

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Educação
Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social

Ivangilda Bispo dos Santos

**A EDUCAÇÃO EM MOÇAMBIQUE DURANTE O REGIME DITATORIAL
SALAZARISTA: projetos políticos e identidades coletivas (1926-1974)**

Belo Horizonte

2021

Ivangilda Bispo dos Santos

**A EDUCAÇÃO EM MOÇAMBIQUE DURANTE O REGIME DITATORIAL
SALAZARISTA: projetos políticos e identidades coletivas (1926-1974)**

Versão Final

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Cynthia Greive Veiga

Belo Horizonte

2021

S237e
T

Santos, Ivangilda Bispo dos, 1991-

A educação em Moçambique durante o regime ditatorial salazarista [manuscrito]: projetos políticos e identidades coletivas (1926-1974) / Ivangilda Bispo dos Santos. - Belo Horizonte, 2021.

291 f.: enc., il., color.

Inclui bibliografia.

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientadora: Cynthia Greive Veiga.

1. Educação -- Teses. 2. Educação - História - Moçambique -- Teses. 3. Educação e Estado - Moçambique -- Teses. 4. Educação e Estado - História - Moçambique -- Teses. 5. Política e educação - Moçambique -- Teses. 6. Educação - Relações étnicas - Moçambique -- Teses. 7. Educação - Relações raciais - Moçambique -- Teses. 8. Igreja e educação - Moçambique -- Teses. 9. Descolonização - Aspectos educacionais - Moçambique -- Teses. 10. Racismo - Moçambique -- Teses. 11. Imperialismo - Portugal -- Teses. 12. Igreja católica - Missões - Aspectos educacionais - Moçambique -- Teses. 13. Portugal - Colônias -- Teses. 14. Moçambique - Educação - História -- Teses.

I. Veiga, Cynthia Greive. II. Título. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 370.96

Catálogo da Fonte : Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário: Ivaney Duarte. CRB6 2409

Atenção: É proibida a alteração no conteúdo, na forma e na diagramação gráfica da ficha catalográfica.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E
INCLUSÃO SOCIAL



FOLHA DE APROVAÇÃO

**A EDUCAÇÃO EM MOÇAMBIQUE DURANTE O REGIME
DITATORIAL SALAZARISTA: projetos políticos e identidades
coletivas (1926-1974)**

IVANGILDA BISPO DOS SANTOS

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, como requisito para obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, área de concentração EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL.

Aprovada em 10 de dezembro de 2021, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Cynthia Greive Veiga - Orientador
UFMG

Prof(a). Ana Maria de Oliveira Galvão
UFMG

Prof(a). José de Sousa Miguel Lopez
Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG)

Prof(a). Alda Romão Saúte Saíde
Universidade Pedagógica z Maputo, Moçambique

Belo Horizonte, 14 de dezembro de 2021.

Professora Dra Rosimar de Fátima Oliveira
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação:
Conhecimento e Inclusão Social - FAE/UFMG

Às moçambicanas e aos
moçambicanos. Que todas as gerações
tenham o direito de usufruírem de uma
educação escolar democrática, gratuita,
inclusiva e de qualidade.

AGRADECIMENTOS

A realização desta dissertação só foi possível com o apoio de diversas instituições e pessoas queridas que participaram da minha trajetória pessoal e acadêmica.

Inicialmente sou grata a Deus, pois Ele me fortalece todos os dias, me ajuda a praticar a empatia e me amparou ao longo do mestrado apesar das situações difíceis, como a perda de meu pai e a pandemia de COVID-19.

Agradeço também à minha família consanguínea e à minha família estendida pelo carinho e por terem sido meus pilares, especialmente aos meus pais, *in memoriam*, Ivanice Alves e Joilson Bispo – que não tinham o ensino fundamental completo, mas me incentivaram e viabilizaram, apesar das circunstâncias desfavoráveis, o meu ingresso no ensino superior – ao meu irmão, Jovane Motta, à minha afilhada, Larah, aos meus afilhados, Ramon, Davi e Heitor e às minhas amigas Josiane Lélis, Bruna Patrícia, Jane Castro, Sarah Martuchele, Sara, Pollyanna Rodrigues, Raquel Marques, Mariana Rabelo, Bruna Reis e Fátima Otero.

Agradeço à minha orientadora, a professora Cynthia Greive Veiga, pela flexibilidade, boa vontade, bem como pela paciência despendida durante as minhas angústias, ansiedades e indecisões. O levantamento de documentos em Portugal, o investimento de tempo, conselhos e sugestões realizadas demonstram a dedicação e otimismo depositadas na pesquisa e em mim. Além disso, sou especialmente grata pela confiança e pelo estímulo para que eu me posicionasse criticamente no texto e não deixasse passar despercebidas práticas fundamentadas na injustiça.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pelo financiamento da bolsa de mestrado, o que garantiu a minha dedicação exclusiva à pesquisa e, também, à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e a Associação das Universidades de Língua Portuguesa (CAPES/AULP), por meio do Programa de Pró-Mobilidade Internacional, pela bolsa que possibilitou a compra de parte considerável das fontes históricas publicadas em Moçambique quando eu ainda era estudante de graduação. O auxílio e valorização à educação pública, gratuita, laica e de qualidade são fundamentais e sou grata por ter sido contemplada por meio da Universidade Federal de Minas Gerais.

À prof.^a Alda Romão Saúte Saíde, ao prof. José de Sousa Miguel Lopes, à prof.^a Ana Maria de Oliveira Galvão por terem participado como membros titulares da banca de defesa de dissertação, bem como à prof.^a Fernanda do Nascimento Thomaz e à prof.^a Shirley Aparecida de Miranda, enquanto suplementes, pelas leituras atenciosas.

Sinto-me grata por ter dialogado com várias professoras e professores ao longo da minha trajetória de pesquisa. Entre elas/es destaco a prof.^a Vanicléia Silva Santos e a prof.^a Tânia Aretuza Ambrizi Gebara pela escuta, empatia, apoio afetivo, por me estimularem a cultivar o autocuidado durante o processo de escrita, confiando na minha dedicação, além de terem me dado várias oportunidades profissionais e acadêmicas. Novamente à professora Ana Galvão, que foi parecerista do meu projeto de pesquisa, e ao prof. Joel das Neves Tembe. Eles foram os meus maiores incentivadores para pesquisar a educação em Moçambique. Agradeço também à professora Thaís Nívia de Lima e Fonseca por me apresentar autores e autoras que me indicaram a possibilidade de adotar uma perspectiva transnacional; à professora Aline Neves Rodrigues Alves pelas dicas valiosas que compartilhou comigo sobre o mestrado; bem como às professoras Shirley Aparecida de Miranda e Nilma Lino Gomes por demonstrarem, por meio do diálogo professora-estudante, que a experiência e vivência têm espaço nas produções acadêmicas e um posicionamento acadêmico que seja antirracista e antipatriarcal, mas que necessário, deve ser explicitado.

A todas as pessoas que integraram ou integram o Afirmação na Pós, que me proporcionou um contato significativo e sensível com o debate antirracista no ambiente acadêmico, especialmente à Silvia Regina de Jesus. Essa iniciativa discente e docente viabilizou uma rede de solidariedade e fortalecimento para o meu ingresso e permanência na pós-graduação. A minha participação nesse curso de formação, enquanto estudante (2017) e colaboradora (2019), foram fundamentais para a ênfase que a presente pesquisa dá à relevância das identidades coletivas no âmbito educativo, pois foi nesse espaço que as primeiras inquietações sobre esse tema surgiram.

Às/aos integrantes do Grupo de Estudos de África Pré-Colonial da Faculdade Filosofia e Ciências Humanas da UFMG por compartilharem comigo como é lindo e possível nos fortalecermos por meio de ações coletivas, de cunho político-acadêmico, nomeadamente, Aline Radicchi, Roberth Daylon, Tamires Celi, Keli Carvalho, Fabrício Vailante, Lucas Aleixo, Felipe Malacco, Guilherme Farrer, Hugo Clemente, Osmar Piazzzi e Aline Costa. Especialmente à Flávia Chagas, à Jacqueline Maia e à Letícia Reis por terem me instigado a ter um olhar sensível e crítico sobre as mulheres presentes nas fontes históricas.

Ao Alisson Esteves, Felipe Osvaldo, João Nogueira, Amanda Caroliny, Jardel Pereira, Eliana de Oliveira, Aroldo, Nádia Bueno, Adélia Bassi, Renata Garcia, Ana Carolina, Kelly Morato e a prof.^a Maysa Gomes, pertencentes ao Grupo de Pesquisa História dos Processos Educadores, vinculado à Faculdade de Educação da UFMG, pelos importantes momentos de convivência, aprendizado, debates e desabafos proporcionados pelos nossos encontros.

Às integrantes do Projeto Mãe Domingas, Hercília Herculano, Isabella Menezes, Lana Siman, Frederico Moreira, Camila Contão, Graciele Santos, Andréia Figueredo, Júnia Cardoso, pelos diálogos em torno da pesquisa, extensão e educação popular.

Às queridas Lindiwe Fideles, Lorena Dias e Raquel Marques Soares pelo envio de documentos, assim como aos colegas Ramon Faizal e Lopes Massango.

À Cintia Mary pelo compartilhamento de fontes, leitura cuidadosa da dissertação e por nossas conversas sobre a pesquisa.

À Maria Clara Regis, Ana Lucia Machado Dutra e, especialmente, à Maria Alice de Souza pela revisão da dissertação, bem como pelos diálogos, apoio e paciência durante esse processo.

À Flávia Gomes Chagas e à Pamela Emilse Naumann Gorga pela tradução do resumo.

Ao designer Brian Adams O'Neal Soares Matos Cerqueira pela elaboração dos mapas desta dissertação.

À Rede de Historiadorxs Negrxs pelas oportunidades e por ser um espaço de diálogo, valorização e divulgação da produção intelectual negra.

RESUMO

O objetivo desta dissertação é investigar como as ações educacionais desenvolvidas por diferentes instituições em Moçambique estiveram relacionadas às identidades coletivas dos indivíduos desse território e aos projetos políticos vigentes, com destaque para o Liceu Nacional Salazar, Escola de Habilitação de Professores Indígenas “José Cabral”, Centro Associativo dos Negros de Moçambique, Escola Chinesa, Instituto Moçambicano, Missão Anglicana, Missão Suíça e Igreja Metodista Episcopal. Em Moçambique, o desenvolvimento da escolarização esteve atrelado ao processo de colonização portuguesa e a dinâmicas sociais diversas, como a presença de missões protestantes, do islamismo ou de grupos e povos provenientes do continente asiático. Durante esse contexto, a Igreja Católica passou a ter um papel de destaque na educação escolar, o que envolveu a difusão do nacionalismo português, a expansão da fé católica e a mudança das práticas culturais de uma parcela da população africana. Em contraposição ao regime colonial e defendendo a construção do nacionalismo moçambicano, surgiu a Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO), em 1962, que elegeu a educação como um dos principais instrumentos para transformação revolucionária da sociedade. O recorte temporal analisado compreende os anos de 1926 a 1974, abrangendo desde a reformulação da política colonizadora, a instalação da ditadura salazarista, a emergência dos movimentos anticoloniais e independentistas, a expansão do sistema educativo, até o término da colonização. A pesquisa foi realizada a partir de estudos bibliográficos sobre a história da educação em Moçambique e algumas fontes documentais, tais como, a legislação colonial portuguesa, fotografias, notícias jornalísticas e relatos memorialísticos. Nesses documentos, foram analisados os discursos produzidos pelos sujeitos vinculados à educação escolar, com o propósito de problematizar questões que envolveram as identidades religiosas, nacionalistas, raciais e/ou étnicas presentes em suas propostas e iniciativas de ensino. Na fundamentação teórica, adotou-se a abordagem de histórias conectadas e, para análise das fontes, utilizaram-se os seguintes conceitos: colonialidade, transnacionalismo, identidade, gênero, escolarização, discurso, raça e racismo. Entre os resultados alcançados, destaca-se que a educação escolar foi uma produtora de desigualdades, um instrumento que influenciou os papéis de gênero, um meio de perpetração de violências, principalmente nas relações de trabalho, além de ter sido instauradora de identidades nacionalistas e religiosas, modeladora das relações étnico-raciais, consolidadora do projeto político colonial e possibilitou que alguns sujeitos tivessem uma mobilidade profissional.

Palavras-chave: Escolarização. Missões cristãs. FRELIMO. Colonialismo. Relações étnico-raciais.

ABSTRACT

The objective of this dissertation is to investigate how the educational actions from different Mozambican institutions were related to collective identities from the local individuals and the then current political projects from said groups. Thus, the emphasis is in institutions such as the Liceu Nacional Salazar (Salazar National Licee), Escola de Habilitação de Professores Indígenas “José Cabral” (“José Cabral” Indigenous Teaching School), Centro Associativo dos Negros de Moçambique (Mozambique Black’s Association Center), Escola Chinesa (Chinese School), Instituto Moçambicano (Mozambican Institute), Missão Anglicana (Anglican Mission), Missão Suíça (Swiss Mission) and the Episcopalian Methodist Church. In Mozambique the development of literacy and schooling was attached to the process of Portuguese colonization and other diverse social dynamics, such as the presence of protestant mission societies, islamic and asian groups and individuals. In this context, the Catholic Church assumed a major role in schooling, which led to the diffusion of portuguese nationalism, expansion of the catholic faith and the transformation of the cultural practices of a significant part of the african population. It was in opposition of the colonial regime and in defense of Mozambican nationalism that the *Frente de Libertação de Moçambique* (FRELIMO) emerged in 1962 and elected education as one of its major instruments for the revolutionary transformation of society. The temporal frame for this research are the years from 1962 to 1974, encompassing from the reformulation of colonial politics, the installment of Salazar's dictatorship, the emergence of the anticolonial and independentist movements, the expansion of the educational system to the end of the colonial rule. The research was made from bibliographical studies about the history of education in Mozambique and primary sources such as Portuguese colonial legislation, photographs, newspaper clippings and memorial narratives. In these documents, the discourse articulated by the individuals linked to schooling institutions were analyzed. The aim was to problematize religious, nationalist, racial and/or ethnic identities and beliefs that were present in their proposal of educational initiatives. The theoretical framework for this dissertation is the approach of Connected Histories. And, for the analyses of sources the following concepts were key: colonialism, transnationalism, identity, gender, schooling, discourse, race, and racism. Among the concluding arguments of this work is important to emphasize that the schooling education was a maker of inequalities, an instrument for the influence of westernized gender roles, means for the perpetuation of violence, mainly in the work dynamics. The schooling institutions were also a tool for the instauration of nationalist and religious identities that shaped ethnic/racial relations, consolidating the colonial political project but also made possible for some individuals to have professional mobility.

Key words: Schooling. Christian missions. FRELIMO. Colonialism. Ethnic-Racial relations.

RESUMEN

El objetivo de esta disertación es investigar cómo las acciones educativas desarrolladas por diferentes instituciones en Mozambique se relacionaron con las identidades colectivas de los individuos de dicho territorio y con los proyectos políticos vigentes, con énfasis en el *Liceu Nacional Salazar*, la *Escola de Habilitação de Professores Indígenas “José Cabral”*, el *Centro Associativo dos Negros de Moçambique*, la *Escola Chinesa*, el *Instituto Moçambicano*, la *Missão Anglicana*, la *Missão Suíça* y la *Igreja Metodista Episcopal*. En Mozambique, el desarrollo de la escolarización estuvo ligado al proceso de colonización portuguesa y a diversas dinámicas sociales, como la presencia de misiones protestantes, del islamismo o de grupos o pueblos provenientes del continente asiático. En ese contexto, la Iglesia Católica pasó a tener un papel de destaque en la educación escolar, lo que implicó la difusión del nacionalismo portugués, la expansión de la fe católica y el cambio de las prácticas culturales de una parte de la población africana. En oposición al régimen colonial y defendiendo la construcción del nacionalismo mozambiqueño, surgió el *Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO)*, en 1962, que eligió la educación como uno de los principales instrumentos para la transformación revolucionaria de la sociedad. El marco temporal analizado comprende los años de 1926 a 1974, abarcando desde la reformulación de la política colonizadora, la instalación de la dictadura salazarista, el surgimiento de los movimientos anticoloniales e independentistas, la expansión del sistema educativo, hasta el fin de la colonización. La investigación fue realizada a partir de estudios bibliográficos sobre la historia de la educación en Mozambique y algunas fuentes documentales, como la legislación colonial portuguesa, fotografías, noticias periodísticas y relatos. En dichos documentos, fueron analizados los discursos producidos por sujetos vinculados a la educación escolar, con el propósito de problematizar cuestiones que involucraban las identidades religiosas, nacionalistas, raciales y/o étnicas presentes en sus propuestas e iniciativas de enseñanza. En lo que respecta a la fundamentación teórica, adoptamos la corriente “historias conectadas” y, para el análisis de las fuentes, utilizamos los siguientes conceptos: colonialidad, transnacionalismo, identidad, género, escolarización, discurso, raza y racismo. Entre los resultados alcanzados, destacamos que la educación escolar fue una productora de desigualdades, un instrumento que incidió en los papeles de género, un medio para perpetuar violencias, principalmente en las relaciones de trabajo, además de haber sido responsable por instaurar identidades nacionalistas y religiosas, modelar relaciones étnico-raciales, consolidar el proyecto político colonial y permitir que algunos sujetos tuviesen movilidad profesional.

Palabras clave: Escolarización. Misiones cristianas. FRELIMO. Colonialismo. Relaciones étnico-raciales.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Mapa da “província” de Moçambique em meados do século XX.....	18
Figura 2: Liceu 5 de Outubro em Lourenço Marques [19--].....	66
Figura 3: Grupo de estudantes do Liceu de Lourenço Marques [19--]	67
Figura 4: Bilhete postal do Museu Provincial de Lourenço Marques–Moçambique [19--].....	69
Figura 5: Fachada do teatro Gil Vicente [19--]	71
Figura 6: Capa do Roteiro do Primeiro Cruzeiro das Colônias [1937]	73
Figura 7: Imagem da viagem realizada pelo Primeiro Cruzeiro das Colônias [1937]	74
Figura 8: Fotografia dos excursionistas do Primeiro o Cruzeiro de Estudantes de Angola e de Moçambique à Metrópole. Lisboa [1937]	76
Figura 9: Gilberto Freyre visitando o Liceu Salazar [1952].....	79
Figura 10: Liceu Salazar, Lourenço Marques [1961].....	80
Figura 11: Escola de formação de professoras do Dondo, Diocese da Beira – Beira [19--].....	81
Figura 12: Mapa de Moçambique com a localização da E.H.P.I “José Cabral” nas três circunscrições	83
Figura 13: Irmão Inácio Gregóry falando durante o encontro da direção e o Conselho Disciplinar da E.H.P.I. “José Cabral” - Moçambique [19--].....	88
Figura 14: Estudantes e professores da Escola de Habilitação de Professores de Posto Escolar de Manhiça – Alvor [19--].....	91
Figura 15: Sede do Instituto Negrófilo – Moçambique. [19--].....	95
Figura 16: Fotografia de Enoque Joshua Libombo [1960].....	97
Figura 17: Sede do Centro Associativo dos Negros. Maputo – Moçambique [S.d].....	99
Figura 18: Gilberto Freyre no Centro dos Negros de Moçambique [1952]	100
Figura 19: Ada Lindstrone Matiti Libombo e Aida Theodomira da Nobreza Libombo	102
Figura 20: Foto do professor e locutor Samuel Dabula Nkumbula. Rádio Clube – Moçambique. [19--].....	105
Figura 21: Estudantes da Escola Chinesa da Beira. [19--]	129
Figura 22: Fundadores, professores e alunos na nova Escola chinesa da Beira, Moçambique [19--].....	133
Figura 23: Missionária sendo carregada por mulheres por meio da machila, Cambina – Moçambique [19--].....	155
Figura 24: Alunos da Escola de Bodine preparando comida embaixo de um celeiro à prova de ratos – Morrumbene, Moçambique. [19--]	158

Figura 25: Alunas da Escola Hartzell carregando pedras para o hospital de Inhambane – Moçambique [19--].....	160
Figura 26: Organizadores da Primeira Igreja Batista de Lourenço Marques, Lourenço Marques [1975]	164
Figura 27: Guerrilheiro não identificado preparando informações em uma máquina de datilografia, Tanzânia [19--].....	176
Figura 28: Sessão de esclarecimento a militantes da FRELIMO numa escola na Tanzânia [1974]	181
Figura 29: Poemas escritos por militantes da FRELIMO [19--]	184
Figura 30: Capa do texto <i>Fazer da Escola uma Base para o Povo Tomar o Poder</i> , escrito por Samora Machel [1974]	191
Figura 31: Foto de militante da FRELIMO lendo [1974]	192
Figura 32: Mapa de algumas localidades que possuíam instituições educativas da FRELIMO	197
Figura 33: Aula realizada em uma escola localizada em uma das zonas libertadas, Moçambique [19--].....	200
Figura 34: Estudantes de uma escola na zona libertada, Moçambique [19--].....	202
Figura 35: Guerrilheiros e guerrilheira armada junto com seus dois filhos na Frente Manica/Sofala, em Moçambique [19--].....	204
Figura 36: Albertina Makata Polela lendo sua declaração de casamento, Tunduro - Tanzânia [1973].	205
Figura 37: Destacamento Feminino, Nachingwea, Tanzânia [1971]	210
Figura 38: Centro de Infancia [1973].....	216
Figura 39: Reprodução das páginas de um dos manuais de alfabetização da FRELIMO (1972?) no filme <i>Effects of Wording</i> [2014].....	218
Figura 40: Estudante lendo em uma escola na zona libertada, [19--].....	222
Figura 41: Professor ensinando e crianças estudando [19--].....	223
Figura 42: Professor explicando o funcionamento do sistema digestivo em uma escola na zona libertada [19--].....	225
Figura 43: Alunos estudando em uma escola situada em uma das zonas libertadas, [197-?]	231
Figura 44: Instituto Moçambicano, Dar es Salaam - Tanzânia [19--].....	240
Figura 45: Joaquim Chissano ministrando aula de matemática no Instituto Moçambicano, em Dar es Salaam, Tanzânia [19--]	241
Figura 46: Escola secundária de Bagamoyo [19--]	255

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Frequência dos estudantes [1937].....	75
Tabela 2: Relação de estudantes do Centro Associativo que realizam a passagem de classe. Moçambique [1947]	98
Tabela 3: Panorama demográfico e racial: “Tipos somáticos da população da Beira, 1940-1950”	130

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Reforma do Ensino Liceal em Moçambique [1947]	78
Quadro 2: Disciplinas das E.H.P.P.E. [1964].....	91
Quadro 3: Esferas de atuação do Centro Associativo – Moçambique [1969].....	108
Quadro 4: Chegada de missionários batistas de nacionalidade portuguesa e brasileira em Moçambique [1950-1974]	162
Quadro 5: Dados sobre a trajetória “escolar” de guerrilheiro/a muçulmano/a durante o período colonial	228
Quadro 6: Grupos de estudantes recebidos no Instituto Moçambicano [1966].....	237

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- AAM** - Arquivo do Arcebispado de Moçambique
- AHM** - Arquivo Histórico de Moçambique
- AULP** - Associação de Universidades de Língua Portuguesa
- CAN** - Centro Associativo dos Negros
- CAPES** - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CBB** - Convenção Batista Brasileira
- CBP** - Convenção Baptista Portuguesa
- CIA** - Central Intelligence Agency
- CIAN** - Companhia do Niassa
- CNPq** - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- DD** - Departamento de Defesa
- DEC** - Departamento de Educação e Cultural
- DF** - Destacamento Feminino
- DGS** - Direção-Geral de Segurança
- DIP** - Departamento de Informação e Propaganda
- E.H.P.I.** - Escola de Habilitação de Professores Indígenas
- E.H.P.P.E.** - Escolas de Habilitação de Professores de Posto Escolar
- FPLM** - Forças Populares de Libertação de Moçambique
- FRELIMO** - Frente de Libertação de Moçambique
- IME** - Igreja Metodista Episcopal
- JME** - Junta de Missões Estrangeiras
- JMN** - Junta de Missões Nacionais
- KIEC** - Kurasin International Education Center
- MP** - Mocidade Portuguesa
- NESAM** - Núcleo de Estudantes Secundários Africanos de Moçambique
- OUA** - Organização da Unidade Africana
- PCB** - Partido Comunista Brasileiro
- PIDE** - Polícia Internacional e de Defesa do Estado
- SEC** - Seminário de Educação Cristã
- UFMG** - Universidade Federal de Minas Gerais
- UNESCO** - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
- USC** - University of Southern California

SUMÁRIO

SUMÁRIO.....	17
INTRODUÇÃO	17
1. EDUCAÇÃO COLONIAL PORTUGUESA: INSTRUIR, CATEQUIZAR E COLONIZAR	47
1.1 As bases legislativas e ideológicas do sistema de ensino colonial	50
1.2 Liceu Nacional Salazar	65
1.3 Escola de Habilitação de Professores Indígenas “José Cabral”	80
1.4 Centro Associativo dos Negros de Moçambique.....	94
2. EDUCAÇÃO E COMUNIDADES MUÇULMANAS E ASIÁTICAS	111
2.1 Conhecimento Islâmico, Associações e Políticas Coloniais.....	115
2.2 A Escola Chinesa da Beira, Associativismo e Desporto	128
3. ESCOLAS, MISSÕES E EDUCAÇÃO RELIGIOSA PROTESTANTE	137
3.1 Missão anglicana de Santo Agostinho – Maciene	140
3.2 Missão Suíça	147
3.3 Igreja Metodista Episcopal	152
3.4 Igreja Batista de Lourenço Marques	161
4. O PROJETO EDUCACIONAL DA FRELIMO: EDUCAR PARA FORMAR A NAÇÃO MOÇAMBICANA	167
4.1 A imagem e a imprensa como instrumentos educativos e de ação política.....	173
4.1.1 A imprensa e o projeto político-educativo da FRELIMO	173
4.1.2 Fotografar as escolas: a imagem como linguagem educativa.....	195
4.2 Instituto Moçambicano	233
4.2.1 A educação e a crise institucional da FRELIMO	242
4.2.2 Ensino primário, ensino secundário e educação política	248
CONCLUSÃO.....	263
FONTES DOCUMENTAIS.....	269
REFERÊNCIAS	277

INTRODUÇÃO

Esta dissertação tem como propósito apresentar as diferentes iniciativas educacionais implementadas em Moçambique (Figura 1), considerando-se não apenas as relações étnico-raciais, mas também as relações de gênero e o transnacionalismo durante o regime ditatorial salazarista. A pesquisa visou responder o seguinte problema de pesquisa: Quais estratégias educacionais foram utilizadas em Moçambique para modelar as identidades coletivas em prol dos projetos políticos que estavam em disputa, mais especificamente o nacional português e nacional moçambicano?

Para esse estudo foram analisadas ações educacionais do Liceu Nacional Salazar, da Escola de Habilitação de Professores Indígenas “José Cabral”, do Centro Associativo dos Negros de Moçambique, da Escola Chinesa da Beira, da Missão anglicana de Santo Agostinho, da Missão Suíça, da Igreja Metodista Episcopal, da Igreja Batista de Lourenço Marques e do Instituto Moçambicano. Acresce-se ainda, o estudo sobre o ensino islâmico, as iniciativas educacionais de associações, da Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO) e as escolas introduzidas pelo Instituto Moçambicano na Tanzânia.

O recorte temporal da pesquisa (de 1926 a 1974) abrange o auge do colonialismo português em Moçambique, compreendendo o período do regime ditatorial e as lutas pela independência nacional. Nessa conjuntura, houve a expansão do sistema educacional em Moçambique e a redefinição da política colonial. O ano de 1926 marca o início de uma mudança sociopolítica muito significativa para a história de Portugal e de suas colônias: um golpe militar contra a Primeira República portuguesa, liderado pelo General Gomes da Costa, bem como a publicação do Estatuto Orgânico das Missões Católicas Portuguesas em África e Timor e o Estatuto Político Civil e Criminal dos Indígenas. Em tal cenário, o Estado português estreitou suas relações com as colônias, impactando, por exemplo, na abolição do sistema de Companhias Majestáticas, bem como na criação de “condições para a consolidação da burguesia portuguesa” e na aceleração da “acumulação de capital, principalmente através da repressão dos trabalhadores e da intensificação da exploração colonial” (ROCHA; HEDGES; MEDEIROS; LIESEGANG, 1999, p. 41).

Figura 1: Mapa da “provincia” de Moçambique em meados do século XX



Fonte: A própria autora. Imagem foi baseada no mapa de Moçambique disponível no site: http://ultramar.terraweb.biz/index_mapas_ultramar_mocambique.htm. Acesso em: 11 nov. 2021. Mapa elaborado a pedido da autora.

Durante o século XX, a sociedade em Moçambique¹ era caracterizada por ter a maioria de sua população negra e, especificamente, “nos distritos de Lourenço Marques e Manica e Sofala, concentrava-se a população branca, indiana e mista; a população de origem chinesa, em minoria, concentrava-se no distrito de Manica e Sofala” (NEVES, 2008, p.73). De acordo com estudiosos, “Em 1930, apenas cerca de 100 mil pessoas viviam em centros urbanos. Este número dividia-se entre Lourenço Marques, com 42.779 habitantes, Beira, com 23.694, Inhambane, com 10.563, Quelimane, com 9.288 e Ilha de Moçambique, com 6.898 habitantes” considerando-se que Moçambique teria aproximadamente 4.200.000 pessoas nesse ano (ROCHA; HEDGES; MEDEIROS; LIESEGANG, 1999, p. 8).

A identificação dos povos de Moçambique ao longo do período colonial variou, inclusive entre pesquisadores e agentes coloniais. A. A. Pereira Cabral (1934) afirmou em seu artigo intitulado *Indígenas da Colónia de Moçambique* (1934), que os “grupos ou sub-raças” bantu de Moçambique eram as seguintes: “Ba-Rongas”, “Ba-Tongas”, “Ba-Shopes” (encontrados nos distritos de Lourenço Marques, Gaza e Inhambane), “Ba-Sengas” (Manica e Sofala, Quelimane e Tete), “Ba-Angonis” (Tete), “Macuas” (Quelimane, Moçambique, Niassa e Cabo Delgado) e “Ua-Yaos ou Ajauas” (Niassa). Segundo o antropólogo António Rita-Ferreira (1958 *apud* MAR[TINS], 1975) os “indígenas” estavam agrupados etnicamente em yao, makonde, swahili, makwa-lomwe, povos do baixo Zambeze, maravi, tonga, shona, chopi e nguni. Já segundo Eli J. E. Martins, havia “o Chopi, o Chona, o Thonga, o Angune, os Manicas, o Ajáua ou Yao, os Mávias e os Macondes”, a maioria dividida em “grupos e tribos” (1975, p. 106)².

Com base no pesquisador Sóstenes Valente Rego (2012)³, pode-se afirmar que Moçambique abarca línguas dos povos originários desse território e “oriundos da migração de povos bantu, persas (árabo-swahilis), árabes, indianos, chineses, portugueses, ingleses, franceses, belgas, dentre outros” (PAULA; DUARTE, 2016, p. 352); tendo línguas moçambicanas⁴ faladas em países vizinhos, bem como países vizinhos que falam as mesmas

¹ O nome Moçambique é atribuído pela tradição oral as variações do nome de Mussa Bin Bique, um sultão e comerciante que atuou na Ilha de Moçambique antes do século XV (MACAGNO, 2008).

² A primeira versão do livro de Martins foi publicada em 1974, em inglês, com o título *Colonialism and Imperialism in Mozambique: The Beginnig of the End*, conforme o escritor expõe no Prefácio da publicação de 1975.

³ Ver: REGO, S. V. *Descrição sistêmico-funcional da gramática do modo oracional das orações em Nyungwe*. 2012. Dissertação (Doutorado) – Universidade de Lisboa, Lisboa, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/7530/1/ulsd064278_td_Sostenes_Rego.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2022.

⁴ Com base em F. B. Grimes (1996), Lopes afirma que as seguintes línguas possuem alguma codificação escrita: chopi, chwabo, kunda, lomwe, makhuwa-makhuwana, makhuwa-metto, makonde, manyika, mwani, ndau, ngoní, nsenga, nyungwe, podzo, ronga, sena, shona, swahili, swati, tonga, tsonga, tswa, yao, zulu (LOPES, 2004). Não possuímos esses dados para o período colonial, mas sabemos que o xironga foi utilizado na publicação do jornal

línguas de Moçambique, como o makonde, ngoni e swahili na Tanzânia e o tsonga, tswa, e zulu na África do Sul (LOPES, 2004). Segundo o recenseamento oficial realizado em 2007, publicado em 2010, pelo Instituto Nacional de Estatística (INE) de Moçambique, as línguas que contemplam o maior número de falantes são, respectivamente: Makhuwa, Português, Changana, Sena, Lomwe, Chuwabu, Nyanja, Ndau, Tshwa, Nyungwe, Yaawo, Makonde, Tewe, Rhonga, Tonga, Copi, Manyika, Cibalke, Mwani, Koti, Swahili, outras línguas moçambicanas e “línguas dos mudos” (PAULA; DUARTE, 2016). Os dados estatísticos sobre linguística variam bastante de acordo com as fontes investigadas pelos estudos na área, mais especificamente entre nove e 43 línguas (PAULA; DUARTE, 2016), assim como a forma de grafia.

[...] Rego (2012) alega que os principais motivos para a falta de consenso no número de línguas faladas em Moçambique residem em fatores como a falta de critérios de distinção entre língua e etnia, língua e grupo de línguas e língua e dialeto. A falta de trabalhos extensivos de descrição linguística, a pouca literatura existente nessas línguas, além da escassez de estudos dialetológicos contribuem para um quadro de indefinição na quantidade exata de línguas faladas no país (PAULA; DUARTE, 2016, p. 353-354).

O território nomeado Moçambique foi colonizado pelos portugueses efetivamente em fins do século XIX, a partir da Conferência de Berlim (1885), que resultou na invasão territorial do continente africano por países europeus sob o pretexto, entre outros pontos, de “regular num espírito de boa compreensão mútua as condições mais favoráveis ao desenvolvimento do comércio e da civilização em certas regiões da África”, de proteger os “aborígenes” e “lhes fazer compreender e apreciar as vantagens da civilização”, conforme consta na Ata Geral de tal evento (BISMARCK et al., 1985, p. 1; 3). Se a presença portuguesa se fazia sentir em cidades litorâneas, principalmente em razão de interesses comerciais, com instalação de feitorias, o mesmo não se deu no interior do território e essa afirmação pode ser exemplificada por meio da resistência de “chefes de Angoche, Sangage, Sancul e Quitangonha, dos grupos macua-imbamela e namarraís, às interferências da política colonialista portuguesa no norte de Moçambique”, em fins do século XIX, ao realizarem ataques “aos postos administrativos e militares portugueses, postergando a ocupação efetiva daquele território até 1910” (MATTOS, 2012, p. 6).

O Brado Africano e, com base nas experiências educativas que são abordadas ao longo da dissertação, a língua tsonga e tshwa também possuíam alguma forma de sistematização gráfica já que foram utilizadas na imprensa da Missão Suíça.

O domínio português não se deu de forma homogênea em todo o território e foi imposto por meio dos prazos⁵, da ocupação militar (1886-1918) e da concessão de terras e atividades administrativas, militares e econômicas às companhias baseadas majoritariamente em capital estrangeiro, nomeadamente a Companhia do Niassa (1894-1929)⁶, responsável pelas províncias de Niassa e Cabo Delgado, e a Companhia de Moçambique⁷ (1891-1941), atuando em Manica e Sofala, já que Portugal não tinha condições de investir em grandes extensões de terra. Essa administração foi assumida pelo Estado na primeira metade do século XX quando os contratos das companhias venceram (ROCHA; HEDGES; MEDEIROS; LIESEGANG, 1999). Já em outras regiões do território, o Estado português adotou outras estratégias, como a administração estatal compartilhada com as companhias, administração direta do Estado português ou um sistema de divisão geográfica que favorecia régulos africanos, administradores e chefes de posto portugueses (ROCHA; HEDGES; MEDEIROS; LIESEGANG, 1999, p. 2).

Ao longo do processo colonial no século XX, Moçambique teve três nomeações político-administrativas: inicialmente como “colônia”; a partir da década de 1950, “província ultramarina” e, na primeira metade da década de 1970, “estado”. Porém, apesar das mudanças de nomenclaturas destinadas a dissimular o caráter opressivo do regime, Moçambique continuava a ser colônia, como destaca *A Voz da Revolução*, revista da Frente de Libertação de Moçambique, em 25 de setembro de 1973.

⁵ Segundo a historiadora Lorena Dias Martins (2019, p. 65; 66), com base no texto *O regime de terras em Moçambique*, de Narana Coissoró (1964), “No sistema de prazos, uma porção de terra era doada a um indivíduo que possuía amplos poderes sobre ela. As terras eram governadas e administradas por uma pessoa que pagava ao Estado o usufruto delas. O prazeiro era geralmente o primeiro conquistador ou ocupador da região. Podia ser português, mas muitas vezes essas terras foram controladas por grandes famílias afro-indianas. O sistema foi empregado na região central de Moçambique e sua concessão durava normalmente três gerações, sendo que a sucessão se fazia por linha feminina. [...] Ao instituírem o sistema de prazos, as autoridades portuguesas pretendiam ocupar e assegurar sua soberania sobre aqueles territórios, além de servirem como importantes estruturas comerciais. Contudo, na segunda metade do século XIX, em 1854, o sistema de prazos foi extinto [...]”. Entretanto, segundo José Capela, em algumas regiões de Moçambique, “Continuam a designar-se as terras por ‘prazos’ e estes pelos nomes dos titulares desaparecidos no século XIX”, como, por exemplo, “o prazo do Conde de Vila Verde”, em Quelimane (CAPELA, 2010, p.111). Geralmente mantiveram-se a representação das relações de poder até o fim da colonização portuguesa. Assim, “O ‘indígena’ de 1960, na Zambézia, pagava ao estado colonial o *mussoco* tal como o ‘colono’ pagava o *mussoco* [porção do que colhiam] ao senhorio do século XVII” (CAPELA, 2010, p. 116).

⁶ As companhias também possuíam escolas sob sua responsabilidade: “No que se relaciona à educação nos territórios da CIAN [Companhia do Niassa], recaía sobre esta a acusação de não ter criado escolas para o ensino do português ao *indígena*. Na área sob sua concessão existiam as seguintes escolas primárias: 1 escola em Porto Amélia para o sexo masculino, 1 em Porto Amélia para os praças do corpo da polícia, 1 no Ibo para o sexo masculino e 1 no Ibo para o sexo feminino. A CIAN é responsabilizada por perpetuar certo descuido com a educação, um exemplo disso era a própria escola CIAN – a Escola Paroquial do Ibo. Ela era ligada à Igreja e funcionava em uma casa alugada, além de sofrer da falta de material escolar” (MARTINS, p. 2019, 78).

⁷ Em 1908, a Companhia de Moçambique tinha seis escolas: Tito de Carvalho, Oliveira Martins, Escola da Polícia Militar, na cidade da Beira; Freire de Andrade, em Macequece; Escola de Sena, em Sena; e Marquesa de Fontes, em Sofala (CAPELA, 1977).

Com a instalação do “Estado Novo” (1933-1974)⁸, um modelo político ditatorial amparado na criação de uma nova Constituição da República, a colonização em África sofreu consideráveis mudanças tendo à frente António de Oliveira Salazar (1889-1970) e Marcello José das Neves Alves Caetano (1906-1980), ambos como Presidentes do Conselho de Ministros. Tal regime foi caracterizado de diversas formas, como nacionalismo exacerbado, “[...] regime fascista, fascismo-movimento, fascismo-regime, ditadura civilizada, regime autoritário, nacionalismo antiliberal, autoritarismo antidemocrático, corporativismo antissocialista, salazarismo” (ALMEIDA, 2014, p. 11), fascismo português, nacional-sindicalismo (RAMPINELLI, 2014), entre outros. Há estudiosos que “tendem a excluir o Estado Novo do fascismo e do totalitarismo” e há outros que consideram “esta tipologia errática e defende o contrário, entendendo o salazarismo como um regime fascista” (LOPES, 2017, p 3). Cabe mencionar que depois de 1968 houve, em grande medida, a continuação da política promovida por Salazar por meio do regime conduzido por Marcello Caetano (ALMEIDA, 2014). Enquanto chefe do Executivo, Caetano, diante das circunstâncias e pressões políticas, manteve “o conservadorismo e o tradicionalismo” do Estado Novo, incluindo a guerra colonial (MARTINHO, 2005, p.7).

A insurreição de capitães das Forças Armadas portuguesas, em 25 de abril de 1974, conhecida como “Revolução dos Cravos”, pôs fim ao Estado Novo e deu início ao processo de negociação das independências políticas dos territórios considerados anteriormente “estados” ultramarinos. Entretanto, a luta armada empreendida pela FRELIMO, que iniciou em 1964, só cessou em setembro de 1974, quando foi assinado o Acordo de Lusaka e os portugueses reconheceram a autodeterminação de Moçambique e a FRELIMO como representante político do povo, por meio da transferência progressiva dos poderes que o Estado português possuía até então. Com isso, o governo transitório foi instalado (ANTUNES et al., 1974, p. 2; 4) e no ano seguinte, em 25 de junho, a independência nacional de Moçambique foi formalmente proclamada.

Após essa contextualização, cabe apresentar alguns temas que atravessam essa investigação, caso da identificação racial e nacional. De acordo com Aníbal Quijano, um eixo fundamental do capitalismo colonial/moderno e eurocentrado “é a classificação social da população mundial de acordo com a ideia de *raça*, uma construção mental que expressa a experiência básica da dominação colonial e que desde então permeia as dimensões mais importantes do poder mundial” (QUIJANO, 2005, p. 107). De acordo com A. dos Santos

⁸ Há autores, como Boaventura de Sousa Santos (1992), que consideram que o Estado Novo vigorou entre 1926 e 1974.

Figueiredo, Capitão de infantaria e Director da Repartição de Estatística, a população de Moçambique contemplava cinco populações – “a negra, a branca, a amarela, a indiana e a mixta” – agrupadas em duas grandes divisões, “a população indígena” abrangendo “os naturais do país de raça negra e a segunda todos os não aborígenes, independente da raça a que pertencem” (1934, p. 3). Tal classificação é fundamentada em um critério de classificação racista (“grupos rácicos”) como é explicitado também na descrição dos grupos “não indígenas”:

Europeus – os indivíduos da raça branca, mesmo quando nascidos na África, Ásia, América e Oceania; Amarelos – Os indivíduos da raça amarela; Indianos – Os indivíduos nascidos na Índia de pais não europeus e os seus descendentes; Mixtos – Os indivíduos filhos de pai de uma raça e mãe de outra raça, ou de pais ambos de raça mixta (FIGUEIREDO, 1934, p. 4).

Mesmo pertencentes a diversas nacionalidades, os europeus que se encontravam em Moçambique eram caracterizados como “os brancos”, sendo que os portugueses podiam incluir vários grupos, como brancos, indianos, negros e mestiços. Ainda de acordo com Figueiredo, os “mixtos” englobavam os “euro-africanos, os indo-africanos, os sino-africanos e os mixtos-mixtos”, que eram considerados numerosos por causa das relações “inter-mixtos” e das uniões entre não europeus (mencionados como “raças menos civilizadas”, principalmente os “indo-britânicos”) com as mulheres negras (“indígenas”) (FIGUEIREDO, 1934, p. 9). Nesse contexto, dois grupos são alvo de uma perspectiva pejorativa por parte do então Director da Repartição de Estatística: as pessoas negras, que segundo Figueiredo, em sua maioria, pertenciam a um “estado de civilização primitivo, com uma vida social rudimentar” (FIGUEIREDO, 1934, p. 3) e os indo-britânicos, que para ele, tinham “um nível social e moral inferior aos do europeu” (FIGUEIREDO, 1934, p. 8).

É nesse contexto do século XX, de reconfiguração do projeto educativo colonial, que foram reafirmadas três categorias sociais: o “indígena”, que era o africano considerado pelo regime ditatorial como pessoa “não civilizada”; o “assimilado”, que era o africano visto como “civilizado”; e o “colono”, que designava o português branco residente no ultramar. O uso estratégico dessas classificações é instrumentalizado a partir de discursos e normativas, com o intuito de consolidar a produção de sujeitos coloniais.

O termo “indígena” correspondia aos “indivíduos de raça negra e seus descendentes” das províncias portuguesas da África continental considerados em um “determinado grau inferior de civilização” e que não possuíam “ainda a ilustração e os hábitos individuais e sociais pressupostos para a integral aplicação do direito público e privado dos cidadãos

portugueses”, necessitando, de acordo com os comentadores do Estatuto dos Indígenas Portugueses, serem submetidos a um “ordenamento jurídico” específico para garantir “poderes e deveres por parte desses nativos” (FERREIRA; VEIGA, 1957, p.11; 14 apud MINDOSO, 2017, p. 68; 69). Tal Estatuto assim como o Regulamento do Imposto Indígena regulamentavam o pagamento de impostos e o trabalho das pessoas classificadas dessa forma e controlavam esses processos, em parte, por meio do documento chamando Caderneta Indígena (MINDOSO, 2017). A justificativa usada para manter esse regime de exploração das pessoas negras era de estarem “civilizando” por meio do trabalho e de estarem cumprindo um dever moral e histórico. Na verdade, a colonização portuguesa no século XX, deu continuidade aos processos históricos de dominação dos africanos, em curso desde o século XV.

A classificação “indígena” remetia a uma designação propositalmente genérica, para se referir às pessoas negras de África que não adotaram os costumes e a língua portuguesa. Ademais, os “indígenas” não foram considerados oficialmente cidadãos pelo Estado. Por outro lado, ser identificado como “colono” ou como “assimilado” remetia a certa autoidentificação e reconhecimento. Mindoso (2017) observa que a atribuição oficial de um grupo como “assimilado” confirmava uma posição de prestígio por serem portadores de valores dos colonizadores⁹. A autocaracterização de uma pessoa ou de grupo como “assimilado” desconstruía a noção homogênea de tal termo, em razão das variações na auto percepção quanto ao pertencimento a esse grupo social.

A “assimilação”, ou seja, a integração ao modo de vida português por meio da destituição dos hábitos africanos e do enaltecimento da nacionalidade portuguesa também foi algo mobilizado pelo regime ditatorial. Desse modo, para que fosse considerado um “assimilado”, o “indígena” tinha que solicitar a condição de cidadão português após atender às seguintes condições: ter mais de 18 anos de idade, falar corretamente português, “exercer profissão, arte ou ofício de que auferir rendimento necessário para sustento próprio e das

⁹ O sociólogo moçambicano André Victorino Mindoso (2017) afirma que, a partir da experiência dos “assimilados” da cidade de Tete, esse grupo se constituiu por meio de certa condição de prestígio em relação aos “indígenas”. Os autodenominados “assimilados” não atendiam coerentemente às expectativas das autoridades coloniais em vários aspectos, como na religiosidade (tratavam as enfermidades, do corpo e do espírito, no hospital e com “curandeiros”); na prática matrimonial (a maior parte dos “assimilados” era polígama); e no tipo de escola frequentada, que poderia ser a escola rudimentar dos “indígenas” (MINDOSO, 2017). Matias Figueiredo (2015), antigo funcionário bancário, futebolista, músico e uma das pessoas hetero identificadas como “assimiladas” pelo pesquisador Mindoso, afirmou que ficava ofendido ao ser considerado assimilado, “pois eles (portugueses) eram estrangeiros, vieram para cá à força, dominou-nos e depois criaram essa estrutura, de nos chamar de assimilados!” (FIGUEIREDO, 2015 apud MINDOSO, 2017, p.109). Como é perceptível, a fala de Figueiredo também demonstra que nem sempre essa categoria social era apropriada de forma acrítica ou positiva pelas pessoas enquadradas nesse grupo.

peças de família a seu cargo”, “ter bom comportamento”, não ter resistido ou ter sido desertor do serviço militar, entre outros quesitos (ESCOLA SUPERIOR COLONIAL, 1954, p. 112 apud MINDOSO, 2017, p. 76). Caso tivesse a sua cidadania aprovada, a pessoa deixava de usar a Caderneta Indígena e passava a usar o Bilhete de Identidade. O ex-Ministro das Colônias (1931-1935) e um dos ideólogos no Estado Novo, Armindo Monteiro, em 1939, afirmou que a “assimilação do indígena” era um dos princípios norteadores da colonização portuguesa (MINDOSO, 2017). Entretanto, como destaca o sociólogo moçambicano André Victorino Mindoso (2017), a atribuição estatal dessa categoria social não se deu de forma unilateral, tendo contemplado as experiências cotidianas e extrapolado a dimensão institucional e racial, pois envolveu uma identidade ambivalente, além de “uma condição identitária negociada, ponderada, entre a lusitanidade [...] e a ideia do nativismo, que o ligava a heranças familiares ou comunitárias, em suma, aos hábitos e costumes africanos” (MINDOSO, 2017, p. 39). Em parte, o processo de “assimilação” à cultura portuguesa esteve intrinsecamente relacionado com a introdução da educação colonial, pois possibilitou a formação de sujeitos considerados “assimilados” ou “indígenas” a partir da aproximação ou distanciamento que esse espaço proporcionava em relação a alguns aspectos da cultura portuguesa.

Por outro lado, reconhecer o “colono” como uma categoria de cunho racial colabora para a superação de uma perspectiva adotada por alguns estudos sobre relações raciais que têm “como ponto de partida a dicotomia negro-branco onde o negro é sempre objeto de estudo” (LABORNE, 2014, p.12). No caso moçambicano, a branquitude – enquanto um sistema de privilégios simbólicos, materiais e físicos que beneficiaram as pessoas brancas – esteve vinculada à tentativa de construção de uma identidade nacional portuguesa que partiu do pressuposto que “o homem europeu, do sexo masculino, branco” deveria ser “o modelo universal de humanidade” (LABORNE, 2014, p.11) e isso é explicitado em diversas situações que envolveram a educação colonial. Apesar de se apropriar da imagem de um país pluricontinental e multirracial, o governo e a sociedade colonial não colocavam em pé de igualdade o “assimilado” e o “colono”.

