aí, não sabe. Ele até não aceita, dá tchinga. Não é governo da frelimo, por favor, não, não é. Também não são os professores da frelimo, próprios àqueles professores, cada professor da sua turma, deve aproveitar sensibilizá-los quando voltar ter este respeito. Quando houver uma ordem dos pais, dos encarregados, eu atender bem. Até roubam bicicleta lá na escola. Eu fui roubado duas bicicletas na escola aí. [com os jovens] sim não é só eu não, até régulo Sumburelo já foi roubado aí. Antigamente não havia isto. Dá bicicleta vai até na escola, chega lá deixa, quando outro sair carrega bicicleta. Quanto outro sair, já não encontra bicicleta. Aonde, foi na escola. Ser roubada bicicleta na escola, os professores não estão lá... Os encarregados não estão lá...

Muitas vezes, nos falamos, que havia umas cerimônias, que eram realizados com os jovens, tanto as meninas, como os meninos para viverem bem, essas cerimônias como eram?

Bem antigamente, não havia próprias cerimônias para os jovens, as cerimônias dependem de cada pai e de cada família... Então estes jovens estavam a respeitar, antigamente, agora nada.

Mas como eram feitos estas cerimônias?

Cada família organiza a família dele, vai chamar o régulo, mesmo os filhos também estavam lá... Agora nada.

O que ensinavam?

Não queria ensinar nada, só fazem as cerimônias tradicionalmente na língua dele. Fulano, fulano, quem morreu, ali manja ua.

Tem própria cerimônia do próprio régulo, mas é do regulado. É mais geral e aluno não aparece.

Outras cerimônias que nos falamos, chamados de ritos de iniciação...

Bem aquilo depende, como estive a dizer, depende. Como tem massesseto, ou magonessero, aquilo já depende de cada casa, mas o régulo deve ter conhecimento.

Mas qual que se realiza aqui...

Não é muito, se todos os rapazes não aceitam isto... Tenho aqui problema aqui, rapazes novos, tenho problema, é por conta desse problema, rapaz contra rapariga.

Nesse massesseto o que se ensina?

São entre as mulheres só. Massesseto é das mulheres, não entra homem.

As mulheres dançam nu para aconselhar aquele jovem aí...

Os homens não tinha, grande segredo.

E o homem como era preparado para a vida?

Acabou massesseto a minha filha quer casar, então combina com as mulheres e organiza, prepara, da os conselhos carrega a sua nora, vão para lá. Isso já é com ele. Homem não tem nada a ver com isso, só o próprio dono da casa, dono daquela mulher aí, é que fica preocupado. Qual é a menina que vai aceitar para fazer massesseto...

Em termos da escola, as escolas têm consultado o regulado para essas tradições antigas?

Não vem aqui, nenhum professor... Consultar com o régulo dizer qual é a nossa tradição, nada é mentira, se ouviu com outro régulo é mentira dele. Eu não tenho escola secundária Matias Capece, aqui perto, antes desse já tinha anexa, antes dessa já tínhamos escola 24 de outubro. Só eu organiza isto, dar as meninas danças, chamar a mim como minha idade, não vou não, na minha idade não vou participar.

Quais são as tradições assim, deste regulado (Sakatupa), que acha que devem ser mantidos e devem continuar para sempre?

É massesseto, porque dentro de massesseto tem que haver pungo, madrinha. Aconselha aquela rapariga, mas entra os pais, regulo não faz nada, nem sequer participar, está aconselhar a filha dele par quando ir lá, onde ela vai, para ir tudo bem. Hoje não tem isto, se todos os negros são asungu, abandonaram as tradições e tudo... É bom ligar ali, estou dizer a verdade.

A outra questão é que a região dos ma-sena é muito conhecido pelos provérbios. Será que esses provérbios continuam, os jovens continuam a receber estes provérbios.

Nenhum jovem quer ouvir estas coisas de provérbios. Eu também sei muito bem os provérbios. O que eles sabem é só rir e fazer pouco... Para ser contado historia ou provérbios é preciso aproximar, ajudar o trabalho do velho, não sei o que, então é ali ele fica, aproveita explicar, falar, acontecia, ele pode aproximar e aproveitar... Eu aqui devia ter dois jovens, uma jovem entre os meus conselheiros, na resolução dos problemas, para acompanhar, nem com isso.

O governo da frelimo é bom, os professores são bons, não sei o que mexeu lá dentro (da escola) para nossos filhos vir fazer merda aqui fora.

Então se for assim, que provérbio seria interessante para os professores?

Vão lá estudar... Alunos estão a estudar muito bem, eu já disse que já fiz a sétima classe, eu sou homem de muito antigo, tenho 70 e tal anos de idade, aquilo que estou a ver da minha atrás, é muito diferente, e já estão ir batizar os pais, estes alunos voltam batizar os pais, agora os pais como batizam, não nos respeitam... A educação é muito bom, pode ser médico, pode ser não sei o quê... Tem que ser que respeita as tradições.

Outra questão até quando você fala disso, quais são as danças tradicionais típicas?

Utsi, massesseto, não são praticados pelos jovens, perguntar o diretor da juventude.

2ª parte

Agora o problema é da política. A política que eles tem já não nos respeita. Nem a mim, como régulo, nem ao próprio pai como este, nada. Você mesmo deve depender ele seu filho. Como já tem calça grande... [ele têm calça pré-lavada, você tem calça calamidade] já é diferença. Respeitar já é difícil. É lá na educação, nas salas aí. Nem é educação, nas salas aí, onde ensina.

Nossa preocupação às vezes é ensinar matemática e esquecemos essas partes...

É por isso que estou a dizer sempre, você lá na escola só vão ensinar matemática, geografia, história, quê... Quê, não sabem ensinar a história da tradição da casa... Nada... Só vão encontrar no livro ali. Pessoa que estudou lá, na universidade, volta só ensinar aquilo.

Nós somos antigos e não somos respeitados... Agora esta administração respeita aqueles amigos deles. Está mais próximo.

Como está organizado o regulado?

Eu, meu secretário, Sampanda – 4 e o N'fumo -12.

APÊNDICE E – Extrato da entrevista com o Régulo Kutangatanga

Entrevistado: Régulo Kutangatanga

Entrevistador: António Domingos Braço

Local da entrevista: Caia (residência do sujeito)

Data: 15 de janeiro de 2008.

Extratos da entrevista realizada e gravada em língua portuguesa.

P: Mas, então antigamente se fazia...

R: Bem a educação antigamente como era: a criança acompanha como se diz os pais, enquanto agora com esse ambiente, mesmo em casa, mesmo na escola é mesma coisa, é mesma coisa. Isso, como já chegaram duas vezes para perguntar como fazer a educação. Mesmo se educar aqui em casa se chega na escola é mesma coisa. Problema que ambiente é demais. Agora dizer que, como diz agora nova vida, educar criança, como dizer, a gente educa em casa, conforme estamos educar, mas criança quando sai da casa, aquilo começa a descobrir, por isso passaram muitas pessoas daqui, estudamos aqui, com estes directores... da escola, com este diretor da zip que está aqui na escola Amilcar Cabral, estudamos muitas vezes, até criamos conselho local para poder educar a criança, mas não é possível, criamos conselho como as mães como educação, como conselheiras, mas também é mesmo modelo de conselhar as meninas, o homem também, os rapazes, entraram para ver se também consegue dominar estas crianças, mas sempre continua, porque ambiente é demais.

P: Mas como é que, antigamente, antes de tudo isso, aí era mais fácil?

R: Era mais fácil, porque sabe agora posso dizer posso educar a criança. Antigamente, o movimento que está agora não é como antigamente, hoje é demais, posso educar, vai aqui, vai no vídeo aqui, também ouve, ele quando vê o que está lá dentro... Porque antigamente havia cinemas, havia matiné, tinha cinema dos grandes, tinha cinema para os pequenos, para crianças a partir dos 3 anos até mais dos 14. Tem cinema de entrar as 15, mesmo as 18 para cima. Estas crianças não possam assistir esta cinema. Não possam assistir, porque quando assistir esta cinema, as crianças também abandonam, porque vai ver o ambiente que está ai nos cinemas, ele quando chega fora, esquece a educação de [casa]. Enquanto agora dizer por questão de desenvolvimento nem, tem que se fazer porque agora é negocio, antigamente não, antigamente, para entrar na cinema tem idade. Agora, aquilo quando ele vai ver na cinema, posso educar mais mesmo assim... Ele já esquece, vai se levar pelo filme, pelo vídeo que pos já na cabeça... Por isso, agora para educar a criança custa. Porque agora ele está levar o ambiente que ele vê... O pai.