O termo “moçambicano” remeteu a, pelo menos, duas noções durante o período colonial em Moçambique: ter nascido nesse território e/ou relacionado à identificação nacional¹⁰, sobretudo, quando abordado o posicionamento sociopolítico das/os militantes de

¹⁰ A questão da identidade também envolve alguns intelectuais e pesquisadores citados na dissertação. Citemos, por exemplo, Eduardo Chivambo Mondlane (1920-1969) e Amílcar Cabral (1924-1973), enquanto sujeitos submetidos à colonização portuguesa poderiam ser identificados, em diferentes fases da vida, como “indígenas”

movimentos de libertação nacional, como a FRELIMO. Ao termo “africano”, geralmente utilizado para designar as pessoas negras nascidas em África, foi atribuído diversos sentidos e apropriado por várias associações ao longo do período colonial, como foi caso da Liga da Mocidade Africana, do Grémio Africano, da Associação Africana e do Núcleo de Estudantes Secundários Africanos de Moçambique, vinculado ao Centro Associativo dos Negros da Colônia/Província de Moçambique.

Nessa conjuntura, o processo de colonização promovido pelo Estado português e seus agentes utilizou a educação escolar como instrumento de dominação e manutenção das hierarquias sociais em diversos espaços e conjunturas históricas. Segundo José Marques Guimarães (2006) a política “educativa” do colonialismo português, apesar de ter variações, sempre foi coerente ao buscar manter as relações entre o governo da metrópole e as populações colonizadas. Esse empreendimento esteve norteado pela nacionalidade portuguesa e independentemente do meio utilizado em sua implementação (escolas das missões, do estado ou privadas), a política “educativa” colonial teve sempre como objetivos fundamentais a manutenção e o desenvolvimento do sistema colonial (GUIMARÃES, 2006). Mencionar esse fato é relevante; pois, alegando que as colônias eram províncias ultramarinas, ou seja, um Portugal de caráter pluricontinental, o discurso colonial utilizou argumentos variados tanto para manter um regime político de exploração, como para promover o desenvolvimento de sociedades subdesenvolvidas por meio de uma missão civilizadora.

Nas últimas décadas do período colonial, a FRELIMO mobilizou a educação em prol de uma identidade nacional que visou suprimir determinadas práticas sociais de Moçambique e apropriou-se de elementos culturais do povo português, como a língua. Nesse movimento, a formação escolar de suas lideranças se destacou por oportunizar a ocupação de cargos estratégicos ao longo da luta de libertação. De acordo com Sérgio Eugénio Palege (2017), inicialmente, a FRELIMO não possuía escolas, cabia ao exército desse movimento educar, produzir e combater. Ainda segundo esse autor, o desafio era construir uma escola que se adaptasse à revolução moçambicana e se afirmasse em contraposição a educação colonial. Esse processo foi implementado, sobretudo, por meio do Departamento de Educação e Cultural da FRELIMO e do Instituto Moçambicano.

ou “portugueses” (do ponto de vista jurídico baseado na abolição do Estatuto dos Indígenas Portugueses em 1961) apesar de terem nascido, respectivamente, em Moçambique e na Guiné-Bissau e terem promovido ações para a criação e instauração das nacionalidades derivadas das independências dessas colônias e de Cabo Verde. Em outra perspectiva, o escritor José de Souza Miguel Lopes optou pela nacionalidade moçambicana após a independência, apesar de ter nascido em Portugal, mas ter vivido desde criança em Moçambique. Já Albert Memmi (1921-), nascido na Tunísia, adquiriu nacionalidade francesa após 1956 – ano em que esse “protetorado” francês se torna independente.

Apesar de certa polarização político-ideológica, as iniciativas educativas tinham um caráter plural. Selecionamos algumas iniciativas educativas para analisar nesta dissertação, embora em Moçambique houvesse também instituições de ensino que não eram administradas pelo Estado, pela Igreja Católica, pelas missões protestantes ou vinculadas à FRELIMO e ao islamismo, tais como as escolas especiais “instituídas pelo Diploma Legislativo nº. 228, de 25 de Setembro de 1962, [qu]e funcionavam com caráter particular, onde prestavam atendimento aos filhos de uma elite colonial e também estavam [...] ‘destinadas à recuperação de crianças em que se verifiquem atrasos de educação’ [...]” (BOLETIM OFICIAL, 1962, p. 1553 apud CHAMBAL, 2007, p.42). Outra possibilidade de escolarização era a realização de estudos fora de Moçambique, para aqueles que tinham algum tipo de oportunidade de sair da colônia, e, por exemplo, frequentar instituições como a Casa dos Estudantes do Império (1944-1965), localizada em Portugal.

Os estudos acadêmicos que investigam a temática da educação escolar no período colonial em Moçambique apresentam objetos diversificados¹¹, sendo esses estudos realizados principalmente em universidades moçambicanas, portuguesas e brasileiras e, em geral, fundamentados na legislação e normatizações do regime colonial português. Isso se explica pelo fato do Estado regular a dinâmica escolar nessa colônia, independentemente de as instituições de ensino não serem administradas pelos agentes do governo. O uso de fontes orais na maioria dessas investigações também é uma das características a serem destacadas, pois indica a valorização das experiências de sujeitos docentes e discentes, além de uma prática historiográfica marcada pelo uso comparado de fontes escritas oficiais e de fontes orais.

Dito isso, apesar de encontrarmos investigações acadêmicas produzidas a partir da década de 1980, a maioria dos textos mencionados ao longo desta dissertação é resultado de investigações realizadas no século XXI, o que pode ser atribuído, em parte, ao amadurecimento da historiografia moçambicana e as parcerias universitárias internacionais que facilitam a realização de pesquisas que envolvem acervos documentais localizados em diferentes países.

¹¹ A professora Teresa Cruz e Silva era estudante de bacharelado em História na Faculdade de Letras da universidade de Lourenço Marques, chamada Estudos Gerais Universitários e que viria a se tornar, em 1975, na Universidade Eduardo Mondlane. Na entrevista que concedeu, em 2014, para a Universidade de São Paulo, afirma que a África não foi estudada durante os cinco anos de formação que o curso exigia e isso foi alterado no período da independência por iniciativa dos próprios discentes, que estenderam o curso para mais um ano e começaram a introduzir uma série de discussões e matérias com a ajuda de Fernando Ganhão, que era vinculado a FRELIMO (CRUZ E SILVA; FIOROTTI; MAIA; PIMENTA, 2015). Tal relato demonstra que Moçambique não era um objeto de estudo historiográfico durante o período colonial, indicando o quanto são recentes as produções acadêmicas nessa área do conhecimento.

O artigo *Educação, Missões e a Ideologia Política de Assimilação, 1930-60*, do historiador David Hedges, publicado em 1985, integra o primeiro número do *Cadernos de História*, impresso da Universidade Eduardo Mondlane, criado para “dar a conhecer artigos científicos, textos de apoio, programas pedagógicos, cronologias, registros bibliográficos, entrevistas e informação variada, da autoria de investigadores, docentes e colaboradores do Departamento de História”, conforme relata Aurélio Rocha, na apresentação da publicação. O texto de Hedges aborda a relação da política de assimilação do regime português e a educação dos africanos oferecida pelas missões cristãs, enfatizando a base racista da legislação colonial e a falta de recursos investidos no âmbito educativo. Entre outros documentos, Hedges utilizou anuários estatísticos e de ensino, ofícios disponíveis no Arquivo Histórico de Moçambique, bem como decretos-lei, portarias e fontes impressas como o Boletim Geral das Colónias.

As produções realizadas na década de 1990 contam com a presença de historiadoras moçambicanas que abordam as relações de gênero em seus trabalhos. O livro *Relações de gênero em Moçambique: Educação, Trabalho e Saúde* possui o texto de Teresa Cruz e Silva, *A Educação da rapariga na Missão Suíça (1930-1974)*, publicado em 1997, também vinculado a Universidade Eduardo Mondlane. Esse capítulo evidencia a atuação feminina na Missão Suíça, por meio da educação não formal; a formação da juventude e a reprodução das relações de gênero. O artigo de Cruz e Silva *Educação, identidades e consciência política: a missão suíça no Sul de Moçambique (1930-1975)*, publicado na revista *Lusotopie*, em 1998, por sua vez, aborda como a cooperação interdenominacional em Moçambique contribuiu para a criação de lideranças políticas, a identidade étnico-linguística tsonga e a identidade nacional moçambicana (1998). O texto *A Missão Suíça em Moçambique e a formação da juventude: a experiência de Eduardo Mondlane (1930-1961)*, também de Cruz e Silva, foi publicado em 1999, na revista *Estudos Moçambicanos* do Centro de Estudos Africanos, destaca-se por demonstrar como a atuação institucional de uma igreja influenciou a trajetória escolar e política de um de seus estudantes – o primeiro presidente da FRELIMO, Eduardo Chivambo Mondlane.

No mesmo período, Liazzat J. K. Bonate escreve o texto (não publicado) *Ensino Islâmico e Políticas Educativas Nacionais em Moçambique* apresentado no curso de verão da Arrábida, realizado no Departamento de História da Universidade Eduardo Mondlane, em 1999. Baseando-se, principalmente em estudos especializados sobre o assunto, escritos em língua inglesa, o texto de Bonate introduz sobre as formas de conhecimento e saber islâmico e suas relações, de colaboração ou disputa, com a política educativa colonial e a política da

Frelimo após independência nacional em Moçambique. Já o artigo do sociólogo Mário Artur Machaqueiro, *O Ensino na Política Islâmica do Moçambique Colonial: Da ansiedade islamofóbica à miragem do “Islão português”*, publicado em 2013, na revista digital *Cadernos de Estudos Africanos*, enfatiza as políticas coloniais portuguesas que incidiram sobre o islamismo e estavam voltadas para uma homogeneização identitária e manutenção do governo vigente. Além disso, o autor apresenta alguns debates sobre a escola corânica, por meio do posicionamento de funcionários portugueses, propostas educativas, legislação, decretos, notas vinculadas ao tema, entre outros documentos. O artigo *Islam and Literacy in Northern Mozambique: Historical Records on the Secular Uses of the Arabic Script* (2016), também de autoria da pesquisadora Liazzat Bonate é referenciado na dissertação para indicar o uso da escrita árabe e de seus caracteres ao longo da história de Moçambique. A autora apresenta uma contextualização sobre o assunto a partir de uma bibliografia especializada e de correspondências, em sua maioria do século XIX e escritas em Kiswahili e Kimwani, disponíveis no Arquivo Histórico de Moçambique.

No livro *O intercâmbio entre os moçambicanos e as missões cristãs e a educação em Moçambique: A Missão Anglicana de Santo Agostinho-Maciene 1926/8 – 1974*, publicado em 2005, Alda Romão Saúte investiga as relações educativas estabelecidas na Missão anglicana de Santo Agostinho, abarcando professores, catequistas, padres, estudantes, missionários estrangeiros, funcionários coloniais portugueses entre outros sujeitos. A autora analisou as diversas experiências da população do distrito eclesiástico de Maciene, localizado no sul de Moçambique, e como essa população resistiu, adaptou, negociou e manipulou a educação e a religião anglicana em um contexto colonial e de imposição cultural. O destaque do estudo está em apresentar as moçambicanas e os moçambicanos como sujeitos históricos, considerando as relações entre estrutura, indivíduos e grupos por meio de pesquisa documental (correspondência, minutas, relatórios de padres, circulares confidenciais, revista *Lebombo Leaves*, regulamentos, relatórios financeiros, licenças, etc.) em arquivos localizados nas províncias de Gaza, Inhambane e Maputo, e com a realização de mais de cento e trinta entrevistas administradas, em sua maioria, em Shangana e Chopi e, quando necessário, em Ronga, Tswa (Xitswa) ou Português.

Saúte também publicou, em 2004, o livro *Escola de Habilitação de Professores Indígenas “José Cabral”, Manhiça-Alvor: subsídios para o estudo da formação da elite instruída em Moçambique (1929-1974)*, investigando a trajetória da Escola de Habilitação de Professores Indígenas “José Cabral”, que atendia exclusivamente o sexo masculino, com base em ofícios, correspondências, relatórios anuais de missões católicas, dados estatísticos, livros

de notas de frequência, exame de alunos, requerimentos de professores, livros de contas, entrevistas, legislação, entre outros documentos obtidos no Arquivo do Arcebispo de Maputo, Arquivo do Instituto Superior Pedagógico de Maputo e no Arquivo Histórico de Moçambique. Nesse texto, a historiadora aborda a organização, os conteúdos ministrados, o ingresso e graduação dos alunos, bem como o impacto da ação docente dos professores formados na E.H.P.I. e o papel do governo e da Igreja Católica no desenvolvimento da “instrução indígena” em Moçambique.

A dissertação de Simão Jaime (2010) é interessante para compreendermos a organização escolar e as relações de gênero entre os membros da Igreja Metodista Episcopal (IME) em Inhambane, especificamente na Escola Bodine em Cambine, na circunscrição de Morrumbene, e Escola Hartzell em Chicuque, na circunscrição de Homoine. As fontes documentais foram obtidas em arquivos localizados em Maputo, Estados Unidos e Inhambane, tendo consultado bibliografia relacionada ao tema, relatórios, correspondência, álbuns fotográficos, bem como foram realizadas entrevistas, em sua maioria na língua xitswa, com antigos alunos, pastores e outros integrantes da IME nas circunscrições das escolas investigadas. O capítulo cinco de Jaime é particularmente relevante por abordar a infraestrutura, currículo, critérios de ingresso, acesso a bolsas de estudos, entre outras dinâmicas do processo de escolarização vinculado a IME.

O pesquisador Eduardo Medeiros escreveu o texto *A(s) Escola(s) Chinesa(s) da Beira (1929-1975)*, não datado, e disponível no site https://macua.blogs.com/moambique_para_todos/, que aborda os processos de escolarização das crianças pertencentes à comunidade chinesa da Beira e de sua relação com o Clube Chinês a partir de documentos disponíveis no Arquivo Histórico de Moçambique.

A respeito da educação oferecida pela e/ou com o apoio da FRELIMO nos atemos aos seguintes estudos: *A educação durante a luta de libertação nacional nas escolas da frente de libertação de Moçambique (1964-1974 e 1975-1982)*, de Salvador André Zawangoni, tese de licenciatura, não datada, disponível fisicamente na biblioteca da Universidade Pedagógica, e *O Instituto Moçambicano e o Estado Social dentro da FRELIMO*, tese de doutorado em História defendida pela historiadora Catarina Antunes Costa, na Universidade do Porto, em 2018, disponível no repositório *online* dessa instituição. O texto de Zawangoni aborda a experiência educativa da FRELIMO durante o período colonial e os primeiros anos da independência, com base em documentos presentes no Ministério da Educação, no Arquivo do partido Frelimo e no Arquivo Particular da Família Mondlane, bem como traz entrevistas realizadas com dirigentes, professores e ex-alunos das escolas desse movimento/partido. Nos

primeiros capítulos, os objetivos e modelos de administração do Instituto Moçambicano e da Escola Secundária de Bagamoyo são apresentados.

A tese de Catarina A. Costa, por sua vez, investigou o papel do Instituto Moçambicano no desenvolvimento da luta de libertação empreendida pela FRELIMO – principalmente na captação de recursos financeiros e na administração de ações nas áreas da educação e da saúde, e como a educação serviu como instrumento de transformação social e legitimação ideológica desse movimento. A tese ainda analisa depoimentos e documentos disponíveis no arquivo da PIDE-DGS, integrado nos Arquivos Nacionais da Torre do Tombo, no Arquivo Histórico de Moçambique e no Arquivo da FRELIMO (situado no AHM).

A nossa proposta de pesquisa se diferencia ao reconhecer a diversidade de ações educativas, grupos, instituições e indivíduos integrados ao processo de escolarização em diálogo, principalmente, com autores e autoras da história e da história da educação. Ressalta-se também a preocupação com uma narrativa intercultural, que valoriza as produções realizadas por autores provenientes dos países impactados pelo colonialismo e pela colonialidade do saber¹².

A hipótese da presente pesquisa foi que a educação escolar estatal, católica e protestante promoveram mecanismos que alimentaram as desigualdades sociais, além de terem impactado significativamente as identidades coletivas em Moçambique. Fundamentado no que Aníbal Quijano (2005) chamou de “sistemática divisão racial do trabalho” (QUIJANO, 2005), pressupomos que a incidência dessa sistemática na distribuição escolar deixou a maioria da população negra dessa colônia à mercê do trabalho forçado. Em outra perspectiva, levantamos também a hipótese que a FRELIMO, por sua vez, aplicou o que Paulo Freire chamou de Pedagogia do Oprimido, ou seja, pedagogia “[...] forjada com ele e não para ele, enquanto homens e povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação [...]” (FREIRE, 1987, p.17). Em contraposição, embora a FRELIMO buscasse, na pedagogia da luta armada, o engajamento e a reflexão crítica sobre a colonização e a formação de uma nova sociedade (a nacional moçambicana), o movimento poderia ter usado algumas estratégias do opressor e, com isso, ter caído na crítica que Freire fez a respeito desse assunto: de que os oprimidos possuem o opressor em si e podem ser opressores ou subopressores (FREIRE, 1987). Arelado a essas

¹² Segundo Porto-Gonçalves (2005, p. 3), “*A Colonialidade do Saber* nos revela, ainda, que, para além do legado de desigualdade e injustiça sociais profundos do colonialismo e do imperialismo, já assinalados pela teoria da dependência e outras, há um legado epistemológico do eurocentrismo que nos impede de compreender o mundo a partir do próprio mundo em que vivemos e das epistemes que lhes são próprias”.

dinâmicas, a ambivalência da educação colonial teria dado elementos para o desenvolvimento do nacionalismo moçambicano a partir da formação escolar de algumas de suas lideranças.

Para o desenvolvimento das principais questões desta dissertação, utilizamos estudos historiográficos e, em menor proporção, fontes documentais impressas. Tal abordagem se deve à falta de recursos financeiros suficientes para a realização da pesquisa em campo. Por outro lado, o desenvolvimento da produção acadêmica moçambicana no campo da História da Educação permitiu que nos baseássemos nela para cumprir os objetivos propostos.

A análise documental foi realizada com auxílio dos seguintes conceitos: colonialidade, escolarização, transnacionalismo, história conectada, identidade, gênero, raça e racismo, por meio do diálogo com diferentes autores. De acordo com o Comitê Científico Internacional para publicação dos novos volumes da Coleção História Geral da África (2019), organizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), é necessário desconstruir a colonialidade e promover, adequadamente, “[...] conceitos, paradigmas e categorizações utilizados nas ciências humanas e sociais, especialmente na história” (s/p). Cabe indicar que a colonialidade do poder é um conceito de Anibal Quijano (1989), desenvolvido e muito utilizado pelo grupo Modernidade/Colonialidade, que atualmente estende-se a três dimensões: a do poder, a do saber e a do ser. A colonialidade do poder, especificamente, designa o padrão de poder hegemônico atualmente que tem sua origem no colonialismo e caracteriza-se por estar vinculada ao capitalismo mundial, ao eurocentrismo, à modernidade, à classificação social racista da população do mundo, ao controle do trabalho, à produção de novas identidades, além de estar relacionado à dominação/exploração/conflito entre brancos e não-brancos, à imposição da ideia de raça como instrumento de dominação e ser um fator básico na questão nacional e do Estado-nação – um conjunto de elementos que afetam o cotidiano, a sociedade e cultura da totalidade da população mundial (QUIJANO, 2005). Além disso, a “colonialidade implicava também um padrão cognitivo, uma nova perspectiva de conhecimento dentro da qual o não-europeu era o passado e desse modo inferior, sempre primitivo (QUIJANO, 2005, p. 116). Associada à necessidade de construir conhecimentos que valorizem povos historicamente subjugados e em contraposição a tendência de se produzir narrativas eurocêntricas (LANDER, 2005), destacamos o protagonismo dos sujeitos que atuaram em Moçambique, sobretudo as pessoas africanas negras.

A produção de narrativas educativas, difusão de discursos, ações políticas e toda a dinâmica complexa atrelada à expansão do ensino escolar são fatores indissociáveis ao longo de toda a pesquisa e, para não perder isso de vista, consideramos o conceito de escolarização

formulado por Cynthia Greive Veiga (2002). Assim, com base na análise de Michel Foucault sobre dispositivo da sexualidade, essa historiadora propõe consideramos, no campo da história da educação, um dispositivo da escolarização, que é definido como uma

[...] rede heterogênea de elementos que lhe dá visibilidade e ocultamento, nas formas discursivas e não-discursivas. É uma estratégia inscrita em jogos de poder, ligada a configurações de saber que deles nascem e também os condicionam [...]. [...] uma rede que se estabelece diante de elementos heterogêneos que envolvem os discursos, o espaço escolar, as ideias, o currículo, os materiais escolares, os procedimentos administrativos etc.; a natureza das relações entre esses elementos está no âmbito das relações de poder e é de caráter estratégico, confirmando-as como produtos e produtoras de saber (VEIGA, 2002, p.91).

Na investigação dos discursos educacionais, o “[...] estudo dos indivíduos pode desvelar a maneira como o local e o global são constantemente rearticulados [...]” (GRUZINSKI, 2003, p. 332). Entre os aspectos que nos ajudam a entender as narrativas produzidas em torno do nosso tema destacam-se: o seu conteúdo; a motivação que permite o narrador/comentador (re) construí-lo; suas condições de produção. Cabe destacarmos que o discurso colonialista, de acordo com Homi Bhabha (1998), tem por característica a fixidez e a ambivalência. Como um aparato do poder colonial, compreende processos de subjetivação que constrói identificações entre o colonizador e o colonizado apesar do repúdio do discurso colonial pelas diferenças raciais, culturais e históricas. Assim, devemos entendê-lo como uma forma de governabilidade que se “apropria, dirige e domina” suas esferas de atividade, empregando um sistema de representação e um regime de verdade que estereotipa e discrimina o Outro. Sua linguagem bipartida, ou melhor, ambivalente, transforma o discurso em uma incerteza (BHABHA, 2014). Nesse sentido, o mesmo discurso promovido pelo colonizador e seus apoiadores cria elementos para a desarticulação dessa construção.

A educação colonial é um exemplo dessa ambivalência, já que serve a um objetivo de subjugação do Outro e ao mesmo tempo dá elementos para que o Outro o deslegitime com base em seus próprios modelos sociais, como foi o caso de alguns integrantes do Centro Associativo dos Negros de Moçambique na década de 1960, que defenderam a independência nacional moçambicana. Entender a relação intrínseca da realidade social com o discurso colonial nos mostra como os usos e interpretações do discurso são fundamentais para entendermos as práticas que os produzem. Como mencionado por António Nóvoa, “O modo como o sujeito colonial foi construído como o outro é indissociável dos processos educativos, formais e informais, que construíram a dicotomia ‘primitivo/moderno’ como sinônimo de ‘selvagem/civilizado’” (NÓVOA, 2001, p.168).

O transnacionalismo e as Histórias Conectadas emergem ao longo da pesquisa em diferentes momentos, entre eles, quando se menciona: a) o ensino islâmico e seus fortes vínculos com outras sociedades muçulmanas em África, no Oriente Médio e na Índia; b) a formação escolar de alguns estudantes que transitavam em instituições de Moçambique e da China; c) a rede de formação escolar e profissional organizada pela FRELIMO que integrava Moçambique, Tanzânia e países europeus. De fato, os laços construídos pelas instituições educativas extrapolavam os anseios nacionalistas portugueses e estavam conectados com uma dinâmica global, envolvendo, principalmente, as sociedades próximas do Oceânico Índico. De acordo com Bárbara Weinstein (2013), o transnacionalismo enfoca a esfera cultural, privilegiando intercâmbios cotidianos, zonas de encontro de diversos âmbitos sociais e entende a modernidade como um processo que se deu com a participação de diversas sociedades e sujeitos, não apenas as ocidentais. Além disso, essa perspectiva analítica atenta-se para as relações como via de mão dupla, assim como para a circulação e transformação cultural, das ideias e das práticas. Já o conceito de histórias conectadas (*Connected histories*), proposto por Sanjay Subrahmanyam (1997) e utilizado por outros pesquisadores como Lorenzo Macagno (2008) e Serge Gruzinski (2003), também nos parece muito caro, pois a introdução de instituições escolares em Moçambique envolveu uma circulação de ideias, a expansão religiosa (muçulmana, cristã e hinduísta) e comercial, trânsitos migratórios, entre outras dinâmicas sociais, de territórios colonizados ou nacionais. Além das conexões históricas (incluindo as internacionais e intercontinentais) tal conceito considera que as histórias são múltiplas e comunicam-se (GRUZINSKI, 2003).

A nossa análise busca atender a uma perspectiva atenta às redes de relacionamento e à circulação de pessoas, fundamentada em documentos produzidos por sujeitos provenientes de diversos espaços, como Moçambique, Portugal, Tanzânia, Brasil, China, Estados Unidos da América. Nesse caso, a perspectiva do transnacionalismo e a concepção de histórias conectadas atuam em contraposição a análises centradas apenas no local, no regionalismo, no nacionalismo ou em narrativas etnocêntricas. Cabe mencionar que as escolas das missões cristãs e os estabelecimentos oficiais do Estado português se desenvolveram de formas variadas e sofreram concorrência de outras experiências educativas dentro e fora de Moçambique. Algumas conexões e conflitos entre essas instituições são expostas considerando alguns elementos da história conectada, como tensões entre instrução estatal e educação protestante, concorrência entre escolas anglicanas e católicas e divergência ideológica entre as instituições educativas da FRELIMO e a educação colonial portuguesa.

Para analisar as fontes históricas e a bibliografia relacionada ao caráter diverso das construções identitárias nos baseamos em intelectuais que analisaram esse fenômeno social no contexto africano, afro-diaspórico e/ou colonial. Além de classificações sistematicamente presentes na legislação colonial, como “indígenas” e “portugueses”, a linguagem utilizada em diferentes espaços para a identificação sociocultural dos grupos em Moçambique era diversificada e abarcavam, dependendo do caso, alguns elementos que caracterizam a complexidade das [relações entre as] identidades coletivas, como abordado ao longo da dissertação, entre eles: “negros portugueses”, “africanos”, “moçambicanos”, “portugueses”, “indo-portugueses”, “monhés”, “mestiços”, “Shangana”, “comunidade chinesa”. Conceitualmente estamos considerando que a identidade coletiva, no contexto africano, é um processo de movimento, mediação (GILROY, 2012), que se dá de forma contínua, (ACHEBE, 1982¹³ apud APPIAH, 1997), múltipla, histórica (APPIAH, 1997; HALL, 2003), diversa (HALL, 2003), complexa, construída, que possui usos e sentidos diferentes, podendo ser reformulada, por perpassar interesses individuais e sociais de “um dentre muitos outros modelos destacados de ser” (APPIAH, 1997). É uma construção simbólica, um fenômeno essencialmente político e ideológico que pode estar baseado “[...] em referenciais distintos – como a origem territorial, a condição de gênero, a etnia, a atividade profissional, etc. [...]” (LOPES, 2004, p.69). Sob esse ponto de vista, envolve o compartilhamento de uma história em comum e de aspectos considerados relevantes a serem enunciados (SOUZA, 2021). As narrativas escolares também produzem identidades, vinculadas ou não ao discurso colonial e aos discursos religiosos. Associada a essa afirmação considera-se também, que

É precisamente porque as identidades são construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas (HALL, 2014, p. 109).

Os integrantes de determinado grupo identitário geralmente compartilham de uma formação social como algo natural e não inventado, entretanto isso não corresponde à realidade, pois essa forma de identificação é formada ao longo tempo e algumas até influenciaram e/ou sofreram influência das diversas experiências (APPIAH, 1997). A sua existência não depende obrigatoriamente de o indivíduo ter consciência que integra determinada identidade coletiva (ACHEBE, 1982 apud APPIAH, 1997). Apesar de parecer fixa, é contínua, dialogicamente reapropriada, transgredindo os limites políticos (HALL,

¹³ ACHEBE, Chinua. Entrevista com Anthony Appiah, D. A. N. Jones e John Ryle no Times Literary Supplement, 26 de fevereiro de 1982.

2003). Pode-se considerar que a identidade coletiva é uma expressão de uma cultura por definir indivíduos ou grupos em função de coordenadas históricas, sociológicas (CABRAL, 1980) e fenotípicas, além de estar suscetível a mudanças por causa de dinâmicas locais, regionais, nacionais e/ou transnacionais.

Sob esse ponto de vista, a identidade coletiva atua concomitantemente com a identidade individual e tal fato será perceptível ao longo da dissertação, apesar de enfatizarmos essa primeira configuração. Buscamos mencionar, sempre que possível, as pessoas que estão envolvidas em determinados projetos políticos vinculados às identidades coletivas, sejam elas de cunho étnico, religioso, nacional, colonial e/ou racial. Cabe complementar que conforme afirmou Amílcar Cabral (apud COMITINI, 1980, p. 80-81), em um discurso escrito para a Reunião de Peritos sobre noções de raça, identidade e dignidade (1972), na UNESCO¹⁴, a identidade é mutável, relativa e circunstancial, “porque a sua definição exige uma seleção mais ou menos rigorosa ou restritiva das características”. Diante dessa característica, “A natureza dialética da identidade reside no fato de que ela *identifica e distingue*, porque um indivíduo (ou um grupo humano) não é idêntico a determinados indivíduos (ou grupos) senão se for distinto de outros indivíduos (ou grupos humanos)” (CABRAL, 1972 apud COMITINI, 1980, p. 80-81).

Além disso, a identidade está relacionada com a conscientização das posições sociais dos sujeitos (BHABHA, 2014), ou com a criação de novas categorias sociais e o reconhecimento do seu impacto na autoidentificação e heteroidentificação¹⁵ das pessoas. A raça, o gênero, a geração, o local institucional e a localidade geográfica, como menciona o pensador indiano Hommi Bhabha (2014), podem ajudar os pesquisadores e pesquisadoras a entenderem processos produzidos na articulação das diferenças – os “entre-lugares” que comportam subjetividades que dão início a novos signos de identidade que estão inseridos em dinâmicas de negociação, colaboração e conflito. Esse conjunto de fatores é perceptível no posicionamento de sujeitos que se dispuseram no âmbito público, como foi o caso de Constância Baltazar, autodeclarada “mulher nativa”, defensora do processo da colonização portuguesa e integrante do Centro Associativo dos Negros de Moçambique, localizado na capital da colônia. Convergindo com tal posição, considerar as identidades também “requer

¹⁴ A UNESCO teve um papel de destaque em relação à autodeterminação política dos povos colonizados, tendo promovido debates, realizado investigações científicas, estabelecido acordos humanitários com os movimentos de libertação, formação de professores, além de ter pressionado publicamente os países imperialistas. Ver: CABRAL, 1972 apud COMITINI, 1980, p. 71-72; ZAWANGONI, s.d, p. 40; SANTOS, 2013; COSTA, 2018, p. 301-305.

¹⁵ De acordo com Shirley Aparecida Miranda, Daniely Roberta dos Reis Fleury, Rodrigo Ednilson de Jesus, Lúcia Maria Correa e Tarcísio Mauro Vago “O procedimento de heteroidentificação racial consiste em utilizar a percepção social de outro(s), que não a própria pessoa, para promover a identificação racial” (2020).

um movimento de afastamento de um mundo concebido em termos binários”, atentando-se ao fato que a escolha ou não de determinadas identidades depende das escolhas políticas que os sujeitos realizam (BHABHA, 2014, p. 40; 61). Portanto, o que estamos chamando de identidade coletiva diz respeito às identidades que são forjadas por grupos sociais diversos e, dependendo da historicidade de cada configuração, são impostas, transformadas e/ou fortalecidas por meio de práticas educativas, sejam essas escolares ou não.

Segundo Tereza Cruz e Silva, “O cristianismo e o colonialismo impuseram novos valores morais e culturais às sociedades africanas, provocando uma crise de identidades. A administração portuguesa criou e estimulou a desigualdade social baseada em diferenciações culturais, religiosas e raciais” (CRUZ E SILVA, 1998, p. 403). Assim, nos processos de colonização, o sujeito colonizado [o sujeito projetado nas categorias de “indígena” ou “assimilado”] tem a sua identidade conectada com a sujeição colonial, com a sua representação como “objeto” do poder regulador (BHABHA, 2014). Essas identidades criadas para atender a exploração colonial convergem com o que Start Hall (2003) afirma a partir das identidades caribenhas nos contextos diaspóricos de que diversos sujeitos, incluindo os estudiosos da academia, estão se esforçando para juntar as “rotas fragmentárias” necessárias “para tornar o invisível visível”, já que “As identidades formadas no interior da matriz dos significados coloniais foram construídas de tal forma a barrar e rejeitar o engajamento com as histórias reais de nossa sociedade ou de suas rotas culturais” (HALL, 2003, p.42).

O gênero como categoria analítica também é considerado na dissertação. A socióloga nigeriana e iorubá (Yorùbá) Oyèrónké Oyěwùmí questiona afirmações universais, que enfatizam a subordinação atemporal e a histórica das mulheres, vistas por estudiosos e estudiosas ocidentais como igualmente oprimidas em relação a uma superioridade masculina (OYĚWÙMÍ, s.d.). Antes de tudo, a pesquisadora deixa claro que as distinções bioanatômicas não são sinônimas das diferenças de gênero. O gênero, como princípio de organização social, “[...] não é apenas socialmente construído, mas também histórico. Se as categorias de gênero são universais atualmente, como elas parecem ser, então devemos historicizar por que e como elas vieram a ser constituídas em lugares específicos e em períodos de tempo particulares” (OYĚWÙMÍ, s.d., p. 8-9). Convergindo com tal interpretação, buscou-se notar as “relações sociais entre mulheres e homens, entre mulheres e entre homens” assim como as relações de poder expressas simbolicamente no corpo, nas representações do que é visto como feminino e masculino e na linguagem, como propõe as professoras Isabel Maria Casimiro e Ximena Andrade (2007, p. 2).

Ao longo do processo de análise da documentação, principalmente, relativa aos relatos memorialísticos dos integrantes da FRELIMO, outras categorias são perceptíveis, como pertencimento familiar e comunitário, religião, nacionalidade, grupos etários, raça (SANTOS, 2018) e mobilidade social – elementos que interferiram, em graus diferentes e de acordo com a situação, “no acesso e no exercício do poder” ao fundamentar hierarquias sociais e dar sentido as identidades de gênero (COSTA, 2019, p.13). Além disso, “A construção da feminilidade e da masculinidade interrelaciona-se com as variáveis de cor da pele/etnia, classe, origem rural/urbana, formação, estatuto [...]” que contemplam negociações, resistências e/ou aceitação em diferentes espaços e evidenciam que as mulheres, assim como os homens, não fazem parte de um grupo homogêneo, sendo portadoras de identidades múltiplas, fluidas e às vezes contraditórias (CASIMIRO; ANDRADE, 2007, p. 14). Como destaca Oyèrónké Oyèwùmí (s.d., p. 10) “[...] gênero não pode ser um conceito unitário, e [é preciso] captar a natureza estruturalmente complexa e entrelaçada da desigualdade em qualquer sociedade dada”. Em vista disso, cabe ressaltar que considerar as relações de gênero vai além da possibilidade de interpretar satisfatoriamente o objeto de estudo; é reconhecer que, como afirma Amina Mama, “Como mulheres, não devemos nos privar das ferramentas intelectuais que podem nos ajudar a obter justiça de gênero. O campo intelectual foi usado para nos reprimir. Não podemos ignorar a importância do trabalho intelectual, especialmente neste século XXI [...]” (MAMA, 2013, p. 20-21 apud GASPARETTO, 2020, p. 3).

Raça e o racismo também são conceitos centrais para esta pesquisa, levando-se em consideração que o imaginário sobre o continente africano foi intensamente racializado por causa de práticas e discursos europeus que repercutem de formas variadas nas representações sobre o que é o africano, o negro e a África (MBEMBE, 2014). Entretanto, a questão racial é profundamente complexa, não se resume a uma produção ficcional europeia e deve ser historicizada e investigada de acordo com a dinâmica social em questão para que não sejam produzidas análises equivocadas. De acordo com Anibal Quijano, a ideia moderna de raça, por um lado, produziu identidades sociais historicamente novas; por outro, buscou legitimar e naturalizar as relações de dominação impostas pela conquista colonial na América, passando a ser o “modo básico de classificação social universal da população mundial” (2005, p. 107-108). Até “o século XVIII, na Europa, a palavra ‘raça’ era usada para referir ao conjunto de descendentes de um ancestral comum, com ênfase nas relações de parentesco”, ao longo do século XIX, passaram cada vez mais a ter um tratamento científico de caráter evolucionista que atribuía aos povos níveis de desenvolvimento físico, moral e intelectual diferentes (MAIO; SANTOS, 2010, p. 19).

No século XX, a heteroidentificação racial – associado a outras denominações exógenas como “português”, “colono”, “natural”, “assimilado”, “nativo” e “indígena” – foi utilizada de forma estratégica no processo de colonização portuguesa em África para justificar a produção de desigualdades sociais e manipular determinados dados com o intuito de servirem aos propósitos do Estado, atingindo, sobretudo, as pessoas negras. Assim, as classificações raciais instigadas em prol do projeto colonial, explicitadas em documentos como os censos demográficos, legislação e discursos políticos, estiveram a serviço da introdução de práticas racistas e em muitos casos substituíram a identificação étnica. Cabe afirmar que a noção de etnia é utilizada nesta dissertação “para se referir a características dos grupos humanos que surgem a partir das diferenciações entre suas identidades baseadas em elementos como a língua, a cultura, a tradição, monumentos e inserção territorial” (DONATO, 2016, p.19).

Em algumas sociedades europeias, como a francesa, os termos etnia e tribo estão ligados “a grande divisão entre antropologia e sociologia: sociedade sem história/sociedade com história, sociedade pré-industrial/sociedade industrial, comunidade/sociedade” (AMSELLE, 2017, p. 33), culturas ágrafas¹⁶/culturas letradas (LOPES, 2004), selvagem/civilizado, primitivo/evoluído etc. Tais noções também foram utilizadas nos processos coloniais em África como uma forma de subjugar as sociedades consideradas atrasadas, inferiores e/ou não nacionais.

Segundo Rui Pereira (1987), no Estado Novo, o discurso antropológico baseava-se em aspectos antropobiologistas e justificava as relações de dominação associando os povos africanos à “tipos raciais”, à selvageria e à barbárie. Em Moçambique, A. A. Pereira Cabral, Director dos Serviços e Negócios Indígenas, ao descrever os “grupos ou sub-raças” e as “tribos” de Moçambique expos fotos para ilustrar “tipos de raça” e definiu os “indígenas” da seguinte maneira: o “preto claro” seria “menos vulgar”, os barongas com “feições mais correctas” e os macuas como “mais feios” (CABRAL, 1934, p. 5; 6). Mesmo sendo uma figura pública, Pereira Cabral não se sentia inibido em associar os moçambicanos a caracterizações depreciativas e racializadas. O médico José Dims Salvador Paralta se referiu à Associação Africana da cidade de Inhambane, em um ofício escrito, em 1968, como um clube que servia a “certos tipos de etnias” e, nomeou o então extinto Centro Associativo dos Negros

¹⁶ O prof. Miguel Lopes (2004) define cultura acústica [ágrafa ou de tradição oral] como “[...] a cultura que tem no ouvido, e não na vista, seu órgão de recepção e percepção por excelência”, uma sociedade que “possui traços extremamente fortes da oralidade” (LOPES, 2004, p. 26).

de Moçambique enquanto “caracteristicamente racista, como o próprio nome indica” – demonstrando uma perspectiva negativa do termo “negro”.

Em um livro didático chamado *Portugal: História e Geografia*, não datado, publicado, provavelmente, entre 1951 e 1961, evitaram-se os termos “raças” e “tribos”, amplamente utilizado em diversos meios de informação no início do Estado Novo, substituindo essas palavras por “etnias” e “naturais”, como é perceptível na passagem abaixo:

A população da Província portuguesa de Moçambique é formada por muitas etnias, entre as quais brancos das províncias europeias, portugueses de Goa, Damão e Dio, naturais da União Indiana, paquistaneses e, especialmente, naturais mestiços e negros. [...] Nos nossos dias, os naturais da Província pertencem a numerosos grupos étnicos, originários de grandes ramos: Macua, Caranga (ou Mocaranga), que significa ‘filhos do sol’), Nhanja (Zulus-Ajaus) e Tongas (OS PORTUGUESES..., s.d., p. 202; 203).

No Brasil, raça e etnia foram termos ressignificados pelo Movimento Negro, que defende “[...] a reeducação das relações entre diferentes grupos étnico-raciais, ou seja, entre descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos, e povos indígenas [povos originários]” como uma forma de enfrentamento a discriminação e ao racismo atualmente (BRASIL, 2004, p. 11). Nessa perspectiva, convergimos com as proposições desse documento ao defender que a sociedade brasileira, incluindo seus pesquisadores e docentes, precisa considerar: a heterogeneidade de povos dos países africanos, a influência da questão racial nas relações sociais, as formas de identificação coletivas, entre outras dinâmicas sociais, com o objetivo de valorizar a diversidade, não naturalizando as desigualdades. Assim, as relações étnico-raciais são um instrumento para considerar, por exemplo, tanto as relações entre “portugueses” e “chineses”, quanto “shanganas” e “macuas” e/ou “negros portugueses” e “indígenas” durante o período colonial em Moçambique.

Segundo Verán (2010), o conceito de raça envolve três domínios que se informam uns aos outros, mas também conservam sua autonomia: o científico, “em que a ideia de raça é construída e desconstruída de acordo com os princípios epistemológicos”; o político, “que ‘reconhece’ ou não a ‘raça’ como um elemento central de enunciação de povo e de sua governança” e o social, “no qual a ‘raça’ é mobilizada ou não mediante mecanismos de regulação, classificação e hierarquização próprios a sistemas sociais particulares” (VÉRAN, 2010, p. 9). De acordo com Tukufu Zuberi (2014), raça diz respeito a um processo estrutural e a uma construção social com o propósito de estratificar a humanidade. É determinado por dimensões históricas e sociais, além de ser uma forma distorcida de organizar a variação biológica humana. Esse conceito incide na construção de identidades raciais, que são

mutáveis e apoiadas em relações sociais compartilhadas. Tal caracterização é desafiadora para as investigações baseadas nas classificações raciais, pois não é algo simples de ser compreendido. Conforme constata Zuberi (2014), os dados raciais são políticos e chamam atenção para as práticas sociais conectadas à lógica racial que não podem ser facilmente separadas da dominação racial. Nesse sentido, há políticas que visam perpetuar a estratificação racial e outras que buscam a erradicação da desigualdade racial. Além disso, Zuberi afirma que “Tanto o contexto quanto o tempo são importantes”, pois o significado de raça varia (ZUBERI, 2014, p. 42, tradução nossa).¹⁷

Entre os usos da concepção de raça, podemos mencionar o racismo, um elemento indissociável de um imaginário biológico e essencializado sobre a raça que emerge nas interações envolvendo os sujeitos e suas práticas. A raça e o racismo “[...] estão ligados a antagonismos assentes na estrutura econômica das sociedades. [...] A lógica da raça no mundo moderno é transversal à estrutura social e econômica, interfere com movimentos da mesma ordem e passa por constantes metamorfoses” (MBEMBE, 2014, p.72-73). É caracterizado como algo que constrói determinadas diferenças que estão associadas a valores hierárquicos, sendo elas acompanhadas por um poder que também abrange o âmbito histórico e político (KILOMBA, 2019). O racismo é um elemento cultural que se renova, “uma disposição inscrita num sistema determinado” (FANON, 2011, p. 282). Tem como objetivo discriminar uma certa forma de existir, faz parte da opressão sistematizada de um povo e, às vezes, se reverte de um pseudorespeito (FANON, 2011) como ocorreu com a colonização portuguesa em meados do século XX. O discurso oficial defendia a existência da convivência “multirracial” harmoniosa entre as pessoas que residiam nas chamadas “províncias ultramarinas” (DECRETO-LEI Nº 43.893, 1961, p. 1103).

O racismo é parte integrante do colonialismo (MEMMI, 1977; FANON, 2011), revelando três elementos da relação entre colonizador e colonizado: põe em evidência as suas diferenças, valoriza as diferenças em prol do colonizador e afirma que tais diferenças são definitivas (MEMMI, 1977). Ademais, “O fato sociológico é batizado biológico, ou melhor, metafísico. Afirma-se que pertence à essência do colonizado” (MEMMI, 1977, p.70). Segundo Albert Memmi, “[...] no quadro da colonização, nada poderá salvar o colonizado. Jamais poderá passar para o clã dos privilegiados; mesmo que ganhasse mais dinheiro que eles, conseguisse todos os títulos, aumentasse infinitamente seu poder” (1977, p.71). O racismo pode ser classificado como: estrutural, institucional e cotidiano (KILOMBA, 2019),

¹⁷ Texto original: “El contexto importa tanto como la época, es necesario recordar que entendemos el significado de raza em diferentes naciones y en diferentes periodos de tempo” (ZUBERI, 2014, p.42).

sendo tais manifestações explicitamente perceptíveis em alguns pontos desta dissertação, como quando é apresentada a legislação colonial ou relatos pessoais de discriminação. Além disso, na análise, são reconhecidas as classificações sociais utilizadas no contexto de Moçambique, durante o período colonial. Isso com o objetivo de não silenciar as relações sociorraciais vigentes e evidenciar a importância dessas formas de identificação para manter determinado aspecto cultural, resistir ao processo colonial ou manter as relações de poder vigentes.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, usaram-se como fonte histórica os seguintes documentos escritos: relatos memorialísticos, relatórios educativos, legislação colonial portuguesa (leis, decretos, estatutos e portarias), revistas e jornais. O acesso físico à bibliografia e parte considerável dos documentos sobre instituições educativas moçambicanas foi adquirido durante um intercâmbio realizado em Moçambique, no ano de 2014, financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e a Associação de Universidades de Língua Portuguesa, por meio do Programa de Pró-Mobilidade Internacional (CAPES/AULP)¹⁸. Nesse período, foram recolhidos textos disponíveis no Centro de Estudos Africanos da Universidade Eduardo Mondlane, na Biblioteca Brazão Mazula, na biblioteca da Universidade Pedagógica de Maputo, Arquivo Histórico de Moçambique e, após retornar ao Brasil, no Centro de Estudos Africanos da Universidade Federal de Minas Gerais.

Parte da legislação, acordos e normativas foram acessadas via internet, especificamente o Estatuto Orgânico das Missões Católicas Portuguesas em África e Timor (1926), o Ato Colonial (1930), a Concordata entre a Santa Sé e a República Portuguesa (1940), o Estatuto Missionário (1941) e o Estatuto dos Indígenas Portugueses das Províncias da Guiné, Angola e Moçambique (1954). Outra parte da documentação foi adquirida nos acervos físicos e digitais brasileiros e portugueses, o que evidencia o caráter transnacional da documentação. Por intermédio da orientação da professora Cynthia Greive Veiga, foram levantadas textos sobre educação colonial no Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto, como O Liceu Nacional Salazar (1945), Ensaio sobre problemas do ensino e da universidade em Moçambique (1961) e A Política “Educativa” do Colonialismo

¹⁸ Essa iniciativa está vinculada ao projeto *As relações sócio-políticas contemporâneas entre Brasil e Moçambique (1960-2010)*, coordenado pela professora Dr.^a Vanicléia Silva Santos, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), e pelo professor Dr. Joel das Neves Tembe, da Universidade Eduardo Mondlane (UEM). Mencionar essa rede de apoio, ao nível pessoal ou institucional, é relevante, pois demonstra a importância de tais iniciativas para o fortalecimento do intercâmbio cultural e do desenvolvimento de pesquisas acadêmicas. Durante essa experiência, o foco acadêmico foi levantar documentos sobre a visita do sociólogo brasileiro Gilberto Freyre em Moçambique (1952).

Português em África (2006). No Arquivo Nacional Torre do Tombo (ANTT), documentos¹⁹ sobre Enoque Libombo, diretor do Centro Associativo dos Negros de Moçambique também foram coletados presencialmente por meio da colaboração da historiadora Lorena Dias Martins. Alguns textos sobre educação em Moçambique foram adquiridos com a ajuda dos colegas moçambicanos, Ramon Faizal e Lopes Massango. Além disso, alguns documentos sobre o Centro Associativo dos Negros de Moçambique foram obtidos pela colega brasileira Lindiwe Fideles. Fontes disponíveis em acervos *online* também foram coletadas, principalmente relacionadas à FRELIMO, nomeadamente na *USC Libraries, da University of Southern California*, na plataforma da Casa Comum da Fundação Mário Soares e no site *Mozambique History Net*.

O acesso aos depoimentos de integrantes da FRELIMO foi possível pelo fato de estarem publicados em livros. Lançados no século XXI, essas produções situam-se um “momento de grande expansão do registro memorialístico, de biografias e autobiografias” que desempenham “um papel de inegável importância na construção da narrativa histórica” (COSTA, 2018, p. 26). Alguns desses textos foram comprados e outros fotocopiados de obras disponíveis em bibliotecas moçambicanas. A leitura desses relatos leva em consideração o fato de a FRELIMO ter se convertido em partido político e ainda estar atuante, ocupando os principais cargos governamentais atualmente. Esse fato incide de maneira significativa sobre o que é seletivamente escolhido para ser publicado, já que os depoimentos e entrevistas estão atrelados a uma trajetória institucional e a uma narrativa nacionalista oficial. Por outro lado, esse perfil de publicação está vinculado ao desenvolvimento da História Oral e à “[...] edição de narrativas memorialísticas, individuais ou em formato de recolha coletiva, patrocinadas por entidades públicas e privadas, nas quais a maioria dos protagonistas históricos tinham assumido responsabilidades militares durante a luta de libertação” (COSTA, 2018, p. 25), ou seja, a um movimento editorial e social que emergiu com força nas últimas décadas. Dessas, destacam-se *Memórias da Revolução 1962-1974* (2011), *Protagonistas da luta de libertação nacional* (2012) e *A mulher moçambicana na luta de libertação nacional* (2013) – livros comprados em livrarias e sebos em Maputo.