P: Mas agora se formos a comparar assim, hoje nós temos uma educação, nós que somos os mais novos e tem a educação dos nossos pais que são mais novos também, que o senhor régulo. E a vossa educação, como era a vossa educação quando eram mais jovens? Antigamente, como vocês eram educados em casa? Vocês tinham algum rito que faziam? Quem fazia este trabalho, para educar?

R: Quem fazia o trabalho para educar são os pais, antigamente. Mesmo os pais assim, antigamente, havia os padrinhos, havia os padrinhos, como eu sou um homem, um rapaz novo, não posso brincar com meu pai, tem que haver um padrinho, tem que haver um velho também para eu brincar lá para me dizer alguma coisa. Está ver nem, agora não, agora, os rapazes não podem encostar os velhos por diz que, vão dar idéias também aos velhos porque não sabem nada. Antigamente, não, antigamente, assim como estamos assim, conversar, não vai conversar sempre com os rapazes novos, tende conversar com os rapazes velhos, também mesmo pai começa a educar, começa epa... Pai ou velho ai está a chamar, vai lá conversar com ele, precisa de você vai, está a precisar, vai lá... Chega lá mais já tinha combinado com o

pai, chega lá pronto, como é que... Ah, não eu estou chamar a você porque vamos sentar... e aí começa a conversar... já está já a recolher alguma coisa aí... os dados... Enquanto agora não posso dizer que epa, aquele velho está a te chamar... epa, ir fazer o que lá, com aquele velho... Ele já sente o que viu a noite, lá onde foi passear lá... Depois ir conversar com velho para fazer o que. A nossa idade não, a nossa idade foi educado com a pai, também criança não é só educado com uma pessoa, mesmo os velhos que educa, também tende por na cabeça, ouvir o que está dizer a pessoa, mas agora não... Posso dizer que meu filho senta aqui. Isto, isso, aquilo, ele sai dali para aqui, pronto esquece... por isso agora a educação...

P: Ao seu ver a escola consegue fazer o trabalho de educação ou ainda falta muito?

R: Consegue, consegue, quando estudar aqui em casa, quando senta como os professores, consegue...

P: Consegue ser com antigamente, ou...

R: Não pode comparar, porque não consegue.

P: Mas o que falta a escola fazer hoje?

[Por que antigamente quando um jovem crescia, chegava na idade adulta, que há uma fase quando os velhos iam ensinar as mulheres ficavam num sítio e os rapazes num sítio, agora, aquilo até agora acontece? – questão realizada pelo senhor Lisboa que me acompanhava nas entrevistas]

R: Não acontece...

[Por quê, por quê que não acontece, aquilo valia muito a muito tempo e agora não está a valer? - questão realizada pelo senhor Lisboa].

R: Não, por isso que estou a dizer, educação de antigamente não é como agora... Agora para poder puxar... Os jovens, maduros para dizer que poder conversar para poder educar, não há-de aceitar... não aceita, pode aceitar... Acaba de ouvir aí, pronto, chega ali, esquece... Por isso dizer que a educação de hoje, de antigamente, não há-de comparar, mas sim, mais ou menos. Enquanto agora estamos entrar noutra fase.

P: Os alunos da escola aprendem alguma coisa da vida, mas sabemos que têm coisas que a escola não consegue ensinar.

R: Aluno não só na escola aprende a ler e a escrever, em casa também tem educação. Sai da escola tem que pegar enxada... Tem que ir para machamba, aquilo é educação... Respeitar famílias, saber quando chegar alguém cumprimentar... Até agora esta educar, mais estas crianças para ajoelhar (eh, eh), mas há outros também.

P: Mas antigamente isso se aprendia em casa?

R: Isso aprendia-se em casa em não na escola.

P: O que mais se aprendia em casa, por exemplo, nos rapazes o que era mais importante para eles saberem para viverem bem na sua comunidade?

R: Viver bem com a família, viver bem, respeitar como assim na população nem, respeitar as pessoas, cumprimentar não só aqui em casa, mesmo no caminho, tem que respeitar as pessoas que andam, mesmo quando encontrar as pessoas cumprimentar. Esta é a educação da casa.

P: Agora isso acontece?

R: Um pouco, vala um pouco. São esses rapazes novos, mas estes já crescidos já passou essa fase, ele passa só... cada qual tem sua maneira de andar...