De acordo com a historiadora Jacimara Souza Santana (2018), o reconhecimento das limitações das fontes escritas coloniais em Moçambique evidenciou-se na década de 1990 e estimulou a valorização de fontes orais com o objetivo de abranger segmentos que não participavam das classes dominantes. Com isso houve uma considerável mobilização para

¹⁹ No momento, essas fontes já se encontram disponíveis *online* no Arquivo Histórico Torre do Tombo: <https://digitalq.arquivos.pt/>

entrevistar diversos sujeitos históricos, sendo disponibilizados trechos das transcrições por meio de trabalhos acadêmicos, bem como a transcrição ou transcrição das entrevistas em publicações de cunho biográfico²⁰. Parte considerável das fontes sobre a relação das instituições de ensino com a FRELIMO pauta-se em relatos memorialísticos publicadas na língua portuguesa que têm como objetivo registrar a luta de libertação nacional sob o olhar dos membros desse movimento. A partir desses registros, consideramos que a memória, as representações e as identidades estão imbricadas e podem ser explicitadas por meio das narrativas (DELGADO, 2006). Segundo Lucília de Almeida N. Delgado (2006) e outros autores que abordam o assunto, a memória é fonte para a História e fundamenta as identidades abarcando dialeticamente a dimensão individual e coletiva. Convergindo com tal afirmação, a pesquisadora Liazzat Bonate, baseada em G.M. White²¹, afirma que

as memórias individuais e as formas particulares de estruturação discursiva de experiências individuais são influenciadas por histórias dominantes e pela cultura e ideologia públicas, que também podem ser reveladas “nos silêncios, discrepâncias e idiossincrasias do testemunho pessoal” (BONATE, 2013, p. 238).

Por esses relatos serem, em sua maioria, de cunho biográfico, ao abordar as perspectivas educativas dos homens e mulheres que relatam uma parte de suas vidas, é preservada a singularidade de suas trajetórias juntamente com o contexto histórico e social em que estavam inseridos, proporcionando a compreensão de situações aparentemente inexplicáveis ou desviantes das normas vigentes (LEVI, 2002). As biografias permitem, em outro sentido, compreender as relações entre indivíduos e grupos, o “desacordo entre regras e práticas”, as “incoerências estruturais” [...] mostrando “[...] que a repartição desigual do poder, por maior e mais coercitiva que seja, sempre deixa alguma margem de manobra para os dominados; estes podem então impor aos dominantes mudanças nada desprezíveis” (LEVI, 2002, p. 180), como ocorreu no caso dos sujeitos colonizados que integraram a FRELIMO.

No Arquivo Histórico de Moçambique, foram consultados presencialmente fotografias e o jornal *Notícias*. Nesse periódico, as notícias analisadas abordam as escolas vinculadas ao Centro Associativo dos Negros de Moçambique e ao *Chee Kung Tong Club* (Clube Chinês). A perspectiva metodológica que adotamos para essas fontes considera que os jornais reúnem

²⁰ Na transcrição “[...] os relatos orais são propostos em forma de prosa como uma narrativa constante, na qual o entrevistador não aparece para dar lugar ao entrevistado, e este desenvolve seu pensamento e sua fala numa textualidade compreensível ao leitor que se fez ausente do diálogo inicial” (LIMA, 2017, p. 155). O objetivo “[...] é chegar ao texto mais depurado possível, transcriber como quem traduz, refazendo o percurso, reintegrando as narrativas, somando as partes enunciadas para que o sentido íntimo da história contada se estabeleça” (LIMA, 2017, p. 156).

²¹ G. M. White, ‘Memories and Subjectivities’, *Ethos*, 28, 4 (December 2008), 495.

forças políticas de diferentes grupos sociais (CALONGA, 2012), possuem um caráter opinativo, intervêm na vida pública, divulgam dados, correntes ideológicas, opiniões, além de evidenciarem condições de vida, redes de sociabilidade, dilemas culturais, intercâmbios intelectuais, entre outras ações. Segundo Tania Regina de Luca, “[...] jornais e revistas não são, no mais das vezes, obras solitárias, mas empreendimentos que reúnem um conjunto de indivíduos, o que os torna projetos coletivos, por agregarem pessoas em torno de ideias, crenças e valores que se pretende difundir a partir da palavra escrita” (2011, p. 140). Além disso, os periódicos são um instrumento de luta, ajudam na compreensão da ação dos sujeitos e podem ser manipulados para interesses diversos, ou seja, não se restringem a divulgação de informações e não é um meio de comunicação neutro (LUCA, 2011). O que é publicado passa por uma estrutura tipográfica, narrativa, conteudista e ilustrativa marcada pela hierarquia, que são previamente escolhidas, bem como por motivações que levam determinado acontecimento a ser abordado e destacado para um determinado público (LUCA, 2011). Esses aspectos também são considerados nos artigos publicados pelos periódicos da FRELIMO, com destaque para o Boletim Informativo *A Voz da Revolução e Mozambique Revolution*, localizados no site <http://casacomum.org/cc/arquivos> e apresentados no capítulo 4.

A dissertação está estruturada em quatro capítulos. O capítulo 1, “Educação colonial portuguesa: instruir, catequizar e colonizar”, aborda o desenvolvimento e diversidade do sistema educativo colonial a partir da bibliografia sobre o assunto e dos principais textos legais e normatizações promulgadas nesse período, como decretos e portarias. As trajetórias institucionais do Liceu Nacional Salazar, da “Escola de Habilitação de Professores Indígenas José Cabral” e do Centro Associativo dos Negros de Moçambique também são apresentadas com o intuito de demonstrar como a educação colonial contemplou uma oferta escolar marcada pela parceria entre a Igreja Católica e o Estado, bem como pela diferenciação e hierarquização sociorraciais.

O capítulo 2, “Educação e comunidades muçulmanas e asiáticas”, está baseado nos estudos acadêmicos que contemplam as comunidades muçulmanas e asiáticas em Moçambique. Nesse capítulo, demonstramos, inicialmente, a relação do ensino religioso com a aprendizagem da leitura e da escrita árabe nas escolas corânicas, bem como a interferência das políticas coloniais portuguesas sobre essas iniciativas e como o ensino islâmico estava vinculado ao fortalecimento identitário e comunitário desses religiosos. Em um segundo momento, é abordado a trajetória da Escola Chinesa da Beira e como essa instituição contribuiu com a identidade sociocultural e sociolinguística dos chineses e seus descendentes,

bem como o seu vínculo com os clubes associativos e com o desporto em meados do século XX.

O capítulo 3, “Escolas, missões e educação religiosa protestante”, foi escrito, exclusivamente, com base na bibliográfica que contempla a Missão anglicana de Santo Agostinho, a Missão Suíça, a Igreja Metodista Episcopal e a Igreja Batista de Lourenço Marques. O objetivo é indicar a relação da evangelização com a educação escolar, assim como as conexões e tensões que envolveram a imposição de uma identidade nacional portuguesa, as identidades cristãs e a manutenção das identidades cultural, linguística e religiosa locais. Também são abordadas as relações, aproximações e distanciamentos entre essas instituições.

O quarto capítulo, “O projeto educacional da FRELIMO: educar para formar a nação moçambicana”, apresenta a relação da educação promovida por integrantes da FRELIMO com a construção da identidade nacional moçambicana e a reconfiguração de outras identidades, como a estudantil, a docente e a militante. Além disso, é demonstrado que a produção de textos impressos, o registro fotográfico e a gestão da educação escolar foram partes de um mesmo projeto político nacionalista por meio de fontes produzidas ao longo da luta de libertação nacional, empreendida entre as décadas de 1960 e 1970. Destaca-se fotos das zonas libertadas, documentos do Instituto Moçambicano, além de relatos memorialísticos e artigos impressos disponíveis, principalmente, no Arquivo Histórico de Moçambique, na Fundação Mário Soares (Casa Comum), no Arquivo Nacional da Torre do Tombo (DigitArq) e em livros impressos.

1. EDUCAÇÃO COLONIAL PORTUGUESA: INSTRUIR, CATEQUIZAR E COLONIZAR

O presente capítulo aborda como a educação colonial em Moçambique, no período salazarista, foi marcada por uma forte parceria entre a Igreja Católica e o Estado, além de ter sido caracterizada por uma diversidade de instituições, de opiniões e de resistências à precariedade do ensino promovido ou subsidiado pelo regime ditatorial. Tal análise tem o objetivo de demonstrar como a escola foi um instrumento fundamental para o projeto colonial, servindo à produção das desigualdades sociorraciais, impactando diretamente no acesso, permanência e distribuição das instituições educativas.

De acordo com a historiografia, a Ilha de Moçambique foi o primeiro território que recebeu uma escola em 1799, seguido da cidade de Quelimane e Ilha do Ibo, ambas em 1818 (MOÇAMBIQUE, 1980). Em 1845, foram estabelecidas as escolas públicas nas colônias por meio do Decreto de Joaquim José Falcão, que introduziu um ensino primário em dois graus: o elementar, que ensinava a ler, a escrever, a contar, a doutrina cristã e a História de Portugal; e o primário, que ministrava Gramática Portuguesa, Desenho Linear, Geometria, Escrita, Economia da Província, Noções de Física aplicada a Indústria e ao Comércio; restrito as capitais das províncias ultramarinas. Anos depois, em 1869, houve o Decreto Rebelo da Silva, também nomeado em referência ao Ministro de Estado da Marinha e do Ultramar, que estabeleceu a separação entre os sexos e dois graus de ensino: o primário, voltado aos estudantes considerados “indígenas”; e o secundário, destinado aos alunos brancos e “assimilados”. O ensino primário contemplou duas classes, sendo ensinado na primeira a leitura, a escrita, as quatro operações aritméticas e exercícios do sistema métrico, bem como a doutrina cristã. A segunda classe abarcava a Gramática Portuguesa, rudimentos de História Corográfica, Aritmética, elementos de Geometria com aplicação à Indústria e primeiras noções de Agricultura e Economia Rural. Nas escolas femininas, além dos conteúdos do currículo, havia o ensino da costura e o ensino secundário era ministrado nas escolas principais e incluía línguas estrangeiras (SAÚTE, 2004).

De acordo com Saúte (2004), esses dois decretos, o de 1845 e o de 1869, criaram as bases para o ensino primário na colônia, voltado para a população negra nascida em Moçambique. Contudo, foi apenas no século XX, com a consolidação da colonização portuguesa, que houve uma expansão das instituições escolares, sejam elas religiosas (protestantes, católicas, muçulmanas) ou estatais. Também houve iniciativas educacionais

com intenções diferentes quanto aos objetivos idealizados para a manutenção do sistema colonial. Esse foi o caso das escolas fundadas pela comunidade maçônica, nomeadas de “Primeiro de Janeiro”/“1º de Janeiro”²². Um número considerável de seus integrantes, vinculados à loja maçônica Cruzeiro de Sul, da cidade de Lourenço Marques, pretendia criar condições para o desenvolvimento de uma futura independência nacional, investindo, entre 1900 e 1912, na educação de estudantes de ambos os sexos e sem distinção racial ou nacional. Acresce-se que, no intuito de divulgar sua ideologia, esse grupo fundou periódicos semanais como *O Africano*, *O Português* e *O Progresso de Lourenço Marques* (SAÚTE, 2004)

Apesar da existência de uma diversidade educativa na oferta de instituições de ensino em Moçambique, de modo geral, o aumento de escolas esteve intrinsecamente atrelado à convergência e fortalecimento dos interesses da Igreja Católica e do Estado português. Essa parceria foi fundamental para sustentar a ilusão que o empreendimento colonial seria uma colaboração para o desenvolvimento do homem “selvagem” e um ato cristão. Desde a expansão marítima, no século XV, essa cooperação é perceptível com as “[...] bulas papais *Dum Diversas* de 1452 e *Romanus Pontifex* de 1455, que deram o direito aos reis de Portugal de despojar e escravizar eternamente os maometanos, pagãos, e povos pretos em geral” (LOPES, 1995, p. 5). Se o discurso de “civilizar os selvagens” não convencia alguns, havia a produção de narrativas que se baseavam na catequização para legitimar o processo de exploração colonial de outros povos. Até certo ponto, a religião católica teve “[...] a função de camuflar os interesses económicos e políticos e de sustentar a hegemonia colonial enquanto intermediária entre a máquina colonial e a massa dos colonizados” (MOÇAMBIQUE, 1980, p.16).

Em Moçambique, a Lei de 20 de abril de 1911, que separava a Igreja Católica e o Estado, não teve aplicação, sendo suspensa pelo Governador-Geral Joaquim José Machado, por meio de um decreto em 1913, que justificou tal ato com a necessidade só entrar em vigor após o pleno funcionamento das missões laicas, criadas formalmente no mesmo ano e extintas em 1926 pelo Comandante João Belo, então Ministro das Colônias (SAÚTE, 2004). Também mencionadas como “missões civilizadoras”, tais “missões laicas” não afetaram as missões católicas, que continuaram funcionando, desde que submetessem seus programas de ensino as exigências das autoridades coloniais (SAÚTE, 2004).

²² O Anuário de Lourenço Marques afirma que a Sociedade de Instrução e Beneficência 1º de Janeiro, fundada em 1º de janeiro de 1898, era maçônica e benemerita, e abriu a primeira escola primária diurna e noturna particular de Lourenço Marques, a “Escola 1º de Janeiro”, onde estudaram, segundo testemunho de D. Amélia Rua Malta de Matos Pacheco, antiga aluna dessa instituição, “crianças filhos de membros das lojas maçônicas da zona sul” (NEVES, 2008, p. 108).

De acordo com David Hedges (1985), antes de 1930, a educação escolar em Moçambique não era rigorosamente planificada ou uniforme, o que resultou, inclusive, na predominância de missões protestantes não portuguesas na evangelização e na educação, além do Estado colonial ter investido mais no sistema oficial por causa do aumento da população portuguesa (colonos) em Moçambique, especialmente na capital, a partir das duas primeiras décadas de século XX. A situação da instrução em Moçambique era referida por Eurico Cabral como “vagas e confusas notícias sobre escolas e ensino em Sena, Sofala, Mossuril e Ilha de Moçambique” (CABRAL, 1945, p.10), ou, ainda segundo ele,

[...] só mais tarde, depois de longas e temerosas lutas, vieram a criar-se condições de povoamento e a sentir-se as primeiras necessidades do ensino médio. ‘As Escolas Principais de Rebêlo da Silva foram honestamente extintas em 1896, e a instrução pública da Colónia, sem ter tirado grandes lucros do pequeno impulso dado por Freire de Andrade, concentrava-se, em Outubro de 1911, num pequeno número de escolas primárias, praticamente entregues a si mesmas (CABRAL, 1945, p. 14).

O Decreto de 1845, “primeira tentativa de ordenar o ensino primário”, e o Decreto de 1869, que marcou a “elevação do ensino ao grau secundário”, de acordo com Cabral, não foram além da boa intenção dos seus autores, realizando uma crítica firme ao chamá-las de “letra morta, a documentar profundo desencontro entre o que se planeou com delírio e o que fez com negligência” (CABRAL, 1945, p. 8; 9). Cabral também mencionou que a capital de Moçambique, Lourenço Marques, apesar de ter sido um espaço marcado há séculos pela presença de portugueses, também teve uma tardia instalação das instituições de ensino. Em suas palavras afirma que

De positivo, pode apenas afirmar-se que Lourenço Marques – a velha e cobiçada feitoria da baía da Boa Paz, fronteira das terras não menos cobiçadas da Catembe e da Inhaca, mas, em todo o caso, sede do Governo Geral desde António Enes, e gradualmente, convertida em capital da Colónia nos últimos anos do século – só em 1907 teve a funcionar a sua primeira escola oficial de ensino primário [a Escola Distrital, criada em 1904, que em 1945 tinha seu antigo edifício ocupado pela Assistência Pública] (CABRAL, 1945, p.11).

A diferenciação e hierarquização social produzida no contexto colonial esteve em estreita sintonia com a diferenciação na oferta escolar, como se pretende demonstrar nesse capítulo, organizado em quatro seções. Na primeira, apresenta-se um panorama sobre o sistema de ensino colonial em Moçambique, a partir da bibliografia sobre o assunto e dos principais textos legais e normatizações promulgadas nesse período, como decretos, atos e portarias. Na segunda, o enfoque é o Liceu Nacional Salazar, escola secundária de referência,

e aqui descrito, principalmente, a partir do livro *O liceu Nacional Salazar* de Eurico Cabral, publicado em 1945. A terceira seção trata de escolas de habilitação de professores indígenas, especificamente da Escola de Habilitação de Professores Indígenas “José Cabral”, a partir do livro *Escola de Habilitação de Professores Indígenas “José Cabral”, Manhiça-Alvor: subsídios para o estudo da formação da elite instruída em Moçambique (1929-1974)*, de Alda Romão Saúte, publicado em 2004. O Centro Associativo dos Negros de Moçambique é o tema da quarta seção, e trata da dimensão educativa que essa associação exercia no âmbito escolar, desportivo e político-identitário.

1.1 As bases legislativas e ideológicas do sistema de ensino colonial

A histórica relação entre Igreja Católica e o Estado português foi renovada com o golpe de Estado em 1926, contemplando uma série de medidas legislativas/educacionais a partir de então. O sistema de ensino destinado às pessoas negras de Moçambique foi consolidado nesse período, englobando a criação de instituições ainda no mesmo ano, como foi o caso da Escola de Habilitação de Professores Indígenas (E.H.P.I.) criada pela Portaria nº 312 de 1926, e a Escola Distrital de Artes e Ofícios (SAÚTE, 2004).

No Estatuto Orgânico das Missões Católicas Portuguesas em África e Timor (1926), instituído pelo Decreto 12.485 de 13 de outubro de 1926, constava “a liberdade de cultos e a separação do Estado e das Igrejas nas colónias portuguesas”, mas aceitava “a colaboração das missões católicas portuguesas em condições especiais” permitindo que exercessem a sua “acção civilizadora” nas colónias. Além disso, não apenas reservou um orçamento anual aos estabelecimentos de formação de missionários e auxiliares, como pontuou a continuidade da concessão gratuita de terreno às “missões católicas nacionais”, considerando-as uma forma de impedir a expansão e influência de “missões estrangeiras” [não portuguesas]. Na introdução do Decreto n.º 12.485, 1926, que antecede o texto do Estatuto, a população das colónias é chamada de “almas” que viviam, em grande parte, na barbárie, na “selvageria” e no atraso, sendo “absolutamente preciso” conduzi-las às “vantagens morais e materiais” presentes na sociedade portuguesa. Como registra esse Decreto,

Aqueles povos estão ainda entregues, frequentemente, a um estado de barbarismo cruel, sujeitos ao despotismo de régulos e sobas; abismados em degradações de várias espécies; habituados a lançar geralmente o peso dos trabalhos agrícolas para cima das mulheres e das filhas, deixando assim os homens a especulação da poligamia, que obtém rendimentos do esforço feminino e das vendas da prole; dominados em tudo pelas superstições mais grosseiras e brutais; explorados pela chusma de feiticeiros, que chegam a formar seitas ocultas e que por vezes fazem ou

provocam assassinios, mutilações e torturas. Precisam ser chamados por todos os meios morais e materiais para o estado familiar, doméstico, social e económico inspirado pelo espírito da civilização europeia (DECRETO n.º 12.485, 1926, p. 1536).

Em outras palavras, justificou-se tal empreendimento religioso, político, moral e económico pelo enquadramento das populações não europeias consideradas atrasadas pelas suas práticas culturais, e, por isso, dignas de tutela. Para o convencimento das práticas colonizadoras, o repertório discursivo se apoiava amplamente em adjetivos pejorativos, preconceituosos, racistas e sexistas.

A estratégia de desqualificação do outro como tática de colonização e de demanda por “civilização”, foi principalmente desenvolvida no contexto da modernidade do século XVI, tal qual analisada por Enrique Dussel (2005). De acordo com esse autor:

1. A civilização moderna autodescreve-se como mais desenvolvida e superior (o que significa sustentar inconscientemente uma posição eurocêntrica).
2. A superioridade obriga a desenvolver os mais primitivos, bárbaros, rudes, como exigência moral.
3. O caminho de tal processo educativo de desenvolvimento deve ser aquele seguido pela Europa (é, de fato, um desenvolvimento unilinear e à europeia o que determina, novamente de modo inconsciente, a “falácia desenvolvimentista”).
4. Como o bárbaro se opõe ao processo civilizador, a práxis moderna deve exercer em último caso a violência, se necessário for, para destruir os obstáculos dessa modernização (a guerra justa colonial).
5. Esta dominação produz vítimas (de muitas e variadas maneiras), violência que é interpretada como um ato inevitável, e com o sentido quase-ritual de sacrifício; o herói civilizador reveste a suas próprias vítimas da condição de serem holocaustos de um sacrifício salvador (o índio colonizado, o escravo africano, a mulher, a destruição ecológica, etcetera).
6. Para o moderno, o bárbaro tem uma “culpa” (por opor-se ao processo civilizador) que permite à “Modernidade” apresentar-se não apenas como inocente mas como “emancipadora” dessa “culpa” de suas próprias vítimas.
7. Por último, e pelo caráter “civilizatório” da “Modernidade”, interpretam-se como inevitáveis os sofrimentos ou sacrifícios (os custos) da “modernização” dos outros povos “atrasados” (imaturos), das outras raças escravizáveis, do outro sexo por ser frágil, etcetera (DUSSEL, 2005, p. 29).

Esses elementos definidos por Dussel (2005) remetem aos processos de dominação e exploração, vinculados à introdução de uma suposta “civilização”, que é perceptível no discurso colonial português em África, fundado na necessidade de incutir nos povos dominados uma formação “moral” – submissão à escola, à língua, à cultura, à religião e ao trabalho. As práticas educativas presentes no discurso colonial civilizador em África se deram de forma planejada, consciente e materializada por meio de políticas públicas executadas por agentes do Estado português ou pessoas submetidas aos seus propósitos. Ao ignorar ou menosprezar o conhecimento tecnológico, as religiões e os costumes dos povos africanos, o

processo colonial negou e subestimou essas civilizações, enquanto argumento para impor os valores ocidentais. O objetivo foi criar uma ilusão de que os colonizados eram pessoas inferiores, e que, por isso precisavam se esforçar ao máximo para “assimilarem” a cultural portuguesa, pela negação de suas culturas.

Além do controle exógeno – como o trabalho forçado, a escola, a imprensa, a legislação, a caderneta indígena²³ e a polícia – a colonização criou mecanismos para impor um autodomínio e autocontrole dos colonizados, sendo a educação colonial um dos exemplos de institucionalização desse controle. Nessa perspectiva, a educação colonial abrangeu um projeto político submetido a um processo civilizador que buscou o enaltecimento da nação portuguesa e de seus integrantes brancos, assim como o controle social dos povos colonizados inseridos em sua dinâmica.

O Decreto 12.485 também orientava para a cautela na expansão de instituições de ensino, ao afirmar que não “seria prático multiplicar escolas meramente civis de instituição primária e profissional no meio das numerosas populações indígenas das colônias” (Decreto n.º 12.485, 1926, p. 1536).

As indicações do Estatuto Orgânico das Missões Católicas Portuguesas em África e Timor confirmavam a dimensão colonizadora do empreendimento educacional, seja do Estado, seja da Igreja. Vejamos,

Art. 21.º O programa geral das missões nacionais é sustentar os interesses do império colonial português e desenvolver seu progresso moral, intelectual e material [...]. Faz parte deste programa:

A educação e instrução do nativo português, homem e mulher, dentro ou fora da colônia, procurando aperfeiçoá-lo pela morigeração dos costumes, pelo abandono das suas superstições e selvajarias, pela elevação moral e social da mulher e pela dignificação do trabalho. O ensino da língua portuguesa, codjuvado, provisoriamente, pela língua indígena, com exclusão absoluta de qualquer outra, será obrigatório em todas as escolas indígenas, e nelas, com o ensino da moral e das letras, se devem dar lições das grandezas e glórias de Portugal;

A educação e instrução geral, para a cultura e engrandecimento das colônias, podendo os directores das missões fundar escolas, colégios ou estabelecimentos de educação e ensino, e ceder pessoal missionário e quaisquer corporações ou associações com estatutos aprovados pelo Govêrno;

O ensino agrícola, fundando, desenvolvendo e dirigindo hortas, jardins de ensaio, granjas ou herdades, nas quais o indígena possa aprender praticamente as variadas culturas por métodos de progressiva evolução, melhorando gradualmente os seus rudimentos e primitivos processos de trabalho, dando-lhe noções de novas culturas,

²³ A caderneta era um “documento de identidade que atestava que o seu portador estava devidamente registrado e era trabalhador contratado” (CABAÇO, 2007, p. 163). Ela vigorou até 1961, quando foi abolido o Estatuto Indígena e tem origem no “Regulamento dos Serviçais e Trabalhadores Indígenas (1904) que institua o registro dos trabalhadores africanos urbanos que, inicialmente, foram compelidos a adquirir uma **chapa** que os identificava como trabalhadores permanentes (e[,] portanto[,] não sujeitos aos *xibalo*). Essa **chapa** seria, pelo Estado Novo, substituída pela **caderneta indígena** (que ficou conhecida simplesmente pelo nome ignominioso de **caderneta**)” (CABAÇO, 2007, p. 163, grifo e itálico atribuídos pelo autor).

de aperfeiçoamento das usadas, de selecção de sementes, de silvicultura, e outras igualmente úteis;

O ensino da pecuária feito, quando possível, com ensaios de novas e melhores raças ou cruzamentos aperfeiçoados;

O ensino profissional, fundando, administrando ou dirigindo escola de artes e ofícios ou simples oficinas;

O ensino doméstico, procurando fazer da mulher indígena cuidadosa dona de casa e boa mãe de família;

A assistência sanitária ao indígena, já realizando-a pela acção domiciliária nas populações, já colaborando com as autoridades na extinção de epidemias e no ensino prático da higiene, abrindo dispensários, hospitais, enfermarias, asilos creches, gafarias ou outros estabelecimentos de caridade e de beneficência, ou cuidando de quaisquer instituições dessa natureza; [...].

Art. 30.º As escolas das missões católicas portuguesas são consideradas de ensino livre e ficam directamente dependentes do director das missões, que no fim de cada ano lectivo enviará a Direcção da Instrução Pública da colónia os mapas anuais do movimento escolar (ESTATUTO ORGÂNICO, 1926, p. 1541).

Como pode ser observado, as missões católicas ocupavam um local de relevo na escolarização dos colonizados, mas estavam submetidas às instituições estatais portuguesas por meio da Direcção de Instrução Pública, aprovação de estatutos e regulação via normativas. O progresso do “império colonial”, de acordo com tal documento, visava, por meio da educação escolar, conduzir o “nativo português”, ou seja, as pessoas negras nascidas nas colônias portuguesas, à “civilização” portuguesa a fim de substituírem suas técnicas e organizações de trabalho, considerados rudimentares e primitivos. O Estatuto também visava aos “nativos portugueses” o abandono das crenças e práticas sociais (nomeadas, respectivamente, de “superstições” e “selvajarias”) para, teoricamente, tirá-los da ignorância, levando-os a conhecer as “grandezas e glórias de Portugal” para, assim, alcançarem “meios morais e materiais” inspirados no modo de vida português. Nota-se que a “elevação” da mulher por meio do ensino é associada diretamente ao ambiente doméstico e ao âmbito da maternidade, em vez do costumeiro trabalho agrícola, demonstrando um evidente incômodo das autoridades portuguesas em relação aos papéis sociais exercidos pelas mulheres que não seguiam o ideal de gênero do projeto político vigente.

Em seguida, foi aprovado o Diploma Legislativo nº 238, de 17 de maio de 1930, que abrangeu a organização do ensino indígena na colônia de Moçambique em ensino primário rudimentar, ensino profissional e ensino normal (SAÚTE, 2004). Nessa legislação, explicitava-se que a instrução do “indígena” era motivo de atenção por parte de todas as autoridades por ser “[...] o principal agente civilizador, [por garantir] a consolidação do domínio português na África e [ser] a base do progresso na colônia” (DIPLOMA LEGISLATIVO Nº 238, 17 mai. 1930 apud MOÇAMBIQUE, 1980, p. 24). Em seu art. 1º, define-se a finalidade do ensino indígena: “[...] conduzir gradualmente o indígena da vida

selvagem para a vida civilizada, formar-lhe a consciência de cidadão português, e prepará-lo para a luta da vida, tornando-o mais útil à sociedade e a si próprio” (DIPLOMA LEGISLATIVO Nº 238, 17 mai. 1930 apud MOÇAMBIQUE, 1980, p. 24). Enquanto, no ensino primário rudimentar, visava-se “civilizar e nacionalizar os indígenas”, ensinando-os, de acordo com o art. 7º, a língua e os costumes portugueses; o ensino profissional objetivava, como consta no art. 16º, prepará-los a “adquirirem honestamente os meios de manter a vida civilizada e contribuir” para o progresso da colônia, e no ensino normal, “habilitar professores indígenas para as escolas rudimentares”, como consta no art. 25º (DIPLOMA LEGISLATIVO Nº 238, 17 mai. 1930 apud MOÇAMBIQUE, 1980, 25).

Curioso observar que, para qualificar a nova reforma educacional, no texto do documento, há menção à resistência da “população indígena” às imposições educacionais do século XIX, acrescido do comunicado de novas práticas “enérgicas” para a efetivação do que chamaram de “legislação humanitária”. Assim anunciou-se a reforma de 1930,

[...] publicou-se a notável organização do ensino de 14 de agosto de 1845, que o decreto de 30 de Novembro de 1869 desenvolveu e completou; mas as arreigadas tradições e as referidas revoltas da população indígena da colônia impediram a realização desse plano tão sabiamente delineado. Removidos estes obstáculos, com legislação humanitária e com medidas enérgicas, começou a cuidar-se da instrução indígena [...]. (DIPLOMA LEGISLATIVO Nº 238, 17 mai. 1930 apud MOÇAMBIQUE, 1980, p.24).

Uma característica das reformas educacionais nesse contexto de consolidação da colonização e do novo regime político foi a imposição do ensino da história sob a perspectiva do colonizador, confirmando a reflexão de Albert Memmi (1977) de que, na escola colonial, os estudantes não conheciam a história dos povos colonizados, pois tinham como referência a cultura do colonizador. Por exemplo, a Portaria Provincial 1.115, de 17 de maio de 1930, indicava que nas escolas primárias rudimentares o ensino de história deveria “criar nos alunos o amor por Portugal e o legítimo orgulho de ter nascido em terra portuguesa” (HEDGES, 1985, p. 10). Segundo José de Sousa Miguel Lopes, que frequentou a Escola do Magistério Primário “Cardeal Gouveia” de Lourenço Marques, entre 1964 e 1965, nas escolas, impunha-se “programas de ensino completamente desligados da realidade moçambicana” (LOPES, 2004, p. 21). Convergindo com esse relato, José Luís de Oliveira Cabaço²⁴ afirmou o seguinte:

²⁴ Tanto o pedagogo Miguel Lopes quanto o sociólogo Luís Cabaço são brancos e possuem nacionalidade moçambicana. Ambos são professores, pesquisadores, fizeram pós-graduação no Brasil e atuaram em setores educativos relevantes em Moçambique após a independência desse país.

Na escola primária, em Moçambique, estudava-se (eu estudei), até meados da década de 1960, em textos que se referiam à vida rural em Portugal, sua vegetação e fauna, sua paisagem, seus “usos e costumes”. Era a tentativa de alienação física do espaço sociocultural e da natureza que cercava a criação das colônias. As disciplinas de História e Geografia, física, humana e econômica, que se prolongavam por todo o ensino médio, referiam-se à história e à geografia de Portugal, visando comprometer deliberadamente o universo da imaginação e mitificar a metrópole (CABAÇO, 2007, p.158-159).

O Art. 20º da Concordata entre a Santa Sé e a República Portuguesa, de 07 de maio 1940, também chama atenção para o ensino de História, referindo-se a essa matéria como uma das “disciplinas especiais”, que necessitava de um cuidado por parte das autoridades eclesiásticas para que contivessem “o legítimo sentimento patriótico português”. Para garantir isso, os livros adotados deveriam ser comunicados ao Estado (CONCORDATA, 1940, p. 7).

Mesmo na década de 1970, apesar da reforma dos manuais escolares em 1964, que mostravam o cotidiano dos africanos em imagens, representando relações harmônicas entre negros e brancos, a história estava subordinada à história de Portugal (FERREIRA, s.d, p. 2). Como já dito, ignorar as culturas endógenas do território moçambicano estava atrelado a uma política colonial de assimilação que tinha uma base racista explicitada na legislação, já que “Os brancos se qualificavam automaticamente para a plena cidadania quer fossem letrados quer não e qualquer que fosse o seu estatuto económico”, ao contrário do que ocorria com as pessoas negras (HEDGES, 1985, p. 7). Como afirmou Amílcar Cabral (1970), o sistema de repressão do colonizador desenvolveu “a alienação cultural de parte da população” (apud COMITINI, 1980, p. 60). Não por acaso, a assimilação não era algo acessível, sendo os assimilados um grupo pequeno em relação ao número total da população (FERREIRA, 1977 apud CÁ, 2000). Associada a essa característica estava o fato da educação colonial “ser um instrumento para servir as classes privilegiadas do sistema colonial português em Moçambique” (SAÚTE, 2004, p. 91). Como afirma o pesquisador Lourenço Ocuni Cá, a intenção não era instruir toda a população subjugada, mas extrair “[...] uma minoria de homens letrados, indispensáveis para o funcionamento do sistema colonial de espoliação e reduzi-los a uma assimilação que devia retirar-lhes qualquer possibilidade de desvendar o processo de docilização, despersonalização a que estavam submetidos” (CÁ, 2000, p.5).

Nas escolas do Estado, uma série de exigências era feita para o estudante realizar o exame para finalizar a 4ª classe complementar na escola primária oficial, como a certidão de nascimento e o batismo católico romano. Esse último critério, às vezes barrava alguns deles, por não serem católicos; mas, em outras situações, os estudantes faziam as provas por meio da

autorização de padres ou aceitavam tal condição apenas para subir o seu nível escolar (SAÚTE, 2005).

A importância atribuída ao papel da Igreja Católica no âmbito educacional vai ter mais peso na década de 1940, por meio do Estatuto do Missionário, pelo Decreto 31.207, de 05 de abril de 1941, que, no artigo 6º, confiava a educação dos africanos às missões católicas. Na afirmação de Saúte,

Nesse contexto, os serviços que ainda existissem na colônia, a cargo do Estado, foram transferidos para as instituições missionárias católicas. Assim, a Igreja Católica [...] funcionava como um instrumento ideológico fundamental de preservação do domínio colonial. Era ela que “civilizava”, cristianizava, “nacionalizava” e “habilitava” o “indígena” para o seu papel de trabalhador barato na economia nacional portuguesa (SAÚTE, 2004, p.35).

Apesar da centralidade da Igreja Católica no processo de escolarização a partir da década de 1940, o Estado ainda exercia o controle sobre o sistema de ensino. No art. 10º da Concordata (1940), consta que a nomeação de arcebispo ou bispo pela Santa Sé deveria ser aprovada pelo governo português “a fim de saber se contra ela há objeções de caráter político geral” (CONCORDATA, 1940, p. 4-5). Cabe mencionar que o Estatuto Missionário foi anexado à Concordata, documento aprovado com 31 artigos envolvendo os interesses da Igreja Católica e do Estado que, entre outras questões, reconhecia e garantia “a liberdade da Igreja e salvaguarde os legítimos interesses da Nação Portuguesa, inclusivamente no que respeita às Missões Católicas e ao Padroado do Oriente” (CONCORDATA, 1940, p.1). A respeito da atuação dessa instituição religiosa na educação, destaca-se o art. 20º e o art. 21º:

Artigo 20º

As associações e organizações da Igreja podem livremente estabelecer e manter escolas particulares paralelas às do Estado, ficando sujeitas, nos termos do direito comum, a fiscalização deste e podendo, nos mesmos termos, ser subsidiadas e oficializadas.

O ensino religioso nas escolas e cursos particulares não depende de autorização do Estado, e poderá ser livremente ministrado pela Autoridade eclesiástica ou pelos seus encarregados.

É livre a fundação dos seminários ou de quaisquer outros estabelecimentos de formação ou alta cultura eclesiástica. O seu regime interno não está sujeito a fiscalização do Estado.

A este deverão, no entanto, ser comunicados os livros adoptados de disciplinas não filosóficas ou teológicas. [...]

Artigo 21º

O ensino ministrado pelo Estado nas escolas públicas será orientado pelos princípios da doutrina e moral cristãs tradicionais do País.

Consequentemente ministrar-se-á o ensino da religião e moral católicas nas escolas públicas elementares, complementares e médias aos alunos cujos pais, ou quem suas vezes fizer, não tiverem feito pedido de isenção.

Nos asilos, orfanatos, estabelecimentos e institutos oficiais de educação de menores, e de correção ou reforma, dependentes do Estado, será ministrado, por conta dele, o ensino da religião católica e assegurada a prática dos seus preceitos.

Para o ensino da religião católica, o texto deverá ser aprovado pela Autoridade eclesiástica e os professores serão nomeados pelo Estado de acordo com ela; em nenhum caso poderá ser ministrado o sobredito ensino por pessoas que a Autoridade eclesiástica não tenha aprovado como idôneas (CONCORDATA, 1940, p.7-8).

O Estatuto Missionário (1941) explicitava que o ensino indígena era confiado apenas aos missionários e seus auxiliares (art. 66º), considerado oficial, sendo obrigatório o uso da língua portuguesa (art. 69º) e tendo seus planos e programas adaptados pelo Governo das colônias (art. 68º), tendo em vista a nacionalização e moralização dos “indígenas”, além da “aquisição de hábitos e aptidões de trabalho, de harmonia com os sexos”, “abandono da ociosidade e a preparação de futuros trabalhadores rurais e artífices que produzem o suficiente para as suas necessidades e encargos sociais” (DECRETO-LEI nº 31.207, 1941, p. 324). A concepção estatal de “civilização” estava associada, entre outros elementos, à língua portuguesa, ao cristianismo e a monogamia (MINDOSO, 2017).

O estímulo ao trabalho e a “contribuição social” dentro do regime político vigente estava intrinsecamente relacionado à qual tipo de educação se queria impor, pois impactava nas relações de poder. Segundo o filósofo argelino Louis Althusser (1980), a escola – junto com outras instâncias e instituições – assegura a reprodução da qualificação diversificada da força de trabalho ao ir além de ensinar a ler, escrever e contar, abrangendo técnicas e conhecimentos de acordo com os diferentes lugares de atuação dos trabalhadores, bem como regras de comportamento que estavam diretamente relacionadas ao destino que cada agente deveria ocupar na divisão social-técnica do trabalho. Ainda de acordo com esse escritor,

[...] a reprodução da força de trabalho exige não só uma reprodução da qualificação desta, mas, ao mesmo tempo, uma reprodução da submissão desta às regras da ordem estabelecida, isto é, uma reprodução da submissão desta à ideologia dominante para os operários e uma reprodução da capacidade para manejar bem a ideologia dominante para os agentes da exploração e da repressão, a fim de que possam assegurar também, «pela palavra», a dominação da classe dominante. Por outras palavras, a Escola (mas também outras instituições de Estado como a Igreja ou outros aparelhos como o Exército) ensinam «saberes práticos», mas em moldes que asseguram a *sujeição à ideologia dominante* ou o manejo da «prática» desta (ALTHUSSER, 1980, p. 21-22).

Nas colônias portuguesas, a escola colonial servia à divisão racial do trabalho (QUIJANO, 2005), à valorização e manutenção do modo de vida da classe dominante e ao imperialismo nacionalista português. Não passar pelo sistema escolar, deixava os sujeitos mais vulneráveis a penalizações e formas diversas de opressão. De acordo com Jacimara S.

Santana (2018), os *tinyanga*, médicos-sacerdotes e médicas-sacerdotisas da província de Gaza, no sul de Moçambique, foram sistematicamente marginalizados pelo governo colonial, por seus papéis sociais serem considerados de pessoas “indígenas”, havendo casos de prisões, em várias províncias da colônia, em função do exercício de suas atividades. Apesar disso, sempre houve demanda social pelos seus serviços. O acesso desse grupo social à escola foi extremamente dificultado pelo domínio colonial, e como consequência, enquanto ato de resistência, ainda hoje predomina, entre seus membros, a língua changana (SANTANA, 2018). Nesse caso, podemos problematizar que o fato de ignorar, excluir ou não conseguir impor a educação colonial, acabou por possibilitar a permanência de costumes e valores combatidos pela ideologia dos colonizadores. Além disso, a repressão às práticas de assistência à saúde e sacerdotais executadas pelos *tinyanga* tinham uma abrangência familiar:

Em entrevista, *tinyanga* da Vila de Macia (Gaza) afirmaram que a evangelização da igreja católica era realizada por meio da força: Padres que atuavam no lugar não permitiam que ninguém participasse das cerimônias religiosas ou realizassem consultas com a (o) *nyanga*, sendo até proibido comer alimentos preparados para a festa dos *svikwembo* (espíritos), justificando ser pecado. À noite sempre havia uma ronda de vigilância nas povoações para verificar se algum *tinyanga* estava em trabalho e, se apanhado em flagrante, era sujeito a castigos corporais e prisão, sendo muitos transferidos para lugares distantes de onde moravam ou trabalhava, assim como, eram intimidados a não prosseguirem com suas atividades. Filhos de pais *tinyanga* deveriam ser criados longe da família de seus pais e todas as pessoas eram obrigadas a se batizarem e a receberem a crisma (SANTANA, 2020, p. 127-128).

Importante destacar que, apesar das legislações educacionais, não foi sempre que as elites governantes e religiosos convergiam no que toca à importância da escola, à participação da Igreja Católica, e até mesmo ao salazarismo. Por exemplo, o Ministro das Colônias (1943), Francisco José Vieira Machado, demonstra sua preocupação perante os membros da Câmara Municipal de Lourenço Marques sobre a necessidade de “elevar o nível moral e material do indígena” para não os criarem “insatisfeitos e revoltados” e assim ser induzido “no preto a ideia de que tem que trabalhar”, combatendo o vício da ociosidade (HEDGES, 1985, p.14).

Já o Fr. António da Silva Rego, em seu texto *Considerações sobre o ensino missionário* (1964), defendia a volta do “ensino oficial”/estatal e a redução do ensino missionário a um papel auxiliar, pois haviam ensinado apenas o “catecismo e pouco mais” (HEDEGES, 1985, p.13). Por sua vez, o Cardeal Cerejeira expunha, em 1960, uma perspectiva racista e paternalista sobre a “população nativa”, ao endossar o pensamento dominante de que a função de sua educação era,

[...] ensinar a ler, escrever e contar, não para os fazer 'doutores'. [...] Educá-los e instruí-los de modo a fazer deles prisioneiros da terra e protegê-los da atracção das cidades, o caminho que os missionários católicos escolheram com devoção e coragem, o caminho do bom senso e da segurança política e social para a província. [...] As escolas são necessárias, sim, mas escolas onde ensinemos ao nativo o caminho da dignidade humana e a grandeza da nação que o protege (CEREJEIRA, 1960 apud MODLANE, 1975, p. 38).

O ensino missionário não esteve restrito apenas à opinião dos políticos e católicos, abarcando figuras públicas como Manuel Vaz, um dos fundadores e presidente do jornal *Notícias* (ROCHA, 2000), que em seu texto *Ensino Missionário* defendeu que a “cristianização e nacionalização das massas indígenas”, bem como a “ocupação efectiva e eficaz missionária”, deveria ser realizada apenas pelos “missionários brancos, bem portugueses de alma e coração” (HEDGES, 1985, p. 18). De acordo com outro autor, o poeta José Craveirinha, o então chamado Capitão Vaz era uma figura polémica quando o assunto envolvia a questão racial. O poeta cita como exemplo o texto de 1963, *Vergonhosa Farsa*, no qual Vaz afirmava que a população branca havia proporcionado aos “jovens países africanos [...] ajuda, civilização e ensino, que procurou arrancá-los da selvajaria e torná-los humanos... [...]” (CRAVEIRINHA, 27 jul. 1963, p. 2 apud VIEIRA, 2019, p. 135-137).

Em 31 de maio de 1950, surgiu a Portaria nº 8.392 com nova regulamentação do ensino primário oficial, então dividido em dois graus – o ensino elementar e o ensino complementar – que podia se dar no espaço doméstico, nas escolas particulares e nas escolas oficiais (art. 1º; art. 7º).

Artigo 2º - O ensino elementar é obrigatório para todos os portugueses, não indígenas, física e mentalmente sãos, na idade escolar, e destina-se a habilitá-los a ler, escrever e contar, a compreender os factos mais simples da vida ambiente e a exercer as virtudes morais e cívicas, dentro dum vivo amor a Portugal.

Artigo 3º - O ensino complementar será facultado aos que desejarem preparar-se para seguir outros estudos, ou elevar o nível dos conhecimentos úteis à vida familiar e à do meio económico-social a que pertencem, dentro de um consciente amor ao trabalho (PORTARIA Nº 8.392, 31 mai. 1950 apud MOÇAMBIQUE, 1980, p. 27).

Tal ensino abarcava quatro classes: a primeira abrangia alunos com 7 anos; a segunda, alunos com 8 anos de idade; a terceira, de 9 anos, e a quarta classe, estudantes com 10 anos de idade, sendo permitido “a frequência de cada classe a alunos com menos um ano, ou com mais quatro” (art. 16º). O ensino primário das escolas oficiais era destinado, normalmente, “à frequência de indivíduos não indígenas na idade escolar” (art. 14º) e não tinha frequência obrigatória para quem fosse considerado, de acordo com o art. 18º, “com incapacidade física ou mental, os que residirem a mais de dois quilómetros de qualquer escola oficial e ainda que frequentarem institutos do ensino particular ou o ensino doméstico” (PORTARIA Nº 8.392,

31 mai. 1950 apud MOÇAMBIQUE, 1980, p. 27). Portanto, a obrigatoriedade do ensino primário previsto na Portaria nº 8.392 estava condicionada a limites nacionalistas, etários, geográficas, físicos, mentais e raciais (portugueses brancos e “portugueses” negros considerados “assimilados”), o que alimentava as desigualdades escolares, distanciando-se completamente da noção de educação escolar democrática e universal. A barreira etária também era reforçada pela legislação colonial que limitava a idade para acessar no Ensino profissional (até os 18 anos de idade) e no Ensino Oficial (idade igual ou inferior a 13 anos de idade), conforme afirma a historiadora Alda Saúte (2005).

Por sua vez, as desigualdades produzidas pelo sistema educativo católico, referiam-se também ao uso do trabalho infantil e a prática da reprovação de crianças nos exames admissionais. Com base no relatório do inspetor Policarpo dos Santos (1954) citado por Santana (2020, p. 124), das “212.428 crianças matriculadas nas escolas das missões católicas apenas tinham sido aprovadas 2.761” (2020, p. 124). Ainda segundo a autora,

Na circunscrição de Guijá, chefes africanos chegaram a registrar queixas na administração colonial contra o trabalho missionário da igreja católica, o que provavelmente repercutia na atitude de muitos pais resistirem a enviar seus filhos para a escola naquela área. No relatório de inspeção do ano de 1961 há registros de que crianças eram obrigadas a frequentar as escolas católicas não com a finalidade de aprender, mas de exercer trabalho não pago para os padres da missão. De fato, tanto o administrador de Bilene-Macia quanto o administrador do distrito de Gaza confidenciaram em relatório certos abusos cometidos por missões católicas, como por exemplo, as atitudes do padre Antunes dos Santos que fazia uso do castigo corporal para resolver problemas entre os “indígenas”, chegando a fazer uso da palmatória. Além de exigir dos alunos oferendas diárias de pratos de castanhas e utilizar expressões como “animais irracionais” e “criminosos”, demonstrando, segundo aquele administrador “falta de compreensão do estado atrasado em que os africanos se encontravam”. Contra essas queixas, os padres confirmaram que, em face do baixo recurso financeiro disponibilizado pela arquidiocese de Lourenço Marques, as missões católicas recorriam ao trabalho dos alunos uma ou duas vezes por semana. Esta medida garantia a alimentação e o salário dos missionários (SANTANA, 2020, p.123-124).

David Hedges (1985) ao analisar as entrevistas realizadas pelo pesquisador Alpheus Manghezi, em 1980, destaca que Ximbhinyana Makukule e Gabriel Mulcave²⁵ afirmaram que os padres, quando assumiam as escolas, escolhiam grandes terrenos onde podiam produzir o algodão, o que estava relacionado a uma expansão missionária baseada na exploração da força de trabalho e na apropriação dos meios de produção (1985, p.12). E ressalta,

Essa forma de exploração, uma espécie de trabalho forçado extraído pelas missões sobre a máscara de pagamento pela educação (que muitos pais rurais queriam para os seus filhos apesar das dificuldades e custos), passou a ser largamente conhecida

²⁵ David Hedges não menciona quem são Ximbhinyana Makukule e Gabriel Mulcave, nem o tema da entrevista. Não identifiquei o lugar social ocupado por esses sujeitos históricos.

por “Xipadre” (Xibalo nas machambas da missão). Muitas vezes os pais tinham de fornecer as enxadas para os seus filhos assim explorados e de contribuir, com sacos de milho ou feijão (também supostamente em pagamento pela educação recebida) que era, na realidade, a décima parte da produção agrícola de que a missão podia dispor para lucro.

[...] As missões católicas recebiam Xibalo para as suas “machambas” e, por outro lado, autorizavam o “recrutamento” dos alunos mais velhos, pela administração, antes de dispersarem para suas casas (HEDGES, 1985, p.12).

Na década de 1960, sobressaem duas reformas, a de 6 de setembro de 1961, Decreto-Lei n.º 39.666 (que revogou o Estatuto dos Indígenas Portugueses das Províncias da Guiné, Angola e Moçambique), e a de 10 de setembro de 1964, que equiparou o ensino primário das colónias ao da metrópole.

A revogação do Estatuto dos Indígenas Portugueses foi uma das medidas legislativas que marcou esse contexto e extinguiu a diferenciação entre “indígenas” e portugueses, resultando na unificação do sistema de ensino a todas as pessoas, consideradas a partir de então, formalmente, “cidadãs portuguesas”. Apesar do peso histórico dessa ação, ela não significou a mudança de posicionamento político de quem continuava à frente da colonização. O Decreto-Lei n.º 39.666 representa mais uma continuidade do que uma ruptura, e isso fica nítido em um dos trechos do documento:

Com o presente decreto procura-se, portanto, dar **um passo mais em direcção aos objectivos anteriormente fixados**, extraindo da obra feita as suas mais directas consequências e situando-a dentro das suas verdadeiras dimensões no que trata à evolução e progresso das populações ultramarinas (Decreto-Lei n.º 39.666, 1961, grifo nosso).

De certo modo, pode-se inferir que a revogação do Estatuto do Indígena foi uma iniciativa que não impactou realmente a situação colonial e esteve discursivamente fundamentada numa perspectiva de “evolução” dos povos africanos e, ao mesmo tempo, de condescendência de muitos portugueses com o intuito de apagar a pressão internacional e as contestações anticoloniais. O Decreto-Lei n.º 39.666 também afirmava constantemente o carácter positivo da colonização portuguesa, ao situar esse país como uma referência nas relações humanas. Além disso, o violento processo de colonização é mencionado como se fosse baseado em relações brandas e positivas, tais como: contato com povos e culturas variadas, exercício da fraternidade, particularidade dos portugueses no mundo, destino em “proteger as populações que entravam no povo português”, “relações de boa amizade” com os “povos das terras descobertas” e “respeito pelos usos e costumes locais e vincado propósito de assimilação – que resultou a harmoniosa sociedade multirracial que se contém nos limites do

território português” (DECRETO-LEI n.º 39.666, p.1101; 1102; 1103). Portanto, consta em tal Decreto que não havia problema nenhum na histórica atuação portuguesa no mundo, mas uma confusão entre cidadania (nacionalidade) e “capacidade de gozo e exercício de direitos políticos”, alegando que todos adquiriam a cidadania segundo “as mesmas regras”, contradizendo diretamente os fatos impostos pela situação colonial, incluindo o próprio Estatuto dos Indígenas (DECRETO-LEI n.º 39.666, p.1102). Quem alegasse o contrário do defendido no Decreto estaria comendo “injúria grave à acção de Portugal” (DECRETO-LEI n.º 39.666, p.1102).

Apesar de utilizar uma narrativa idealizada do processo colonial, a visão hierarquizada ainda se faz presente no Decreto-Lei n.º 39.666 ao indicar que os locais colonizados não tinham dono (“terras descobertas”), estavam na escuridão e antes da colonização eram indignos. Tal documento vai além, afirmando que os portugueses contribuíram para a concepção dos Direitos do Homem como poderes efetivos em função da “formulação do único humanismo que até hoje se mostrou capaz de implantar a democracia humana no Mundo para onde se expandiu o Ocidente” (DECRETO-LEI n.º 39.666, p.1102). Isso em pleno governo ditatorial e em um ano que marcaria a história das independências africanas sob dominação portuguesa: o início da luta armada de libertação nacional em Angola (1961-1974), fato consumado meses antes da revogação do Estatuto. Considerar os africanos “cidadãos portugueses” não traria mudanças efetivas na realidade colonial e, embora houvesse expansão do ensino, continuavam marginalizados no sistema educacional e em outros âmbitos sociais.

Importante destacar que a revogação do Estatuto Indígena se fez no contexto da nomeada fase nacionalista-pluricontinental de Portugal, que, por sua vez, estava vinculada ao luso-tropicalismo, um conceito criado pelo sociólogo brasileiro Gilberto Freyre que foi apropriado seletivamente pelo Estado português com o intuito de manter suas colônias no continente africano e asiático. O luso-tropicalismo defendia uma predisposição dos portugueses de se relacionarem de forma harmoniosa com os povos dos trópicos, tanto do ponto de vista cultural quanto “biológico” (CASTELO, 1999). Esse termo, considerado por alguns autores como uma ideologia (PINTO, 2009), remetia a um projeto civilizacional, defendia que o modo de vida e os valores portugueses deveriam se destacar nas relações sociais, sendo Portugal considerada uma nação pluricontinental e multirracial. A língua portuguesa e o cristianismo também são elementos importantes na argumentação dessa noção e, entre seus apoiadores, destaca-se a atuação de Sarmiento Rodrigues e Adriano Moreira

(PINTO, 2009), que ocuparam diversos cargos dentro do regime salazarista ao longo do século XX, incluindo em Moçambique.

Confluindo com essas autoridades estatais e com o conceito elaborado por Freyre, destacou-se o posicionamento do ditador António de Oliveira Salazar (1889-1970), que deixava claro em seus discursos uma narrativa positiva a respeito da colonização nesse período. Segundo ele,

[...] a par do fomento do comércio, orientámo-nos sempre, no contato com as populações locais, pelo ideal de igualdade do homem perante Deus e a lei, qualquer que fosse a sua raça, e pelo estabelecimento de laços de solidariedade humana que transcendiam o plano dos interesses materiais. [...] É aí que reside a diferença entre a ação ultramarina de Portugal e a dos outros países europeus que tiveram ou ainda têm colônias (SALAZAR, 1989, p. 245-246 apud PINTO, 2009, p. 155).

Por mais que esse estadista tenha se esforçado em aparentar relações sociais harmônicas, por meio de um discurso pautado em uma nação transcontinental e multirracial, sobretudo, a partir da década de 1950, não há dúvidas sobre o caráter violento de seu regime, que se manifestou de formas escancaradas, incluindo as barreiras impostas pelas políticas de educação destinadas às pessoas negras. A tentativa de afirmar uma imagem positiva de um Portugal continental e além-mar é desconstruída quando se verifica que, como outros processos coloniais, o poder bélico, o domínio político, o essencial das vantagens econômicas e a igualdade política, social e religiosa não foram dados aos povos colonizados (CÉSAIRE, 2011).

Destaca-se que a preocupação com o nacionalismo em detrimento da expansão escolar de qualidade permanece mesmo nos anos finais da colonização portuguesa. Nesse sentido, o Ministro do Ultramar, Joaquim da Silva Cunha, afirmou, em 1972, o seguinte:

A EDUCAÇÃO... não pode fixar como único objectivo a difusão de conhecimentos; ela deve, além disso, procurar formar cidadãos que possam tomar plena consciência dos valores da vida portuguesa e saibam interpretá-los, aplicando-os constantemente na vida real, de modo a assegurar a continuidade da nação (CUNHA, 1972).

O relatório intitulado *Educação e discriminação nas colónias portuguesas*, escrito pelo economista português Eduardo de Sousa Ferreira (s.d), apresenta dados educacionais de Angola e Moçambique, entre 1960 e 1972, concluindo que poucas pessoas negras conseguiam transpor a 4ª classe e pouquíssimas estavam presentes na universidade. Por outro lado, o progresso quantitativo alcançado na década de 1960, dizia respeito, quase exclusivamente, ao ensino primário e estava relacionada com a política educativa colonial, a situação internacional (referindo-se, possivelmente, ao apoio à autodeterminação dos povos) e,

principalmente, aos movimentos de libertação nacional. Ainda de acordo com Ferreira, das 444.983 pessoas negras integradas no sistema educacional, na altura da publicação do seu texto, entre 1972 e 1974, 439.974 estavam no ensino primário em Moçambique. Segundo Miguel Buendía (2000, p. 152), a década de 1960 marca “uma relativa generalização da escola básica. Mas, se considerarmos o conjunto dos habitantes de Moçambique, as escolas não tinham ou não podiam ter o carácter de universalidade que caracteriza a escola ‘moderna’”. No nível secundário, “70,2% dos alunos negros (em número de 4.157) frequentavam escolas técnicas ou profissionais em 1966/1967 e somente 29,8% o ensino secundário – liceal –, enquanto que a maioria dos jovens brancos frequentava este último” (FERREIRA, s.d, p. 6).

Apesar da vigência de um discurso colonial que aparentava a construção de uma civilização multirracial e pluricontinental inclusiva, introduziam-se novas formas de exclusão, sendo a escola uma das instituições que produziam desigualdades, colaborando com a manutenção do colonialismo. De acordo com o sociólogo francês François Dubet (2008) “[...] a injustiça social é acompanhada de uma injustiça escolar cuja única função é provavelmente legitimar as desigualdades originárias da igualdade das oportunidades” (2008, p. 112). No caso da colonização portuguesa em África, a escola não tinha a finalidade de ser uma “escola da igualdade das oportunidades”, o que a torna uma instituição que potencializa a introdução das desigualdades escolares e os efeitos das outras desigualdades sociais. Como afirma Donald Macedo, a escola colonial era

[...] antidemocrática em seus métodos, em seu conteúdo, em seus objetivos. Divorciada da realidade do país, era, por isso mesmo, uma escola para uma minoria e, assim, contra a maioria. [...] Em sua essência, a estrutura educacional colonial era utilizada para inculcar, nos nativos africanos, mitos e crenças que anulavam e depreciavam suas experiências vividas, sua[s] histórias[s], sua[s] culturas[s] e sua[s] língua[s] (MACEDO, 2015, p. 171).

O acesso limitado e não democrático à escola impactou a discrepância entre alunos matriculados e alunos aprovados no 3º ano do ensino primário rudimentar, conforme demonstra as estatísticas oficiais: em 1940, houve 5.000 alunos matriculados, sendo que 1.844 terminaram o ensino rudimentar com sucesso; em 1950, dos 232.923 matriculados, apenas 2.985 aprovados e; em 1960, teve 379.060 matriculados e 10.448 aprovados (HEDGES, 1985, p.12). Segundo David Hedges, “o ensino rudimentar expandiu-se, na prática, como uma barreira à educação efectiva das massas. [...] Os promotores da política dominante do colonial fascismo optaram, deliberadamente, por ignorar este facto, porque o sistema estava a desempenhar um fim político central: a manutenção da ignorância” (1985, p.13).

1.2 Liceu Nacional Salazar

O Liceu Nacional Salazar, nomeado dessa forma em 1937, localizou-se na capital da colônia de Moçambique, Lourenço Marques. Foi fruto de outras instituições educativas, além de ter vínculo com a história do Museu Álvaro de Castro e as demandas da população colona da cidade. Antes de contextualizarmos a história desse liceu, cabe mencionar que foram criadas outras instituições dessa natureza. Até 1966, havia o Liceu “Salazar, António Enes e D. Ana da Costa Portugal, na cidade de Lourenço Marques; Pêro de Anaia, na Beira; João de Azevedo Coutinho, em Quelimane; e Almirante Gago Coutinho, em Nampula” (PIRES, 1966, p.17). Além desses seis estabelecimentos, o ensino liceal foi, de acordo com Pires,

[...] ministrado em colégios-liceus oficializados estabelecidos em João Belo, Inhambane, Vila Pery, Tete, Vila Junqueiro e Porto Amélia.

Só no ensino oficial frequentam os liceus de Moçambique 5.527 alunos, assistidos por 227 professores.

Ministram o ensino liceal particular, além dos colégios-oficializados já indicados, mais 44 estabelecimentos de ensino espalhados por toda a Província com uma frequência de mais de 3.500 alunos, assistidos por uns 250 professores. Destes alunos pertencem 882 ao ensino oficializado das Missões Católicas, 1.483 ao particular dessas Missões e 1.136 a externatos de outras entidades [...].

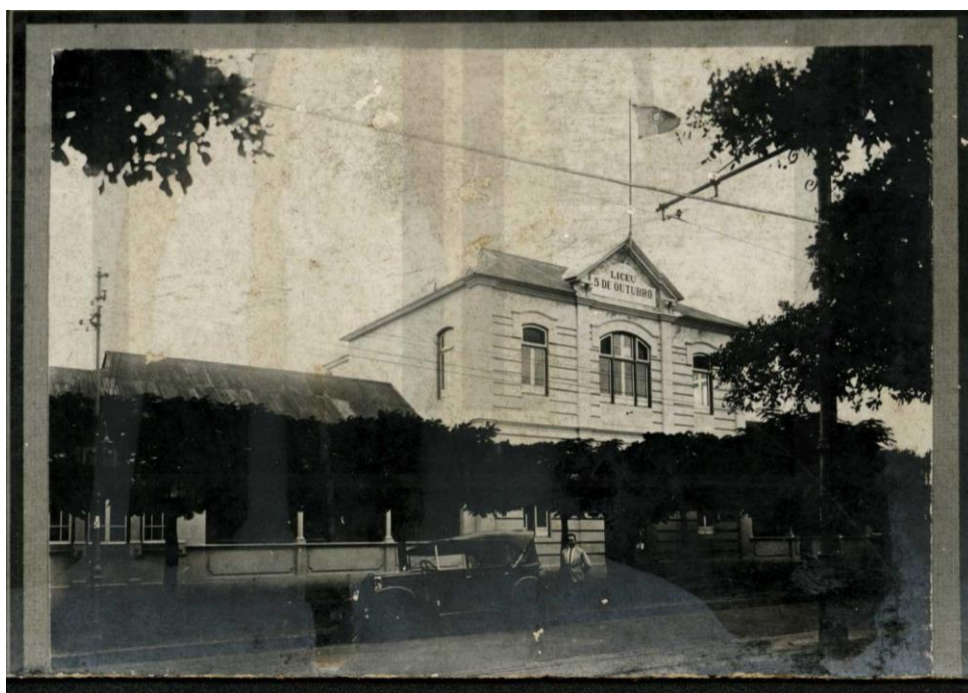
Adicionando os 5.527 alunos do ensino oficial aos 3.501 dos ensinos oficializado e particular teremos, pois 9.028 alunos liceais em 1965-1966 (PIRES, 1966, p.17).

O professor e Reitor do Liceu Nacional Salazar, Eurico Cabral, publicou um livro intitulado *O Liceu Nacional Salazar*, via Agência Geral das Colônias, de Lisboa, em 1945, abordando a criação e desenvolvimento dessa instituição. O relato e análise de Cabral sobre o surgimento e desenvolvimento do Liceu Nacional Salazar, que é a principal fonte deste subcapítulo, demonstra, além de informações sobre a instituição, uma concepção educacional da época, envolta em uma retórica alinhada com o projeto político colonial-nacionalista, mas, até certo ponto, crítica.

A história do Liceu Nacional Salazar foi marcada pela extinção de uma instituição de ensino técnico e uma instituição liceal. De acordo com Cabral, a Escola Prática, Comercial e Industrial 5 de Outubro, localizada na cidade de Lourenço Marques foi inaugurada em 13 de março de 1913 e seu prédio passou a integrar, poucos anos depois, o Liceu 5 de Outubro (Figura 2). Entretanto, em 1916, tal liceu foi encerrado após “alguns rumores da tumultuosa balbúrdia” (CABRAL, 1945, p. 17). Por meio do Decreto nº 3.916, de 2 de março de 1918, a Escola Prática, Comercial e Industrial 5 de Outubro é extinta, dando lugar ao Liceu Nacional de Lourenço Marques. Em 15 de fevereiro de 1919, entrou em vigor o “Regulamento da

Instrução Secundária” (Decreto 1.779) e teve início, em 15 de março do mesmo ano, o primeiro ano letivo do ensino liceal moçambicano com quatro turmas: duas correspondentes ao 1º ano, com 36 alunos, uma do 2º ano, com quatro alunos, e uma do 3º ano, com quatro estudantes. O corpo docente do Liceu Nacional Lourenço Marques era composto inicialmente por nove professores, todos homens, sendo alguns militares que possuíam curso superior e haviam migrado da Escola 5 de Outubro, portanto, nomeados pelo Governador Geral (CABRAL, 1945).

Figura 2: Liceu 5 de Outubro em Lourenço Marques [19--]



Fonte: Arquivo Nacional Torre do Tombo.

Em 1920, o liceu passou a se chamar Liceu de Lourenço-Marques (Figura 3) tendo sido realizado a “compra de esplêndido mobiliário escolar”, e transferido sua sede para uma nova instalação, um edifício²⁶ localizado na Avenida 24 de Julho, construído inicialmente, em 1913 (CABRAL, 1945, p. 27). Ainda segundo Cabral, a disciplina escolar era rígida e, entre outras ações, os/as estudantes tinham a obrigação de preservar o mobiliário escolar. Assim, quando ocorria algum dano, o objeto era enviado para ser reformado em uma oficina, o/a responsável era suspenso/a durante os dias de reparação e as despesas eram pagas por ele/a – ação que inibia que tal ato fosse recorrente no Liceu. Cabral deixa claro que para “moldar a

²⁶ Nesse prédio funcionou, originariamente, um internato para meninas, o Instituto João de Deus, antigo “Instituto da Rainha D. Amélia, criado em 1893, por proposta do Bispo D. António Barroso e, então entregue às Irmãs de S. José de Cluny” (CABRAL, 1945, p. 27).

compleição moral da mocidade” era necessário o estabelecimento de “rígidas normas de severidade disciplinar” (CABRAL, 1945, p. 57).

Figura 3: Grupo de estudantes do Liceu de Lourenço Marques [19--]



Fonte: Arquivo Nacional Torre do Tombo.

A Figura 3 corresponde a uma fotografia tirada entre 1928 e 1937, período de vigência da escola sob a nomenclatura Liceu de Lourenço-Marques (1920-1937). Se for considerada apenas a quantidade de estudantes (62) na imagem, infere-se que o ano tenha sido 1920, que, de acordo com Cabral (1945), contou com 61 estudantes frequentes no Liceu. Porém, no dia da foto pode ter tido a presença de um número inferior ou superior em relação aos frequentes. O uso de capa e batina, um vestuário de Portugal, é associado por Cabral ao “aspecto de ordem e de coesão”, e, tornou-se um uniforme acadêmico no Liceu após 1928, o que nos indica os anos aproximados da realização da fotografia.

A composição racial e de gênero exposta na foto chama atenção, já que se pode observar a presença de apenas 13 meninas dispostas na primeira e segunda fileiras, localizadas à esquerda e centralmente, sendo, entre essas, pelo menos, uma “indo

portuguesa”²⁷ (indiana ou de ascendência indiana) e as demais brancas, provavelmente portuguesas. Também há, aparentemente, a presença de 48 meninos, quatro estudantes negros na parte superior a direita, bem como de seis estudantes “indo portugueses”, possuindo peles claras e escuras, e 38 alunos brancos, provavelmente portugueses. De acordo com os dados de Cabral, o número total de estudantes aumentou ao longo da década de 1920, mas não de forma significativa até o golpe de 1926, que manteve a quantidade de estudantes reduzida, no máximo, 86 alunos.

Com a aprovação do Decreto 12.425 em 1926, o Liceu Lourenço-Marques passou a ter “um curso de cinco anos e um ano de preparatórios para os cursos superiores”, como os demais liceus portugueses. Segundo Cabral, o liceu sofreu uma melhoria derivada dessa mudança: houve o aumento da frequência, a contratação de novos professores, construção de um novo edifício com modernos laboratórios de Física e Química, compra de uma grande quantidade de material escolar da América do Norte e Alemanha, além de outras ações que fizeram “crescer em actividade e em prestígio, chegando à Metrópole ecos distintos do seu labor e do seu rendimento” (CABRAL, 1945, p.31). Contudo, a expansão no número de discentes torna o edifício do Liceu ultrapassado, comprometendo a sua “eficiência e ordem dos anos anteriores”, já que tinha somente nove salas de aula normais (CABRAL, 1945, p.32). Além disso, Cabral menciona a ineficiente oferta de ensino secundário na cidade de Lourenço Marques. Segundo ele,

Não havia outra escola para onde pudesse canalizar uma parte da crescente população infantil que terminava os estudos primários. O ensino particular quasi não existia, e não poderia contar-se com o seu desenvolvimento, por falta de casas de compensadora capacidade. Repugnava, por outro lado, deixar os pais na dolorosa situação de não poderem educar os filhos (CABRAL, 1945, p. 31-32).

O público-alvo do liceu é claramente explicitado nos planos para construção de adaptações e novas instalações para “receber os filhos dos muitos funcionários e colonos que [...] não têm, muitas vezes, meios bastantes para o pesado encargo da educação dos filhos” (CABRAL, 1945, p.33). De acordo com Cabral, as instalações insatisfatórias impactavam negativamente a frequência escolar e restringia a quantidade de estudantes que alcançavam os anos últimos anos do curso liceal. Esse fator acabava “impedindo a transferência normal dos alunos que acompanhavam os pais nas suas idas à Metrópole, e retardava a entrada nas Universidades aos que aqui fizessem seu exame do 7.º ano”, causando a “perda do ano” e a

²⁷ O termo “indo portugueses” é utilizado por Eurico Cabral (1945, p.79), circulando na imprensa de Moçambique, como no jornal *Notícias*. Na área associativa o termo também foi utilizado, como no Clube Recreativo Indo-Português.

emigração de estudantes para Portugal (CABRAL, 1945, p. 39). Apesar da aprovação das propostas feitas pela Reitoria do Liceu e pela Chefia dos Serviços de Saúde, as obras não foram concretizadas e não foi prestada satisfação sobre o motivo desse fato, demonstrando o descaso das autoridades em Portugal. Graças à exposição de tal demanda foi indicado o perfil dos estudantes que a instituição visava contemplar: estudantes negros considerados “assimilados” que eram filhos de funcionários coloniais e, sobretudo, estudantes brancos portugueses.

A Reitoria do Liceu também propôs a incorporação do Museu Provincial (Figura 4), em situação de abandono, que passou a chamar-se Museu Álvaro de Castro, em referência ao Governador Geral, o que foi realizado pela Portaria n.º 81, de 21 de julho de 1928, tendo sido transferido, em 1933, do prédio Vila Jóia para um novo edifício na Avenida Miguel Bombarda, tendo como diretor César Fontes, professor do 6º grupo do Liceu. O museu, que possuía coleção de peixes, seção de entomologia e amostra de madeiras, foi ampliado em 1940, passando abrigar uma exposição de mamíferos.

Figura 4: Bilhete postal do Museu Provincial de Lourenço Marques–Moçambique [19--]



Fonte: Fundação Mário Soares. Fundo: Jaime de Morais.

Com a chegada de Carlos Moreira a Lourenço Marques, enquanto primeiro Diretor dos Serviços de Instrução Pública de Moçambique, em 1932, a Seção Feminina passou a funcionar em edifício próprio²⁸. De acordo com Cabral,

A população escolar feminina, em 1933, era de 104 alunas, das quais 82 pertenciam ao 1º ciclo, então constituído só pelas duas primeiras classes. Poderia não ter grande vantagem o curto apartamento de tão poucas as raparigas, em regra de 10 a 12 anos, que depois viriam a diluir-se de novo no conjunto. Talvez pudesse ver-se, além disso, que na limitada amplitude de duas classes pouco frequentadas - ainda hoje há só uma turma exclusivamente feminina no 1.º ano e outra no 2.º - não seria fácil, em funcionamento isolado, ordenar uma arrumação lectiva equilibrada. [...] Assim apareceu o Decreto 25:175, de Março de 1935, que criou a “Secção Feminina do Liceu 5 de Outubro”, restrita ao 1.º ciclo e com três professoras a constituírem o seu corpo docente privativo. Em Março de 1936 foi aprovado o orçamento (592 contos) para construção do edifício, num dos cantos da cêrca liceal, com frente para a larguíssima Avenida Luís de Camões. [...] Em todo o caso, a nova dependência escolar, que veio a ser solenemente inaugurada em Junho de 1937, ficou tendo oito salas para aulas normais e um vestuário ou sala de estar para as pequenas. Já nessa altura, o 1.º ciclo abrangia o 3.º ano (Decreto 27:034), e ali passaram a funcionar, portanto, as três turmas que, propriamente, constituíam a Secção Feminina. Mas seria dor de alma tanta largueza a contrastar com acanhamento que, ainda assim teriam de suportar as 16 turmas restantes. Por isso, para lá se arrumaram também, a título transitório, 4 turmas masculinas ou mistas dos primeiros anos (CABRAL, 1945, p. 34-36).

Em 1937, mesmo ano da mudança do nome da instituição para Liceu Nacional Salazar, Cabral (1945) destaca dois acontecimentos envolvendo os alunos da instituição: a preparação da comemoração do 4º centenário do teatro Gil Vicente (Figura 5), e a viagem de cruzeiro dos estudantes (de Angola e Moçambique) à Metrópole (Figura 6 e Figura 7). Como veremos, esses eventos foram carregados de simbologias coloniais.

O teatro Gil Vicente, nesse período, era um espaço considerado do “colonizador” e do “assimilado” por oferecer serviços associados à cultura portuguesa, o que converge com a composição sociocultural do corpo docente e com a maioria do corpo discente do Liceu. Segundo Ana Cristina F. N. da Silva, para representar a população de origem europeia e os “assimilados” em uma situação de lazer, passando a falsa impressão de não serem grupos excepcionais do ponto de numérico, o Gil Vicente foi um dos locais urbanos selecionados para serem fotografados e expostos nos “Álbuns fotográficos e descritivos da colónia de Moçambique” (1929), de autoria de José dos Santos Rufino, comerciante e fotógrafo profissional. Portanto,

[...] o que se queria retratar não era tanto a “África” mas muito mais a “Europa” em África. Ou, mais rigorosamente, “Portugal” em África”. Essa “desafricanização” do

²⁸ Carlos Moreira também foi professor liceal e antigo Governador Civil de Viseu (CABRAL, 1945).

espaço urbano, que se sugeria ser o resultado da presença e da intervenção europeia, é também explicitado nas legendas, nomeadamente naquelas que identificavam a então capital da colónia, Lourenço Marques (“Esta cidade de Lourenço Marques é de hoje, moderna, cidade de África que procura não sentir a África”; “Lourenço Marques, todo distrito, - leitor da Europa! - não é África, ou a África não é aquilo que tu visionas - o mato espinhoso, as feras de olhar de fogo, a morte a cada passo, a fomalha dos trópicos continuamente a crepitar, o preto selvagem, as azagaias”). Também os espaços de lazer eram “desafricanizados”, descritos como lugares onde se podia “esquecer” o facto de se estar em África. Se, por um lado, estas imagens podiam traduzir a partilha de uma certa nostalgia pelo Portugal metropolitano, elas constituíam-se, por outro, numa representação alternativa a outra, que concorria com ela, onde o espaço africano era um espaço perigoso, de doença e de morte, para onde os portugueses e os europeus em geral não queriam emigrar (SILVA, 2009, p. 118-119).

Essa afirmação pode ser constatada nas pessoas registradas na Figura 5, na bandeira de Portugal, localizada à frente do estabelecimento, na arquitetura do imóvel, bem como na legenda oficial da fotografia do teatro Gil Vicente: “uma popular casa de espetáculos, genuinamente portuguesa” (SILVA, 2009, p. 118).

Figura 5: Fachada do teatro Gil Vicente [19--]



Legenda no original: Teatro Gil Vicente: uma popular casa de espectáculos, genuinamente português. Fonte: *Álbuns fotográficos e descritivos da colónia de Moçambique*, vol.I, p.68. In: SILVA, 2009, p. 118.

Já o “Cruzeiro de Estudantes” objetivou “concretizar o imaginário coletivo [...] da pátria-mãe, o que foi amplamente conseguido” (CASTRO, 2020, p.147-148). Essa viagem,

bem como os “Cruzeiros de Colónias” (1935), o Cruzeiro dos Velhos Colonos de Cabo Verde, Angola e Moçambique à Metrópole (1940) e as viagens dos Chefes de Estado (General Carmona, Craveiro Lopes, Américo Tomás) e Ministros das Colónias (Bacelar Bebiano, Armindo Monteiro, Vieira Machado, Marcello Caetano, Sarmiento Rodrigues, Raul Ventura e Adriano Moreira) às “possessões d’além mar” estavam situadas em uma política de propaganda colonial (CASTRO, 2020) amparada pela produção de fotografias, cobertura jornalística e publicações a respeito dessas iniciativas.

De acordo com o escritor português Osório de Oliveira, citado no livro “Roteiro do Primeiro Cruzeiro Das Colónias à Metrópole” (1937), de autoria do então estudante liceal Antonio Maria de Castro Ferreira,

O português altamente sensível à idéia da grandeza nacional que é sua Excelência o Dr. Francisco José Vieira Machado, ilustre Ministro das Colónias, entendeu que necessário se tornava, agora, mostrar Portugal metropolitano aos j6vens lusíadas nascidos ou residentes nas terras africanas do Império. No Continente, nas Ilhas Adjacentes, nos territ6rios coloniais, em t6da a parte, é Portugal. No próprio mar, sobre as ondas, Portugal está presente. Mas é preciso que todos os portugueses espalhados pelo Mundo conheçam o solar antigo de onde a raça partiu para os descobrimentos e para as conquistas. É preciso que nenhum português esqueça ou desconheça a terra mãe, o lar inicial, glorioso pelo Passado e prestigioso pelo Presente [...]. As Colónias são a nossa esperança melhor do dia de amanhã, mas para que elas sejam sempre portuguesas pelo sangue e pela alma, é necessário que nelas se renda o culto devido à cultura, ao gênio nacional, à tradição histórica, aos oito séculos de vida gloriosa de Portugal. Para isso, o govêrno nacionalista do estado novo, o govêrno de Salazar, generosamente chamou à metrópole os j6vens portugueses de Além-Mar. Que êles abram os olhos e o coração ao espetáculo admirável e comovedor da mãe-pátria e voltem para as Colónias ainda mais portuguesas! (FERREIRA, 1937 apud BLOGUE CRUZEIRO À METRÓPOLE, 14 jun. 2018).

Osório de Oliveira, ao argumentar sobre a importância das viagens dos moradores das colônias à Metrópole, reafirma a perspectiva nacionalista e imperialista portuguesa de fortalecimento da identidade nacional e manutenção das colônias em África. Nesse discurso, sobressai a promoção da ideia de um Portugal pluricontinental, o caráter maternalista/paternalista do governo colonizador, bem como a noção de povo/raça portuguesa moldada pela mestiçagem, pelo cristianismo, pelo estreitamento das relações entre colonos e metropolitanos, além da reverência à cultura, à história e ao sujeito português.

A dimensão educativa da propaganda colonial pode ser identificada na imagem presente na capa do Roteiro do Primeiro Cruzeiro das Colônias (1937), conforme se vê na figura 6.

Figura 6: Capa do Roteiro do Primeiro Cruzeiro das Colônias [1937]



Fonte: Blogue Cruzeiro à Metrópole.

Como se pode observar, a imagem dessa capa faz referência ao brasão de Armas do Rei de Portugal²⁹. O escudo da bandeira de Portugal é representado na metade do brasão ao lado esquerdo, e na outra metade, o escudo da colônia portuguesa de Moçambique, do lado direito superior, representado por um feixe de sete setas em alusão a São Sebastião³⁰ e, do lado direito, na parte inferior, o escudo de Angola, então nomeada como Estado da África Ocidental, representando um elefante e uma zebra³¹. A integração imagética desses três símbolos, que representavam a metrópole e duas de suas colônias africanas, remete a tentativa de demonstrar certa harmonia, apesar da especificidade territorial. A associação de “África” a animais e, relacionado a esse, à selvageria é feita de forma explícita em tal representação, assim como a predominância de Portugal enquanto um elemento fundamental de coesão política e sociocultural em relação aos colonos portugueses e grupos sociais considerados integrantes/assimilados ao modo de vida colonial português. A imagem do roteiro acaba dando pistas a respeito de um ensino colonial que envolvia educar o olhar sobre a Metrópole e sobre as colônias, sob uma ótica positiva e contemplativa, que instigava o diálogo entre os

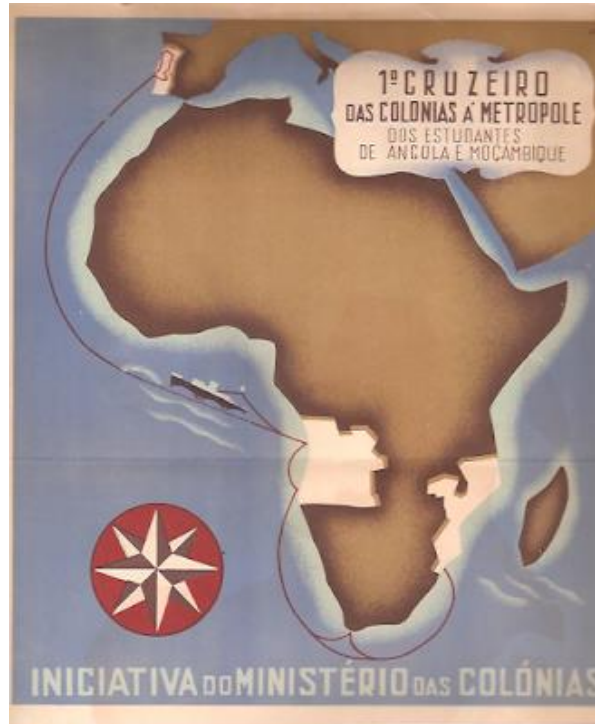
²⁹ Ver: ATT online. Pasta *Livro do Armeiro-Mor* João do Cró (ou João du Cros). Armas do Rei de Portugal (f. 10). PT-TT-CR-D-A-1-19_m0035.TIF. Cota atual: Casa Real, Cartório da Nobreza, liv. 19. Disponível em: <<https://digitalq.arquivos.pt/viewer?id=4162406>>. Acesso em 29 dez. 2021.

³⁰ Ver comentário de José Lima no texto O símbolo e as designações de Moçambique ao longo da sua história, disponível no seguinte blogue: <<https://delagoabayworld.wordpress.com/2018/02/25/o-simbolo-e-as-designacoes-de-mocambique-ao-longo-da-sua-historia/>>. Acesso em 29 dez. 2021.

³¹ Ver o texto África Ocidental Portuguesa disponível no Wikipédia: <https://pt.wikipedia.org/wiki/%C3%81frica_Ocidental_Portuguesa>. Acesso em 29 dez. 2021.

jovens estudantes desses territórios e visava fortalecer o sentimento saudosista sobre a “mãe-Pátria”.

Figura 7: Imagem da viagem realizada pelo Primeiro Cruzeiro das Colônias [1937]



Fonte: Blogue Cruzeiro à Metrópole.

No relato de Cabral sobre a viagem de férias realizada para Portugal, em 1937, todos os estudantes do Liceu Nacional Salazar eram rapazes brancos e foram bem recepcionados pelos portugueses com falas como “Vivam as Colónias!”. Ele ainda registra que não apenas a cor deles suscitou surpresa em muitas pessoas, como a maneira que falavam. Para exemplificar, menciona o comentário, considerado pelo Reitor como curioso, de uma operária, que disse a um colega de profissão: “Oh! Mas êles falam como nós” (1945, p. 79). Entretanto, a fala da mulher portuguesa, a composição social dos estudantes e, até mesmo o posicionamento de Cabral, são atitudes que demonstram um preconceito racial e cultural relacionado a uma representação de que nas colônias africanas só havia pessoas negras; que seus habitantes, independentemente de serem brancos, não falavam o português corretamente – o que também levantava a dúvida se eram “civilizados” como os europeus; e, por fim, a discrepância entre alunos europeus, de ascendência “indiana” e africanos não era um motivo de incômodo. Como é possível constatar na tabela 1, a quantidade de estudantes do Liceu diminuía à medida que a pele era mais escura.

Tabela 1: Frequência dos estudantes [1937]

Europeus			Indo portugueses			Mistos			Africanos		
V.	F.	Total	V.	F.	Total	V.	F.	Total	V.	F.	Total
371	171	548	70	33	103	34	12	48	1	-	1

Fonte: CABRAL, 1945, p.79

O cruzeiro contou com um operador cinematográfico, um médico, jornalistas das colônias de Angola e Moçambique. Provenientes do Liceu Salazar, estavam Eurico Cabral, os professores António Esquivel, Mário Alcântara, Torquato Gômes e, entre os estudantes que estavam participando, consta listado João José Craveirinha, que tinha por volta de 15 anos de idade (BLOGUE CRUZEIRO À METRÓPOLE, 14 jun. 2018). José Craveirinha (1922-2003), segundo ele mesmo relata, anos depois, quando se tornou um escritor reconhecido enquanto poeta e jornalista, foi identificado ao longo de sua vida como “indivíduo de cor” (CRAVEIRINHA, 21 set. 1963, p. 2 apud VIEIRA, 2019, p. 141).

A presença de alunos não brancos na viagem vai à contramão do que afirmou o Reitor do Liceu a respeito da presença exclusiva de estudantes brancos na viagem, demonstrando uma omissão narrativa da parte de Cabral, caso tal informação veja verdadeira. Com base no seu livro e na lista de estudantes que foram à viagem, percebe-se que tal evento foi marcado pela presença masculina, entre crianças, jovens e adultos brancos, o que não anula a importância, mesmo pontual, da participação de pessoas não brancas. Na fotografia que reuniu os participantes da excursão (Figura 8), não é evidente a presença de um “mestiço” entre os alunos, mas Craveirinha poderia não estar presente durante a captura da imagem, estar localizado no fundo ou a representação da sua pele, que não era escura, pode ter sofrido algum efeito por causa da luz ou escalas de cinza. Além disso, o padrão de cor das máquinas, registrar altas e baixas luzes, assim como a qualidade dos filmes para revelar as fotografias desse período não favoreciam a representação da pele negra indicando que, enquanto técnica, não é neutra, pode reforçar estereótipos raciais e é influenciada pelo contexto histórico, cultural e socioeconômico que é produzida (VELOSO, 2016; KAISS, 2018).

Figura 8: Fotografia dos excursionistas do Primeiro o Cruzeiro de Estudantes de Angola e de Moçambique à Metrópole. Lisboa [1937]



“A visita dos membros do Cruzeiro das colónias à metrópole, à Câmara Municipal de Lisboa. [identificado no álbum:] General Daniel de Sousa”. Fonte: Arquivo Nacional Torre do Tombo.

Essa ausência de criticidade sobre o assunto demonstra que, quando não se toma medidas para reparar as desigualdades existentes, opta-se em mantê-las. A aparente falta de posicionamento de Cabral sobre a composição social e racial dos estudantes do Liceu Salazar, que só apresenta os dados e não problematiza, pode estar associada à sua opinião a respeito dos africanos, apresentada na introdução de seu livro. Nela, pessoas negras da África são descritas como auxiliares das pessoas brancas da Europa e, por outro lado, brutalmente selvagens, “sedentos do seu feiticismo, da sua autonomia e do seu isolamento” (CABRAL, 1945, p. 7).

Em 1939, foi incluída, nas comemorações centenárias de Portugal, correspondentes a fundação de Portugal (1139) e ao movimento da “Restauração” (1640), a construção de um novo edifício para o Liceu Salazar³². Em agradecimento ao Ministro das Colónias (1936-

³²A “Restauração” (1640) da autonomia portuguesa corresponde ao fim da União Ibérica (1580-1640), que culminou na aclamação de D. João IV como rei de Portugal. De acordo com João André de Araújo Faria (2010), “No século XX, a historiografia portuguesa elencou o patriotismo da aristocracia dos seiscentos como a explicação mais coerente para o movimento de 1640 e glorificou ‘o espírito nacional’ que restaurou a soberania do reino”. Ainda de acordo com o autor, “A historiografia portuguesa, principalmente na época das comemorações do duplo centenário, em 1939-40, procurou exaltar o papel dos fidalgos restauradores, ao definir

1944), Vieira Machado, o Conselho Escolar da instituição fez questão de reafirmar seu alinhamento político ao asseverar a “plena confiança nos destinos do Império” e a “firme posição de fé no engrandecimento da Colónia” (CABRAL, 1945, p.38).

Em 1940, chega a Moçambique Luís Moreira de Almeida, ocupando o cargo de novo Chefe dos Serviços de Instrução Pública de Moçambique. No Liceu, a crescente frequência, associada à nomeação de professores de labores [trabalhos manuais] e de Educação Física para a Secção Feminina, gerou a necessidade de introduzir uma sala e um ginásio para moças. Após Cabral informar ao Ministro das Colónias, em 1944, a impossibilidade de receber novos alunos, devido à limitação estrutural do Liceu, que já durava anos e estava colapsando, foi liberado em julho desse ano, pelo mesmo ministro, o material que faltava para iniciar a construção das novas instalações, nos 25.000 metros quadrados de terreno que haviam sido cedidos pela Câmara Municipal ainda no começo da década de 1930. O novo Ministro (1944-1947), Marcelo Caetano, deu continuidade aos preparativos da nova sede.

Em 1945, a biblioteca do liceu contava com 4.000 volumes, no qual Eurico Cabral destacou, entre esses, alguns livros que mereciam uma atenção especial em África: *Décadas*, de João de Barros; *Cancioneiro*, de Garcia de Rêsende; *Cancioneiro da Ajuda*; *Cancioneiro da Vaticana*; *Cancioneiro de Colocci-Brancuti*; *Crónica de D. Manuel*, de Damião de Góis; *Nova Floresta*, de Manuel Bernardes (1728); *Leal Conselheiro*, de D. Duarte (1843); *Inferno de Dante*; *Paraíso Perdido*, de Milton; *Théâtre Complet de Molière* e *Obras Completas de Còngora*. A pretensão institucional de “cuidar do desenvolvimento da mocidade” ia além da formação intelectual e da oferta de instalações adequadas para o ensino, pois, contemplava também a saúde escolar e a educação física. Para atender a esse propósito, Eurico Cabral sugeriu o exame clínico dos alunos, nomeação de médicos escolares, tratamento das anomalias, como “heredo-sífilis” e “tendências pulmonares”, que interferiam no crescimento ou na “evolução das energias mentais” e cujo principal obstáculo era que a maioria dos estudantes não tinham meios para custear as despesas médicas. O ginásio, além de ser um espaço para movimentar o corpo, remetia, de acordo com Cabral, à beleza associada ao equilíbrio rítmico. A figura feminina ganhava destaque quando o assunto era a educação física. Em relato de 1945, Cabral assim afirmou:

Para as raparigas montou-se, o ano passado, uma pequena sala de ginástica no edifício da Secção feminina. O campo de basquetebol, cinco campos de voleibol (quatro dos quais desmontáveis), quatro cortes desmontáveis de ténis de argola, uma

plataforma de patinagem, uma caixa de saltos e uma pequena pista para corridas, completam as actuais instalações de Educação Física.

Considerados sòmente os campos permanentes, fica ainda espaço livre para lançamento de discos, de pesos e de dardos.

A comandar tudo isto: para cêrca de duzentas raparigas, uma jovem professora que também é médica e possui, entre muitas virtudes, a de ter aqui feito todo o seu curso secundário; para cinco centenas de rapazes, um valoroso professor e antigo atleta que, apesar de sua inalterável dedicação vigorosa energia - restos ainda prodigiosos de muito maior quantia - não pode, manifestadamente, com tôdas as prescrições do horário geral (CABRAL, 1945, p. 71-72).

O Decreto-lei nº 35.507, de 17 de setembro de 1947, apresentava o caráter do ensino liceal – “humanista, educativo e de preparação para a vida” – bem como a sua distribuição em três ciclos (Quadro 1). Ainda indicava a cooperação, duas vezes por semana, da Mocidade Portuguesa e da Mocidade Portuguesa Feminina com as instituições liceais, colaborando com o “desenvolvimento da capacidade física, na formação do caráter, na criação do espírito de solidariedade e no fortalecimento do amor pátrio dos alunos, confiados à inspeção do Ensino da Educação Física, do Canto Coral e dos Lances Femininos” (MOÇAMBIQUE, 1980, p.28). De acordo com Aline de Almeida Hoche (2018), a Mocidade Portuguesa seguia um perfil de “valorização nacional, formação física, moral e cívica dos jovens” semelhante a outros movimentos juvenis marcados por uma conjuntura política autoritária, como a Juventude Brasileira, a Opera *Nazionale Ballila* (Itália) e Juventude Hitlerista³³ (Alemanha). Sob a tutela do Estado, a juventude era o alvo do projeto político e ideológico marcado pela disciplina, datas comemorativas, cerimônias e desfiles e para promoção do regime, que visava formar a moral da nova geração e fortalecer o nacionalismo, no caso do salazarismo, a partir de um discurso estatal em torno de “Deus, Pátria, Autoridade, Família e Trabalho” (QUEIROZ, 2008, p. 26).

Quadro 1: Reforma do Ensino Liceal em Moçambique [1947]

Ciclos	Duração	Objetivo
1º	2 anos	[não é mencionado]
2º	3 anos	“preparar para a sequencia de estudos e ministrar a cultura mais conveniente para a satisfação das necessidades comuns da vida social [...]”
3º	2 anos	[idem] e “destinado a preparar os alunos para o ingresso em escolas superiores”.

Fonte: MOÇAMBIQUE, 1980, p. 28.

³³ A “Juventude Hitleriana”, por exemplo, era constituída por adolescentes entre 14 e 18 anos de idade, que, entre seus serviços, tinha a “Educação Física e Desportos, Assuntos Sociais, Formação e Educação Política, Cultura, Assuntos Externos, Viagens, Excursões e Albergues de Juventude” (QUEIROZ, 2008, p. 24).

É importante mencionar que o Liceu também foi uma “vitrine” para aparentar que o Estado estava investindo na educação em Moçambique, sendo, inclusive, um ponto de parada para visitantes estrangeiros que estavam conhecendo a colônia, como foi o caso do sociólogo brasileiro Gilberto Freyre (Figura 9) em 1952, logo após a inauguração do novo prédio do Liceu, cujas obras haviam sido iniciadas em 1945, depois de anos de espera da comunidade escolar.

Figura 9: Gilberto Freyre visitando o Liceu Salazar [1952]



“Gilberto Freyre após sua visita ao novo Liceu Salazar”. Fonte: Jornal *Notícias*, 1952. Disponível no Arquivo Histórico de Moçambique

Anos antes, Eurico Cabral também havia abordado em seu texto, por meio de uma fotografia, a visita do Presidente da República, António Óscar de Fragoso Carmona, recepcionado com uma parada de ginástica realizada pelos estudantes. Em outras palavras, as visitas de figuras ilustres às instituições educativas que tinham uma estrutura adequada, eram situações recorrentemente registradas por câmeras fotográficas e notas na imprensa. No caso das novas instalações do Liceu Nacional Salazar (Figura 10), tais registros foram utilizados, estrategicamente, pelas autoridades coloniais para demonstrar o quanto Portugal investia em seus territórios ultramarinos e era um exemplo civilizacional para o mundo. Basicamente, tentava-se passar por meio da exceção o que não era constatado de forma geral no sistema de ensino colonial, sobretudo o ensino primário rudimentar.

Figura 10: Liceu Salazar, Lourenço Marques [1961]



Fonte: Arquivo Nacional Torre do Tombo.

Entre os estudantes do Liceu Nacional Salazar que tiveram um papel de relevo na História de Moçambique pode ser mencionado Jorge Rebelo, Joaquim Chissano³⁴ (PACHINUAPA, 2011), Albino Frago Francisco Magaia (MUSSANHANE, 2012), Álvaro Mateus, José Luís de Oliveira Cabaço (CABAÇO, 2007) e Tereza Cruz e Silva (CRUZ E SILVA, 2011). Com o fim da colonização, as instalações do Liceu foram utilizadas para a criação da Escola Secundária Josina Machel, ainda ativa³⁵.

1.3 Escola de Habilitação de Professores Indígenas “José Cabral”

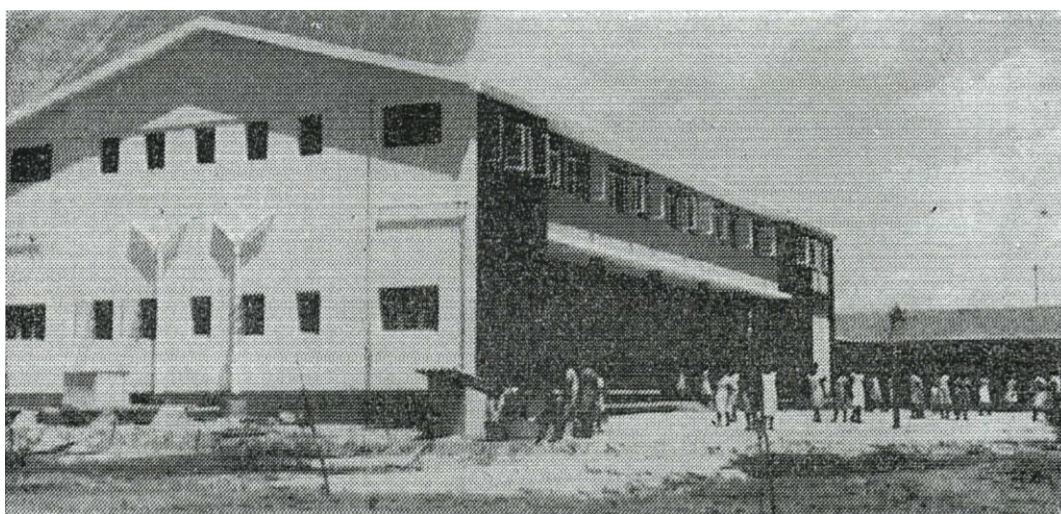
A primeira Escola de Habilitação de Professores Indígenas (E.H.P.I.) em Moçambique foi criada em 1926, mas somente a partir da Portaria nº 4.469, de 13 de agosto de 1941, houve a instalação de outras: a E.H.P.I. na vila de Unango, no Niassa (1942); Marrere (masculina) e S. Pedro (feminina), da Diocese de Nampula; Dondo (feminina) (Figura 11), e Boroma

³⁴ Quando era estudante do Liceu Salazar, Chissano foi com os colegas ao cinema do Gil Vicente, mas foi impedido de entrar por ser negro (CABAÇO, 2007), o que indica a presença da discriminação racial nesse espaço, mesmo sendo representado como local das relações positivas entre colonos e assimilados.

³⁵ Josina Muthemba Machel (1945-1971) integrou o Núcleo de Estudantes Secundários de Moçambique, trabalhou na administração do Instituto Moçambicano, fez parte da fundação do Destacamento Feminino (1967) e participou como delegada no II Congresso da FRELIMO. Além do seu papel ativo durante a luta pela independência de Moçambique, casou-se, em 1969, com Samora Machel, adotando seu sobrenome. Josina é considerada atualmente uma heroína nacional e símbolo do movimento das mulheres, sendo a data de sua morte, 7 de abril, Dia da Mulher Moçambicana, que integra o calendário oficial do país (SANTOS, 2018).