P: Há quanto tempo está como régulo?

R: Eu desde a muito tempo como régulo.

P: Qual a sua função como regulo, na educação?

R: Eu trabalho muito com os pais e mães, eu educa os pais, para quando este chegam em casa educam seus filhos, eu trabalho com os pais, quando criança não está bem eu chamo os pais, para conversar com eles... como você educa sua casa, chega no caminho não dá bom dia, não dá nada, não respeita outras crianças... quando brinca bate outras crianças, tem que ir casa educar seu filho, para entrar na boa linha...

P: quais são as tradições antigas realizadas com as crianças e os adultos que hoje já não se realizam?

R: da parte da cultura. Tem vários... agora esta parte da cultura... tradição, não muito para fazer, esta acabar, por que tudo esta na igreja, por que antigamente era única igreja, a Roma, protestante, agora há muitas igrejas, agora não se faz, porque cada qual está na sua igreja. Antigamente quando um rapaz não está maduro era levar dizer... você está mal educado tem que receber uma educação... começa enganar... enganar uma criança que é verdade, você que é criança se vai brincar com uma mulher adulta há-de morrer... ela começa a ter medo... fica doente, tem que esperar casar, na sua idade não... então ai começa acompanhar o que falam os velhos... então essa tradição toda, as crianças acompanham, então quando eu começo a andar com mulher, minha tia, minha avo disse isso... agora não, antes de viver... ele já fez... quando diz que você não pode andar com mulher é criança, diz ah o quê... você está aldrabar... vê no filme, quando vê filme quando sai fora, ele tem que fazer também o que faz no filme... por isso que a cerimônia agora já não existe, porque cada qual está na sua igreja e acompanha... Agora tem que acompanhar em casa, cada qual na sua casa pode fazer... tentar puxar a criança para que logo não.

P: como se chama ao seu regulado?

R: Zona Tangantanga, eu sou régulo Tangantanga. O nome novo é bairro Amílcar Cabral.

P: como é organizado o regulado?

R: Regulo – Sampanda – segundo régulo; N’fumo

P: Num regulado pode ter quantos sampanda e n’fumo.

R: depende da região (tamanho)... em Tangantanga tem dois sampanda e seis n’fumo.... Reunimo-nos 1 vez por mês...

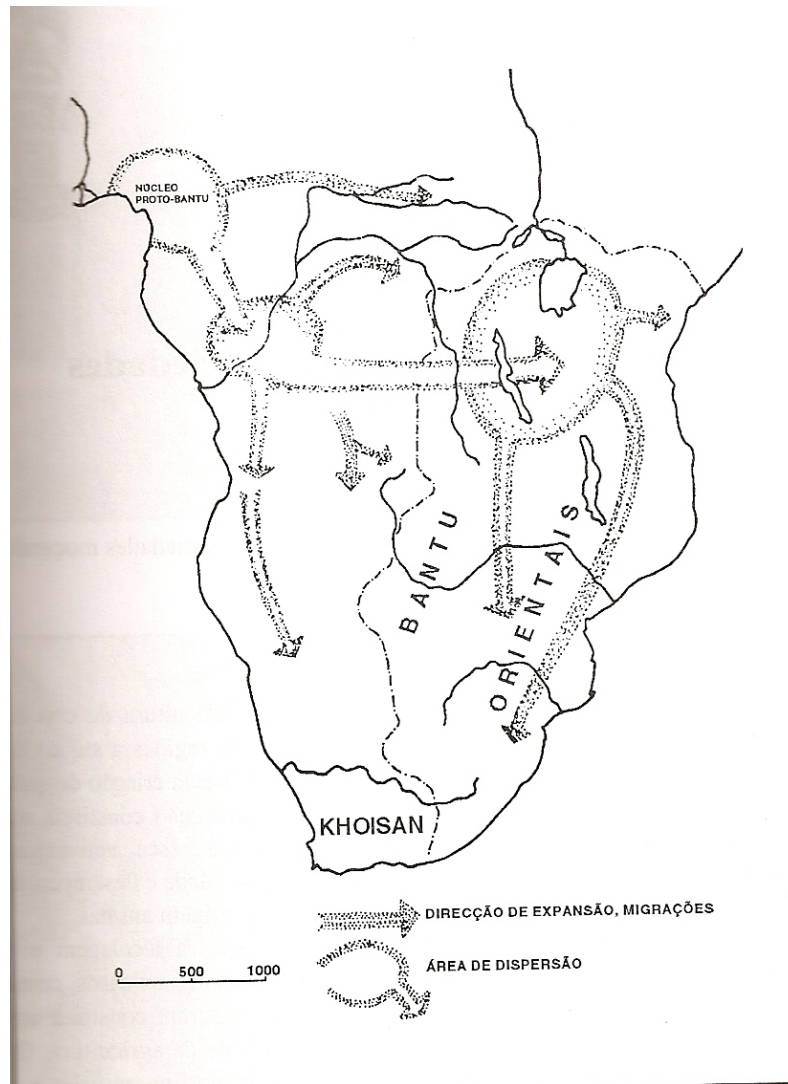
P: Qual é o apelo que faria aos jovens hoje?