(masculina - 1948), das Dioceses de Tete e Beira; Quelimane (feminina) e Alto Molócue (masculina -1953), da Diocese de Quelimane; Chiúre (mista), da Diocese de Porto Amélia; Homoíne (mista), da Diocese de Inhambane; Magude (feminina), da Arquidiocese de Lourenço Marques (SAÚTE, 2004; PIRES, 1966, p.13)³⁶. As regiões de Manica e Sofala possuíam uma escola de formação de professores indígenas, mas era administrada pela Companhia de Moçambique, órgão responsável pela administração dessa região na colônia (SAÚTE, 2004). Vigente entre 1892-1942, essa companhia majestática “administrou parte importante – cerca de 25% da superfície – da África oriental portuguesa, sob o regime da concessão”, incluindo ações relativas a serviços sociais, como a oferta de instituições de ensino, previstas nas obrigações estatutárias da companhia (VARGAFTIG, 2016, p.153). É provável que após o Estado reassumir a administração direta do território de Manica e Sofala, todas as escolas tenham sido transferidas para a administração da Igreja Católica, mas submetidas ao controle governamental.

Figura 11: Escola de formação de professoras do Dondo, Diocese da Beira – Beira [19--]



Fonte: PIRES, 1966, p. 14.

Isso exposto, nesse subcapítulo, será apresentada a trajetória institucional da Escola de Habilitação de Professores Indígenas “José Cabral”, cuja história foi investigada pela historiadora Alda Romão Saúte a partir da pesquisa documental em vários acervos de

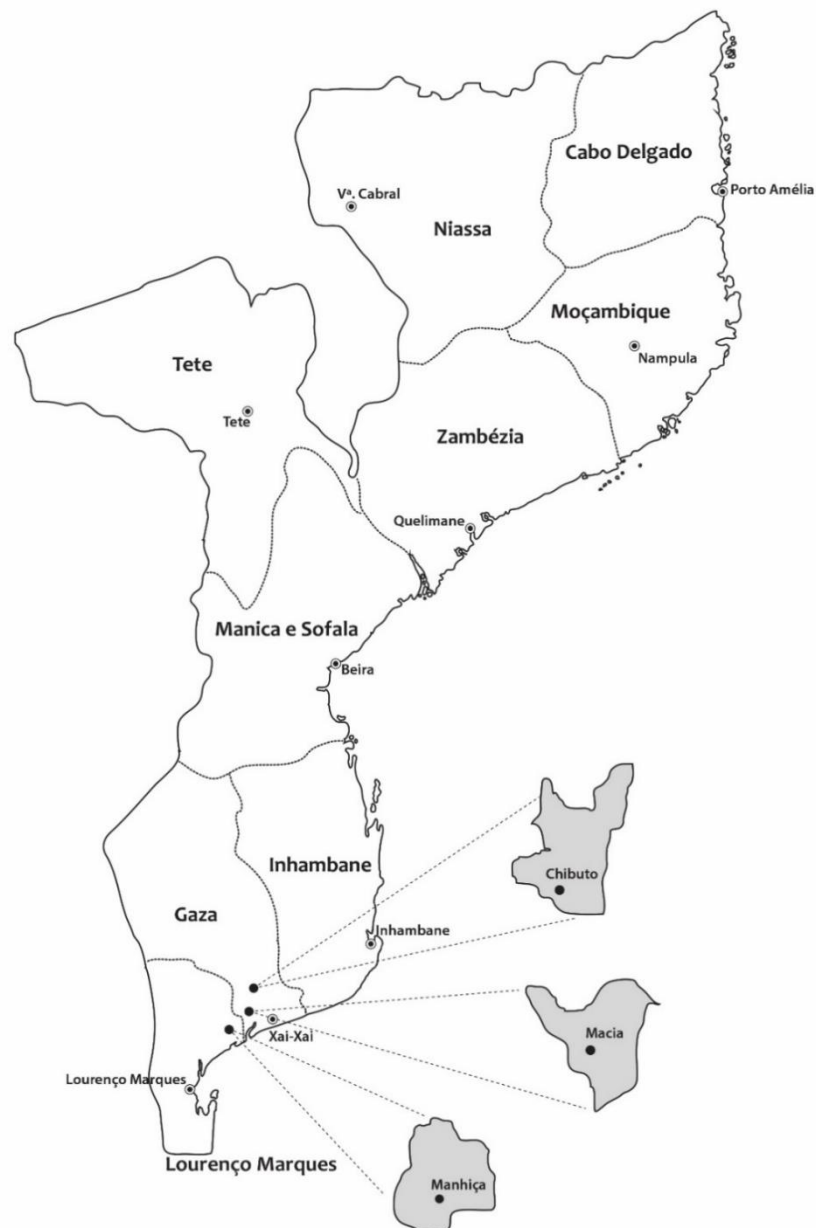
³⁶ De acordo com o inspetor escolar Edmundo Pires em 1966, havia 10 escolas de habilitação de professores de posto escolar, incluindo a de Alvor, todas dependentes das Dioceses, e, nessa altura, seria criado mais dois estabelecimentos, um em Vila Cabral e outro na Vila Coutinho. A única escola que a pesquisadora Saúte (2004) menciona que não aparece listada por Pires é E.H.P. de Unango, no Niassa. Não localizamos informações se a instituição foi extinta antes da data de publicação do livro de Pires.

Moçambique. A E.H.P.I. “José Cabral” recebeu alunos negros, naturais de Moçambique, do sexo masculino e foi a primeira instituição que contemplou a formação sistemática de professores africanos em Moçambique, sendo uma referência institucional importante para as demais escolas com esse perfil na colônia.

De acordo com essa pesquisadora, a E.H.P.I. “José Cabral” foi criada em 1 de maio de 1926 pela Portaria nº 312, do Alto-Comissário Víctor Hugo, mas inaugurada em 1930, em cerimônia presidida pelo Governador-Geral, José Cabral, contando com a presença de representantes católicos e régulos das circunscrições do Distrito de Lourenço Marques. A sede dessa E.H.P.I estava localizada inicialmente na circunscrição de Manhiça, em Chibututuine, nos imóveis expropriados da antiga sede da Missão de S. Miguel Arcanjo da Manhiça. Posteriormente, entre 1941 e 1944, funcionou na Missão de Santa Rosa de Viterbo de Maleísse, em Chibuto. Nesse ano, a Missão de S. Paulo, de Messano, em Macia, assumiu os serviços da E.H.P.I “José Cabral” (Figura 12). O Estado administrou essa instituição até 1939/1940, sendo fechada em seguida, e reaberta sob o controle da Igreja Católica em 1941. De acordo com Saúte, “No tempo em que o Estado controlava a escola, esta era resultado de um trabalho coordenado entre a Direcção Geral das Missões Católicas, dos superiores das missões estrangeiras (ex. Missão Suíça) e o Inspetor da Instrução Pública” (SAÚTE, 2004, p.75).

O desenvolvimento dessas mudanças será contextualizado a seguir com o intuito de demonstrar como a concepção adotada pela escola era fundamentada na consolidação de uma identidade “indígena” e nas desigualdades racial, profissional, escolar e de gênero a partir dos dados levantados pela historiadora Alda Saúte Romão.

Figura 12: Mapa de Moçambique com a localização da E.H.P.I “José Cabral” nas três circunscrições



Fonte: Mapa baseado em: SAÚTE, 2004. Elaborado a pedido da autora.

Em 1928, a construção da escola em Manhiça teve início e em sua planta constou, entre outras dependências, residências para o diretor e professores, dormitórios, refeitório, salas de aulas e enfermaria. Em 1932, houve também a construção de uma escola primária rudimentar para atender as necessidades “prático-pedagógicas” dos alunos em formação. O material escolar e mobiliário foi adquirido gradualmente e, quando necessário, era solicitado empréstimo na Escola de Artes e Ofícios da Moamba. Inicialmente foi organizada e dirigida pela Direcção dos Serviços de Administração Política e Civil de Lourenço Marques, na qual,

a princípio, estava subordinado o diretor Ângelo das Neves Gavetão. Ainda segundo Saúte, essa instituição de ensino caracterizava-se pela “neutralidade religiosa”, possuía disciplinas voltadas para a formação geral entre 1930 e 1937, recebendo candidatos vindos das missões católicas e protestantes. De acordo com o Boletim Oficial 1ª S, nº 18, de 1 de maio de 1926, a E.H.P.I tinha o objetivo de

[...] formar professores indígenas destinados a ministrar à população aborígine o ensino da língua portuguesa e um conjunto de noções úteis. [Procurava-se] assim, criar um núcleo que em cada ano fosse acrescentado de novos e dedicados auxiliares da nossa soberania, realizando a difusão dos nossos processos civilizadores (BOLETIM OFICIAL, 1 mai. 1926, p. 121 apud SAÚTE, 2004, p. 32).

A Portaria n.º 1.044, de 18 de janeiro de 1930, aprovou o Regulamento da instituição, estabelecendo, entre outros detalhes, as disciplinas a serem ofertadas ao longo de dois anos: Língua Portuguesa; Aritmética, Sistema Métrico e Geometria; História; Ciências, Higiene e Agricultura; Desenho; Trabalhos Manuais; Educação Física; Música; Pedagogia, Metodologia e Prática Pedagógica; Agricultura. Nessa Portaria, também constavam as condições para ingresso na E.H.P.I.: ser natural da colônia; possuir no mínimo 16 anos de idade (apesar de, na prática, terem frequentado estudantes com 13 anos), com comportamento moral e civil; ter sido aprovado no exame de instrução primária elementar e não “ter moléstia ou defeito físico incompatível com o exercício do magistério” (SAÚTE, 2004, p. 67).

Pela Portaria n.º 2.030 de 1933, a escola passou a ser nomeada como Escola de Habilitação de Professores Indígenas “José Cabral”. No ano seguinte, foi concedido um terreno destinado ao alojamento dos alunos da Missão Suíça, que também ofertava ensino primário em Moçambique.

Os alunos da instituição eram originários, principalmente, do Sul do Save (distritos de Lourenço Marques, Gaza e Inhambane), e, em menor proporção, havia alunos da Zambézia e do Niassa. Com a criação de outras E.H.P.I. na década de 1940, a E.H.P.I. “José Cabral” passou a receber apenas alunos do sul de Moçambique (SAÚTE, 2004).

Pedro Fazenda Manhiça, ex-aluno da escola, relatou criticamente o fato de a refeição servida na escola ser a comida portuguesa, conforme registrou Saúte (2004), indicando que a formação docente também contemplava uma mudança de hábitos na esfera cultural.

De acordo com Saúte, o programa de ensino aprovado em 1930 não habilitava os professores de forma satisfatória para cumprirem o objetivo da instituição. Para mudar esse quadro, em 1933, foi aprovado um novo Regulamento, por meio da Portaria n.º 1.907 de 25 de março de 1933, que estendeu o curso para três anos, ofertando as seguintes disciplinas:

Língua Portuguesa; Aritmética, Sistema Métrico e Geometria; Desenho e Trabalhos Manuais; Geografia, Cosmografia e Corografia de Portugal; História Geral e do Império Português; Educação Moral e Cívica; Pedagogia e Metodologia; Prática Pedagógica; Educação Física e Rudimentos de Higiene; Música e Canto Coral; Agricultura; Ciências Naturais e Físico-químicas. Em 1937, pela Portaria nº 2.969, de 10 de fevereiro de 1937, o número de disciplinas é reduzido para Língua Portuguesa, Aritmética e Geometria, Corografia da Colónia e Noções Gerais de Corografia do Império, Desenho e Trabalhos Manuais e Práticas Pedagógicas. Ainda era ofertado, nas chamadas sessões especiais, Prática Agrícola, Canto Coral e Educação Física (SAÚTE, 2004).

O Coral da E.H.P.I. teve a oportunidade de cantar músicas africanas no teatro Gil Vicente, evento em que foi introduzido o tambor litúrgico. No entanto, as autoridades reprovaram tal iniciativa alegando que as canções e instrumentos utilizados eram “do mato” (SAÚTE, 2004, p.89).

A administração centralizada no Estado se deu até 1939/1940, sendo fechada em seguida, reaberta em 1941, sob a administração da Igreja Católica, ou melhor, sob a organização e direção da Arquidiocese de Lourenço Marques, que confiou a E.H.P.I. “José Cabral” aos padres seculares. De 1941 a 1944, essa instituição funcionou na Missão de Santa Rosa de Viterbo de Maleísse, em Chibuto, tendo como diretor o Cónego Joaquim da Cruz Boavida. A Missão de S. Paulo, de Messano, em Macia, assumiu os serviços em 1944, sob a orientação do Padre António Pinho da Cruz e, em 1946, a E.H.P.I. voltou a funcionar, tendo à frente o diretor Cónego João dos Santos e, posteriormente, o Padre Abel Moreira Maia (até 1949), e, por último, o Padre Francisco Abreu Macedo dos Reis. Com o estabelecimento dessa nova administração, de cunho religioso, passou a ser exigida dos candidatos a seguinte documentação para matrícula escolar: certidão de batismo, atestado médico, diploma ou certidão de comportamento moral e religioso, diploma da 3ª classe elementar e requerimento dirigido ao Cardeal Arcebispo de Lourenço Marques. Nessa fase, os recém-formados ou “graduados eram colocados em novas escolas, em escolas populosas, em escolas sem professor formado e, ou em substituição do seu colega em transferência, exonerado ou abandono de serviço”, portanto, não era obedecida, em função das circunstâncias, a regra que as missões deveriam receber seus graduados, sendo remanejados, muitas vezes, para as missões recém-criadas (SAÚTE, 2004, p.76). No caso dos graduados da E.H.P.I. de Manhiça, formalmente eles deveriam trabalhar na Circunscrição da Manhiça, mas “Pedro Fazenda Manhiça, afirma que embora fosse natural da Circunscrição da Manhiça foi colocado, em 1938, na escola primária de Coolela em Manjacaze” (SAÚTE, 2004, p.75).

Entre 1941 e 1946, as instalações dessa escola de formação, em Manhiça (Figura 15), estiveram ocupadas por serviços militares, atividades derivadas da Segunda Guerra Mundial, o que impactou no deslocamento institucional mencionado acima. Apesar disso, a organização interna adotada pela Igreja Católica na E.H.P.I. foi definida no início da década de 1940, sendo que, a direção e o secretário do diretor eram cargos desempenhados por padres e a direção de base ocupada por alunos. De acordo com Pedro Fazenda Manhiça, em entrevista concedida a Saúte em 1995, a “Direcção de base” era constituída do

[...] chefe geral, aluno responsável pelo despertar dos colegas, controle da comida e dos colegas durante a noite; chefe da camarata, aluno responsável pela disciplina e limpeza da camarata; chefes de secções, alunos responsáveis pela limpeza da casa de banho, recinto escolar, refeitório, etc. e; chefes de turma, responsáveis pela manutenção da ordem e limpeza da sala de aula (MANHIÇA, 1995 apud SAÚTE, 2004, p. 48).

A partir de 1941, Arquidiocese de Lourenço Marques passou a ser o órgão supremo que organizava a E.H.P.I. e a direção dessa instituição era constituída pelo clero secular e as missões católicas, que exerciam o papel de recrutadoras de candidatos. Ainda assim, o Estado continuava elaborando os programas de ensino e subsidiando a E.H.P.I. “José Cabral” com 104.000\$00 anuais; que sofreu variações ao longo dos anos (SAÚTE, 2004, p.48). Apesar dessas mudanças, o número necessário de professores para aumentar a quantidade de escolas primárias fez a Igreja Católica admitir catequistas, monitores e indivíduos com a 3ª classe rudimentar, 3ª elementar ou 4ª complementar para exercerem o magistério nas primeiras classes, mesmo sem preparação pedagógica, enquanto os professores diplomados davam aula para a 3ª rudimentar e a 4ª complementar (SAÚTE, 2004).

No ano de retomada da instituição, em 1946, os programas do ensino primário rudimentar e das escolas de preparação de professores foram formulados a partir da promulgação da Portaria nº 6.668, de 16 de novembro de 1946, constando, entre outras normas, que a instalação e orientação das E.H.P.I. eram de responsabilidade de cada diocese. Tal documento destacou o ensino da língua portuguesa como um “elemento chave da cultura a ser ministrada” e substituiu as sessões especiais anteriores por Moral e Religião Cristã; Higiene; Enfermagem; Prática Agrícola; Educação Física; Canto Coral; e Trabalhos Manuais. Dois anos depois, com Portaria nº 7.428, foram introduzidos na E.H.P.I. os cursos de Enfermagem, de Pecuária e de Trabalhos Públicos. Com a Igreja Católica assumindo a organização da E.H.P.I., essa instituição “passava não só a habilitar professores indígenas a

desempenharem as funções de agentes de ensino como também de auxiliares de penetração missionária nas zonas rurais” (SAÚTE, 2004, p.62).

A partir de 1950, houve alterações para o ingresso na escola com a exigência de o aluno ter cursado a “4ª classe complementar e a formulação do requerimento de um compromisso de prestação de serviços à Missão num mínimo de dez anos” (SAÚTE, 2004, p.69). Nesse contexto, as condições de trabalho integral dos professores, em meados do século XX, foi assim descrita por Bartolomeu Balate, que prestou serviço à Missão de S. Pedro de Chissano:

Quando, em Abril de 1956, fui transferido para Escola de Licilo, que dista 10 km das cantinas de Chissano, devia ministrar a 4ª classe e ser encarregado de posto de saúde. Era um professor em tempo inteiro: de manhã trabalhava com rapazes e à tarde com as meninas, devido à organização da agricultura familiar. Ih! (... meneia a cabeça...sorri). Ah! Uma coisa curiosa é que os professores nunca reivindicaram um salário extra por trabalhar nos dois períodos. Duas vezes por semana (quintas-feiras e sábados) havia a prática agrícola na machamba³⁷ da escola, cujo produto revertia a favor da Missão. No domingo trabalhava com os adultos na catequese. Não havia um único dia de semana livre. Apenas a tarde de quinta-feira (BALATE, 1995 apud SAUTE, 2004, p.76).

Outra transformação no funcionamento da E.H.P.I. “José Cabral” teve início quando a escola foi entregue aos Irmãos Maristas³⁸ em serviço no Arcebispado de Lourenço Marques em 1959, após o Cardeal Arcebispo dessa cidade exonerar o clero secular da direção da instituição e o Irmão Rolando de Amorim ter assumido esse cargo. Tal mudança foi motivada, de acordo com os Irmãos Inácio Gregório (Figura 13), João Torcato e Cláudio Rockenbach, pela ênfase na formação religiosa em detrimento da formação profissional; pela baixa qualidade do ensino ofertado, e pela aplicação de uma disciplina caracterizada por repressão e humilhação – ações que comprometiam o funcionamento adequado da escola. Todos os cargos maiores – Diretor, Vice-Diretor e Irmão Prefeito – passaram a ser ocupados por Irmãos Maristas, e os demais, pertencentes a estrutura de base, por alunos, nomeadamente aos cargos de chefe geral, chefes de turma e chefes de secção compondo uma espécie de autogestão supervisionada pelos Irmãos e professores.

³⁷ Machamba é um “Termo usado em Moçambique para designar terreno de produção agrícola, que pode também ser de grande dimensão” (CABAÇO, 2007, p.189).

³⁸ A congregação religiosa Marista também dirigiu outras instituições educativas. Os “Irmãos Maristas, sobretudo brasileiros”, geriram o Instituto Liceal D. Gonçalo da Silveira – liceu de caráter oficial até 1955 e pertencente à Diocese da Beira, conforme relato do professor Eduardo Medeiros (2021), que estudou nessa instituição nesse período.

Figura 13: Irmão Inácio Gregóry falando durante o encontro da direção e o Conselho Disciplinar da E.H.P.I. “José Cabral” - Moçambique [19--]



Fonte: Foto cedida pelos Irmãos Maristas à pesquisadora Alda Saúte (2004, p. 53).

O cotidiano escolar nesse período, que integrava atividades curriculares e extracurriculares, foi relatado pelo professor de escola primaria rudimentar, José Tchaúque, que exerceu a profissão na Missão do Baixo Limpopo a partir de 1962, da seguinte forma:

Despertar às 5h00 para o banho e os que estão prontos vão à aula de estudo. Às 7h00, pequeno-almoço. Às 8h00, íamos às aulas. Às 12h00, tocava, onde 5 min. eram para irmos deixar os livros na camarata e depois a formatura do almoço. Depois íamos aos jogos (bola-ao-mastro, jogo da barra, bola-caçador, etc.) até às 14h00. Das 14h00 às 17h00 actividades manuais onde os alunos divididos em grupos iam para a machamba de amendoim, tratar dos porcos, das galinhas, para a oficina de carpintaria, mecânica, alfaiataria, limpeza no refeitório, dormitório, casa de banho, capela, despensa, cozinha e trabalho de enfermaria. Das 17h00 às 18h00, tempo para desporto. Às 18h00, tocava para o banho e à medida em que os alunos acabavam iam à sala de estudo até às 19h00. A essa hora decorria o jantar, seguido de um passeio digestivo no jardim do mastro da bandeira durante 30 min. Às 19h30 íamos à capela para uma pequena oração, depois voltava-se para o salão para a preparação das aulas do dia seguinte. Às 21h00, era o toque para recolher obrigatório. Ih! 15 min. depois, silêncio absoluto e fecho da luz (TCHAUQUE, 1994 apud SAUTE, 2004, p.51).

O salário dos professores era bem menor se comparado às demais profissões, como destacou José Tchaúque, que preferiu trabalhar no Quartel de Nampula depois de ter sido professor e ter servido no exército colonial (1967-1969): “O professor diplomado na E.H.P.I., em 1962, apenas recebia 700\$00, enquanto que um escriturário ganhava 3.800\$00 e 4.200\$00,

com menos habilitações [...]. Eis a razão pela qual o professor do Alvor trabalhava um ou dois anos e depois pedia exoneração ou fugia para a função pública” (TCHAÚQUE, 1994 apud SAÚTE, 2004, p.77). O relatório anual³⁹ da Missão de Santo António (1962), localizada no distrito de Zavala, em Inhambane, destinado ao Cardeal Arcebispo de Lourenço Marques, menciona que houve pessoas formadas na E.H.P.I. do Alvor que abandonaram a profissão em razão das condições de trabalho e baixo salário, indo trabalhar como enfermeiros, funcionários dos serviços meteorológicos ou dos caminhos-de-ferro, entre outros cargos públicos. Um enfermeiro com 2º ciclo recebia 4.000\$00 de salário, ou seja, cinco vezes maior que o salário de um professor, o que incentivava, do ponto de vista financeiro, essa mudança de profissão. Ainda de acordo com esse relatório,

Leccionam algum tempo, por vezes nem um ano, começam por mostrar-se desinteressados pelo ensino e a magiar a maneira de se libertarem do serviço, tornando-se insuportáveis, insolentes, etc., etc., ou declarando ao superior da missão que já perderam a vocação de professor. Se o superior, por necessidade, não autoriza sua saída e os aconselha a pensar, fogem, clandestinamente, para Lourenço Marques, onde os esperam antigos colegas e amigos, que por cartas os convidaram a sair. Pouco tempo depois, lá estão eles a praticarem enfermagem no Hospital Miguel Bombarda [...]. (AAM, pasta 130, 1962, p. 1-2 apud SAÚTE, 2004, p.79).

Saúte comenta que, dentro do próprio “corpo docente” do sistema colonial, havia diferenças de tratamento, como entre os professores das escolas oficiais e os professores dos postos escolares missionários, abandonados pelo Estado, como consta no relatório anual de 1972 da Arquidiocese de Lourenço Marques, destinado ao Governador-Geral (SAÚTE, 2004).

O relatório (1963) da Missão Santa Isabel Rainha de Portugal, localizada em Taninga, destinado ao Arcebispo de Lourenço Marques, menciona os desafios enfrentados pelos professores durante a sua prática profissional. No documento, além de ser levantada a questão da desistência docente, em detrimento de empregos mais “rendosos”, defendeu-se a ideia de considerá-los formalmente funcionários públicos, com os benefícios que esses possuíam,

Que pode fazer um professor com mulher e 7 filhos (como tenho aqui na sede) só com 500\$00, apesar de mais de 20 anos de serviço da Missão? Mais, os funcionários têm abono de família. Os nossos desgraçados professores nada. Só desvantagens. Porquê não serem considerados funcionários públicos? Para o Estado trabalham. São eles que desbravam a selva virgem desses alunos rudes e ignorantes, arrostando muitas vezes com má vontade das famílias pagãs ou protestantes, e até das autoridades gentílicas (AAM, Pasta 30, p. 2 apud SAÚTE, 2004, p.80).

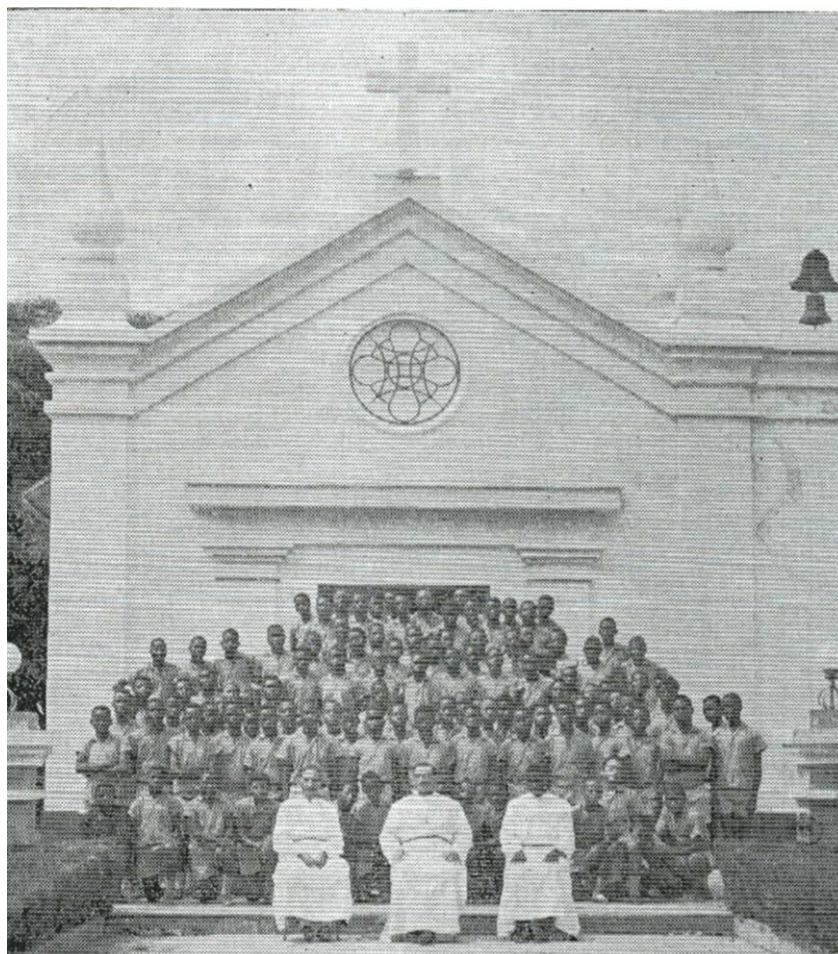
³⁹ A Cópia do relatório está disponível no Arquivo do Arcebispado de Moçambique (AAM), Pasta 130, p. 1-2. Na menção feita pela pesquisadora Alda Romão Saúte aos relatórios desse arquivo, não é atribuída a autoria dos documentos. Portanto não se sabe se o texto não é assinado ou se a pesquisadora não mencionou.

Como pode ser identificado na citação, a defesa de melhores condições salariais para os professores não anulava a perspectiva preconceituosa e hierarquizada que os católicos portugueses tinham de quem não era escolarizado nas missões católicas ou a respeito da resistência de quem se opusesse à atuação das missões “nacionais”. Isso explicitado pelas expressões “alunos rudes e ignorantes”, “má vontade das famílias pagãs ou protestantes” e “até das autoridades gentílicas”. O posicionamento encontrado no documento da Missão Santa Isabel Rainha de Portugal não é uma exceção. No relatório (1963) anual da Missão de Santa Rita de Xinavane, também destinado ao Cardeal Arcebispo de Lourenço Marques, consta a crença no atraso intelectual dos africanos apesar de também protestar contra a remuneração dos professores formados nas missões: “Ora, a verdade é que, se existe certo nível intelectual entre as massas autóctones, podemos afirmar deveu-se tal progresso aos devotos professores e catequistas da mesma raça” (AAM, Pasta 130, p. 3 apud SAÚTE, 2004, p.80).

A mobilidade social foi associada, por algumas pessoas, a ser tratado como branco, tamanho o descaso com as pessoas negras. Essa afirmação pode ser exemplificada com o caso do professor Salvador Eugénio Bazima, que ficou sabendo, pelo administrador da circunscrição de Macia, que receberia um atestado do 1º ciclo. Para Bazima, simbolicamente, iria pegar esse documento na Administração “preto” e voltaria desse local “branco” (SAÚTE, 2004, 82). Com esse diploma ele deixaria de sofrer junto com a sua família por causa das condições precárias de ser docente e mal remunerado, podendo, a partir de então, concorrer a qualquer serviço público. Em seguida, ele atuou na Escola Técnica Joaquim de Araújo e depois na Administração Civil, proporcionando condições de colocar seus filhos em qualquer escola em função das melhores condições salariais que havia conseguido ao obter um novo emprego (SAÚTE, 2004).

Com o Decreto-lei nº 45.908, de 24 de setembro de 1964, a E.H.P.I passa a “designar-se Escolas de Habilitação de Professores de Posto Escolar (E.H.P.P.E.), com quatro anos de duração e com equivalência ‘fictícia’ ao ciclo preparatório do ensino técnico profissional” (SAÚTE, 2004, p.63). Entretanto, de acordo com a entrevista concedida à Alda Saúte, pelo Irmão João Torcado (1995), professor marista da E.H.P.I./E.H.P.P.E “José Cabral” até 1974, a reforma estabelecida só foi implementada nessa instituição em 1968/1969 e, em seguida, na de Homóine, posteriormente na de Boroma e depois nas demais instituições distribuídas na “província” (SAÚTE, 2004).

Figura 14: Estudantes e professores da Escola de Habilitação de Professores de Posto Escolar de Manhica – Alvor [19--]



Alunos e professores da mais antiga escola de preparação de professores de posto escolar de Moçambique, no Alvor, Arquidiocese de Lourenço Marques. Fonte: PIRES, 1966, p. 11.

As disciplinas adotadas correspondiam aos programas do Ciclo Preparatório do Ensino Técnico Profissional e eram as seguintes:

Quadro 2: Disciplinas das E.H.P.P.E. [1964]

Ciclo preparatório do ensino técnico profissional	<ul style="list-style-type: none"> • Língua Nacional • História Pátria • Ciências Geográfico-Naturais • Matemática • Desenho e Trabalhos Manuais • Moral e Religião • Formação Portuguesa
Técnicas de Desenvolvimento Comunitário	<ul style="list-style-type: none"> • Práticas de Agricultura e Pecuária e Trabalhos Rurais • Higiene Geral e Rural, Saúde Pública e Socorrismo ou Higiene Geral e Rural, Puericultura e Socorrismo

	<ul style="list-style-type: none"> • Actividades Sociais
Actividades da Mocidade Portuguesa	<ul style="list-style-type: none"> • Educação Física e Canto Coral [“incluía o folclore nativo”]
Estudo dirigido	-
Preparação Docente	<ul style="list-style-type: none"> • Noções Pedagógico-Didáticas • Práticas Didáticas • Legislação e Escrituração Escolares

Fonte: SAÚTE, 2004, p.63-64

Em 1967, a E.H.P.P.E. “José Cabral” foi encerrada novamente, dessa vez por causa da falta de condições materiais e necessidade de adequar o curso. A restauração e construção de nova infraestrutura foram realizadas ao longo de 12 meses sob a orientação dos Irmãos Paulo Eusébio e João Torcato. A escola foi reaberta em fevereiro de 1969. De acordo com o Irmão Inácio Gregory, a instituição passou a obter um subsídio, insuficiente, de 360.000\$00 anuais, demandando da escola o desenvolvimento de “[...] actividades agro-pecuárias numa extensão de 30 hec. de terra onde tinha um cajual, amendoim, milho, mandioca, pomar de frutas tropicais e horta. Também tinham uma criação de galinhas, de porcos, de cabritos, de abelhas, etc.” (SAÚTE, 2004, p.53-54). A documentação exigida para admissão abrangia um requerimento

[...] dirigido ao Director da escola, certidão de nascimento ou baptismo, comprovando não ter idade inferior a 14 anos e superior a 20, atestado de idoneidade moral e cívica passado pela autoridade administrativa, atestado de robustez e de não sofrer de doenças contagiosas, nem defeito físico incompatíveis com o exercício do ensino e disciplina escolar, atestado ou boletim de vacina contra a varíola e diploma ou certidão da 4ª classe, ou de admissão ao ensino secundário, técnico ou liceal (SAÚTE, 2004, p.69).

Entre as conclusões, Saúte destaca que, a partir da década de 1940, o número de escolas de formação docente aumentou, mas o número anual de graduados nunca ultrapassou 90 estudantes na E.H.P.I. do Alvor e “esteve muito longe de reduzir o baixo nível da qualidade de ensino ‘indígena’” (SAÚTE, 2004, p.75). As condições de trabalho docente eram precárias, havia um excesso de trabalho e o salário baixo estimulavam os professores a procurarem outras profissões, provocando uma inesperada mobilidade social, cultural e escolar dentro do sistema colonial. Esse foi o caso de Samuel Dabula Nkumbula, que, após se formar na E.H.P.I. em Alvor, na Manhiça, foi trabalhar como professor do ensino primário no Centro Associativo dos Negros da Colónia de Moçambique, mas também atuou como radialista e dramaturgo (ARMINDO; SOUSA, 2013).

Ao longo da vigência da E.H.P.I. “José Cabral”, o número de ingressos era significativamente maior que o número de graduados, não atendendo a quantidade de

docentes necessários nos distritos de Lourenço Marques, Gaza e Inhambane. Por outro lado, o fato de alguns professores formados na E.H.P.I. terem aproveitado as poucas oportunidades oferecidas para melhorarem suas condições de vida proporcionou uma mobilidade econômica a partir da década de 1960, além de terem criado uma elite com forte influência nas instituições religiosas. Convergindo com a noção defendida na presente dissertação, a respeito da desigualdade escolar, inerente ao processo colonial, Saúte afirma o seguinte:

O Governo colonial, surpreendido com os resultados do trabalho dos professores formados na E.H.P.I. “José Cabral”, engendrou ardilosamente uma política de enquadramento do professor. Essa política era não só cruel, mas também tacticamente insensata. Caracterizou-se por: péssimas condições de trabalho, salário de miséria, sua marginalização da função pública e não reconhecimento do seu nível acadêmico, com o objetivo de eliminar esta força instruída e activa (SAÚTE, 2004, p.83-84).

Entre os motivos que podem explicar a surpresa das autoridades coloniais em relação aos resultados educacionais alcançados pelos professores “indígenas”, está o fato de conseguirem avançar, mesmo que de forma limitada, em um sistema de ensino constituído para produzir desiguais, “outros” em relação ao português/colono. Dentre os antigos professores da instituição que conseguiram conquistar uma mobilidade social, pode ser mencionado Simeão Paidane Massango, que foi enfermeiro, militante e combatente da FRELIMO durante o período colonial. O envolvimento de Massango na luta de libertação nacional moçambicana remete ao temor dos portugueses em relação a autodeterminação dos povos negros, que, segundo Pedro Fazenda Manhiça, era explicitado desde a década de 1930 por meio do ataque à escola de formação de professores, como se verifica em seu depoimento:

Havia uma falange de portugueses em Moçambique (europeus) que não queriam que o indígena avançasse [ao nível da instrução]. Num belo dia vi e li, nos finais dos anos 30, um artigo no jornal que dizia: “Cuidado com a E.H.P.I., Alvor. Se Portugal quer governar mais tempo deve ter cuidado com o Alvor”. É que os Administradores das zonas rurais habituados a terem o indígena completamente apagado, viam no professor do Alvor alguma coisa que havia de ofuscar o seu trabalho. Portanto queriam o encerramento daquela escola (MANHIÇA, 1995 apud SAÚTE, 2004, p.84).

A partir da trajetória e das informações da Escola de Habilitação de Professores de Manhiça-Alvor, pode ser acrescentado que a instituição esteve alinhada com os propósitos estatais para manter o controle sob as pessoas negras de Moçambique, criando meios que promovessem e impusessem uma identificação com a categoria “indígena” por meio da formação profissional. Tal termo foi instrumentalizado para promover uma concepção cultural evolucionista, que partia da polarização entre africanos e portugueses, o selvagem e o

civilizado, o atrasado e o desenvolvido, as práticas a serem superadas e a cultura portuguesa, o preto e o branco, entre outras representações simplistas encontradas na narrativa de algumas legislações e autoridades coloniais. A limitação etária, o batismo, a alimentação portuguesa, o desprezo por pessoas não escolarizadas, a reprovação de músicas africanas e instrumentos tradicionais, associado a oferta de disciplinas como História do Império Português, Língua Portuguesa, História Pátria e Formação Portuguesa integravam um projeto nacional e educacional excludente e que desfavorecia as culturas africanas e o conhecimento não escolar.

A permanência do termo “professores indígenas” na denominação da escola, ao longo de um período considerável de sua existência, também é algo a ser pontuado já que, teoricamente, por estarem familiarizados com os hábitos portugueses, poderiam ser identificados como “assimilados” – o que reforçou a tentativa estatal de inculcar a categoria indígena nesse espaço. A exclusão da palavra “indígena” do nome da escola após a revogação do Estatuto Orgânico das Missões Católicas Portuguesas em África e Timor (1926), realizada em 1961, não impediu que a escola fosse encerrada ou menos negligenciada posteriormente.

Por outro lado, as informações e reflexões da pesquisadora Alda Saúte demonstram que, enquanto o regime autoritário não melhorava satisfatoriamente a realidade salarial e as condições de trabalho docente, presente ao longo de toda a trajetória dessa instituição, os poucos professores formados na E.H.P.I./E.H.P.P.E. acabavam mudando de profissão ou permaneciam sofrendo com a realidade vigente. E sendo o Estado condizente e produtor desse processo de esvaziamento dos cargos e precarização da profissão docente, ele alimenta, conseqüentemente, a manutenção da desigualdade escolar ao incentivar, indiretamente, o agravamento do número insuficiente de professores disponíveis para os estudantes africanos e o enfraquecimento da motivação desses sujeitos.

1.4 Centro Associativo dos Negros de Moçambique

O Instituto Negrófilo, fundado em 1932, em Lourenço Marques, foi uma associação de defesa, instrução e recreio cujas reuniões dos seus sócios ocorriam na residência deles e, posteriormente, a sede passou a ser uma velha casa de zinco, conforme se verifica na Figura 15 (NEVES, 2008). De acordo com suas Atas, “[...] as reuniões da Direcção, nos dias 19 e 26 de Abril de 1932, aconteceram na casa do Sr. Daniel Libombo, sita na Estrada das Lagoas, numa zona dos subúrbios onde vivia a população negra da cidade de Lourenço Marques” (NEVES, 2008, p. 138). Essa associação colaborou com o regime salazarista, porém, muitas

vezes foi crítica ao reivindicar, por meio de documentos, a criação de escolas nos meios rurais, cursos noturnos, melhorias nas condições de vida ou foi contrária ao trabalho forçado e ao imposto de palhota⁴⁰, além de prestar consultoria jurídica (NEVES, 2008). Com o lema “União, Trabalho e Fé no Futuro”, que estava inscrito no seu símbolo, a associação contou inicialmente com 23 membros, tendo em sua direção Brown Dulela, empresário que havia integrado o Grêmio Africano, outra associação de Moçambique⁴¹.

Figura 15: Sede do Instituto Negrófilo – Moçambique. [19--]



Fonte: NEVES, 2008, p. 135

O Instituto tinha entre seus objetivos, segundo o Estatuto aprovado pelo governo, “promover o desenvolvimento material, intelectual e moral dos seus associados e em geral, de todos os negros portugueses”, propagar “a instrução e a educação, por meio de conferências, escolas e outros meios apropriados”, organizar “uma biblioteca e estabelecendo um gabinete de leitura” e proporcionar “aos associados e suas famílias diversões, jogos e outros passatempos de gabinete e ao ar livre, úteis e sadios, dentro das normas de decência e da moral” (NEVES, 2008, p.135-136). No artigo 5º desse documento, é encontrado o grupo

⁴⁰ “Com a obrigatoriedade do trabalho, foi introduzido o chamado “imposto de palhota” para todos os indígenas do sexo masculino com idade produtiva. O não pagamento em dinheiro implicava uma prestação de trabalho forçado (o xibalo) [ou chibalo], sem remuneração, por tempo definido pelas autoridades coloniais” (CABAÇO, 2007, p. 65).

⁴¹ O símbolo do Instituto consistia no território da Colônia inscrito no globo terrestre e contendo a inscrição “União, Trabalho e Fé no Futuro”, com um triângulo luminoso sobre Moçambique (NEVES, 2008).

racial visado pelo Instituto – negros e seus descendentes, de ambos os sexos, como consta a seguir: “Só podem ser sócios fundadores e ordinários os negros de ambos os sexos, embora nascidos fora da Colónia de Moçambique e os indivíduos descendentes de pai ou mãe negros, desde que reúnam neles as condições morais e sociais indispensáveis” (NEVES, 2008, p.137).

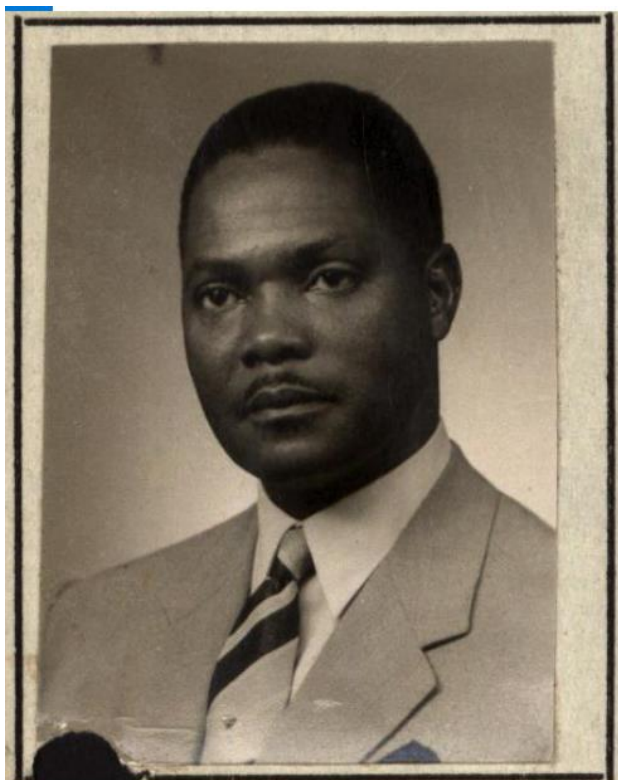
A partir de 1940, chama atenção a alteração da composição sociorracial dos membros da associação, cujos dirigentes deixaram de ser as pessoas oriundas das famílias

[...] mistas da terra, como os Pott, os Monteiro, os Silva, permanecendo no Centro Associativo, as famílias assimiladas, negras, os Libombo, os Magaia, os Tembe, os Matola, elementos ligados à aristocracia local, pertencentes a linhagens africanas dos antigos reinos do Maputo, de língua Xironga. [...] Parece-nos que podemos incluir genericamente os membros, os sócios do Centro na camada da pequena-burguesia negra, pois encontramos: Funcionários; Enfermeiros praticantes; Estudantes (intelectuais); Proprietários de terra; Régulos; Trabalhadores do Porto e dos Caminhos-de-Ferro de Moçambique. [...] Pelas Actas, [conflitos de carácter étnico] apenas ocorreram pontualmente, durante o ambiente nocturno inebriante das festas, pela alusão a comportamentos menos próprios que eram analisados posteriormente num clima mais frio das reuniões da direcção – “*O Sr. Vice Presidente chamou-me Machangana!*” (NEVES, 2008, p.140).

Em 1935, Enoque Libombo (Figura 16), um funcionário municipal, assumiu a direcção da associação e, em 1938, o nome do Instituto Negrófilo é alterado para Centro Associativo dos Negros da Colónia de Moçambique (NEVES, 2008). No ano seguinte, adotou como símbolo uma palhota⁴² com o escudo da Colónia de Moçambique no telhado e, abaixo desse, o escudo da defesa dos negros, atravessado por duas zagaias (NEVES, 2008). Além dessas mudanças, a sede da associação também passou para outro local, um prédio de concreto no bairro do Xipamanine (NEVES, 2008). Todas essas alterações indicam que o Centro Associativo dos Negros (CAN) teve origem no Instituto Negrófilo, entretanto não manteve de forma homogênea a sua posição política, apesar de conservar o Estatuto, alinhamento oficial com o regime ditatorial e ser uma associação “modelo” dos feitos portugueses em Moçambique, conforme explicitado desde início dos anos 1930.

⁴² “*Palhota* é o nome dado, em Moçambique, à habitação precária rural construída com uma estrutura de troncos e ramos preenchidos com palha, sob chão de terra batida. Estas casas são redondas ou retangulares, consoante as regiões, sendo as primeiras, como regra geral, de uma única divisão e as segundas, com frequência, de duas divisões. Em alguns pontos do país, as paredes e o chão são revestidos de argila seca. Estas são designadas por *palhotas maticadas*. O telhado é de palha e, em algumas zonas do litoral norte, de *macuti* (folhas de palmeira)” (CABAÇO, 2007, p. 103).

Figura 16: Fotografia de Enoque Joshua Libombo [1960]



Fonte: Arquivo Nacional Torre do Tombo. S.I. (1960): Ofício - Guia Nº 657. 5 mar. 1960.

Segundo Neves (2008), nessa instituição, a educação estava organizada em quatro eixos de atuação, quais sejam: a escola⁴³ do ensino rudimentar para indígenas, uma feminina e outra masculina, existente desde, pelo menos, 1943; os cursos noturnos compreendendo o ensino da língua portuguesa e da língua inglesa, desde 1932; a biblioteca, também desde 1932; e o administrativo.

De acordo com a autora, a biblioteca tinha o intuito de formar um gabinete de leitura, contava com 822 volumes em 1944 e, eram encontradas em seu acervo “obras que ensinavam a escrever, a redigir cartas ou a ensaiar poemas”, além de

[...] dicionários, revistas, obras de história, de direito, de filosofia, de ficção, de poesia, romances policiais, etc. Entre os títulos mais sugestivos podemos apontar: *História da Revolta do Porto -1891*, *A Revolta nos Açores e Madeira*, *A Cabana do Pai Tomás*, *La Ditature – Essai de Philosophie Sociale*, *Mahatma Gandhi*, *A Maçonaria em Portugal*, *Biblioteca Maçônica*, *A Mãe*, *Socialismo e Anarquismo* e *Lenine*. No início da década de sessenta era bibliotecário, o jovem Luís Bernardo Manuel [Honwana], o célebre escritor da obra *Nós Matámos o Cão Tinhoso* (NEVES, 2008, p.142-143).

⁴³ Em 1960 a professora-diretora responsável pela “Escola da Associação” era Alice Caseiro Rocha (LEMOS, 1960). A professora Clotilde da Conceição a substituiu enquanto ela estava na metrópole, tendo ocupado o cargo entre setembro de 1960 e fevereiro de 1961 (LEMOS, 1961).

O eixo administrativo abarcava os requerimentos dirigidos ao Governador-Geral da Colônia de Moçambique e aos Serviços de Instrução Pública a respeito da necessidade de professores, subsídios, escolas rurais e a importância do ensino técnico-profissional para a população, como foi o caso do documento encaminhado sobre o insuficiente recurso financeiro destinado à Escola de Artes e Ofícios da Moamba (1951). É relevante acrescentar outro eixo, o Núcleo de Estudantes Secundários Africanos de Moçambique (NESAM), que será abordado ainda neste subcapítulo.

Quanto ao funcionamento efetivo das classes escolares do CAN, dados demonstram certa paridade de mobilidade escolar entre meninos e meninas que frequentavam o ensino rudimentar no período diurno, a partir da relação de estudantes que fizeram as provas oficiais para passagem de classe no ano de 1947 (Tabela 2), o que não se constatou no ensino noturno ou nas classes mais avançadas, elementar e complementar, em que predominava o sexo masculino.

Tabela 2: Relação de estudantes do Centro Associativo que realizam a passagem de classe. Moçambique [1947]

Passagem de classe	Curso Diurno		Curso Noturno	
	F	M	F	M
1ª. para a 2ª. classe rudimentar	13	11	1	6
2ª. para a 3ª. classe rudimentar	11	11	0	6
3ª. classe rudimentar para a 3ª. elementar	8	9	0	2
3ª. classe elementar para a 4ª. complementar	-	-	3	5
4ª. Complementar	-	-	0	3

Fonte: NEVES, 2008, p. 142.

Como os fundos financeiros do CAN, derivados do pagamento da contribuição de seus sócios, eram insuficientes para manter suas atividades, recorria-se ao reforço do “fundo peditório”, que consistia em caixas de doação colocadas nos comércios. Por meio do considerável apoio financeiro proporcionado por essa via de arrecadação, a associação manteve as suas escolas e construiu a nova sede, demonstrada na Figura 17 (NEVES, 2008).

Figura 17: Sede do Centro Associativo dos Negros. Maputo – Moçambique [S.d]



Legenda do AHM: “Este edifício tem 4 aulas para o ensino rudimentar e de instrução primária, gabinetes de leitura, jogos e biblioteca e sala de espetáculos e de ginástica”. Fonte: LANGA, 2011, p. 99.

Assim como no Liceu Nacional Salazar, havia no Instituto Negrófilo/Centro Associativo dos Negros [da Colónia/Província] de Moçambique uma atenção quanto à realização de visitas ilustres, passeatas e movimentos corporais envolvendo os estudantes da colônia, o que demonstra que tais instituições eram consideradas modelo escolares pelas autoridades coloniais. Esse fato pode ser perceptível por meio do registro de alguns eventos que contaram com a participação de visitantes estrangeiros e autoridades coloniais. Segundo a historiadora Olga Iglésias Neves (2008):

Com o apoio da Escola Wesleyana da Catembe, o Instituto organizou em Junho de 1932 uma Parada Infantil negra e como prova da sua capacidade organizacional assinalou a honra da visita em 1951 do Dr. Moreira de Almeida, chefe da Repartição Central da Instrução Pública da Colónia, acompanhado por um visitante Phillip Soupault, membro da UNESCO (NEVES, 2008, p. 143).

Duas décadas mais tarde, a mesma tendência é percebida no artigo do jornal *Notícias*, não assinado, intitulado “Homenagem no Centro Associativo dos Negros de Moçambique a Gilberto Freyre”. Publicado em 12 de janeiro de 1952, tal texto abordou a chegada desse brasileiro na associação, a recepção que os alunos do Centro fizeram a ele com a execução do hino da Mocidade Portuguesa e o cumprimento que remete à saudação nazista “Heil Hitler” – utilizada como um sinal da lealdade e culto da personalidade de Adolf Hitler (Figura 18). De acordo com Maria Inês Pires Soares da Costa Queiroz (2008), a juventude da Mocidade Portuguesa (MP) foi um instrumento propagandístico do regime português, adotando oficialmente tal gesto, atrelado, por essa organização, à ordem higiênica derivada das práticas

dos povos da Ibéria. Entretanto, esse cumprimento estava vinculado a um enquadramento ideológico fundamentado no culto ao chefe e ao Império, bem como no nacionalismo, na virtude militar, no cristianismo e na manutenção da unidade territorial ultramarina (colônias). Nesse sentido, a fotografia (Figura 18) que representa a chegada de Freyre ao Centro Associativo, tem uma forte carga simbólica marcada pela corporeidade, subalternidade dos moçambicanos aos interesses estatais e alinhamento político do CAN ao regime ditatorial português e à MP.

Figura 18: Gilberto Freyre no Centro dos Negros de Moçambique [1952]



“A visita do Prof. Gilberto Freyre a Lourenço Marques”. Recepção à Gilberto Freyre na sede do Centro dos Negros de Moçambique. Fonte: Jornal Notícias -1952. AHM.

Expor tal imagem na imprensa potencializou o aspecto político-ideológico da situação, o que é intensificado pelo posicionamento do jornal *Notícias* que, de acordo com o fotojornalista e ex-funcionário desse periódico, Ricardo Rangel (1996), era o porta-voz do colonialismo português. No evento em questão, a postura pode ter sido em sinal de respeito ao sociólogo brasileiro – localizado à frente dos demais participantes e expressando certa alegria em ser recepcionado de tal maneira – e, sobretudo, ao regime português, já que ele estava em Moçambique a convite do governo e cumprindo um papel de legitimação intelectual da colonização portuguesa (CASTELO, 1999).

No mesmo evento, a “senhorinha Constância Baltasar” se pronunciou “em nome da mulher nativa”. Provavelmente ela era integrante do CAN e uma indicação desse vínculo é demonstrada quando chama de “nossa casa” tal instituição. Além de se referir ao Brasil como um modelo social resultante da “obra” de “civilização” do “génio colonizador de Portugal”, enfatizando a importância dessas duas nações independentes para os “nativos”, a Constância, ao homenagear Gilberto Freyre, enfatiza o seguinte:

Temos as Missões religiosas onde nos ensinam as sublimes lições dos Evangelhos, escolas dirigidas pelas abnegadas irmãs onde aprendemos a língua mãe-portuguesa, e a saber cumprir bem os nossos deveres de filhas e mães de amanhã; são Hospitais, onde com paciência evangélica os senhores doutores nos ensinam a ser boas auxiliares, tanto no tratamento aos doentes como na assistência a parturientes patricias espalhadas pela Província fora. Os rapazes que completam o ensino primário, têm escolas onde se preparam para a vida: uns tiram as artes profissionais, outros preparam-se para o professorado indígena; pelo Arcebispado foram criados dois seminários de amanhã; e além disto, o nosso Governo por intermédio da Repartição dos Negócios Indígenas, ajuda os alunos que depois da 4ª classe desejam seguir os cursos técnicos nesta cidade de Lourenço Marques. Esta casa onde nos encontramos neste momento, é uma associação de negros portugueses, que também auxilia grandemente a obra de civilização dos indígenas e trabalha sempre de colaboração com os nossos governantes. Pelo nosso Governo foram criadas escolas de ensino rudimentar e elementar nas salas deste centro, onde rapazes e raparigas se preparam para a vida; é também nesta casa onde de quando em quando nos juntamos em massa para receber as mais altas personalidades que têm de contactar com o indígena nas suas visitas a esta Província, como está acontecendo agora com V. Ex.^a (HOMENAGEM, 12 jan. 1952 – *Jornal Notícias*).

Na mesma cerimônia, o presidente da Direção do CAN, Enoque Libombo, expõe o apoio e a crença na “civilização”, na “raça lusa” e na religião católica. Entre as provas do empenho português, Libombo menciona a presença desse povo em vários locais, sua contribuição material e o Brasil. Nessa recepção a Freyre, Libombo afirma que no Império português todos – “negros, amarelos ou brancos” são iguais perante a lei dizendo categoricamente que os “nativos” não eram súditos, mas portugueses “ativos” e “úteis na Comunidade”. Cabe contextualizar que Enoque Libombo, escriturário (LIBOMBO, 28 jul 1959) e encarregado das Instalações do Pessoal da Camara Municipal de Lourenço Marques (LIBOMBO, 26 ago. 1970), autoidentificava-se nacionalmente como português, conforme se verifica no “Questionário a preencher pelos passageiros” da Companhia Nacional de Navegação (31 out. 1953). Caracterizado pelo Hospital Central Miguel Bombarda como pertencente à raça africana (FICHA, 23 mar. 1953), casado com Ada Matiti Libombo⁴⁴, pai de

⁴⁴ Ada [Alda, Aoda ou Aída, varia de acordo com a documentação] Lindstrone Matiti [ou Matite] Libombo era filha de Nelie e Lindstrone [Lainstrone ou Lindstrom] Matiti (BOLETIM DE IDENTIFICAÇÃO, 8 jul. 1960). Seu pai foi vinculado ao Congresso Nacional Africano de Lourenço Marques na década de 1920 (ZAMPARONI, 2000) e um dos membros fundadores do Grémio Africano (ZAMPARONI, 2006), considerado integrante da “classe média africana”, além de dominar a língua inglesa e portuguesa (FIRMINO, s.d)

Aida Theodomira [ou Theodomira] da Nobreza Libombo (Figura 19) e Edmundo Enoque Libombo⁴⁵ (GUIA, 2 abr. 1959), Enoque chegou a morar em Lisboa, em Portugal, quando estava de licença médica. Nesse período, visitou a Espanha, França e Suíça com a esposa e a sua filha (1959). Tais informações, de certa forma, demonstram a pluralidade de espaços e identificações que um moçambicano assimilado poderia ter no contexto urbano colonial. Afinal, “[...] as pessoas têm identidades sociais múltiplas na sociedade. As mesmas pessoas são inscritas em práticas discursivas diferentes através de papéis de identidades sociais diferentes e contraditórios” impregnadas pelas relações de poder e interesses políticos (LOPES, 2004, p. 70).

Figura 19: Ada Lindstrone Matiti Libombo e Aida Theodomira da Nobreza Libombo



Fonte: Ofício - Guia nº 3037. 16 set. 1960. ANTT

⁴⁵ Edmundo E. Libombo formou-se em Química (ZAWANGONI, s.d), atuou como professor de língua portuguesa na Escola Secundária da FRELMO entre 1970 e 1973 (ZAWANGONI, s.d; COSTA, 2018) tendo participado do seminário de alfabetização realizado por Paulo Freire em 1972 nessa instituição (DRASMA, 2017 apud CHEMANE, 2017). Após residir em Portugal, onde fez o 2º ano no curso de Engenharia, Edmundo passou por Dar es Salaam - Tanzânia antes de integrar o Pelotão I, situado em Nachingeia, a partir de 1969 (LIBOMBO, E. E., 2004) e, posteriormente, o quadro docente da FRELIMO. Posteriormente, ele ganhou a medalha de Bagamoyo, em 1985, durante as celebrações do 10º aniversário da Independência Nacional (RESOLUÇÃO n.º 5/85, de 17 de julho de 1985), além de ter sido integrante da Comissão Provincial de Eleições de Sofala em 1986 (Resolução n.º 1/86, de 4 julho de 1986) e estagiário voluntário no LABS (Laboratório de Biodiversidade) da UFMG em 1991.

O casamento de “Aída Matite” e Enoque Libombo (1928), por si só, foi um evento significativo para indicar uma das facetas que envolvia a dinâmica colonial de ser português e africano. O jornal *O Brado Africano* chegou a descrever na primeira página do periódico tal união matrimonial, apresentado no título do artigo como “Casamento Elegante”.

A preocupação em declinar os nomes completos dos padrinhos, o casamento civil e religioso, a sessão de fotos e a publicação dos fatos se completam para ratificar a pompa e a relevância que o ato recebia e para externar a posição social de quem dele participava. O cuidado em informar certos detalhes, como a "*lhaneza*" e o "*fino trato*" com que os pais do noivo 'tiveram para com os seus convidados", aos quais foram servidos refrescos e não bebidas alcoólicas; que os convidados se deslocaram de carro e não a pé; que na "*corbeille*" dos noivos foram vistos "inúmeros e finos presentes", ajudam a compor o cenário e delimitar o território social em que viviam os participantes, ou seja, longe do universo dos *indígenas* e próximo ao dos europeus. [...]

Mas, apesar de toda esta expectativa e empenho, deste rearranjo espacial, da maneira como a casa era concebida, de como as pessoas rezavam, de como vestiam-se, das festas e demais manifestações tipicamente inspiradas nos valores europeus, a verdade é que a forma como os demais aspectos da vida eram vivenciados estava sempre mediatizada pelas noções africanas a respeito destes mesmos aspectos (ZAMPARONI, 2006, p. 173).

Vale mencionar que Levim Pinto Maximiano, então Presidente da Direcção do Centro Associativo dos Negros da Província de Moçambique escreveu um ofício (1956) ao Ministro do Ultramar (1955-1958) Raul Jorge Rodrigues Ventura, apresentando quatro problemas que estavam afetando a população negra, “a quem a luz da civilização” já havia penetrado a ponto de saberem o que queriam, nomeadamente, “a situação do assimilado”, “intercâmbio cultural”, “bolsas de estudos para negros” e “intervenção de advogado nas questões gentílicas”. No primeiro aspecto apresentado, “parte das populações nativas” é associada ao “atraso cultural e ético”, além de um grupo que “se esforça, se adapta, se guinda, se torna digno das esperanças do Governo Português” e os assimilados, especificamente, sujeitos “civilizados” como os “europeus”, mas que estavam sofrendo uma concorrência trabalhista em que eram preteridos em relação aos emigrantes portugueses, definidos como cidadãos reais. Visando a “conquista da sedutora cidadania” ou “ilusória”, tanto “indígenas” quanto “assimilados” enfrentavam a dificuldade de terem um exercício profissional e autonomia econômica exigida para cumprirem uma das condições de assimilação. Nesse sentido, o Estatuto Indígena não é questionado, considerado um necessário processo transitório, e o cumprimento efetivo da assimilação é pressionado a ser solucionado por meio de tal documento. As bolsas de estudos são solicitadas no terceiro ponto da carta de Levim P. Maximiano não como direito de todos, mas como uma benfeitoria paternalista do Estado português:

Feliz se sentiria o suplicante se V. Ex^a. Pudesse instituir algumas bolsas de estudo para estudantes negros que se tivessem distinguido pela sua inteligência, a sua arte ou em geral o seu mérito. Esse prémio para alguns, seria um estímulo para todos. Teria uma projecção anímica na massa negra difícil de avaliar (MAXIMIANO, 1956, p. 7).

Outras questões levantadas foram enfatizadas no documento de Maximiano, como o reconhecimento do mérito e da capacidade intelectual dos negros, além da intensificação do intercâmbio cultural que considerava a cultura portuguesa como uma referência admirável e a cultura moçambicana como excêntrica:

Nos banco [*sic*] da escola e do Liceu, ou na aprendizagem profissional, o negro já demonstrou que merece a assimilação, e, que é capaz de se cultivar e servir a Pátria com o cérebro e não apenas com os músculos. [...] Simplesmente: o negro raras vezes tem condições para demonstrar quanto vale. [...] Tem os Governos do Estado novo denotado uma rara compreensão das vantagens do intercâmbio cultural entre a Mãe Pátria e o Ultramar. [...] Cada negro que vir as belezas da nossa Metrópole, será o melhor arauto das virtudes da Pátria e da Raça. E sem dúvida que, se aos agrupamentos culturais negros falta nível artístico para competir com os europeus, a estes se avantajam em pitoresco e exótico (MAXIMIANO, 1956, p. 6 verso - p. 6).

Se, por um lado, houve a reprodução de uma estética inspirada no fascismo e o apoio ao governo colonial, colaborando com a manutenção das hierarquias culturais no Centro Associativo; por outro, a mesma instituição, ajudou na valorização da cultura local, realizando ações recreativas e ofertando ensino escolar, auxílio médico e subsídios aos sócios e seus familiares que passavam por dificuldades, o que colaborou na amenização da violência imposta pela situação colonial. A promoção das práticas culturais originadas em Moçambique pode ser exemplificada por meio da trajetória de um dos professores da associação: Samuel Dabula Nkumbula [ou Nkumula] (1915-1978). De acordo com Ernia Armindo e João de Sousa, ele nasceu em Lourenço Marques e teve diversas ocupações profissionais, entre elas vogal suplente da Câmara Municipal de Lourenço Marques e locutor, sendo considerado o primeiro locutor negro de Moçambique. Nkumbula ainda trabalhou no Rádio Club de Moçambique (Figura 20), no programa de rádio “Hora Nativa”, dirigiu a Associação do Futebol Africano de Moçambique e foi, entre outros cargos, professor do Instituto Negrófilo em 1943 (ARMINDO; SOUSA, 2013).

Figura 20: Foto do professor e locutor Samuel Dabula Nkumbula. Rádio Clube – Moçambique. [19--]



O prof. Dabula Nkumbula nos estúdios do Rádio Clube de Moçambique em Lourenço Marques. Fonte: Revista da Rádio de Moçambique. s.d.

Cabe mencionar ainda que o CAN também tinha um caráter recreativo e durante sua existência teve como referência grupos musicais como Djambo, de Moçambique, que, inclusive, tocava no espaço da associação, Jazz Maniacs e Grifits, da África do Sul (NEVES, 2008). Conforme afirma Ernias Armindo e João de Sousa (2013), Samuel Dabula também integrou a Orquestra Djambo [ou Djambu], iniciativa “que buscava e divulgava novos talentos no canto, dança e música”, além de englobar poesia e peças teatrais “de temática africana (Marrumbo freguês, Mahantsassa e outra) viradas para a educação cívica através da crítica dos costumes” (ARMINDO; SOUSA, 2013). Essas peças tinham sido escritas, encenadas e apresentadas nos palcos do Centro Associativo sob a direção do prof. Samuel Dabula, que

[...] debruçou-se na pesquisa de ritmos e danças para resgatar e desenvolver as danças da região Sul de Moçambique. Estas danças, que antes eram feitas à roda da fogueira e à sombra de uma árvore, designadamente a Marrabenta, o Xingomana, o Xigubo, o Nfena, Makwaela dentre outras, passaram a serem interpretadas e acompanhadas por instrumentos convencionais, nos palcos e nos salões em eventos sociais, onde se popularizaram. Na interpretação dos números de canto e dança fazia questão de dar a conhecer o significado das danças, onde, quando e porque eram executadas e em que circunstâncias, o que pressupunha um apurado estudo etnológico.

[...] Esta atitude veio a quebrar o preconceito de que só praticavam danças nativas os incultos pois, a partir deste feito estas danças passaram a serem apreciadas,

reconhecidas e valorizadas e até registradas quer em disco como em fitas magnéticas, como veio a acontecer com a gravação de um disco interpretado pela Orquestra Djambu com as canções “Elisa gomara saia; Xiwuanana xanga e Bambatela Sábado”, canções já mundialmente conhecidas (ARMINDO; SOUSA, 2013).

O Djambu indica, por si só, o quanto esse professor conseguiu conjugar a comunicação com a educação, a diversão, a formação intelectual e a arte no espaço associativo. O programa radiofônico “Keti Keti” foi outra ação promovida por Samuel Dabula que exemplifica a intrínseca relação do CAN com o universo cultural urbano, já que era realizado nos salões dessa associação e transmitido via Rádio Clube de Moçambique, em língua xi-ronga, no Setor “Hora Nativa” (ARMINDO; SOUSA, 2013; SOPA, 2014, p. 122). Como se percebe, Samuel Dabula foi um dos responsáveis em fortalecer o perfil político e valorizar práticas culturais no Centro Associativo dos Negros de Moçambique.

Nessa conjuntura, o Núcleo de Estudantes Secundários Africanos de Moçambique (NESAM) foi um espaço de atuação política da juventude que também teve destaque no Centro Associativo dos Negros de Moçambique. Em 1949, o NESAM foi fundado pela iniciativa de discentes entre 16 e 18 anos de idade da Escola Comercial (SANTOS, 2018). A fundação dessa organização é atribuída a Eduardo Mondlane, como afirma Amaral Matos em uma entrevista concedida as pesquisadoras Teresa Cruz e Silva e Amélia Neves em 1986:

Em 1948, creio eu, 49 há uma certa efervescência no Centro Associativo dos Negros de Moçambique. Havia alguns jovens, e entre esses jovens, havia um chamado Mondlane, depois veio a ser Presidente (da FRELIMO). Mas, sempre apoiado pela Missão Suíça. Ele fez um certo enquadramento de jovens estudantes do ensino secundário... Núcleo de Estudantes Secundários Africanos (NEVES, 2008, p.151).

Em seu livro *Lutar por Moçambique* (1975), Mondlane afirma que o NESAM tinha poucos membros, limitando-se aos estudantes negros das escolas secundárias. O núcleo ainda atuou na divulgação das “ideias nacionalistas à mocidade negra instruída” e na “revalorização da cultura nacional”, indo contra o desprezo português pelas culturas africanas; proporcionou o estudo e discussão sobre Moçambique “sem ser como um apêndice de Portugal”; além de ter lançado uma revista “Alvor, que, embora censurada, contribuiu para espalhar as ideias desenvolvidas nas reuniões e discussões do grupo” (MONDLANE, E., 1975, p. 82-83).

E, talvez o mais importante de tudo cimentou contactos pessoais, estabeleceu uma rede de comunicação a nível nacional, que se formou entre gente de todas as idades, e que podia ser utilizada para um futuro movimento secreto. Por exemplo, quando a FRELIMO se instalou na região de Lourenço Marques em 1962 – 1963, os membros do NESAM foram os primeiros a serem mobilizados e constituíram uma estrutura para receber o partido. A polícia secreta ou PIDE,

também percebeu isto e proibiu o NESAM; em 1964, prendeu alguns dos seus membros e forçou outros a partirem para o exílio (MONDLANE, E., 1975, p. 83).

Entre as integrantes do NESAM que tinham sido presas, Mondlane cita o relato de Josina Muthemba, personagem de relevo na história da FRELIMO, já mencionada anteriormente:

Também fui presa quando fugia de Moçambique. Prenderam-me nas cataratas de Vitória, na fronteira entre a Rodésia e a Zâmbia. A polícia rodesiana prendeu-me e mandou-me de volta para Lourenço Marques (a polícia rodesiana trabalhava em convivência com a polícia portuguesa). Éramos oito no nosso grupo, rapazes e raparigas. A polícia portuguesa ameaçou-nos, interrogou-nos e bateu nos rapazes. Fiquei na prisão seis meses sem estar sentenciada nem condenada. Estive seis meses na prisão sem me incriminarem sequer de coisa alguma (MUTHEMBA, S.d apud MONDLANE, 1975, p. 83).

Eduardo Mondlane acrescenta que “Pouco tempo depois, enquanto tentavam ir da Suazilândia para a Zâmbia, 75 membros do NESAM foram presos pela polícia sul-africana e entregues à PIDE (Polícia Internacional e de Defesa do Estado). Foram internados em campos de concentração no Sul de Moçambique” (MONDLANE, 1975, p. 83). A perseguição, o aprisionamento e a violência física e psicológica mencionadas demonstram que o governo colonial não tinha restrições etárias, de gênero ou escolares ao punir os opositores do regime e, aqui, vale lembrar que o NESAM era composto por jovens estudantes, que a todo o momento tinham que organizar seus passos para não sofrerem represálias. O corpo dos jovens era um alvo mais vulnerável, mas tanto o corpo masculino quanto o corpo feminino estavam sujeitos à violência física ao serem encarcerados nas prisões.

O registro de Mondlane a respeito do NESAM ultrapassa um relato factual sobre essa organização de estudantes. Estava em jogo no período de escrita do livro, lançado inicialmente em inglês no ano de 1969, a luta de libertação nacional e a afirmação de uma “cultura nacional” que começa a ser construída tendo como referência o “povo moçambicano”.

A única referência ao número de sócios do NESAM, localizada até o momento, diz respeito ao ano de 1961, constando 200 sócios e apenas 10 presentes na reunião da Assembleia Geral (NEVES, 2008). Com base nas informações localizadas pela historiadora Olga Iglésias Neves, pode se verificar o foco do NESAM no estabelecimento de redes educacionais colaborativas, bem como na recreação, comunicação (Quadro 3) e participação ativa de seus integrantes, tanto do sexo feminino quanto do masculino, como se percebe a partir da descrição dos dirigentes eleitos das seguintes Secções existentes em 1954:

Festas (3); Teatral (3); Desportiva (3); Jornal (4); Feminina (6); Masculina (?). Para garantir a realização do programa era importante assegurar a quotização. Assim, foram escolhidos colaboradores nos vários estabelecimentos de ensino de Lourenço Marques: Liceu Salazar (1); Escola Comercial (2) – para o curso diurno e nocturno; Escola Industrial (2) – para o curso diurno e nocturno; Liceu António Enes; Colégio Pedro Nunes; Instituto Portugal. Retomada uma tradição do Núcleo de desenvolver explicações, foi criado um grupo de explicadores nos finais de 1961, que abrangia as seguintes matérias [ofertadas em 1961]: 4.º ano – Ciências Naturais (Liceal); 2.º ano – Matemática – (Industrial e Liceal); 2.º ano – Português; 1.º ano – Francês (Liceal) (NEVES, 2008, p.150).

Quadro 3: Esferas de atuação do Centro Associativo – Moçambique [1969]

NÍVEL	TIPO	CARACTERÍSTICAS	OBSERVAÇÕES
Entreajuda	Explicações	Português	Cursos do Ensino Sec.
		Francês	- Liceal
		Inglês	-Técnico
		Matemática	(comercial e industrial)
		Ciências Naturais	
Cultural	Tardes Culturais	Música	“Folclórica”
	Saraus	Poesia / Contos	Teatro
Recreativo	Bailes	Natal	“do Estudante”
	Tardes Dançantes		Festa de Carnaval

Fonte: NEVES, 2008, p. 156.

A formação intelectual extrapolava as explicações⁴⁶ oferecidas por uma equipe diversificada institucionalmente. Nesse contexto, Luís Bernardo Manuel, bibliotecário do CAN, organizou um projeto de leitura, interpretação e debate de obras com os jovens estudantes do NESAM (NEVES, 2008). A ampliação etária, escolar e racial do NESAM, que tinha suas bases na comunidade jovem secundarista negra, de acordo com Sansão Muthemba, feita para “MaRongas”, também é colocada em questão em 1962:

Apareceu uma proposta em Junho de 1962 de supressão do “S” de secundários para que os alunos do ensino primário ou universitário tivessem acesso, passando o nome

⁴⁶ O sistema de explicações consistia nos “[...] estudantes mais avançados preparavam outros colegas que tinham dificuldades nos estudos” (NEVES, 2008, p.153).

a ser “*Núcleo dos Estudantes Africanos de Moçambique*”. Na reunião em que surgiu tal ideia, foi debatida uma questão que preocupava alguns elementos da Direcção: “*Porque é que não se admitem no Núcleo sócios que não sejam negros? Acontece muitas vezes que se têm irmãos mistos que desejam ser sócios do Núcleo mas acham-se impedidos*”. O secretário registou os momentos mais quentes da polémica: 1º. “*Não devíamos ser racistas. Mas todos estavam contra esta ideia*”; 2º. “*Os sócios que não fossem de cor viriam desmembrar esta nossa organização o que traria uma confusão depois difícil de remediar*”; 3º. “*Estou absolutamente contra esta ideia. O misto é a fonte dos distúrbios*”; 4º. “*Eles têm-nos desprezo, desconsideração*” (NEVES, 2008, p. 151-152).

Além de membros do NESAM ligados à FRELIMO que haviam sido capturados pela PIDE, em 1964 (CRUZ E SILVA, 1990), também pode ser mencionado o nome de alguns integrantes do Centro Associativo que foram presos, em 1965, por terem cometido, de acordo com esse braço repressivo e institucional do colonialismo, “crimes contra a segurança do país” (FRELIMO, 1965b): Domingos António Arouca, advogado e Diretor do Centro Associativo; Luís Bernardo Honwana, escritor, jornalista e, na altura, 2º secretário da Direcção do CAN; Filipe Mussongui, Presidente do CAN; Luís Unguana, vice-presidente da mesma associação; além de Malangatane Valente Ngwenya, artista e poeta; Abner Sansão Muthemba, enfermeiro e membro da Comissão Recreativa e Desportiva do CAN; Daniel Tomé Magaia, escrivão municipal e membro da Comissão Recreativa e Desportiva do CAN; Rogério Daniel Janana, empregado de escritório e suplente da Direcção do CAN; Afonso André Sonamize Uchoane, estudante, 1º secretário da Assembléia Geral do CAN e presidente do Núcleo dos Estudantes dessa associação, entre outras figuras públicas desse período (DARCH, s.d; FRELIMO, 1965a; FRELIMO, 1965b)⁴⁷.

Em 1965, o Centro Associativo dos Negros da Província de Moçambique é extinto, de acordo com a Portaria nº. 18.802, situada no Boletim Oficial publicado em 31 de julho de 1965, com a seguinte justificativa: “ilegal actuação dos seus órgãos directivos, exerceu uma acção diversa da prevista nos respectivos estatutos, perturbadora da ordem política e social” (NEVES, 2008, p.156). Entretanto, o histórico da associação, posicionando-se, às vezes de forma moderada e de outras mais incisivas, esteve de acordo com o art. 1º do seu Estatuto, defender “perante o Governo e todas as instâncias oficiais, municipais e outras análogas, na imprensa e em toda a parte, onde convenha, os seus direitos, interesses e reputação” (NEVES, 2008, p. 136).

Apesar do empenho do Centro Associativo dos Negros de Moçambique para mobilizar ações administrativas em prol dos seus associados e suas famílias, como submeter petições e

⁴⁷ Arouca foi preso pela (PIDE) acusado de trabalhar para FRELIMO e só foi solto em 1973, após ter ficado detido no Forte-prisão de Caxias, em Lisboa, e na Praça-forte de Peniche, em Leiria, também localizado em Portugal (DARCH, s.d).

cartas às autoridades coloniais para tentar garantir melhores condições de vida e o mesmo tratamento que os colonos recebiam, a estrutura escolar colonial dificultava ao máximo a mobilidade escolar das pessoas negras. Tais contradições impulsionam uma reação cultural e política por parte dos moçambicanos no âmbito da associação, em parceria com outras instituições ou em outros espaços, como foi o caso da FRELIMO. Por outro lado, a associação ajudou a definir quem era ou não considerado “negros de Moçambique”, “negros portugueses” e “português”, independentemente da cor ou origem geográfica e cultural. Isso alimentou uma noção evolucionista, do ponto de vista sociocultural, relacionado às pessoas negras, seja enquanto “indígenas” ou “assimiladas” – consideradas pelo Centro Associativo sujeitos de direitos muitas vezes desrespeitados – que tinham como ponto de referência civilizacional o colono branco nascido em Portugal ou a sociedade portuguesa e brasileira, consideradas, respectivamente “mãe pátria” e “irmã mais velha”. O ativo envolvimento de alguns de seus membros com a luta de libertação nacional⁴⁸ e o movimento anticolonial fizeram emergir, de forma evidente, a partir do início da década de 1960, o perigo político que o CAN representava para o regime vigente, resultando na prisão de muitos e na extinção dessa associação.

Como demonstrado, em Moçambique, a educação colonial foi constituída por instituições de ensino que garantiam a manutenção da situação colonial, a mobilidade escolar reduzida e o desenvolvimento das desigualdades escolares – todos intrinsecamente relacionados com a discriminação social, racial, etária e de gênero dos sujeitos envolvidos. Apesar de integrantes de um sistema de ensino colonial, o Liceu Salazar, a Escola de Habilitação de Professores Indígenas “José Cabral” e o Centro Associativo dos Negros de Moçambique contemplavam grupos sociorraciais muito diversos, que ocupavam ou não lugares sociais previstos pelas autoridades coloniais, resultando em trajetórias individuais e coletivas que podiam estar em consonância ou divergir do regime político vigente, assim como de sua ideologia imperial/nacional pluricontinental. Em outro sentido, inquietações e críticas internas emergiram nessas instituições educativas, desconstruindo uma representação harmônica e homogênea da educação colonial. Além disso, o trânsito de alguns indivíduos revelou a possibilidade de mobilidade escolar e pontos de contato e intercâmbio institucionais.

⁴⁸ O NESAM também teve entre seus estudantes “alguns dos mais destacados quadros da FRELIMO, tais como Josina Abiatar Muthemba, Filipe Samuel Magaia, Joaquim Chissano, Mariano Matsinha e Armando Guebuza” (COSTA, 2018, p.43).

2. EDUCAÇÃO E COMUNIDADES MUÇULMANAS E ASIÁTICAS

O objetivo deste capítulo é descrever questões político-educacionais envolvendo o islamismo e a trajetória da Escola Chinesa da cidade da Beira, com base em estudos bibliográficos sobre o assunto, com o intuito de demonstrar que as religiões cristãs não eram as únicas que tinham escolas nesse território.

Séculos atrás a parte oriental do continente africano já era conhecida pelos seus intensos fluxos migratórios, relações socioculturais transnacionais, bem como pelos contatos comerciais entre africanos e asiáticos. Desde o século XII, a África Austral conta com a presença de muçulmanos em locais como as ilhas Querimbas, em Quelimane; na Ilha de Moçambique, em Angoche e em Sofala (MACAGNO, 2007). Entre os séculos XVIII e XIX, a difusão do islamismo proporcionou a formação de sociedades afro-islâmicas na região costeira, como os xecados de Sancul, Quitangonha e Sangage, e o sultanato de Angoche, na esfera do sultão de Zanzibar (MATTOS, 2014). As cidades conhecidas, atualmente, como Maputo (Lourenço Marques), Ibo, Mocímboa da Praia, Porto Amélia, Búzi e Inhambane foram espaços de fixação de comerciantes árabes originários do Iémen e, partir desses contatos, deram-se relações políticas, religiosas e familiares, que marcaram a expansão do Islão em Moçambique (SAU, 2010 apud NEVES, 2010). O fato do sultanato de Omã ter se instalado em Zanzibar⁴⁹, em meados do século XIX, fez essa ilha destacar-se e influenciar o norte de Moçambique (especificamente os territórios correspondentes à Nampula, Cabo Delgado e Niassa) do ponto de vista político e cultural (MACAGNO, 2007). A dinâmica migratória em Moçambique foi acentuada pela religião muçulmana que estimulava o trânsito transnacional e transcontinental por meio da ida à Meca (Arábia Saudita) e do estudo nas *madrassas*.

A chegada de indianos à Moçambique, nos séculos XIX e XX, contribuiu para o renascimento do Islão (NEVES, 2012). Nessa colônia, houve a imigração de pessoas do continente asiático, provenientes tanto das colônias portuguesas quanto das britânicas, praticantes do islamismo, do hinduísmo ou do cristianismo. A comunidade ismaelita em Moçambique era pequena: apenas setecentas pessoas em 1953, das quais 439 tinham nacionalidade portuguesa e 261 eram da União Indiana. Em 1960, a comunidade tinha passado o número de mil indivíduos (MACHAQUERO, 2011). Apesar da comunidade

⁴⁹ Em 1964, o conjunto de duas ilhas (Unguja ou Zanzibar e Pemba) do Arquipélago denominado Zanzibar, nome de influência árabe, é unido a Tangânica, dando origem a República Unida de Tanganica e Zanzibar (atual Tanzânia).

asiática sunita de Moçambique⁵⁰ ser pequena, foi importante em termos econômicos e financeiros (PIRES, 2008). Em Lourenço Marques, especificamente, no começo do século XX, a maior parte dos trabalhadores indianos, que atuavam nas lojas asiáticas, vinha de Bombaim, mas também havia pessoas recrutadas, geralmente por três anos e com salários inferiores aos dos “indígenas”, advindas dos distritos de Kathiawar e Diu (ZAMPARONI, 2008). Segundo Mário Artur Machaqueiro, havia durante a colonização portuguesa:

Os dois tempos das políticas coloniais portuguesas para com o Islão na Guiné e em Moçambique – o tempo islamofóbico e o da sedução das lideranças muçulmanas, este último encetado em meados dos anos 60 – foram marcados pela apreensão perante o crescimento do ensino islâmico, devido ao facto de ele parecer escapar à política de “portugalização” dos “nativos” (MACHAQUEIRO, 2013, p. 97).

As pessoas provenientes da China, por sua vez, integravam um pequeno grupo de 2.098 pessoas identificadas como “amarelos” no recenseamento feito “em Moçambique em 1960, 1.136 eram homens e 962 mulheres. Do total na colónia, 1.027 indivíduos [...] habitavam no distrito de Manica e Sofala, dos quais 968 no concelho da Beira” (MEDEIROS, 2013, p. 45). Parte considerável dessas pessoas havia chegado em meados do século XIX em busca de emprego, sobretudo, da província Guangdong, no sul da China, instalando-se, especialmente, na cidade da Beira, ocupando cargos como artesãos e carpinteiros e, seus descendentes, comerciantes e donos de restaurantes. Alguns foram trabalhar nas companhias localizadas no corredor comercial entre Rodésia e Beira, como as *East African Shipping* e a *The Beira Boating Company*, que ofereciam salários maiores em relação a outras empresas (MACHAQUEIRO, 2011; MACAGNO, 2010; 2012).

Muitas das primeiras famílias que chegaram a Moçambique não cortaram seus vínculos com Guangdong ou com a China em geral. Alguns dos filhos e netos dessa primeira geração foram enviados para estudar – ou mesmo para passar um período com a parte da família, que não pôde se deslocar a Moçambique – em Macau e Hong Kong. Já na década de 30, os violentos ataques japoneses às aldeias de Guangdong, durante a guerra sino-japonesa, fizeram com que aqueles que ainda esperavam retornar a China, mudassem definitivamente de idéia. Assim, a África passou a ser um destino definitivo (MACAGNO, 2010, p. 3).

⁵⁰ Segundo Pires, “As comunidades asiáticas sunitas residentes em Moçambique, são fundamentalmente originárias da Província do Gujarat, na Índia. Entre estas destacam-se os Surtis, originários do Distrito de Surat, os Kananias, originários do Distrito de Bharuch e os Memons, habitualmente considerados como pertencentes a Kathiawar, a Península que se situa entre os Golfos de Kachchh e de Khambhat [...]. Relativamente à distribuição geográfica destas comunidades em Moçambique, os memons concentram-se mais em Nampula, os surtis em Maputo e os kanaanias na Beira.” (2008, p.18;19).

O preconceito e o racismo contra os “asiáticos”⁵¹, durante o processo de consolidação da colonização portuguesa, estavam presentes nas práticas sociais e tornavam-se cada vez mais institucionalizados, incluindo imposição de impostos, movimentação limitada e fiscalização da imigração (ZAMPARONI, 2008). Na linguagem, o termo “monhés” foi uma forma depreciativa que os portugueses utilizaram “para se referirem aos muçulmanos e hindus originários sobretudo do Estado do Gujarat na Índia Portuguesa e Britânica” (PIRES, 2008, p. 17). Como mencionado por José Craveirinha em seu texto *Ponto final na galinha à cafre*⁵², publicado no jornal *A Tribuna* em 01 de agosto de 1963, era considerado um vocabulário “racialmente afrontoso” alguém “chamar ‘caneco’ a um indo-português, ‘monhé’ a um indiano, ‘labrego’ a um português” (apud VIEIRA, 2019, p. 104), ou, como mencionado no artigo *Resposta a um jornalista beirense*, publicado no mesmo periódico em 21 de abril de 1963, chamar de “cafre” ou “narro” um africano e “mulato” a um mestiço (apud VIEIRA, 2019, p. 126).

O pesquisador Valdemir Zamparoni demonstra que algumas figuras públicas portuguesas, como António Ennes e o Padre Daniel da Cruz, conviviam com uma visão racista, apesar do primeiro reconhecer os benefícios econômicos que a força de trabalho dos “asiáticos” trazia ao governo colonial:

[...] António Ennes e o Pe. Daniel da Cruz, com toda a crueza, resumiam qual o lugar ocupado pelos asiáticos no imaginário colonial: sórdidos, astutos, degenerados, mesquinhos, lânguidos, efeminados, repelentes, etc. Palavras duras, mas que não impediam Ennes de se opor à sua expulsão, pois, dizia ele, tal comunidade, nenhum favor pedia ao Estado e dava-lhe grande arrecadação alfandegária, além de ser, em sua opinião, pacífica, obediente, que não mendigava, e estava praticamente ausente dos registros policiais e, sobretudo, era apolítica (ZAMPARONI, 2008, p.65-66).

A. dos Santos Figueiredo também deixou registrado, em um artigo sobre “A vida social” de Moçambique, uma percepção negativa sobre os indo-britânicos, caracterizando-os como um “problema político e económico”, em função de eles preservarem seus “usos e

⁵¹ O termo asiático não dizia respeito exclusivamente à questão geográfica transcontinental, mas também cultural e podia contemplar tanto os asiáticos nacionais (chamados na época de “indo-portugueses”), quanto os estrangeiros, provenientes de territórios que não eram portugueses (ZAMPARONI, 2008). Além disso, em 1913 o Boletim Oficial publicou um regulamento (Portaria Provincial 1379 de 29 de outubro de 1913) que considerava “asiáticos ou equiparados a estes todos os indivíduos naturais da Ásia ou da África ao norte de Cabo Delgado ou a leste da costa de Moçambique, qualquer que fosse a sua nacionalidade, e cujos ‘usos e costumes’ divergissem dos do ‘povo europeu’. Aqui, não gratuitamente a raça foi substituída pelo ‘povo’” (ZAMPARONI, 2008, p. 69).

⁵² Tal expressão para se referir a esse “prato da culinária moçambicana” também é considerada pejorativa por Craveirinha em um de seus textos publicados no jornal *A Tribuna*, em 25 de novembro de 1962, pois “Vem de cafraria. De cafre. [...]. Cafre é coisa reles, rude, bárbara. [...] Quando todos os dias se diz calma e despreocupadamente que apetece uma “galinha à cafre”, galinha está bem, cafre, não (apud VIEIRA, 2019, p. 88-89).

costumes” e atuarem com sucesso no interior de Moçambique numa concorrência comercial aos portugueses. Figueiredo ainda caracteriza os indianos como promíscuos em relação ao “indígena a quem se associa numa base de quási completa igualdade”. Para o autor, os indianos tinham uma “vida miserável”, moravam em bairros insalubres perto dos “bairros destinados aos indígenas”, praticamente “cafrealmente”, resistindo ao clima tropical e tendo “um nível social e moral inferior ao do europeu” (FIGUEIREDO, 1934, p.7; 8). A. dos Santos Figueiredo também deixou registrado, em um artigo sobre “A vida social” de Moçambique, uma percepção negativa sobre os indo-britânicos, caracterizando-os como um “problema político e económico”, em função de eles preservarem seus “usos e costumes” e atuarem com sucesso no interior de Moçambique numa concorrência comercial aos portugueses. Figueiredo ainda caracteriza os indianos como promíscuos em relação ao “indígena a quem se associa numa base de quási completa igualdade”. Para o autor, os indianos tinham uma “vida miserável”, moravam em bairros insalubres perto dos “bairros destinados aos indígenas”, praticamente “cafrealmente”, resistindo ao clima tropical e tendo “um nível social e moral inferior ao do europeu” (FIGUEIREDO, 1934, p.7; 8).

O clima de tolerância não era algo generalizado entre os portugueses e a tensão racial era explicitada por meio de debates na imprensa e no posicionamento de alguns periódicos. O jornal *Lourenço Marques Guardian*, por exemplo, em um artigo publicado em 9 de outubro de 1913 (apud ZAMPARONI, 2008, p.68), lamentava Moçambique não ser uma colônia branca, atribuindo tal “gravíssimo erro” a Portugal ter sacrificado os brancos e os pretos “em troca dum pequeno proveito imediato” e por “permitir que ‘uma raça improdutiva e parasitária desapossasse os conquistadores e colonos originais’”.

Outro ponto a ser citado é a diversidade social que caracterizava a comunidade muçulmana e asiática de Moçambique, o que se refletia na criação de clubes associativos baseados na crença religiosa, na origem geográfica e no pertencimento cultural, como foi o caso da Associação Afro-Mahometana de Lourenço Marques, a Associação de Beneficência Indo-Lohana da Província, Associação de Mútuo Auxílio dos Operários Indianos, Associação dos Trabalhadores Hindús “Bharat Somaj”, Comunidade Ismaílica de Sua Alteza Aga Khan, Comunidade Mahometana Indiana, Instituto Goano de Lourenço Marques, Nova Associação Hindú de Lourenço Marques e Sociedade de Beneficência “Pagode Chinês”⁵³.

⁵³ Associações descritas para se referir a uma pasta chamada “Associações em que predominam indivíduos de cor”, documento composto abarcando o período de 1960 a 1971 – disponível no Arquivo Nacional Torre do Tombo: <<https://digitarq.arquivos.pt/details?id=4311481>>. Acesso em 1 set. 2021. Não tivemos acesso às essas fontes históricas.

Em vista disso, a presença de muçulmanos em Moçambique, que antecede a colonização portuguesa, contava, no século XX, tanto com imigrantes vindos da África Oriental, do Oriente Médio e da Ásia, quanto com muçulmanos naturais desse território. A permanência dessas comunidades islâmicas e “asiáticas” em Moçambique estimulou a criação de escolas e clubes associativos que pudessem atendê-los culturalmente, o que ocorreu com uma significativa intensidade nesse período, envolvendo, algumas vezes, posicionamentos políticos, como de apoio mútuo⁵⁴ entre uma parcela dos chineses e dos muçulmanos em relação à política colonial (MACAGNO, 2012). No caso específico dos muçulmanos, as “*madrassas* (escolas corânicas para aprendizagem elementar) e centros comunitários” eram, entre outros, espaços de identidade religiosa e comunitária (VAKIL, 2004, p. 287).

Para analisar a educação das comunidades muçulmanas e asiáticas em Moçambique, organizou-se este capítulo e suas seções. A primeira descreve a relação do ensino religioso com a aprendizagem da leitura e da escrita árabe nas escolas corânicas, as políticas e propostas coloniais portuguesas a respeito do islamismo em Moçambique e como estavam relacionadas com a resistência e identidades muçulmanas. Na segunda seção, é abordada a trajetória da Escola Chinesa da Beira no intuito de descrever a contribuição dessa instituição para a identidade sociocultural e sociolinguística dos chineses e seus descendentes, bem como o seu vínculo com o desporto em meados do século XX.

2.1 Conhecimento Islâmico, Associações e Políticas Coloniais

A identidade muçulmana em Moçambique, em parte, foi construída por meio do acesso às instituições de ensino islâmicas e por intermédio da participação desses religiosos em associações.

Segundo a historiadora Liazzat Bonate (2016), no litoral norte de Moçambique o uso da escrita árabe era relativamente difundido no final do século XIX entre diferentes esferas sociais (nas elites religiosas muçulmanas; no sistema político costeiro; nas escolas onde se ensinava e aprendia a ler e escrever o Alcorão; na escrita de correspondências, testamentos, registros contratuais, poesias e, principalmente, nas relações comerciais desde, pelo menos, o século XI) tanto por homens quanto por mulheres⁵⁵ e não muçulmanos. No âmbito

⁵⁴ No capítulo 4 desta dissertação, percebe-se o movimento inverso: chineses colaborando no treinamento militar dos guerrilheiros da FRELIMO, em Nachingwea, na Tanzânia, ou fornecendo bolsas de estudos; e a presença de nacionalistas muçulmanos no movimento de libertação nacional de Moçambique conduzido pela FRELIMO.

⁵⁵ Francisco António da Silva Neves, capitão-mor de Angoche no final do século XIX, afirmou o seguinte: “quase todos os monhés sabem escrever em caracteres árabes em sua própria língua; além disso, na ilha de

diplomático, por exemplo, há o registro de carta do governante [da Ilha] de Moçambique, Sharif Muhammad al-Alawi ao rei Manuel, datado de 27 de maio de 1517 e de centenas de correspondências escritas em árabe de dirigentes mulçumanas/os destinadas aos portugueses entre 1870 e 1900, caso de Nagima (Naguema) e de Farallahi (Farelay) – troca que só cessou com a instauração do regime colonial e produção de cartas exclusivamente na língua portuguesa (BONATE, 2016).

Esse processo envolvendo literacia⁵⁶ estimulou a difusão de informações, aquisição de conhecimentos e a mobilidade social⁵⁷ por meio de escrita utilizada em vastas áreas, como em rotas do Mediterrâneo, Oceano Índico, Saara (BONATE, 2016) e o mundo suaíli (BONATE, 2021). Convergências de escritas locais e globais também se desenvolveram como ocorreu com a ajami, “alfabeto árabe adotado para a representação escrita de uma ampla variedade de línguas” (BONATE, 2016, p. 63, tradução nossa). No continente africano, a literacia ajami era mais difundida que a literacia árabe, sendo utilizada por oitenta línguas, incluindo Kiswahili, Hausa, Fulfulde, Wolof, Mandinka, Soninke, Bambara, Songhay, Kanuri, Nupe, Yoruba, Akan e Jula (BONATE, 2021). Baseada em outros estudos sobre a temática, Bonate também afirma que a ajami já estava em uso em Madagascar no século XII e o Kiarabu (ajami Kiswahili) foi utilizado nos séculos XI e XII em túmulos e moedas, bem como em uma quantidade considerável de documentos produzidos nos séculos XVII, XVIII e XIX envolvendo Moçambique e outros territórios da África Oriental (BONATE, 2016).

Com base na pesquisa realizada por Joanna Katto (2018), a historiadora Jacqueline Maia dos Santos (2020) afirma que, durante o período colonial, muitas crianças muçulmanas de Moçambique não acessaram às escolas cristãs ou do estado, como as pertencentes ao povo Yao, devido ao temor de suas famílias de desrespeitar as leis do Islã, como de comer comidas consideradas impuras, conforme relataram Rosa Mustaffa, que residia na aldeia Chiconono, e Rosa Salimu, que morava perto da escola da missão em Unango – ambas ex-combatentes da Frente Libertação de Moçambique (SANTOS, 2020). Entretanto, havia as escolas muçulmanas, conforme relatou Teresa Amule, antiga Comissário Política desse movimento de libertação e aluna de uma dessas instituições educativas (MUSSANHANE, 2012). Quando ela era criança e morava com seus pais em Chicomo, pertencente na época a Mavago, na

Angoche, existem muitas mulheres monhé que sabem ler e escrever” (NEVES, 1901 apud BONATE, 2016, p. 68).

⁵⁶ Ver: Brian V. Street, *Literacy in Theory and Practice* (Cambridge: Cambridge University Press, 1984), 133–135, 142–143, 151, 172.

⁵⁷ Conforme indica Brian V. Street, “[...] o letramento em si mesmo não promove o avanço cognitivo, a mobilidade social ou o progresso: práticas letradas são específicas ao contexto político e ideológico e suas consequências variam conforme a situação” (STREET, 2014, p.41).

província do Niassa, participava da dinâmica de uma *madrassa*, que envolvia, entre outras questões, o trabalho agrícola, aprender ler e escrever em árabe, cozinhar para aos demais estudantes e comemorar a conclusão da formação escolar:

O meu pai era um *shé*. Ele e a minha mãe iam à machamba com os alunos e eu ficava em casa a cozinhar. Esta comida era também para os alunos que os acompanhavam. Esta machamba era do professor. Não iam todos os dias, havia dias organizados para isso. Eu também estudava com os outros na *madrassa*, a escola muçulmana em que meu pai era professor. Para além da religião, aprendíamos a ler e a escrever. A mesquita funcionava mesmo na nossa casa. [...]. Quando cresci, acompanhava-os também à machamba. Quando a criança terminasse o nível, na escola do meu pai, era feita uma festa grande em casa dos pais e havia ofertas para o professor como final de agradecimento (AMULE apud MUSSANHANE, 2012, 723-724).

O ensino também podia dar-se em palhotas e abaixo de copas de árvores. Em um documento escrito, em 1973, pelo Secretário Provincial da Educação, Adelino Augusto Marques de Almeida afirmava que, desde a década de 1950, “as famílias muçulmanas tinham relutância em enviar os seus filhos às escolas cristãs, preferindo-lhes as corânicas que, [...], para além do estudo do Corão, ensinavam desde o árabe ao suaíli, passando pelo urdu e pelo guzarate, com exclusão do português” (apud MACHAQUEIRO, 2013, p. 110).

Também houve muçulmanos de Moçambique que acessaram as *madrassas* clássicas (“*ilm*”) “nos centros tradicionais de estudo islâmico da África oriental, tais como, Zanzibar, Lamu, Comoros, e também no Yemen, Egipto e subcontinente indiano, e a partir de século vinte na Arabia Saudita, Sudão e Libia” (BONATE, 1999, p.2). Nesses locais, “o crente aprende a recitar o al-Qur’an e conhecer os preceitos básicos da religião, tais como a declaração da fé (“*shahada*’/*tawhid*”), a maneira de rezar (“*salaat*”), o modo de se purificar (“*udhu*”) e de jejuar (“*Ramadan*”), como também acerca da importância da peregrinação a Mekka (hajj)” (BONATE, 1999, p. 2).