R: eu também costumo reunir com os jovens... orientação de agora, costuma fazer palestras para os jovens, sobre estas doenças de sida, o que...

ANEXOS

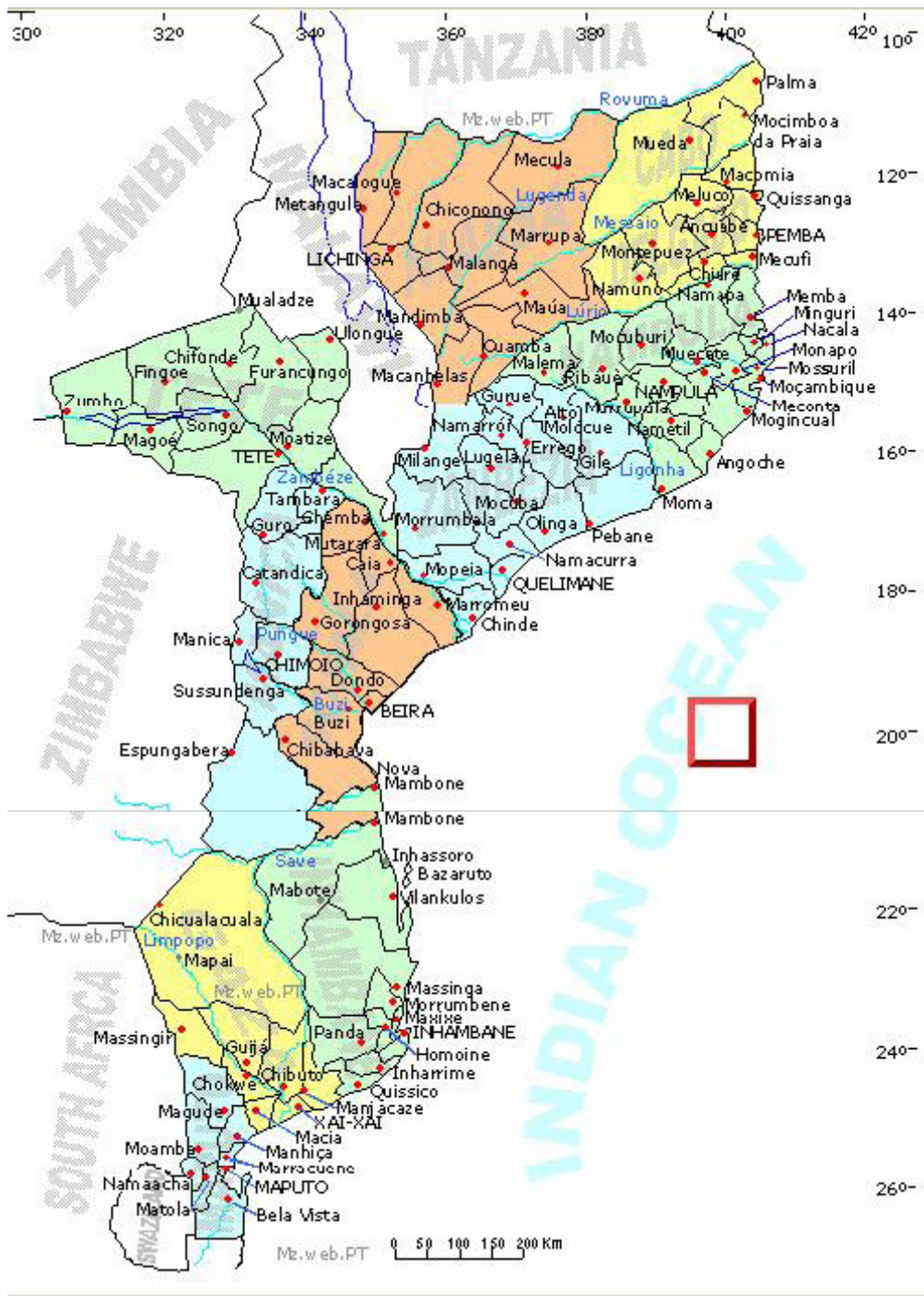
Mapas e Programa de Ensino Básico

ANEXO A – Mapa da expansão Bantu (por volta do ano 200)