No processo de ensino, o “professor (“*mwalimo*”⁵⁸) não só dá a sua interpretação de al-Qur’an e da tradição islâmica (Sunna), mas também transmite o saber do bem e mal e do lícito e ilícito e das maneiras de se comportar numa determinada sociedade” (BONATE, 1999, p.2).

A principal ocupação de um *mwalimu* era ensinar em uma escola do Alcorão, conhecida localmente como *madrassas* que eram bastante abundantes, conforme descrito por Azevedo Coutinho, Lupi e outros. Silva Neves afirma que havia dez escolas desse tipo em Angoche, onde crianças de 5 a 12 anos iam estudar de manhã e à tarde [...]. Mas mesmo as regiões não costeiras e africanos não muçulmanos se

⁵⁸ De acordo com Bonate *mwalim* quer dizer “professor, sobretudo da escola *qur’ânica*” (1999, p. 15).

esforçaram para ter uma escola corânica em seus assentamentos e muitas vezes convidava um mwalimu do litoral para ensinar [...].

Os mwalimu também realizaram rituais vitais para as sociedades muçulmanas do norte Moçambique, que invariavelmente envolvia escrita. Isso incluía a escrita de versos do Alcorão e outras fórmulas religiosas para fazer juramento aos chefes tribunais e na solução de controvérsias; adivinhação e produção de amuletos [...] e para os ritos de iniciação. Mas no século XIX século, os africanos não muçulmanos do interior também procuraram cada vez mais esses serviços de mwalimu costeiros. Isso foi importante no contexto da expansão comércio internacional de escravos, o que fez com que algumas pessoas se sentissem inseguras e vulneráveis à escravidão [...]. Em ambos os casos, a habilidade de mwalimu de realizar uma adivinhação formidável e de escrever uma proteção poderosa em amuletos, bem como a promessa que ele poderia passar essas habilidades e poder para outros através do treinamento, era importante (BONATE, 2016, p.68-69, tradução nossa).

Dois outros termos para designar o professor eram *shaykh* e “Maulana”. Esse último nome também é usado “[...] para se referir a uma autoridade muçulmana local. A abrangência da categoria é ampla, pois pode designar tanto um teólogo do Islã, um professor da escola corânica e, às vezes, um médico tradicional muçulmano” (MACAGNO, 2007, p. 116).

Nesse contexto, o ensino contemplava uma das duas formas de conhecimento islâmico: o “exotérico” (*zahir*, “o visível, o óbvio”) e o “esotérico” (*batin*, “o invisível”, secreto).

A transmissão de saber exotérico é feito a partir da família e da comunidade, sobretudo nas principais instituições de ensino islâmico – na escola *qur’ânica* (*kuttab* ou *maktab* em árabe) e nas *madrassas* clássicas (de ensino de *ilm*). Em ambas instituições de ensino islâmico, o conhecimento e sua transmissão são percebidos como fixos e exactos e suas memorização entende-se como visando permitir o crente levar uma vida religiosa completa. Em todo mundo islâmico, independente do contexto geográfico [*sic*] e cultural, essa percepção de conhecimento criou uma uniformidade notável dos conteúdos e da organização das instituições de ensino (BONATE, 1999, p. 1).

O conhecimento “esotérico”, por sua vez, era acessível apenas aos eleitos, vulgarmente chamados em Moçambique de “curandeiros”, pessoas que tinham contato com tratados e cânticos litúrgicos (“*wirdes* e *qasidas*”) além de interpretarem sonhos e realizarem adivinhações, curas espirituais e físicas, entre outras práticas (BONATE, 1999). Algumas vezes, o saber “esotérico” está situado entre a cultura local e a religião (BONATE, 1999). As práticas desenvolvidas por esses sujeitos não eram as mesmas em todo o território colonial. Enquanto os “curandeiros *funti*” não precisavam de ir à escola *qur’ânica*, pois eram envolvidos com a cura das doenças espirituais,

Os curandeiros dedicados as actividades como de *hatt al-raml* (*ehakko* em Makua) tem que saber ler e escrever em árabe pois tem que usar extratos de al-Qur’an e livros esotéricos para fazer adivinhações, talismãs (*tawiz* em árabe, ou *firiz* em makua) e até para própria cura. Por isso, o ensino na escola *qur’ânica* para eles é

indispensável. Esse saber é transmitido de pai para filho ou de tio para sobrinho, mas muitas vezes o aluno tem que passar por vários shaykhs e mwalimos para aperfeiçoar a arte de tratar (BONATE, 1999, p. 4).

De acordo com a pesquisadora Liazzat Bonate (1999), o conhecimento é considerado fundamental na vida social dos muçulmanos, sendo fixo por estar relacionado à palavra memorizada, porém sua interpretação é flexível de acordo com as circunstâncias (BONATE, 1999). Derivado de um conflito entre “novos estudiosos” (*‘ulamas’*) e os estudiosos “tradicionais” (*“shaykhs”/líder “sufi, professor, ancião, pessoas respeitadas”*), em algumas comunidades, a educação islâmica sofreu uma mudança de perspectiva, porque passou, em meados do século XX, a serem enfatizadas as escrituras sagradas (*“Qur’an e hadith”*) em detrimento das práticas não encontradas na tradição islâmica (*Sunna*) – por apresentarem algumas inovações não permitidas (*“bid’a”*), como os cantos acompanhados por tambores realizados por muçulmanos yao e makua na *“dikiri”*, o que era referente à prática de “lembrar o Deus; repetição contínuo e rítmico dos nomes de Deus nas várias ordens Sufi” (BONATE, 1999, p. 15). A tensão entre o que era considerado ignorância, não religioso, correto e a sagrada escritura ganhou grandes proporções exigindo posicionamentos como os de Mufti de Zanzibar, Sharif Abdul Hasan b. Ahmad Jamali Laili, em 1949, e o parecer de Mufti de Comores, Sayyid Umar bin Ahmad bin Abu Bakr bin Sumait al-Alawi, em 1972 (BONATE, 1999).

A Rifaiyya, conhecida como “homens do Maulide” ou “pessoas do Maulide”, localizada na Ilha de Moçambique, evidencia uma tensão identitária, que pode estar associada ao conhecimento “esóterico” e ao conflito entre “novos estudiosos” e estudiosos “tradicionais”, já que parece mais vinculada com as práticas sociais de determinado grupo do que com os fundamentos religiosos adotados pela maioria dos muçulmanos. Essa confraria sufista, assim como outras, foi introduzida no norte de Moçambique em fins do século XIX e permanece ainda na atualidade (MACAGNO, 2007). Por seus membros praticarem danças, percussão, cânticos, autoflagelação (cravavam estiletos metálicos no corpo e no rosto), transe, êxtase, faquirismo e celebração do Maulide (aniversário do profeta/ *“mawlid”*) eles não são aceitos por outros muçulmanos (MACAGNO, 2007). Em outras palavras, embora entre eles exista uma autoidentificação religiosa com o islã, autodenominando-se como muçulmanos, não há um reconhecimento deles enquanto tal por parte de outras comunidades muçulmanas, por não estarem, segundo elas, de acordo com os ensinamentos de Maomé.

Apresentar essas disputas que envolviam, em parte, saber ler e escrever em árabe para seguir as escrituras sagradas, estava relacionado ao debate para definir quem era considerado

muçulmano em Moçambique. Entretanto, praticar a fé por meio do ensino islâmico “esotérico” (*batin*) ou “exotérico” (*zahir*) e/ou seguindo o posicionamento oficial dos líderes religiosos não eram as únicas formas de construção da identidade religiosa e expansão do ensino islâmico.

No século XX, entre as quinhentas associações fundadas em Moçambique, quarenta eram de cunho islâmico, incluindo a Associação Comercial Indiana de Cabo Delgado (1931-1932), a Comunidade Muçulmana do Ibo (1935-1945), a Comunidade Muçulmana de Porto Amélia (1970-1971), a Comunidade Islâmica de Porto Amélia (1972), a Associação Muçulmana de Porto Amélia (1971-1973), a Comunidade Maometana de Mocímboa da Praia, e a Comunidade Muçulmana de Vila Cabral (1956-74), localizadas no norte de Moçambique, o que indicava uma abrangência territorial e diversidade institucional da comunidade muçulmana (NEVES, 2012). Das quarenta instituições de cariz islâmico, a maioria era constituída por aspectos Sunni⁵⁹ e minoria Sufi, Xiita e Ismaili (NEVES, 2014). Segundo Bonate, “[...] além de frequentarem as escolas *qur’ânicas*, a maioria dos membros das ordens Sufis em Moçambique são ensinados nas suas próprias famílias acerca das regras e tradição da *tariqa* e recitação de *qasidas*, etc. [...] A essência do Sufismo em Moçambique é a educação através de exercícios colectivos (“*dhikr*”) repetidos sistematicamente ao longo da vida” (BONATE, 1999, p.3). Como já mencionado, o “*dhikr*” é a repetição dos nomes de Deus (BONATE, 1999).

Nessas instituições, a socialização contemplou Basquetebol, Críquete, Natação, Tênis e, principalmente, o Futebol e o Futsal, até 1957, em bairros suburbanos de Lourenço Marques, Inhambane, Beira, Quelimane, Nampula, Ilha de Moçambique, Tete e Vila Cabral (NEVES, 2014). Posteriormente, percebe-se um controle maior do associativismo desportivo por parte das autoridades coloniais, passando o âmbito escolar a ter, entre 1967 e 1974, uma influência do Professor Noronha Feyo, Presidente do Conselho Provincial de Educação Física e Desportos de Moçambique (NEVES, 2014). Apesar de não termos informações sobre a faixa etária dos frequentadores dessas associações, é conhecido pela historiografia que eram frequentados apenas pelo sexo masculino por causa do “comportamento prescrito pela religião para a Mulher” (NEVES, 2014).

⁵⁹ A introdução de confrarias sufistas ou *Turuq* (singular: *Tariqa*), em fins do século XIX, no norte de Moçambique, permitiu a difusão da vertente sunita do islã (MACAGNO, 2007). As confrarias sufistas ganharam relevo após 1939, sobretudo durante 1960 e 1974, o que “[...] permitiu não somente maior conversão dos moçambicanos ao Islão, mas também a abertura [*sic*] de novas escolas *qur’ânicas*, e a aquisição de ensino religioso por muçulmanos moçambicanos em Zanzibar, Comores e outros centros islâmicos da costa e nos países árabes” (BONATE, 1999, p.6).

Apesar da suposta coesão proporcionada pelo fato de os muçulmanos pertencerem à mesma religião, havia “[...] um clima de conflito e polémica entre os mais velhos e os jovens, formados em escolas corânicas no estrangeiro, ainda que no seio da mesma ordem Suni, predominante em Moçambique” (NEVES, 2010, p.5-6), desconstruindo, dessa forma, a noção de homogeneidade e unidade entre associações afro-maometanas (africanos muçulmanos) e indo-maometanas (indianos muçulmanos). Tal afirmação conflui com a reflexão de Bonate (1999) sobre os “novos estudiosos” e os “tradicionais”, indicando tensões geracionais ou etárias que marcavam as relações sociais e, por outro lado, remetiam a como ter acesso a instituições de ensino fora de Moçambique poderia influenciar perspectivas diferentes a respeito de como praticar a fé islâmica. Em contrapartida, é possível que esse acesso fosse proporcionado pelo poder aquisitivo da pessoa ou de sua família para custear o deslocamento, estadia e possíveis gastos com o estudo em países estrangeiros.

A entrevista que a pesquisadora Olga Iglésias Neves fez com Sheikh Abdul Carimo Nordine Sau, Secretário-geral do Conselho Islâmico de Moçambique e Iman da Mesquita Anuaril Islam em Maputo, indica alguns aspectos da educação dos muçulmanos no período colonial. Segundo Sau (2010), além de interferir na formação escolar, a colonização influenciou como as pessoas se identificavam nominalmente. Sobre o assunto, afirmou o seguinte:

[Existia uma] pressão exercida sobre quem quisesse estudar, tinha de ser cristianizado, tinha de se converter. Na zona Norte de Moçambique até à independência não havia escolas oficiais, mas sim Missões católicas, aonde era ministrada através da catequese a religião católica. Muitas das famílias que queriam que os seus filhos estudassem tinham de os colocar nas missões. Outras famílias não o fizeram, daí o analfabetismo que ainda se verifica no Norte do país. [...] Por outro lado, verificava-se a alteração do nome aquando do registo [*sic*]. Se alguém pretendia registar [*sic*] uma criança com o nome de Amad, não conseguia. Normalmente acabava registada como Alberto. Por isso, há tantos Albertos Costa em Moçambique, filhos de islâmicos (SAU, 2010 apud NEVES, 2010, p. 10).

Esse relato indica que a mudança do nome próprio estava associada a um fator cultural e político, visto que, dependendo da situação, podia indicar uma característica identitária, uma conversão religiosa ou, no caso mencionado, uma violência estatal. Assim, como alguns mudavam o nome de origem árabe por causa de uma imposição das instituições coloniais, ter nome africano para outros remetia a ser considerado “indígena” e ser africano com o nome português podia indicar que a pessoa era de família assimilada à cultura portuguesa, incluindo saber ler e escrever em português (MINDOSO, 2017).

A fala de Sheikh Abdul Carimo N. Sau é interessante, uma vez que demarca a necessidade contemporânea de lembrar a resistência muçulmana ao colonialismo, porém essa ação não se deu de forma consensual e homogênea. Cabe mencionar que ele teve sua formação escolar após a independência nacional, não sendo uma testemunha ocular, mas um representante reconhecido pela comunidade muçulmana para contar e indicar pessoas familiarizadas com esse assunto. A respeito da associação que Sau fez entre a quantidade de analfabetos na primeira década do século XXI e “quem quisesse estudar, tinha de ser cristianizado” só se aplicava a quem desejasse aprender a língua portuguesa⁶⁰, já que, como o próprio Iman afirma, alguns muçulmanos conseguiam sair de Moçambique para estudar fora, como foi o caso de Sheikh Mohamed Yussufo, o qual fugiu da Ilha de Moçambique para ir estudar em Zanzibar. O acesso à educação estatal ou cristã não garantia que a pessoa sairia lendo das escolas e o analfabetismo atingia a maioria esmagadora da população em Moçambique no período colonial, e não apenas o Norte dessa colônia, indicando que Sau idealizou, de certa forma, a qualidade e extensão territorial da educação colonial.

Em fins do século XIX, António Enes, que exerceu, nesse período, o cargo de Comissário Régio em Moçambique, escreveu um relatório (1893) em que atrelava o atraso de Moçambique à presença de asiáticos, comparando-os com “pragas” e dizendo que possuíam limitações “naturais” (MACHAQUEIRO, 2011). Em “resposta, as identidades muçulmanas vieram a afirmar-se com maior vigor” (BONATE, 1999, p. 13).

As políticas coloniais promovidas ao longo do século XX, por sua vez, oscilaram entre repressão e colaboração no que diz respeito ao ensino islâmico em Moçambique. O debate sobre o tema abarcou desde o fechamento de escolas corânicas e mesquitas em fins da década de 1930 até a proposta, em meados da década de 1960, de criação de um “Centro de Estudos Islâmicos” para “concentrar o ensino e a certificação do islamismo num único centro situado na Ilha de Moçambique, como instrumento para melhor controlar e ‘accionar’ os muçulmanos da região” (MEDEIROS, 2013, p.117).

Em 1937, o Cônsul Geral britânico sediado na Beira precisou pedir esclarecimentos sobre o fechamento da mesquita que atendia a Comunidade Maometana Britânica de Porto Amélia (MACHAQUEIRO, 2013). Nessa conjuntura, as pessoas afro-maometanas de

⁶⁰ Segundo Liazzat Bonate, “A expansão de educação Missionária ‘ocidental’ no norte de Moçambique foi impedida assim pela expansão das *turuq* e a presença forte das escolas *qur’anicas*. Por essas razões, os muçulmanos do norte eram maioritariamente considerados ‘analfabetos’, embora com acesso a educação *qur’anica* eles sabiam ler e escrever em caracteres árabes, usando-os para língua Swahili, Macua e para o próprio Português” (1999, p. 6).

Moçambique que também participavam e apropriavam-se das práticas culturais indianas chegaram a ser presas e terem seus objetos de devoção apreendidos como ocorreu

[...] na Circunscrição Civil de Meconta, cujo encarregado identificou quatro “indígenas arabizados” que “se entregavam a propaganda desnacionalizadora”. Para além de ter ordenado a detenção destes últimos, o zelo do administrador foi ao ponto de apreender não apenas “livros em guzarate” e “ardósias escritas por alunos”, mas até mesmo “tamboretas indianas” – tudo o que ostentasse, pois, a marca de uma alteridade identitária (MACHAQUEIRO, 2013, p. 101).

Apesar do preconceito e racismo contra as pessoas da Ásia e do Oriente Médio, esses indivíduos tinham, perante a lei, liberdade de exercerem sua cultura e religião. Contudo, ser negro e não proferir a fé católica era inconcebível, como fica explícito em um documento de autoria de Nicolau Calheiros, Encarregado de Governo, presente no espólio particular do Capitão-Tenente João de Figueiredo, Governador do Niassa:

Não procuramos nem pretendemos impedir que os mahometanos pratiquem o culto da sua religião nem obstamos a que mantenham escolas da sua língua destinadas somente à educação dos seus descendentes, desde que se subordinem às regras que as leis vigentes impõem para tais casos. Mas não consentiremos que transformem os seus templos e as suas escolas em sinagogas de catequese onde o nosso preto é atraído para, à sombra de uma religião que não é a nossa, lhe inculcar no ânimo princípios e ideias contrárias ao nosso sistema político, aos nossos hábitos e costumes, aos nossos métodos de colonização, à nossa economia e a tudo, enfim, quanto não seja enriquecer a grei maometana à custa do suor alheio. [...]

Temos por nosso lado o direito indeclinável de nos defender e proteger os indígenas contra a ganância desmedida destas aves de rapina que não se contentando em converter o trabalho alheio em ouro para levarem para as terras que já foram nossas, ainda têm o arrojo de pretender desnacionalizar os portugueses das Colônias, tentando, teimosamente, divulgar entre eles uma língua que não conhecemos e submetê-los espiritualmente ao freio duma religião que nos repugna aceitar não só por índole e por educação [...]. [...] O negro português é tutelado porque a sua condição social assim o determina. Não podemos, pois, reconhecer-lhe o direito de se integrar em credos religiosos para nós enigmáticos, motivo porque não perfilhamos a ideia em lhe facultar liberdades de semelhante natureza e antes entendemos que se nos impõe a obrigação, dentro da função tutelar que nos cumpre exercer, de o conduzir pelo caminho que consideramos mais acessível à realização do nosso objectivo colonizador, mais adequado aos nossos interesses – que colocaremos sempre em primeiro plano, e mais compatível com os nossos incontestáveis direitos de soberania dos quais nunca abdicaremos. [...]

Admitimos todas as ideias religiosas dentro da mais ampla liberdade, condicionada pela mais perfeita ordem; mas combateremos sem tréguas os que trabalhem no sentido de diminuir o Poder e o Prestígio da nossa autoridade ou enfraquecer os alicerces do nosso domínio [...]

Não, Exmo. Senhor, os portugueses das Colônias não podem conhecer nem praticar outra língua sem que primeiro conheçam e pratiquem a portuguesa; e não podem ter outra religião que não seja aquela que amparou os portugueses na descoberta e conquista de mais de metade do mundo, enquanto não atingirem a maioria. E quem com isto se não conformar, tem aberto o caminho de saída (CALHEIROS, 1937 apud MACHAQUEIRO, 2013, p. 103; 104; 105).

De acordo com Machaqueiro (2013), o posicionamento de Calheiros remete a um antissemitismo e a uma confusão entre judeus e muçulmanos. Ao ser citada, a sinagoga

revela-se um imaginário que associa esses dois grupos à cobiça (MACHAQUEIRO, 2013). Se o “mahometano” é o “Outro” para Calheiros, as pessoas pretas são vistas na chave da propriedade, do ser situado em uma fase insatisfatória de desenvolvimento humano. E, de forma estratégica, dependendo da linha argumentativa, essas mesmas pessoas são mencionadas como “portugueses da Colónias” e “negro português” a serem protegidas, deslocando-as para um lugar integrante ou quase integrante da nacionalidade portuguesa. Portanto, fica explícito, mais uma vez, que a tal liberdade religiosa não contemplava os afro-maometanos, porque entrava em conflito direto com os interesses coloniais, incluindo a soberania nacional. A partir das análises do psicólogo austríaco Gustav Jahoda (1999), Machaqueiro acrescenta que no documento de Calheiros, a pouco citado,

Percebe-se então toda a intencionalidade e toda a imaginação identitária que subjazem à circular n.º 12/6: a identidade positiva, superior e modelar, a do português católico, branco e adulto, está necessariamente encarregue de “tutelar” a identidade subalterna e inferior, a do “português das colónias”, negro-africano em estado de “menoridade”, ou seja, de infantilidade – sabendo nós que a “criança” foi, desde os primórdios dos encontros coloniais entre europeus e os povos sul-americanos e africanos, uma das encarnações do “selvagem” (MACHAQUEIRO, 2013, p. 105).

Ainda de acordo com pesquisador Mário Artur Machaqueiro (2011), pessoas do aparelho colonial português que influenciaram políticas nessa conjuntura construíram representações pejorativas sobre os muçulmanos concomitante à defesa de uma identidade nacional portuguesa atrelada a noção de povo “colonizador” e a noção de “império”. Panoramicamente, dois momentos marcam o imaginário colonial sobre o islã, porém de maneira flexível, sendo perceptível a coexistência desses em algumas situações e em outros momentos históricos: o tempo islamofóbico e o da sedução das lideranças muçulmanas, ambos “marcados pela apreensão perante o crescimento do ensino islâmico” (MACHAQUEIRO, 2011; 2013, p. 97). O primeiro tem início por volta dos anos 1930, sendo os muçulmanos vistos por “ideólogos, missionários católicos, militares, agentes da polícia política e antropólogos”, como ameaçadores, incontroláveis, “empenhados em derrubar o poder português e em consagrar os objectivos do ‘pan-islamismo’” (MACHAQUEIRO, 2011, p. 45). Sob esse ponto de vista, o islã era considerado um obstáculo à consolidação da homogeneização identitária portuguesa baseada em “uma só civilização, uma só língua, uma só cultura, um só povo” (MACHAQUEIRO, 2011, p. 98).

O trânsito dos mulçumanos e o intercâmbio que mantinham com várias regiões na África proporcionaram o acesso às informações de cunho nacionalista que não eram do

interesse colonial que fossem conhecidos ou difundidos. Por exemplo, pode ser citado o fechamento de mesquitas e escolas *qur'ânicas* em Porto Amélia, Ibo, Mocimboa da Praia e Momba, pelas autoridades coloniais em 1937, e, posteriormente, restringidas ao uso exclusivo dos asiáticos muçulmanos, depois de serem encontrados cartazes em Cabo Delgado que defendiam a independência da Etiópia contra a invasão italiana (BONATE, 1999).

Figuras públicas como o Cardeal-Arcebispo de Lourenço Marques, Teodósio de Gouveia, defendiam, em meados da década de 1950, que o islã era um dos maiores inimigos do cristianismo na África (BONATE, 1999). Tal afirmação, certamente, converge com o temor das famílias muçulmanas das missões cristãs corromperem o seu modo de vida religioso, como já mencionado. Entretanto, alguns afro-muçulmanos estavam alinhados com a política colonial, como foi o caso de José Cantine, que afirmou, em um texto publicado no jornal *O Brado Africano* (1933), que achava inconcebível “nativos e nativas” “arabizados” em uma colônia portuguesa. Cantine chama atenção para essa afirmação em locais como Malanga e Munhuana, além de propor o extermínio da “civilização árabe” e à necessidade, de acordo com ele, de as autoridades escolares submeterem as escolas islâmicas ao regime das missões, que tinham entre suas obrigações “nacionalizar” e “civilizar” os “indígenas”. Além disso, Cantine defendeu o seguinte: “Em Moçambique deve haver uma única civilização, uma única língua – a língua portuguesa, usos e costumes portugueses, enfim, civilização portuguesa” (CANTINE, 1933, p.15 apud MACHAQUEIRO, 2013, p. 98).

Daí que diversos documentos oficiais, emanados tanto dos poderes centrais de Lisboa como das autoridades locais nas colônias, insistissem no ensino obrigatório do português como estratégia para colocar, de forma mais eficaz, as populações colonizadas sob a alçada “orientadora” de Portugal e para impedir que fossem atraídas pela propaganda anticolonial, a qual se supunha ter ligações à doutrinação islâmica. [...] Em 1964, uma nota dos Serviços de Instrução de Moçambique sugeriu que “deveria ser exigido aos mualimos a prova de estarem habilitados a ensinar português”. [...]. Um ano antes, a Administração do Concelho de Nampula tinha proposto a incorporação (compulsiva?) das escolas muçulmanas no sistema de ensino português [...]. O despacho exarado nesta comunicação pelo Governador do distrito de Moçambique ia mais longe: “Quanto ao ensino nas escolas maometanas já tive oportunidade de propor, pelos Serviços de Instrução, a sua regulamentação, na qual fosse incluída a obrigatoriedade de o ensino e a catequese serem feitos exclusivamente em português”. Em Fevereiro de 1966, o próprio Suleiman Valy Mamede salientou “a necessidade do ensino obrigatório da língua portuguesa” nas escolas dependentes das associações maometanas de Moçambique [...] (MACHAQUEIRO, 2013, p. 107; 108).

Sob outra perspectiva, houve autoridades políticas que adotaram medidas para reprimir o ensino islâmico e a expansão do islão. O encarregado do Governo em Moçambique, Nicolau Calheiros, acionou os diplomas legislativos nº 167 e 168 de 1929 – que

tratam de reprimir propaganda religiosa, exceto a cristã, e impedir o estabelecimento de escolas sem licença – e produziu uma circular em 1937 para que administradores locais verificassem as mesquitas e escolas corânicas nas circunscrições do Niassa, e se não estivessem cumprindo com Lei, deveriam encerrá-las (MACHAQUEIRO, 2013). A relação intrínseca entre a manutenção do islã e o ensino foi um dos motivos utilizados por autoridades coloniais para atacar essa religião, entretanto os muçulmanos reagiram a tais ataques. Como na Constituição da República Portuguesa (1933) e no Ato Colonial (1930) estavam prescrito a liberdade religiosa, houve um grupo de pessoas – parte “[...] residente nas povoações de Nacala e Memba, oriundo da Índia britânica e vivendo em Moçambique havia longos anos, outro de Mocímboa da Praia e outro ainda de naturais do Ibo, com nacionalidade portuguesa [...]” – que pediram ao Governador do Niassa a reabertura das mesquitas, alegando que essas eram apenas templos religiosos, e não casas de propaganda religiosas como as missões católicas (MACHAQUEIRO, 2013, p. 100). Ainda na década de 1930, foram fechados 24 lugares de culto islâmico, afetando mais de 30 mil fiéis, sendo alguns desses estabelecimentos simples palhotas nas quais os “indígenas” praticavam suas devoções, como na Circunscrição Civil de Mucojo (MACHAQUEIRO, 2013).

As escolas corânicas, nesse cenário, eram caracterizadas pelos agentes coloniais como “desnacionalizadoras” e um empecilho à instauração de um “Islão português”, ou seja, de um islã que tivesse traços da cultura portuguesa, sendo atingidas por ações que iam desde a relutância em autorizar novos estabelecimentos de ensino até a tentativa de impor o uso da língua portuguesa (MACHAQUEIRO, 2013).

A solução, mais ou menos consensual entre as autoridades portuguesas, para obviar à influência islâmica externa consistiu em “portugalizar” o Islão das colónias, uma saída considerada impensável trinta anos antes. [...] A separação ou segregação do elemento “africano” em relação ao “asiático” constituía o primeiro passo para a desejável “portugalização” da massa islâmica, entretanto imunizada face a influências exteriores. Este objectivo condicionou o modo como as autoridades portuguesas conceberam o formato ideal da educação religiosa dos muçulmanos de Moçambique. Não se procurou, longe disso, que estes adquirissem plena autonomia. Na verdade, visou-se a finalidade exactamente oposta: fornecer aos líderes comunitários muçulmanos apenas o mínimo necessário para se deixarem “accionar” pelas autoridades coloniais e se oporem a influências externas. Só à luz desse designio se pode entender a receita de uma “autonomia” calculadamente mitigada, receita dominada pela imagem racista do negro “boçal” (MACHAQUEIRO, 2013, p. 116).

O segundo momento que marcou a política colonial portuguesa em relação ao Islão começou em meados dos anos 1960 com a aproximação da Igreja Católica e da comunidade

muçulmana, como foi o caso do Bispo de Vila Cabral, D. Eurico Dias Nogueira (MACHAQUEIRO, 2011).

Orientado pelos serviços de intelligence, aos quais [Fernando] Amaro Monteiro pertenceu, e adoptado pelo Governo-Geral de Moçambique, o novo rumo pautou-se por privilegiar uma aliança com as lideranças muçulmanas locais, no pressuposto de que estas haviam ganho gradualmente a consciência do que teriam a perder em futuras nações africanas reguladas por regimes marxistas “ateus”. [...]. Esta nova perspectiva de enquadramento do Islão foi, portanto, motivada essencialmente por factores pragmáticos: provocar um desequilíbrio de forças favorável à posição portuguesa no quadro da guerra que se estava a travar [contra os movimentos de libertação nacional, mais especificamente a FRELIMO] (MACHAQUEIRO, 2011, p. 46).

Propostas educativas, contemplando alterações nas escolas islâmicas, que convergiam diretamente com o discurso colonial, foram apresentadas com o intuito de garantir a ação colonizadora. Entre elas, pode-se mencionar a proposta de Aboobacar Hagy Mussa Ismail:

Em 1973, o Secretário Provincial da Educação escrevia para o Governador Geral de Moçambique acerca de Aboobacar Hagy Mussa Ismail (“Mangira”), designado neste documento como “Wahhabita”, “licenciado em direito islâmico pela Universidade de Medina”, insinuando a incompetência dos dirigentes das turuq, assinalando em particular, que estes não “estavam habilitados [sic] para tomarem decisões justas e correctos em matéria da religião islâmica. Para “corrigir” essas “incompetências”, Aboobacar sugeria a abertura de “um novo colégio islâmico para rapazes e raparigas em blocos separados onde devia-se ensinar a língua portuguesa e a doutrina [islâmica] em língua árabe”. O pedido de Sr. Aboobacar foi indeferido, porque ele foi identificado pelo governo colonial como um “Wahhabita”, quer dizer anti-Sufi, já que o governo colonial através da operação de Acção Psicológica tinha-se aliado às turuq. Assim, no período colonial, as escolas qu’ranicas, sob forte influência das turuq, continuaram a existir como as únicas instituições de ensino islâmico em Moçambique (BONATE, 1999, p. 8-9).

O Plano de Acção Psicológica foi chefiado por Fernando Amaro Monteiro, que trabalhou como Adjunto dos Serviços de Centralização e Coordenação de Informações de Moçambique, tendo como objetivo de “aliciar as principais lideranças islâmicas de Moçambique para o apoio ao lado português da Guerra [Colonial]” (VAKIL; MONTEIRO; MACHAQUEIRO, 2011, p. 12). O Plano de Acção Psicológica teve início em 1965, e “o governo colonial conseguiu tirar proveito das contradições e divisões entre os muçulmanos de Moçambique resultantes da emergência de reformismo islâmico” – que abarcou as tensões, já mencionadas, entre “novos ‘ulamas” e os shaykhs “tradicionais”, buscando uma educação islâmica que valorizava as escrituras em detrimento das práticas consideradas *bid’a* (BONATE, 1999, p. 7).

O plano apostou em “cooptar o *Islão negro*, chafita, do norte, contra a FRELIMO, por uma questão de ser numericamente muito superior ao *Islão asiático* hanifita e

também por geograficamente fazer fronteira com a Tanzânia, *porto de abrigo frelimista* e de onde partiam as incursões contra o Poder Colonial. Apesar desta escolha, José Alberto Gomes de Melo Branquinho, que na época desempenhava a função de Administrador da Circunscrição na Província de Nampula, [...]conclui que a fraqueza do Islão reside na falta de homogeneidade, nas divisões internas e na fragilidade das suas organizações [...]. (PIRES, 2008, p. 24-25).

O ensino islâmico, por sua configuração arraigada à prática da fé, esteve presente em alguns lugares de Moçambique antes do esforço sistemático da escolarização por instituições e sujeitos europeus (católicos e protestantes), apesar de terem expandido no mesmo período, fins do século XIX. O Islão seguiu resistindo entre “asiáticos” e afro-maometanos ao longo da colonização, colaborando com a manutenção de identidades religiosas e culturais que não estavam necessariamente vinculadas à identidade nacional portuguesa. O fato de parcela desses sujeitos terem sido atrelados a classificações sociais próprias (auto ou heteroatribuídas) dessa conjuntura (“amarelos”, “afro-mahometanos”, “negro português”), embora muitos possuíssem a cidadania portuguesa, e, tecnicamente, poderem ser chamadas apenas de “portugueses”, indica a relevância da identificação racial e religiosa na colonização.

2.2 A Escola Chinesa da Beira, Associativismo e Desporto

Durante o século XVIII, a associação Chee Kung Tong, na China, promovia a causa republicana e nacionalista chinesa liderada por Sun Yat Sem, tendo se expandido no século seguinte, a tal ponto, que abriu filiais no sudeste asiático, América, Canadá, Austrália, África do Sul e Moçambique (MACAGNO, 2012). Nesse último território, especificamente, a associação Chee Kung Tong, conhecida também como Clube Chinês, foi uma irmandade republicana de cariz maçônico (MEDEIROS, s.d), localizada na Beira, capital de Manica e Sofala (atualmente, pertencente à província de Sofala). Essa associação era caracterizada por ter sido beneficente e de instrução, além de ter exercido um papel de mediadora institucional da comunidade chinesa com a administração colonial portuguesa até a década de 1940 (MACAGNO, 2012).

Para atender 14 crianças, foi criada, em 1929, a primeira Escola Chinesa pelo Clube Chinês, a qual, inicialmente, funcionou em locais provisórios. Como é perceptível na Figura 21, algumas crianças, aparentemente, pertenciam a famílias de origem asiática e africana. A menina localizada no lado esquerdo da imagem e os três meninos, ao lado direito, possuem a pele mais escura que os demais estudantes, indicando que não havia restrições de acesso baseadas na identificação racial deles. Por outro lado, como a escola tinha um viés

sociocultural para atender a comunidade chinesa, é provável que a ênfase ou exclusiva atenção a uma perspectiva “asiática” possa ter sido ensinada em detrimento de aspectos socioculturais moçambicanos. Essa é uma hipótese a ser considerada, porém não foi acessado o currículo ou outros documentos que indiquem os conteúdos e as práticas educacionais abordadas.

Figura 21: Estudantes da Escola Chinesa da Beira. [19--]



Fonte: MEDEIROS, s.d, p.1.

Com o aumento do número de crianças, muitas estudaram em escolas oficiais portuguesas (MEDEIROS, s.d) e muitos pais mandaram seus filhos para estudarem na China, mais especificamente, em Macau, nesse período, colônia portuguesa, e em Hong Kong, colônia britânica (MACAGNO, 2012). As aulas eram em cantonês, “o idioma dominante dos imigrantes ‘sino-asiáticos’ [chineses] da Beira, e era ministrado por um professor especializado”, entretanto a instituição não era reconhecida oficialmente pelo governo, pois não tinha sido prevista no estatuto do Clube Chinês (MEDEIROS, s.d, p.1). Cabe indicar que,

A partir dos anos 50 a população “civilizada” cresceu substancialmente. O número de jovens das diferentes origens que compunha esta categoria colonial (brancos, asiáticos, negros assimilados e mestiços de cruzamentos diversos) já era importante e povoava os estabelecimentos de ensino médio: liceu Pêro de Anaia, escola técnica Freire de Andrade, colégios e internatos particulares, incluindo a escola chinesa. Para 1950, é indicado para Manica e Sofala um total de 760 “amarelos”, dos quais 479 do sexo masculino. O número de “afro-chineses” de primeira e segunda gerações não foi contabilizado, estes integravam a categoria dos mestiços. A população da Beira, incluindo a área suburbana, era de 42 539 indivíduos (MEDEIROS, 2013, p. 53).

O grupo racial menos populoso que residia na Beira em meados do século XX eram os “amarelos” (Tabela 3), mas serem uma minoria social nessa cidade não impediu a promoção de ações educativas, escolares e não-escolares, que os beneficiassem.

Tabela 3: Panorama demográfico e racial: “Tipos somáticos da população da Beira, 1940-1950”

Tipos somáticos	Anos		
	1940	1950	1960
Amarelos	593	665	968
Branços	3276	6574	13498
Indianos	1346	2236	2736
Mistos	1321	1854	2321
Negros	18206	31210	38712
Total	24742	42539	58235

Fonte: MEDEIROS, 2013, p. 54.

Em 1940, o Clube Chinês solicitou autorização do governo para ampliar o quadro docente, em função da grande quantidade de crianças em idade escolar, provavelmente, estimulada pela imigração derivada da guerra na China e por causa de sua participação na II Guerra Mundial (MEDEIROS, s.d). Após aprovado, constou no Art.º 13 do Regulamento do Ensino Primário a autorização para “as associações de indivíduos pertencentes a comunidades estrangeiras” fundarem escolas que ensinassem “a língua do país de origem”⁶¹ (MEDEIROS, s.d, p.1). O terreno para construção da Escola Chinesa, que também sediaria o Clube Atlético Chinês (*Tung Hua Athletic Club*), foi adquirido em 1944 pelo Clube Chee Kung Tong e, no início da década de 1950, a escola foi construída tendo o comerciante Mon Man (1892-1958) como seu dirigente (MACAGNO, 2012).

A construção de uma nova escola estimulou representantes da comunidade a pedirem auxílio governamental em cerimônias oficiais, como foi o caso de Eginwo Chung Chin, presidente do Clube Chinês, quando proferiu um discurso em homenagem ao sociólogo brasileiro Gilberto Freyre. Segundo o texto “A visita à Beira do ilustre brasileiro Gilberto Freyre”, publicado em Lourenço Marques, no jornal *Notícias*, em 16 de janeiro de 1952,

⁶¹ Ver: Cx.771, datada em 02 fev. 1940 localizada no Arquivo Histórico de Moçambique (MEDEIROS, s.d).

página 4, Chin afirmou que essa instituição atenderia pouco mais de duzentas crianças da “comunidade chinesa” na Beira, que estava sendo financiada somente por essa comunidade, em outras palavras, ele fez uma crítica à falta de apoio estatal.

A singularidade do evento que recepcionou Freyre foi tamanha para os colonos, que foi caracterizado pelo jornal *Notícias* como de “cunho estritamente chinês”. A “festa”, que seguia as práticas socioculturais da comunidade chinesa também foi descrita, sendo mencionado que “havia um mestre de cerimônias que ia comandando em chinês e em português” o acontecimento. Esse periódico reproduziu parte do discurso feito pelo presidente do Clube Chinês, abordando a reverência patriótica à China e o reconhecimento e valorização da história e antiguidade nesse país, bem como o sentimento fraternal atribuído à Portugal e um caráter educativo presente na relação dessas nações, em suas palavras, estavam recebendo “por toda a parte os benéficos ensinamentos da civilização das nações amigas” (A VISITA, 16 jan. 1952). A comemoração do Ano Novo chinês na Beira também demonstra que “Ambos os universos ‘civilizatórios’ [o português e o chinês], longe de se anularem, podiam se admirar e se reconhecer reciprocamente” (MACAGNO, 2012, p.185). Como resultado desse contato, o homenageado chegou a afirmar em seu livro *Aventura e Rotina* (1953), que em Manica e Sofala, os elementos orientais predominavam em detrimento dos elementos ocidentais, como no vestuário, na alimentação e na habitação. Entretanto, Gilberto Freyre visitou lugares em Moçambique escolhidos com muito cuidado pelas autoridades portuguesas e com o objetivo de confirmar sua teoria luso-tropicalista, o que negligencia as relações interculturais próprias nessa colônia em detrimento de enaltecer influências de povos provenientes de outros continentes.

Com base nas pesquisas realizadas por Lorenzo Macagno sobre os chineses da Beira, e na fala de Chin, estabelecido nessa cidade desde fins do século XIX, fica nítido que Portugal era vista como uma aliada e o pertencimento à China era algo declarado publicamente com muito orgulho. Nesse sentido, por um lado, tal evento demonstra que a imprensa moçambicana foi palco para apresentação de demandas sociais, como a construção de uma nova sede para a Escola Chinesa, e, por outro, que a identidade chinesa não era ofuscada pelo vínculo político dessa comunidade com os portugueses ou mesmo pela presença deles em uma conjuntura colonial. A presença da escola destaca-se nessas relações, pois foi um dos instrumentos de manutenção dessa identidade ao fortalecer as redes de contato dos chineses residentes na cidade da Beira – comunidade formada por mais de 100 famílias (A VISITA, 16 jan. 1952).

De acordo com Eduardo Medeiros (2013; s/d), a partir de 1949, mesmo período de emergência do desporto entre os rapazes e raparigas sino-moçambicanos, o edifício no qual a Escola estava situada tinha dois andares e,

Para além das salas de aula, no primeiro andar foi previsto um grande salão que tanto serviria para recepções como para espectáculos de teatro e de cinema, e também para a prática de desportos, especialmente badminton, ténis-de-mesa, e, anos volvidos, karaté, desportos intensamente praticados pelos jovens da comunidade e que tantos títulos lhes deram. Na parte posterior do rés-do-chão existia um pátio de recreio, cimentado, no qual existiam postes e tabelas desse outro desporto muito popular, o basquetebol, que reunia o favoritismo da comunidade. Em 1966, a frequência da Escola chinesa expressava-se em 157 alunos, sendo 84 meninas e 73 rapazes. Nela exerciam a sua actividade seis professores chineses, devidamente certificados, assim como três portugueses, que completavam a instrução de acordo com os programas da colónia. O ensino chinês passou a ser feito em mandarim nos anos 60, com professores vindos da China (Continental e de Taiwan). A sustentabilidade da Escola, sem quaisquer subsídios oficiais, quer por parte dos serviços portugueses, quer por parte do governo de Taipé, cabia por inteiro à colónia «sino-asiática», segundo um rateio de despesas proporcional aos rendimentos de cada um. O material escolar era fornecido gratuitamente aos alunos, e nela funcionava uma espécie de caixa escolar, cuja principal finalidade era fornecer um lanche às crianças. No início de 1970 começaram a ser ampliadas as instalações para contar com mais um piso. Este melhoramento aumentou a capacidade da Escola, possibilitando sobretudo algum desafogo financeiro, velho problema da comunidade que recorria frequentemente a peditórios para fazer face às suas inúmeras necessidades. O rés-do-chão passou a ser destinado a estabelecimentos comerciais a fim de proporcionar algum rendimento. As novas instalações entraram em funcionamento no ano lectivo de 1970-1971 (MEDEIROS, s.d, p. 2-3).

A composição racial dos estudantes que pertenciam à comunidade chinesa é um fator a ser retomado. Ao contrário da foto referente à primeira Escola Chinesa, o registro da nova instituição educativa capturou apenas uma pessoa negra (Figura 22): um jovem/adulto que estava situado na última fileira do lado superior esquerdo da imagem. Se em fins da década de 1920 ou primeiros anos da década de 1930, havia 13 estudantes, sendo, entre esses, quatro crianças “mestiças”/“afro-chinesas” ou “negras”, quais mudanças nas relações matrimoniais/afetivas/sexuais ocorreram para impactar a composição e representação raciais dessa comunidade escolar? A resposta para tal pergunta não temos, todavia é importante, pelo menos, que esse questionamento seja levantado. O acesso ao mapa de frequência, matrícula, relatórios, entre outros documentos escolares, podem mostrar a porcentagem de crianças dessa instituição que eram nascidas em Moçambique ou imigrantes, o que pode auxiliar, em parte, na elaboração de uma análise sobre a identificação racial e a composição familiar e sociocultural dos estudantes.

Figura 22: Fundadores, professores e alunos na nova Escola chinesa da Beira, Moçambique [19--]



Fonte: MEDEIROS, s.d, p.3.

Por outro lado, a presença de jovens no âmbito desportivo foi marcante nesse período, inclusive de “afro-chineses” e “mestiços” em idade escolar como foi o caso de Wing Chew que pertencia a escola de Campanis, dirigida pelo ex-pugilista Al Pereira. Esse esportista, “era filho de um mestiço pescador e foi um bom pugilista amador, ganhando todos os combates que realizou” (MEDEIROS, 2013, p. 72). Sobre a relação dos “sino-moçambicanos” com a escola e o esporte Medeiros afirma que:

Muitos dos jovens estudantes dedicavam-se às práticas desportivas nos clubes de preferência ou de vizinhança, ou nos estabelecimentos de ensino, praticando aqui modalidades que os clubes não fomentavam, como a ginástica, a esgrima e o andebol. Alguns dedicavam-se a vários desportos em simultâneo, na escola e no clube.

Foi neste contexto que, desde o início dos anos 50, com algumas exceções anteriores, rapazes e raparigas “sino-asiáticos” e, sobretudo, os “afro-chineses” passaram a participar com grande entusiasmo na actividade desportiva local, quer nas escolas, quer no desporto federado (MEDEIROS, 2013, p.54).

O Clube Oriental (*Clube Nam Wá*), autónomo, mas situado enquanto uma seção do Clube Chinês, é um exemplo do protagonismo da comunidade escolar nas práticas associativas, já que a sua criação teve origem em “num colégio na Rodésia entre estudantes chineses beirenses. Mas os principais promotores do Oriental foram um ex-professor da escola chinesa e alguns destacados comerciantes de apelido Yee” (MEDEIROS, 2013, p. 59).

Além disso, vale ressaltar que um dos espaços usados para o treino dos integrantes desse clube desportivo, fundado nos anos 1960, foi o pátio da Escola Chinesa, demonstrando, mais uma vez, a centralidade dessa instituição para o desenvolvimento das práticas esportivas da comunidade sino-moçambicana da Beira, sobretudo o basquete. Nesse contexto,

O basquetebol foi a modalidade desportiva mais em evidência para os colonos de todas as praticadas pelos “sino-moçambicanos”, quer em competições oficiais quer em jogos amistosos. [...] Terá surgido na colónia como prática de mini-basquete nas escolas (associado à educação física) e nos bairros, onde era compatível para o lazer dos jovens nos pequenos espaços. Ambas as situações foram aproveitadas pelos jovens “sino-moçambicanos”, nas escolas que frequentavam e nos espaços sociais onde viviam (MEDEIROS, 2013, p.59).

Cabe mencionar que houve uma aproximação entre os interesses coloniais portugueses e a comunidade chinesa em Moçambique a partir da década de 1950. Esse perfil político impactou o posicionamento público de pessoas como Eginwo Shung Chin que, em tom respeitoso e elogioso, afirmou que Moçambique não tinha espaço para a “distinção de raças ou de cores” (A VISITA, 16 jan. 1952). Os jornais associados aos interesses coloniais começaram a se referir a eles como “simpáticos” – movimento resultante de uma tentativa do regime salazarista em fortalecer alianças e um “discurso de ‘multirracialidade’ e tolerância” que estava intrinsecamente vinculado com a apropriação da ideologia luso-tropical (MACAGNO, 2012, p. 1). Quando eram publicadas notícias sobre desporto, essa narrativa ficava mais explícita e, segundo Lorenzo Macagno, “Como uma espécie de ritual de reconhecimento público que se desenrola ao longo dos artigos jornalísticos dedicados à comunidade chinesa, é possível identificar tais narrativas de compatibilidade e afinidade” (MACAGNO, 2012, p.182).

Essa perspectiva ideológica baseada em uma harmonia racial e a presença de diversos grupos sociais no desporto beirense não inibiu a discriminação contra “sino-moçambicanos” e “mestiços”. Entre os episódios que podem ser mencionados, destacamos um de quando uma classe de ginástica olímpica vinculada ao Liceu da Beira “deveria ter participado nos festejos comemorativos dos duzentos anos da cidade de Joanesburgo a convite de um colégio local”, mas foi impedida de viajar um dia antes da partida para essa cidade, pois apareceu:

[...] um grupo de responsáveis escolares de Lourenço Marques [onde estavam instalados para prosseguir viagem] acompanhados por elementos da PIDE para comunicar os nomes dos atletas que seguiriam viagem, [...]. Todos os “mistos” e “chineses” ficaram para trás, vítimas do racismo sul-africano e do racismo lusitano (MEDEIROS, 2013, p. 75).

O lugar socioeducativo da prática esportiva era algo muito significativo para a comunidade chinesa da Beira e “o número de ‘sino-moçambicanos’ que, nos anos 50 e 60, praticava desporto não ultrapassava os cem. Eram jovens que tinham passado ou ainda frequentavam as escolas portuguesas, sendo alguns deles católicos” (MEDEIROS, 2013, p.53). Várias escolas colaboraram ao ceder campos de jogos para os atletas que integravam clubes que não tinham espaço próprio. Assim, foram utilizados “para treino os ginásios do liceu ou da escola técnica e o salão da escola chinesa”, tendo chegado a ocorrer, nessas duas primeiras instituições torneios de badminton (MEDEIROS, 2013, p. 67). Segundo Medeiros,

Para além das artes (qualquer que fosse o seu domínio: literatura, jornalismo, teatro ou cinema), relevantes para a pequena população letrada de colonos e de alguns assimilados, a actividade desportiva foi uma ampla escola de socialização e de cidadania, e a fundação de clubes étnicos, alguns dos quais sem qualquer ligação aos clubes portugueses, foi o processo da produção e reprodução das suas identidades culturais, e da representação social local, embrionária de “fervores” pela terra (MEDEIROS, 2013, p. 46).