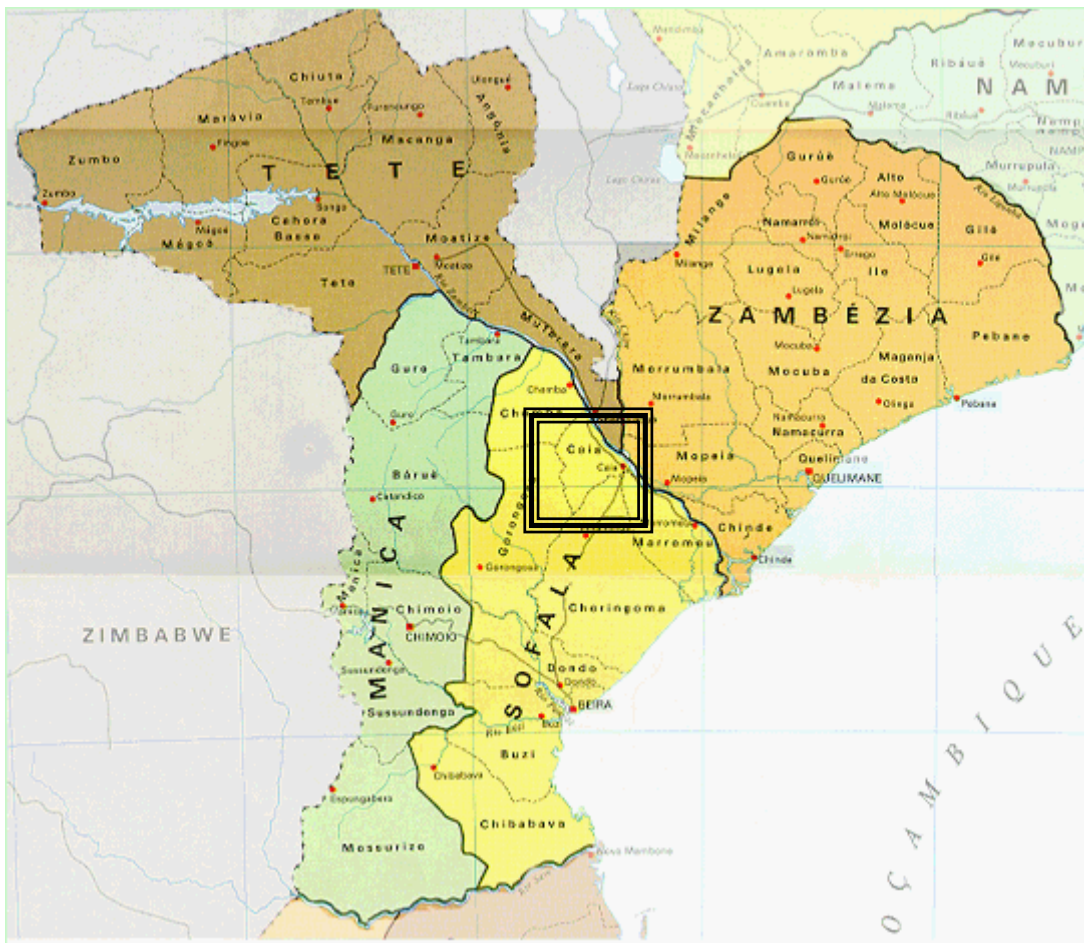
Fonte: SERRA, 2000, p. 13

ANEXO B – Mapa da República de Moçambique



Fonte: <http://pessoa.fct.unl.pt/vmb10292/searchmozmap/searchmozmap.htm#cimo>, dia 20 de outubro de 2008, 16h56

ANEXO C – Mapa da Região Central de Moçambique



Destaque o distrito de Caia, local onde a pesquisa foi realizada.

Os Ma-Sena habitam predominantemente nas províncias de Sofala, Tete, Manica e Zambézia e principalmente ao longo do vale rio Zambeze.

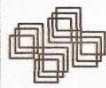
Fonte: <http://www.mozambique.mz/centro.htm>, pesquisado em 20 de outubro de 2008 as 16h42.

ANEXO D

Programa de Ensino Básico – 2º ciclo 3ª, 4ª e 5ª classes – Moçambique



REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO



INDE
INSTITUTO NACIONAL DO DESENVOLVIMENTO
DA EDUCAÇÃO

PROGRAMA

DO

ENSINO BÁSICO



3ª, 4ª e 5ª Classes

Maputo – MOÇAMBIQUE

H. Rocha/In. Ant. e. Mob. – Projeção/Ind. – 05/05/00/Com. 1



Guia de leitura

Dado que o Ensino Básico joga um papel importante no processo de socialização das crianças, na aquisição de conhecimentos, habilidades e valores/atitude fundamentais para o desenvolvimento harmonioso da personalidade, os programas deste nível de ensino respondem às reais necessidades da sociedade moçambicana, tendo como principal objectivo formar um cidadão capaz de se integrar na vida e aplicar os conhecimentos adquiridos em benefício próprio e da comunidade.

Os programas são fonte de estudo e de orientação dos professores. Com os presentes programas pretende-se tornar o ensino mais relevante. Esta relevância fundamenta-se na percepção de que a educação deve ter em conta a diversidade de indivíduos e de grupos sociais, para que se torne num factor por excelência de coesão social e não de exclusão.

Os princípios básicos em que assentou a transformação curricular do Ensino Básico foram os seguintes:

- concepção da escola mais como agente de transformação do que como meio de transmissão de conhecimentos;
- o reconhecimento da necessidade de formação integral da personalidade, o que leva a que as diferentes disciplinas sejam abordadas numa perspectiva integrada;
- exigência de programas flexíveis que se adequem à realidade: características locais, pontos de partida e ritmos de aprendizagem diversificados e;
- o predomínio dos aspectos relativos ao desenvolvimento das capacidades de análise, síntese e ao estímulo da criatividade, da livre crítica, do sentido de responsabilidade e da capacidade de integração em grupo.

Estrutura dos programas

Os programas apresentam uma introdução, os objectivos gerais, a metodologia geral, orientações para a avaliação e o mapa temático.

Introdução

Na introdução, faz-se uma descrição dos propósitos e significado do programa, a filosofia que está por detrás da sua concepção e as principais alterações em relação ao programa anterior.

Objectivos gerais

Os objectivos gerais foram definidos tendo em conta o princípio de integração e na perspectiva de levar o aluno a desenvolver o saber, saber fazer, saber estar e o saber ser. São apresentados os objectivos gerais de cada disciplina no Ensino Básico, por grau, ciclo e por classe,

Metodologia geral

Na Metodologia Geral, são apresentadas as estratégias metodológicas que norteiam estes programas tais como:

- os princípios metodológicos gerais
- os materiais auxiliares de ensino
- as principais direcções do processo de ensino-aprendizagem, nomeadamente:
 1. *ensino baseado em habilidades ou competências;*
 2. *aprendizagem centrada no aluno;*
 3. *construtivismo e aprendizagem reflexiva;*
 4. *ensino em espiral;*
 5. *inovações;*
 6. *abordagem interdisciplinar dos conteúdos;*
 7. *abordagem integrada dos conteúdos;*
 8. *ensino orientado para a actividade.*

Avaliação

Abordam-se as estratégias e procedimentos de avaliação, incluindo os critérios de promoção semi-automática tendo em conta que a Avaliação faz parte do processo de ensino-aprendizagem. É o meio que permite verificar se os resultados das actividades desenvolvidas pelos alunos correspondem aos objectivos definidos pelo programa.

Plano temático

Para a orientação do professor, apresentamos uma grelha que ajudará a mediar o processo de ensino-aprendizagem. Apresentamos também orientações para a utilização do plano temático. Eis a seguir o esquema desse plano:

Tema	Objectivos específicos <i>O aluno deve ser capaz de:</i>	Conteúdo	Competências básicas <i>O aluno:</i>	Sugestões metodológicas	Carga horária

A primeira coluna do plano temático apresenta o *tema* a ser abordado em cada fase. Para abordar o tema, o professor deverá fazer a leitura completa de toda a linha para ter uma ideia global sobre o tratamento da matéria proposta.

Na 2ª coluna, estão apresentados os *objectivos específicos*. O professor tomará os objectivos específicos definidos para cada tema como metas a atingir durante e no fim do processo de ensino-aprendizagem. Cada professor poderá desdobrar os objectivos específicos se o processo de condução das aulas assim o exigir.

Na 3ª coluna, são apresentados os *conteúdos* que indicam ao professor as matérias e noções concretas que devem ser abordadas em cada tema. É necessário verificar, para cada tema, a



Programas do Ensino Básico -II Ciclo

relação dos conteúdos propostos com os propostos nas outras disciplinas curriculares para estabelecer a ligação conveniente.

Na 4ª coluna, temos as *competências básicas*. As competências básicas indicam os principais estágios de aprendizagem atingidos pelo aluno num determinado tema. As competências básicas referem-se a estágios de conhecimentos, habilidades e valores, atitudes atingidos pelo aluno no processo de ensino-aprendizagem.

Na 5ª coluna, encontram-se as *sugestões metodológicas*. O professor pode usar métodos variados para alcançar os objectivos definidos para um determinado tema. Na coluna de sugestões metodológicas, por vezes, são apresentadas algumas pistas de abordagem metodológica de alguns assuntos. Estas pistas não são "receitas" para o professor cumprir mecanicamente. Nos programas de Língua Portuguesa, Educação Bilingue, Ofícios e Educação Visual e Tecnológica as sugestões metodológicas são apresentadas depois do plano temático.

A 6ª coluna apresenta a *carga horária* - tempo alocado para cada tema. Apesar de servir de indicativo para o professor, esta carga horária não deverá ser tomada como tempo rígido de abordagem do tema. O professor deverá ser flexível em relação à carga horária, podendo compensar as perdas e ganhos de tempo entre os diferentes conteúdos. Cabe ao professor fazer a dosificação das aulas com base no plano temático e no ritmo de aprendizagem da turma.

A carga horária aqui apresentada corresponde a 80% da carga horária total, pois, os restantes 20% estão reservados para o currículo local.



Currículo Local



O que é Currículo Local?

O Currículo Local (CL), é uma componente do currículo nacional correspondente a 20% do total do tempo previsto para a leccionação de cada disciplina. Esta componente é constituída por conteúdos definidos localmente como sendo relevantes, para a integração da criança na sua comunidade.

Qual é o espaço que se considera local?

É o espaço onde se situa a escola que pode ser alargado até à Zip, distrito e mesmo província.

Quem define os conteúdos relevantes a nível local?

A definição dos conteúdos relevantes, a nível local, é feita por todos os intervenientes na educação da criança, isto é, todos os elementos que fazem parte da comunidade onde se situa a escola, nomeadamente:

- Professores;
- Alunos;
- Encarregados de educação;
- Líderes e autoridades locais;

XVII





Programas do Ensino Básico -II Ciclo

- Representantes das diferentes instituições afins;
- Organizações comunitárias.

Este processo é coordenado pela direcção da escola e pelo conselho de pais a quem cabe a planificação das actividades que culminarão com elaboração de um programa do CL para a escola. Estas acções incluem a realização de encontros com as comunidades para a recolha de informação que deverá ser sistematizada pelos professores obtendo assim o conjunto de conteúdos do CL a serem leccionados na escola.

Nesta fase cabe aos professores enquadrar os conteúdos nas diferentes classes e disciplinas (na respectiva área temática) de forma lógica e coerente, tendo em conta o nível dos alunos.

Como é feita a integração de conteúdos definidos localmente?

Após a elaboração do programa do currículo local para a escola, segue-se a fase de integração nos programas de cada disciplina, que é feita de duas formas:

- a) aprofundamento de conteúdos já previstos no programa;
- b) inserção de novos conteúdos de interesse local, no programa de ensino.

Caso haja conteúdos de interesse local que o professor não domine, este, em coordenação com a Direcção Pedagógica e do Conselho de Pais da sua escola, poderá solicitar a colaboração de pais, encarregados de educação ou outros membros da comunidade para a sua leccionação.

Avaliação

Sendo o CL uma componente do Currículo Nacional, a sua avaliação poderá ser feita de forma integrada, isto é, algumas questões relativas ao CL poderão ser integradas nas diferentes avaliações previstas.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)