Percebe-se que a Escola Chinesa na Beira tinha um forte vínculo com o associativismo, o que foi resultado tanto da intensificação da imigração chinesa em Moçambique quanto do interesse desse grupo em manter residência permanente e sua identidade nacional, incluindo elementos culturais como a língua. Entre os dados sobre Escola Chinesa que foram apresentados por Eduardo Medeiros, chamamos atenção para o fato de ter um número maior de alunas em relação ao de alunos, algo incomum nesse contexto, bem como o da escola ter sido um espaço privilegiado para a realização de esportes – práticas que ajudaram a positivar a imagem dessa comunidade nesse cenário. Já o desporto, especificamente, “transformou-se num lugar privilegiado de aproximação interétnica, de integração social e de espectáculo de emoções. No caso dos ‘sino-moçambicanos’, o desporto contribuiu também para a afirmação de uma identidade própria, beirense e moçambicana” mesmo que estivesse inserido em dinâmicas esportivas globais (MEDEIROS, 2013, p. 80).

Assim, se em fins do século XIX e início do século XX, os muçulmanos e os asiáticos eram vistos por determinadas autoridades coloniais com desconfiança, preconceito e, às vezes, por uma ótica racista, o descaso e repressão deu lugar a uma política que, entre outras medidas, permitiu o desenvolvimento de instituições educativas escolares e de cunho associativo.

Cabe mencionar que as ações e relações entre as pessoas provenientes de Moçambique e de lugares diversos do continente asiático também remontam a uma noção de “entre-lugar”

se comparado a interpretações históricas que enfatizam as classificações sociais forjadas e atribuídas pelo Estado: “indígenas”, “assimilados” e “colonos”. Considerar outros grupos, também construídos socialmente, como os “indo-portugueses” e “afro-maometanos”, além de outras possibilidades de nomeação na atualidade, como “sino-moçambicanos”, “sino-asiáticos”, “afro-chineses” (MEDEIROS, 2013) e “‘chineses’ da Beira” (MACAGNO, 2012) colabora para compreendermos as relações sociais de forma mais próxima com as dinâmicas daquele período. Sob essa perspectiva, as pessoas e os grupos sociais que integravam Moçambique estavam em constante contato em espaços de convivência como nos clubes associativos, templos religiosos e escolas.

3. ESCOLAS, MISSÕES E EDUCAÇÃO RELIGIOSA PROTESTANTE

O objetivo principal deste capítulo é demonstrar a diversidade e as desigualdades que envolveram a oferta educacional promovida pelas missões e igrejas protestantes, assim como as conexões e tensões que circunscreveram a imposição de uma identidade nacional portuguesa, as identidades cristãs e a manutenção das identidades cultural, linguística e religiosa locais.

As missões cristãs tiveram um papel fundamental na expansão da escolarização em Moçambique, com destaque para a introdução de “escolas rudimentares”, destinadas aos estudantes considerados “indígenas”, administradas pela Igreja Católica Romana e pelas missões protestantes (SAÚTE, 2005). Além da evangelização praticada pelos europeus, os africanos fundaram várias igrejas, como é o caso das Igrejas Africana Metodista Episcopal, São União Apostólica Cristã dos Negros Portugueses de Moçambique, Etiópia, Missão Nacional Etiópia Moçambicana, *The African Gospel Church*, Igreja Fiel Africana, entre outras (SANTANA, 2020).

A introdução de algumas religiões em Moçambique, como o protestantismo, ocorreu de forma dialógica com a cultura de cada povo; porém, em determinadas ocasiões, predominou a resistência às práticas exógenas; e, em outras, a sua apropriação. De acordo com Patrick Harries (2007)⁶² e citada pela historiadora Jacimara Souza Santana, a missão liderada pelo representante da Missão Suíça no sul de Moçambique, Yossefa Mhalamhala, por exemplo, uniu a prática cristã às práticas ancestrais, como “a conversão, que em geral era antecedida por sonhos, interpretados por *tinyanga* (*nyanga* ou *govelas*)”, a revelação de profecias, “cerimônias que eram seguidas de choros e convulsões” (SANTANA, 2020, p. 126). Algumas dessas manifestações emocionais “entre as mulheres se davam através dos *suikwembo* (espíritos)” (SANTANA, 2020, p. 126). Segundo Alda Romão Saúte, o *swikwembu*⁶³, além de significar “espíritos de membros falecidos da família”, pode ser considerado uma religião africana com características semelhantes ao cristianismo, no sentido de considerar sua entidade mais poderosa (*swikwembu* e Deus) onipresente, onisciente, onipotente e com capacidade de abençoar ou amaldiçoar. Esse princípio, possivelmente, colaborou com o processo de evangelização em Moçambique (SAÚTE, 2005).

⁶² Ver: HARRIES, Patrick. *Junod e as sociedades africanas*. Impacto dos missionários suíços na África Austral. Maputo: Paulinas, 2007.

⁶³ A grafia da palavra não é padronizada.

Algumas igrejas instaladas em África foram “um meio de conscientizar sobre a situação de exploração [colonial] e de incentivo à tomada de posição política”, além de questionarem “até que ponto a identidade cristã se sobreponha em relação à identidade religiosa ancestral” (SANTANA, 2020, p.131; 132). Esse foi o caso de um levante de agricultores ocorrido em Guijá (1958), localizado no distrito de Gaza, composto em sua maioria por integrantes das igrejas fundadas por africanos em Moçambique, incluindo a Igreja Metodista Livre (SANTANA, 2020).

Conforme o relatório escrito por Adriano Vaz Silva, administrador de Guijá, em 1960, o principal acusado desse movimento, Gabriel Mugabe, afirmou que o governo “queria era manter os indígenas estúpidos, para fazer deles o que desejasse, mas que eles haviam de criar escolas para os educar, ensinando-os na sua própria língua” (SILVA, 1960 apud SANTANA, 2020, p. 131). Mugabe também questionou a autoridade colonial, destacando a instrução que os antepassados possuíam para “orientar e governar”; sendo que, para conquistar respeito, sacrificar a própria vida seria uma opção. Esses argumentos tornaram-se uma realidade em 1964, quando se iniciou a luta armada contra o colonialismo em Moçambique tendo, entre seus combatentes, pessoas que haviam passado pelas missões cristãs e pelo islamismo. Segundo esse relato, Gabriel Mugabe acreditava que educar abarcava a criação de escolas, ensinar a língua local e demonstrar às autoridades que os moçambicanos também eram “gente”. A atenção dada à cultura escrita nas religiões cristãs, mais especificamente, no protestantismo, pode ser “compreendida principalmente como um fenômeno relacionado à importância e à necessidade de proselitismo, discipulado, interpretação leiga das Escrituras” (SEPULCRO JR.; GALVÃO, 2018, p. 225). Portanto, a educação defendida por Mugabe visava à uma formação escolar, à manutenção de elementos das culturas locais, à difusão da leitura e da escrita, o que historicamente, na trajetória do protestantismo, tornou-se uma formação social contra os maus tratos legitimados pela situação colonial.

Disputas religiosas também incidiam sobre a captação de estudantes que estavam sob a responsabilidade das instituições educativas. Por exemplo: a missão metodista episcopaliana, localizada no distrito de Gaza, incomodava os padres católicos da região, como Celso Pinto de França, pertencente à missão São Pedro de Chissano. Essa missão protestante possuía uma sede próxima à escola da missão Chilembene, em Bilene, e interferia na matrícula de estudantes em instituições católicas (SANTANA, 2020). Segundo a pesquisadora Jacimara Santana, “Ali, seus *mafundissa* (professores) realizavam cultos, batizavam crianças, ministravam ensino bíblico e cânticos em língua *Shitswa* (entre outras atividades) e, com isto, subtraía fiéis e alunos das missões católicas, não somente daquela circunscrição, mas também

de Guijá, Chibuto e Xai Xai” (SANTANA, 2020, p. 128-129). O africano Abel Chambal, fundador metodista episcopaliano, por exemplo, foi preso pelo administrador de Bilene, por quatro anos, em Chibuto, após ser denunciado por professores da escola de Chilembene (SANTANA, 2020). Porém, essa tentativa de imobilização da ação africana não extinguiu a missão. O filho de Chambal (nome não mencionado) continuou as atividades religiosas iniciadas por seu pai, após ele ter falecido em 1948. Posteriormente, em 1952, a missão ganhou um novo fôlego com a chegada do *mafundissa*, Jossias Guduana, de Inhambane (SANTANA, 2020).

As mobilizações como Conselho Cristão de Moçambique (CCM), criado em 1948, e o seminário presbiteriano de Ricatla, realizado em 1958, que reuniu metodistas episcopais, presbiterianos, congregacionalistas e a Igreja de Cristo em Manica e Sofala, foram ações políticas de contraposição ao sistema colonial e de resistência à dupla discriminação, racial e religiosa, por serem negros e protestantes (CRUZ E SILVA, 1998). A maioria deles eram africanos defensores de crenças e aspectos culturais rejeitados formalmente pelo regime colonial e pela Igreja Católica, como a poligamia e o culto aos espíritos. Interessa comentar que os eventos tiveram um caráter educativo por promover o diálogo, possibilitar a organização de demandas em comum e disponibilizar um espaço de aprendizagem baseado, principalmente, na experiência das pessoas e nas instituições religiosas participantes.

Além de iniciativas promovidas por indivíduos e grupos religiosos, algumas missões investiram na consolidação de projetos de expansão envolvidos na formação educativa. Para descrever algumas dessas ações, fundamentamos a presente análise na historiografia que aborda a trajetória da Missão anglicana de Santo Agostinho, da Missão Suíça, da Igreja Metodista Episcopal e da Igreja Batista de Lourenço Marques, todas localizadas no sul de Moçambique. As pesquisas e as publicações sobre essas instituições religiosas destacam-se, em sua maioria, por utilizarem fontes orais como documento de investigação histórica. Apesar de não apresentarmos fontes primárias, alguns relatos transcritos em trabalhos acadêmicos serão aqui reproduzidos a fim de valorizar as narrativas dos sujeitos históricos participantes das ações educativas promovidas nesse contexto.

3.1 Missão anglicana de Santo Agostinho – Maciene

Instalada em Moçambique em fins do século XIX, a missão anglicana no Sul dessa colônia⁶⁴ abrangia parte de Lourenço Marques, Gaza e o extremo sul de Inhambane e visou, inicialmente, à conversão dos povos chopi, shangana, tswa e rongas. Na Diocese dos Limbombos, a ação missionária detacava-se em Chamanculo, Namaacha (Lourenço Marques), Chamboni, Chalambe (Inhambane) e Maciene (Gaza). Conforme indica a pesquisadora Alda Romão Saúte, a Igreja Anglicana começou a evangelizar, em 1893, no sul de Moçambique, a partir da propagação do cristianismo realizada “por moçambicanos que se tinham convertido enquanto trabalhadores nas minas de Kimberley e de Witwatersrand” na África do Sul (2005, p. 53).

Entre as características da missão anglicana em Maciene, destaca-se sua tensa relação com o governo colonial, a Igreja Católica e algumas práticas culturais moçambicanas (SAÚTE, 2005). Das ações que visaram prejudicar as “missões estrangeiras”, ou seja, não portuguesas, cita-se a imposição do uso exclusivo da língua portuguesa nas interações com os africanos, a exigência de escolas de blocos⁶⁵ para a instrução dos “indígenas” (Decreto 167 e 168 de 3 de agosto de 1929) e, a partir de 1931, todos os professores “nativos” deveriam ter um diploma obtido na Escola de Habilitação de Professores Indígenas (EHPI)⁶⁶. Diante dessa situação, a Missão Anglicana adotou estratégias para garantir a alguns de seus alunos a continuidade da formação escolar ao construir internatos em Chamanculo (Colégio de São Cristóvão)⁶⁷ e em Maciene, matricular seus estudantes nas escolas do governo e em escolas privadas, fundar uma “igreja-escola” de blocos em Nhamavila (1933) e em Buquene – Zamdamela (1936). Além disso, concedeu bolsas de estudos, contratou um professor de português e, em outro momento, enviou anglicanos ingleses e moçambicanos para aprenderem a língua portuguesa e, a partir disso, poderem ensinar (SAÚTE, 2005) nessas instituições.

⁶⁴ A missão anglicana havia se estabelecido no noroeste de Moçambique, entre o Lago Niassa e o rio Shire, em 1881, mas, até 1958, não tinha relação estreita com a missão anglicana no sul da colônia (SAÚTE, 2005).

⁶⁵ O governo português subsidiava apenas as construções de escolas em blocos da Igreja Católica, porém os missionários também construíam “Escolas de catecismo” em cabanas cobertas de colmo ou construídas de palha apesar da imposição estatal dos estabelecimentos de blocos (SAÚTE, 2005).

⁶⁶ Em 1941, a Escola de Habilitação de Professores Indígenas passou a ser de responsabilidade da Arquidiocese de Lourenço Marques (Decreto 4469 de 13 de agosto de 1941) e, em 1946, incluiu a moral e a religião católica romana, o que explicitou o catolicismo como religião do Estado português. Nos exames seletivos, havia questões sobre o catolicismo romano, pressionando, dessa forma, os não católicos a ensinarem uma doutrina não praticada por eles. A situação tornava-se mais tensa com a pré-condição para os estudantes de serem batizados na Igreja Católica, se quisessem fazer o exame complementar da 4ª classe (SAÚTE, 2005).

⁶⁷ Essa instituição recebia estudantes de toda a Diocese dos Limbombos que quisessem fazer a 3ª elementar e 4ª classe complementar. Tal ação subsidiou 24 rapazes, os demais pagavam uma taxa simbólica (SAÚTE, 2005).

É importante pontuar que, apesar de o regime colonial exigir a construção de escolas de blocos, os inspetores da educação vinculados ao governo faziam vistas grossas durante as visitas, pois tal estrutura não era uma realidade generalizada nem nas escolas católicas, sendo ofertado a seus estudantes, assim como acontecia nas escolas anglicanas, aulas ao ar livre (SAÚTE, 2005). Outros funcionários coloniais entendiam essa atitude como negligência, represália ou discordância de algumas ações do Estado (SAÚTE, 2005). Por outro lado, o ensino ao ar livre proporcionava aos missionários anglicanos uma vantagem, pois, se o administrador português ou alguém suspeito fosse avistado, imediatamente se mudava o tema ali discutido para outro de caráter religioso (SAÚTE, 2005). Além disso, a atuação de professores anglicanos fora do sistema formal de ensino escolar foi uma medida adotada para oportunizar a mobilidade escolar em Moçambique: “Os catequistas e os líderes moçambicanos da igreja, atentos aos efeitos negativos da lei portuguesa, criaram escolas primárias clandestinas em Nhacutse, Nhaphumuine, Chidenguele e outros lugares onde ensinavam leitura e escrita em Português” e em línguas moçambicanas (SAÚTE, 2005, p.176).

Diante da falta de apoio financeiro e estrutural, do Estado ou da hierarquia anglicana inglesa, alguns professores de Moçambique trocavam seus ensinamentos por variadas formas de pagamento, como trabalho⁶⁸, bens materiais ou animais. Alguns catequistas e professores, persuadidos por missionários católicos, também trabalhavam para eles devido os “altos salários” (SAÚTE, 2005, p.212). Essas contratações, campanhas de difamação contra protestantes e a construção de escolas perto das escolas das missões anglicanas, eram algumas medidas dos missionários católicos para dificultar o desenvolvimento das iniciativas desses religiosos. Entretanto, segundo Ana Jeremias Ntete, viúva do professor Gabriel Ndava e ex-secretária da União das Mães, em 1948, alguns os alunos de Nhamavila fugiram da escola católica para frequentarem a escola anglicana já que sofriam ameaças, eram castigados fisicamente e “passavam a maior parte do tempo a cultivar a terra em vez de estudar” (NTETE 1997 apud SAÚTE, 2005, p. 213). Portanto, essa rivalidade⁶⁹ impactava negativamente os estudantes e não promovia uma relação digna, respeitosa e que garantia a qualidade do ensino-aprendizagem.

⁶⁸ Esse caso pode ser exemplificado com a atuação do professor Paulo Mabumo que fazia um acordo com os pais dos estudantes para as crianças trabalharem uma vez por semana nos seus campos. Mabumo trabalhava na sede anglicana em Maciene, ensinando até a 4ª classe complementar, mas só era pago pela missão para ensinar à 3ª rudimentar (SAÚTE, 2005).

⁶⁹ É preciso ressaltar que houve “[...] muitos professores católicos romanos que ilegalmente ensinavam a 3ª e 4ª classes e usando o sistema de apadrinhamento, criaram as condições para crianças moçambicanas rurais estudarem nas escolas secundárias” (SAÚTE, 2005, p. 222-223).

Geralmente, os professores moçambicanos da missão anglicana organizavam seus estudantes da seguinte forma: “[...] ensinavam as 3ª rudimentar e elementar e a 4ª classe complementar simultaneamente e supervisionaram todo o trabalho enquanto os professores assistentes ou os estudantes avançados ensinavam as 1ª e 2ª classes” (SAÚTE, 2005, p.187). Se uma autoridade colonial ali chegasse, eram todos, teoricamente, da 3ª classe rudimentar (MACIE, 1999 apud SAÚTE, 2005). Esses estudantes candidatavam-se aos exames de admissão em escolas primárias oficiais para conseguirem o certificado concedido apenas pelo Estado, a fim de avançarem seu nível de ensino na condição de estudantes externos, já que eram formados por professores vinculados à missão anglicana, como ocorreu com os alunos do professor Paulo Mabumo na missão anglicana em Maciene (SAÚTE, 2005). Ainda de acordo com Saúte,

Os catequistas e professores (que viram negado o seu reconhecimento oficial como professores [...]) mantiveram as “escolas do mato” camuflando o seu ensino (escrever, ler e contar em Português ou em línguas moçambicanas) como “Escolas de Catecismo”. Evidentemente, esta forma de ensino [educação escolar camuflada de ensino religioso] teve êxito e nos anos quarenta a Igreja Católica Romana adotou a mesma estratégia como uma forma de expandir rapidamente a sua influência e minimizar o orçamento para o pagamento dos professores (SAÚTE, 2005, p. 174).

O testemunho de várias pessoas corrobora com tal afirmação, incluindo o do padre anglicano moçambicano Naftal Buque que afirmou, em entrevista concedida à pesquisadora Alda Saúte, ter aprendido a ler e a escrever em chopi e em português, quando frequentou as aulas de catecismo de Noé e André em Buquene – Zandamela. O catequista anglicano e moçambicano Isaia Madomelane Novela disse ter aprendido a ler e a escrever em xitswa com os catequistas Matias e Jonas, em Pambeni, também em Zandamela. O secretário da Associação dos Catequistas anglicanos (nome não mencionado) ensinou sua filha, Valeta Titos Cumbe, e sua esposa a ler e a escrever. Valeta lia a Bíblia e o livro de hinos em shangana (SAÚTE, 2005). O próprio Francis Boatwright, arcediogo e padre responsável pelo distrito de Maciene, possuía “uma cópia da Bíblia e do livro de hinos em chopi”⁷⁰ (SAÚTE, 2005, p. 206).

Similarmente, Valenta Estevão Muianga, viúva do catequista Simão Uamusse, recordou que o seu marido começou a ensinar o Português e alguns rudimentos de aritmética às meninas em Nhacutse onde não haviam escolas. “Era um trabalho voluntário. A hierarquia anglicana inglesa de Maciene não sabia nada sobre isso. Ele

⁷⁰ Segundo Alda Saúte, “[...] os materiais escritos ou impressos em qualquer língua moçambicana eram proibidos”, o que não inibia a produção e a circulação deles (2005, p.207).

corria o risco porque queria que as meninas tivessem alguma educação” comentou Valenta (SAÚTE, 2005, p.175).

Alguns catequistas ensinavam crianças, jovens e idosos a ler, mesmo sem terem licenças. O professor assistente Paulo Estevão Macie recordou-se, em uma entrevista concedida em 1999, que “Apesar da [...] velhice, Marcos Chibocota de Nhapfumuine, Titos Xinhangane Cumbe e Samuel Maxahaene de Mahumane caminhavam todos os dias para assistirem às aulas⁷¹ em Maciene” (apud SAÚTE, 2005, p. 200). Entretanto, o professor Macie acrescentou que muitos alunos não puderam se formar devido à idade avançada e às restrições etárias impostas pela legislação colonial. Na missão anglicana, por exemplo, o ensino era ministrado a pessoas fora da faixa etária permitida, embora elas não obtivessem a qualificação e a formação oficializadas, já que “[a] idade limite para entrar para a escola primária Oficial era 13 anos, um número elevado de crianças moçambicanas via-se excluído até mesmo da escola primária” (SAÚTE, 2005, p. 163). As crianças costumavam ingressar na escola aos oito ou nove anos de idade e demoravam a concluir cada etapa do ensino, pois o objetivo de parte considerável dos missionários católicos portugueses era a educação religiosa e não o de ensinar a ler e escrever (SAÚTE, 2005).

Cabe mencionar que ser catequista garantia vantagens entre as pessoas negras consideradas “indígenas”, porque quem possuía a licença para tal atuação não era “preso para o chibalo”, como relatou Isaia Madomelane Novela, (apud SAÚTE, 2005, p. 199). Portanto, ocupar esse lugar social proporcionava certa segurança e abertura para circular e exercer atividades variadas no âmbito educativo e religioso. Os demais “indígenas”, por sua vez, viviam uma situação diferente, pois estavam à mercê do trabalho forçado e, posteriormente, os próprios anglicanos estrangeiros sofreram punições em razão da ação do regime colonial:

Ao longo do distrito de Maciene, as crianças não tinham acesso à educação porque numerosas escolas haviam sido encerradas ou os professores haviam sido enviados para o chibalo, deportados, encarcerados ou declarados ilegais. [...] Aos missionários anglicanos fora recusada a entrada em Moçambique porque eles eram acusados de desnacionalizar os moçambicanos e, conseqüentemente, minar a colonização portuguesa (SAÚTE, 2005, p.203).

Interessante notar, a partir do depoimento de Paulo João Munguambe, que o apoio da família e da missão anglicana era algo significativo para o enfrentamento das fortes barreiras impostas pela estrutura de ensino regulada pelo regime colonial. No entanto, mesmo sendo beneficiado com bolsa de estudos concedida pela missão anglicana para estudar em uma

⁷¹ Não foi mencionado o nome da disciplina.

escola privada, era necessária uma rede de apoio e condições financeiras para ingressar em uma escola do governo e concluir a formação escolar, conforme relatou Munguambe:

Embora eu tivesse 14 anos quando completei a Educação Rudimentar, fui selecionado pela missão anglicana para frequentar o Ensino Oficial em Lourenço Marques. Enquanto São Cristóvão era onde nós vivíamos, Dom Nunes Alves Pereira era a escola primária privada onde nós estudávamos a 3ª elementar e 4ª classe complementar. O meu pai pagava propinas de 500\$00 escudos portugueses por ano; eu penso que era pouco para as despesas educacionais. Depois de concluir o Segundo Grau, candidatei-me a escola industrial mas depois de certo tempo abandonei devido a falta de recursos financeiros (MUNGUAMBE, 1999 apud SAÚTE, 2005, p. 182-183).

O caso de Aurélio Benete Manave converge com a experiência de Paulo João Munguambe. Quando Manave ingressou na 3ª classe elementar, seu professor, Paulo Mabumo, foi transferido para Zandamela e, conseqüentemente, os alunos dessa localidade ficaram sem acesso às aulas da 3ª elementar e da 4ª complementar. Como não tinha dinheiro, a mãe de Manave vestiu-se de viúva – sob orientação do tio dele, o padre Matias Chicogo⁷², e implorou ao bispo anglicano uma bolsa de estudos para o filho frequentar a 4ª complementar em Lourenço Marques (SAÚTE, 2005). Concedida a bolsa, o jovem passou a frequentar uma escola privada cujos professores eram portugueses. A volta desses estudantes a Maciene era uma realidade, e alguns, como Paulo Estevão Macie, eram convidados pela missão anglicana a se tornarem professores assistentes (SAÚTE, 2005).

A União das Mães foi outro ramo da educação religiosa empreendida pela missão anglicana. Essa iniciativa consistiu em reuniões de estudo bíblico e aulas para aprender a cozinhar, noções sobre saúde e bordados. Elas ainda apreendiam orações, praticavam a evangelização no distrito de Maciene, visitavam doentes, participavam de casamentos e cerimônias fúnebres e, de acordo com Ana J. Ntete, também se dedicavam a “cuidar dos maridos, das crianças e da casa” (SAÚTE, 2005, p. 225). Essas atividades foram conduzidas inicialmente pelas missionárias femininas inglesas, as “*misses*”, com o objetivo de “transformar as mulheres moçambicanas em esposas cristãs” e, posteriormente, começaram a evangelizar homens (SAÚTE, 2005, p. 225). Segundo Marta Macie, cozinheira do Hospital de Maciene – estabelecimento médico da missão anglicana que atendia pessoas de Gaza e

⁷² Chicogo também era professor, frequentou a escola Khaiso em Petersburg, na África do Sul. Por muito tempo, ensinou crianças de forma clandestina até conseguir a autorização do governo português de Moçambique para instruir as 3ª elementar e a 4ª complementar.

Inhambane, a evangelizadora⁷³ Verónica Mabote impedia a família de pessoas doentes de os levarem aos curandeiros (SAÚTE, 2005). Missas também eram celebradas no Hospital de Maciene e pacientes tinham a oportunidade de trabalhar nesse local como enfermeiras, indicando o caráter multifacetado da missão anglicana e o quanto a ação de seus integrantes incidiu sobre várias práticas sociais vinculadas à saúde, à fé, à ancestralidade, à conversão ao cristianismo e à experiência profissional.

Para alcançar as jovens, havia o Gremio de Santa Inês, que inicialmente era uma iniciativa que não possuía uma nomeação. O Gremio era constituído por adolescentes solteiras e liderado por uma mulher da União das Mães ou um catequista. O Gremio das raparigas de Buquene e outros grupos anglicanos também tinham o costume de realizar o estudo bíblico com as missões metodista e suíça (SAÚTE, 2005). Nas reuniões promovidas, as jovens estudavam a Bíblia, entoavam cânticos religiosos, aprendiam a ler o livro de orações⁷⁴ nas línguas shangana e chopi e, com isso, era reforçado o ensino das escolas dominicais como relatado por Alice Macie, uma das primeiras integrantes do Gremio de Santa Inês:

Nós tínhamos uma aula simples de Bíblia, uma vez por semana, baseada no evangelho para o domingo seguinte, com àquelas que eram capazes de ler em voz alta as passagens pertinentes às outras. Isto por si só, dava prática àquelas que tinham estado na escola e iniciação para quem nunca tinha ido à escola. Além das aulas em Maciene, nós viajávamos frequentemente à Cumbene onde reuníamos as raparigas de várias filiais das terras Chopi. Sob a orientação do catequista Titos Xinhangane Cumbe, passávamos o dia discutindo e interpretando textos da Bíblia num tipo de competição entre nós (MACIE, 1999 apud SAÚTE, 2005, p. 227).

A escrita e leitura abrangeram outros setores da missão anglicana, como a própria formação dos padres moçambicanos. Segundo o relato do padre Naftal Buque,

A primeira geração de padres moçambicanos foram Jossias Macie e Paulo Uamusse [a partir de 1943] ambos ex-mineiros migrantes que tinham aprendido a ler e a escrever quando trabalhavam nas minas de ouro. [...] No meu caso, enquanto eu ainda estava a trabalhar como carpinteiro, motorista e electricista da missão, o padre responsável de Maciene deu-me os livros necessários e as questões guia para me preparar para o sacerdócio (BUQUE 1997 apud SAÚTE, 2005, p. 231).

Os padres moçambicanos estavam submetidos hierarquicamente à supervisão dos missionários ingleses, apesar de realizarem as mesmas atividades e viabilizarem a realização de tarefas que contemplavam a rotina religiosa. Além disso, “A demora anglicana em formar

⁷³ Embora Veronica Mabote fosse evangelista, as mulheres não recebiam oficialmente títulos (evangelista, padre ou catequista) dentro da hierarquia anglicana e nem eram remuneradas. Apesar disso participaram de forma significativa na expansão e consolidação da missão anglicana a partir da década de 1940 (SAÚTE, 2005).

⁷⁴ Como afirma Saúte, “[...] a imprensa da missão anglicana produzia ilegalmente Bíblias, livros de orações, de hinos, e de catecismos em cinco línguas moçambicanas” (2005, p. 228).

padres moçambicanos e depois a sua designação em padres auxiliares expôs a [...] existência de uma estrutura de desigualdade baseada em linhas raciais [...]. Os missionários anglicanos visavam manter a sua hegemonia [...]” (SAÚTE, 2005, p. 234).

No âmbito sociocultural, houve a tentativa de desvalorização de determinadas práticas realizadas em Moçambique, o que gerava tensões envolvendo o controle exercido pelos religiosos ingleses, a autonomia parcial dos anglicanos moçambicanos e a dependência que tinham em relação a certos benefícios materiais e sociais proporcionados pela missão anglicana (SAÚTE, 2005).

As fontes deste conflito eram a legitimidade das práticas locais do distrito de Maciene – o lobolo, a poligamia, o culto aos espíritos dos antepassados, o consumo de bebidas alcólicas e a língua – que eram os princípios básicos da cultura destas comunidades. Enquanto os missionários anglicanos tentavam erradicar estas práticas, os professores, os catequistas, os padres e os membros da comunidade do distrito de Maciene, esforçavam-se para preservar e incorporar as práticas locais no sistema de trabalho da Igreja Anglicana (SAÚTE, 2005, p. 245).

Diante desse cenário, negociações eram feitas para garantir o desenvolvimento da missão. O lobolo, por exemplo, era associado à “compra e venda de mulheres” e um empecilho à evangelização já que as jovens poderiam se casar com “pagãos” ou muçulmanos (SAÚTE, 2005, p. 248; 249). O Fundo de Dote dos Libombos e a abertura de casas para raparigas⁷⁵ – como a de Magyaneni, Chambone, Namaacha e Chamanculo – foram ações promovidas pela missão anglicana contra o lobolo, mas não tiveram sucesso. Essa prática matrimonial era central na vida social no sul de Moçambique e envolvia o pagamento de um valor destinado à “*padla*, quer dizer, comunicar ao *swikwembu* que a filha é adulta e capaz de ter um marido, lar e crianças”, conforme caracterizado por Matilde Chicogo (apud SAÚTE, 2005, p. 251). Perante a centralidade do lobolo, a missão anglicana incorporou-o no processo matrimonial em 1925 – que também integrava nesse contexto o casamento na igreja e o casamento civil (SAÚTE, 2005).

Como conclui Saúte, os anglicanos resistiram, manipularam e negociaram “[...] a educação e legislação religiosa colonial portuguesa para os seus próprios interesses e para o benefício dos crentes anglicanos moçambicanos” (2005, p. 207) em uma conjuntura de intensa disputa religiosa que desfavorecia e perpetrava “actos de violência e humilhação para com os professores, os catequistas, os padres e os estudantes moçambicanos” (SAÚTE, 2005, p. 215). Cabe acrescentar que a prática educacional integrada à prática religiosa dos

⁷⁵ Nesses espaços, ensinavam-se atividades domésticas para as jovens e, posteriormente, os rapazes eram convidados para irem a essas casas para escolherem uma noiva sem lobolo. Quando alguns pais ficaram sabendo, proibiram suas filhas de frequentarem o estabelecimento (SAÚTE, 2005).

anglicanos moçambicanos proporcionou, entre outros resultados, na introdução de formas de ensino-aprendizagem que favoreceram o uso da leitura e da escrita em línguas usadas em Moçambique, como o chopi, o xitshwa, o shangana e o português; na reconfiguração do lugar social das mulheres moçambicanas, com destaque para o âmbito público religioso; e na formação de uma identidade religiosa fundamentada na consolidação do letramento e na manutenção cultural.

3.2 Missão Suíça

Presente em Moçambique desde o fim do século XIX, a Missão Suíça destacou-se pelo desenvolvimento de uma identidade étnico-linguística tsonga e pela formação de pastores africanos, evangelistas e jovens (CRUZ E SILVA, 1998). No processo de escolarização, promoveu o acesso à educação secundária e superior por meio de bolsas de estudos nas décadas de 1960 e 1970 (CRUZ E SILVA, 1998). É interessante notar que, como em outras missões cristãs,

A presença da missão suíça na região sul de Moçambique, [...] antecede o estabelecimento do domínio português. Desde 1893 já se tem registro do trabalho desses missionários, a exemplo de George Liengme que atuava na corte do Império de Gaza governado pelo rei *Ngungunyane*, também conhecido como o “leão de Gaza”, na condição de médico e conselheiro desse rei. Em 1894 esta missão já se fazia presente em cinco lugares distintos desse território: Marracuene, Magude, Catembe, Manhota e Lourenço Marques. Mas é a partir da derrota daquele império na guerra contra os portugueses que os missionários suíços teriam sido expulsos, somente retornando ao local posteriormente (SANTANA, 2020, p. 121).

Em reação às investidas da Igreja Católica, a Missão Suíça “[...] elevou a qualidade do seu ensino formal e a formação de professores, e reforçou as suas estratégias de educação não formal. Neste âmbito, os internatos jogaram um papel importante, pois permitiam combinar os dois tipos de educação e introduzir o ensino vocacional” (CRUZ E SILVA, 1998, p. 402). Nesse sentido, conciliava-se a oferta de uma educação escolar com a de educação religiosa. Na educação primária e durante a evangelização, a missão usou o ensino da leitura e da escrita na língua tsonga. Para atender a sua comunidade escolar e religiosa, a Missão Suíça possuía imprensa própria e publicava traduções de materiais religiosos, textos escolares, análises sobre a situação política em Moçambique e no mundo, além de periódicos em tsonga (CRUZ E SILVA, 1998).

O jornal da Missão suíça *Nyeleti Ya Miso*, escrito em tsonga e cobrindo os falantes tsonga de Transvaal, Maputo e Gaza em Moçambique, era publicado na África do

Sul (1921-1949) e distribuído em Moçambique. Mais tarde ele foi substituído pelo jornal *Mahlalhe*, como resultado de uma publicação conjunta feita entre presbiterianos e metodistas, e escrito em tshwa, tsonga e contendo também textos em português (CRUZ E SILVA, 1998, p. 399-400).

De certa forma, o jornal *Nyeleti Ya Miso* materializava os elementos linguístico, etnográfico e etnológico utilizados estrategicamente pelos missionários suíços, e isso contribuía para a formação de uma identidade tsonga (CRUZ E SILVA, 1998). Entre os objetivos desse periódico, constava “a necessidade de unir os clãs tsonga de Khosen Hlengwe, Gaza, Speloken, Nkuna, Mpumfu, Joanesburgo, Pretória, Shilubana e Maputo” para “se conhecerem mutuamente e de estabelecerem relações de inter-ajuda” (CRUZ E SILVA, 1998, p. 400). Como é perceptível, os textos em tsonga da Missão Suíça ultrapassaram “[...] as barreiras criadas pelas fronteiras políticas e sociais, [e] desempenharam um papel importante na socialização da identidade cultural e na interiorização da pertença a um grupo étnico-linguístico” (CRUZ E SILVA, 1998, p. 400).

Na década de 1930, a Missão Suíça contemplou a juventude africana com um sistema de educação denominado *mintlawwa* (singular, *ntlawa*), voltado para a compreensão da realidade social, a formação de lideranças e autossuficiência, combinando atividades físicas e intelectuais. Esse sistema incluía jogos, danças e canções, tinha como principal objetivo “moldar a personalidade dos jovens dentro de um espírito cristão”, tendo como base de sua estratégia os valores locais. *Mintlawwa* “é uma palavra tsonga significando grupos; na literatura sobre os grupos de jovens na Missão suíça, eram também conhecidos por patrulhas” (CRUZ E SILVA, 1998, p. 401).

Os missionários suíços investiram na educação dos jovens, perspectivando um futuro onde eles pudessem assumir a liderança da Igreja, garantindo assim a reprodução da própria Igreja enquanto instituição e a continuidade do seu trabalho educacional.

Criando o desenvolvimento de competências, o alargamento do universo cultural e uma abertura para novas visões e valores, *mintlawwa* permitia aos jovens analisar o mundo que os rodeava e consequentemente compreender melhor a realidade social e política, reforçando também a tomada de consciência da fronteira entre a pertença e não-pertença e entre o colonizador e o colonizado, uma sociedade onde a religião, a língua e a educação padronizavam a diferença (CRUZ E SILVA, 1998, p. 402).

Os missionários suíços também ofereciam treinamento profissional em agricultura, carpintaria e mecânica, preservavam algumas características culturais, como a língua, mas rejeitavam outras, como ritos de passagem e determinadas práticas relacionadas ao casamento (CRUZ E SILVA, 1997).

No processo educacional destinado às estudantes, ensinavam-lhes culinária, costura, crochê, tricô e outras atividades consideradas apropriadas pela missão e bem aceitas pelos pais, já que interpretavam tal aprendizagem como formadora de boas esposas e boas mães (CRUZ E SILVA, 1997). Os rapazes também realizavam, quando necessárias, tarefas domésticas, como cozinhar e transportar água e lenha; mas, geralmente, dedicavam-se ao artesanato e a atividades ligadas à agricultura (CRUZ E SILVA, 1997).

Cabe acrescentar que “No internato, a cooperação inter-missionária na área da educação juntava jovens de várias igrejas Protestantes e de diversas faixas etárias” (CRUZ E SILVA, 1997, p. 78) a partir da qual “fomentou o desenvolvimento de contactos inter-étnicos e inter-linguísticos, bem como uma interação cultural” e identitária (CRUZ E SILVA, 1998, p. 406). O ensino informal também foi uma realidade na trajetória da Missão Suíça, conforme dados sobre o professor moçambicano Albino Dimene:

Albino Dimene, crente da missão suíça e primeiro graduado da EHPI, explicou que, quando ele ensinava na escola primária rudimentar da missão suíça em Maússe – Manjacaze (Gaza), conheceu muitos jovens moçambicanos que tinham passado a 3ª classe rudimentar desempregados e incapazes de apanharem um lugar na vila ou nas escolas da cidade. Como ele fosse qualificado pelo regulamento português, pediu ao missionário branco suíço responsável pela missão, permissão para ensinar a 3ª elementar e a 4ª complementar. Albino Dimene instruiu estes jovens na sua própria casa e no seu tempo livre (SAÚTE, 2005, p. 192).

As mulheres também tinham a atenção da Missão Suíça. No Grupo das Mães, encontravam-se regularmente para fazerem cursos de formação, realizarem atividades como costura e discutirem sobre família, higiene e educação das crianças. Essa organização foi criada em 1928/1929 e, inicialmente, esteve sob a liderança das esposas dos missionários.

Com a emancipação gradual da Igreja, a liderança destes grupos passou para as mulheres moçambicanas. Nas suas actividades junto às comunidades, as mulheres organizadas no Grupo de Mães realizavam [...] aconselhamento familiar, apoiavam os grupos de jovens e idosos, bem como o Pastor, na sua tarefa de ganhar mais crentes para a Igreja (CRUZ E SILVA, 1997, p. 79).

Apesar de a figura feminina estar vinculada, muitas vezes, ao contexto rural, a Missão Suíça possibilitou-lhes atuar em espaços públicos “[...] quer se trate de jovens (líderes de grupos da juventude, catequistas, instrutoras), quer de adultos (líderes de grupos de mulheres, anciãs da Igreja)” (CRUZ E SILVA, 1997, p. 82). Como afirma a historiadora moçambicana Tereza Cruz e Silva (1997), a educação veiculada pela Missão Suíça “[...] mostram-nos a existência de um processo de continuidade entre as aprendizagens adquiridas nos grupos de juventude e a vida adulta”, reforçando modelos de organização social ligadas ao papel social

da mulher (com ênfase no ambiente doméstico) e do homem, bem como as relações entre eles e “no moldar de identidades” (CRUZ E SILVA, 1997, p. 80).

A trajetória escolar de Eduardo Mondlane (1920-1969) é um caso interessante para demonstrar como a educação organizada pela Missão Suíça podia incidir na mobilidade escolar e social de seus estudantes. Antes, é relevante mencionar que a mãe de Mondlane, “que era filha de uma família nobre”, falante da língua tsonga, educou-o até os 13 anos de idade, ensinando-o sobre a história de sua linhagem e seu papel nessa dinâmica. Disse-lhe, entre outras questões, que ele restauraria sua aldeia, seria chefe, casaria com muitas mulheres, teria muitos filhos que cresceriam à sua volta e seria “venerado por todo o país” (CRUZ E SILVA, 1999, p. 70; 71). Quando criança, fora pastor de gado, período em que aprendeu valores como “ajuda mútua, da cooperação e submissão às hierarquias dentro de um grupo, o papel de um dirigente e o valor de uma amizade” – práticas descritas em seu livro intitulado *Chitlango Filho de Chefe*, publicado em 1971 (CRUZ E SILVA, 1999, p. 71).

Com a família impactada pela situação colonial e pela morte do progenitor, chefe (pertencente à linhagem de Khambane) de sua aldeia, localizada no distrito de Manjacaze, no sul de Moçambique, a mãe de Mondlane incentivou-o a entender o “mundo do homem branco”. Ele se matriculou em uma escola rudimentar, local onde os estudantes buscavam água, apanhavam lenha, trabalhavam nas machambas e podiam ser castigados com a régua. Apoiado por pessoas próximas, pois sentia-se insatisfeito com as práticas presentes nessa escola, foi para a escola rudimentar da Missão Suíça em Maússe, também de Manjacaze. Ao participar dos *mintlawas*, em que se discutiam “os problemas espirituais, físico e intelectuais” dos jovens, além “dos problemas das pessoas em outras partes do mundo”, Mondlane tornou-se ativista e instrutor de jovens, tendo aprendido “métodos democráticos de trabalho, num espírito de camaradagem” (CRUZ E SILVA, 1999, p. 74). Ao concluir o ensino rudimentar, foi trabalhar no hospital da Missão Suíça em Lourenço Marques e finalizar os estudos primários na escola noturna. Fez o curso de catequista em Ricatla, localidade próxima à capital da colônia, e conciliou-o com o trabalho de pregador e instrutor de jovens nessa região (CRUZ E SILVA, 1999).

Os estudos secundários dele foram feitos, provavelmente, entre os anos de 1939 e 1940 na Missão Metodista Episcopal em Cambine, província de Inhambane, juntamente com um curso de agricultura e aulas de música e inglês. Essa instituição teve interesse em recebê-lo, pois os “missionários queriam aproveitar a experiência dos Presbiterianos com grupos de jovens, os *mintlawas*” (CRUZ E SILVA, 1999, p. 76-77). Enquanto era responsável por uma pequena paróquia em Manjacaze (1942-1944), onde atuava como catequista e professor, abriu

uma escola particular em Dingane, a fim de atrair jovens para a escola dominical e escolher rapazes para as patrulhas/*mintlawwa*. A escola possuía 53 alunos entre 7 e 18 anos de idade (CRUZ E SILVA, 1999). Resultante de seu empenho na paróquia, Mondlane ganhou uma bolsa da Igreja para fazer os estudos secundários pela Missão de Lemana, no Transval do Norte, no Instituto de Formação de Lemana, em 1944, assumindo a presidência da Associação dos Estudantes Cristãos em 1946. No ano que ingressou no curso, teve a oportunidade de publicar um poema no jornal *Nyeleti Ya Miso*, pertencente à Missão Suíça, demonstrando as redes de contato existentes entre as instituições cristãs nesse período. Dois anos depois, ingressou na Escola de Assistentes Sociais Jan Hofmeyer, em Johannesburgo, com o intuito de fazer um curso de estudos sociais, área exigida para trabalhar na Igreja, mas, em 1949, migrou para o curso de Sociologia na Universidade de Witwatersrand e, pouco tempo depois, começou a licenciatura em Ciências Sociais nessa instituição graças à ajuda do missionário norte-americano Mildred Randall, um de seus professores.

Com a intensificação das políticas segregacionistas na África do Sul, sua autorização de residência temporária não foi renovada “Apesar de uma campanha organizada pela Associação de Estudantes da África do Sul, o Centro Associativo dos Negros de Moçambique (CANM) e várias personalidades, a favor de Mondlane, ele foi obrigado a deixar a África do Sul” (CRUZ E SILVA, 1999, p. 88). Com isso, foi para Portugal, em 1950, com o propósito de cursar Ciências Histórico-Filosóficas na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. Até aquele momento, trabalhara intensamente nos projetos da Missão Suíça, incluindo campanhas de alfabetização. Ajudado por essa igreja, pela Igreja Metodista e por vários sujeitos que participaram em sua trajetória, obteve auxílio financeiro para estudar na Europa e, logo em seguida, nos Estados Unidos. Antes de ir para a América do Norte, conheceu estudantes de outras colônias portuguesas, como Amílcar Cabral, Mário Pinto de Andrade, Agostinho Neto e Marcelino dos Santos (também de Moçambique) – sujeitos que se destacaram nas lutas de libertação nacional desenvolvidas a partir da década de 1960. Segundo a pesquisadora Tereza Cruz e Silva, “Terminado o seu primeiro ano de estudos, quando se preparava para seguir para os Estados Unidos, foi detido⁷⁶ e interrogado pela polícia portuguesa, e só depois de uma carta da Missão Suíça para a administração portuguesa, foi autorizado a viajar” (CRUZ E SILVA, 1999, 95). De posse de uma bolsa concedida pelo Fundo Phelps-Stokes, Mondlane iniciou seus estudos em Antropologia no

⁷⁶ Devido à sua atuação estudantil na África Austral, incluindo a fundação do NESAM, Mondlane foi preso outras vezes, pois despertava a desconfiança das autoridades coloniais, sempre atenta aos movimentos políticos que poderiam prejudicar o regime colonial (CRUZ E SILVA, 1999).

Oberlin College e, em Sociologia, na Universidade do Northwestern em 1951. Conciliou a vida estudantil com atividades cristãs, como participação em conferências, reuniões, campos de férias e escrita de textos, mas também realizou ações em outros espaços, como na Conferência da UNESCO, em Nova Iorque, realizada em 1952, quando Mondlane discursou sobre países subdesenvolvidos e dependentes. A partir de 1954, ele deu início a um percurso profissional que o aproximaria cada vez mais de questões políticas em África, incluindo a situação colonial e a luta pela autodeterminação dos povos, principalmente envolvendo a África Austral (CRUZ E SILVA, 1999).

Por intermédio de seu mentor, André-Daniel Clerc, Eduardo Mondlane conseguiu da Missão Suíça o reconhecimento da importância da formação escolar, básica e superior, em sua trajetória. Tais formações ajudaram-no posteriormente, como quando foi a Moçambique em 1961, na condição de investigador das Nações Unidas, ao lhe disponibilizarem estadia e automóvel com motorista. Enquanto lá esteve, realizou pregações, participou de reuniões, fez sermões e discursos, incluindo um na Missão Suíça de Chamanculo (CRUZ E SILVA, 1999). Cabe mencionar que,

Em 1948, a missão [suíça] transformou-se numa Igreja moçambicana, passando a denominar-se Igreja presbiteriana de Moçambique (IPM), e o pastor Gabriel Macávi foi nomeado para a presidência do conselho sinodal da Igreja. A este período chamou-se *lumuko*, uma palavra tsonga significando « desmame », por se considerar um primeiro passo em direcção à autonomia. Entre o *lumuko* e a última convenção assinada pela Igreja presbiteriana de Moçambique em 1970, que transformou a Missão suíça numa Igreja moçambicana, ocorreu um longo período de discussões sobre as formas de autonomia e funcionamento, e sobre como evitar que essa autonomia pudesse trazer futuros problemas políticos com o governo colonial que viessem a prejudicar a Igreja moçambicana (CRUZ E SILVA, 1998, p. 402).

A estratégia da Missão Suíça para lidar com a situação colonial vigente e a diversidade sociocultural moçambicanas refletiu, positivamente, em seu projeto educativo-religioso, já que lhe garantia atrair novos fiéis, a permanência dos que já haviam ingressado, a mobilidade social desses sujeitos para ocupar cargos disponíveis dentro da Igreja e, em alguns casos, a ascensão a outros espaços, como ocorreu com Eduardo Mondlane.

3.3 Igreja Metodista Episcopal

A Igreja Metodista Episcopal (IME) fixou-se no distrito de Inhambane, Moçambique, em 1884, a partir do trabalho missionário do Reverendo Erwin Richards e com a chegada da *American Board Mission*, em 1883. A organização social da IME estruturava-se por gênero e

idade com atividades direcionadas às mulheres, aos homens e aos/às jovens. O primeiro grupo era voltado para o espaço doméstico, o segundo concentrava-se na compra de bens, como material de construção e equipamento para a montagem dos burros, e o terceiro era voltado para as *mintlwas*, chamadas de patrulhas e “procuradores do Caminho” (JAIME, 2010).

Com o intuito de atrair as pessoas a seus cultos, a Igreja Metodista Episcopal, por um lado, tolerou a realização de danças locais, manifestações culturais antes dos cultos, “práticas como o lobolo, a poligamia, a crença e a adoração aos espíritos dos antepassados”⁷⁷, por outro, deu comida às pessoas consideradas pobres, contribuiu para a “formação secular dos seus membros através das suas escolas” e concedeu bolsas de estudos (JAIME, 2010, p.8). Entre os beneficiados com a bolsa, estava Muti Munene Sikobele, que estudou Teologia na África do Sul e, quando retornou após a conclusão do curso, ajudou Richards a traduzir a Bíblia para o xitswa (JAIME, 2010, p. 8). A IME também “Apostava na evangelização direta através das escolas dominicais, fornecimento de serviços sociais como educação e saúde para permitir a afluência das pessoas e massificar as conversões” (JAIME, 2010, p.70).

A IME em Moçambique, ao longo de cerca de meio século não era autônoma, era denominada Conferencia Anual Provisional da Igreja Metodista no Sudeste da África e só em 1955, com a indicação do primeiro Bispo residente, Ralph Doge, é que passou a ser independente da Igreja Metodista Episcopal Americana, depois de realizar trinta e oito sessões anuais. [...] Mesmo assim é preciso realçar que este Bispo também ainda era americano, pois o primeiro Bispo moçambicano foi eleito em 1964, o Bispo Escrivão Anglaze Zunguze [...].

[Inicialmente] a intenção da American Board e também da IME era o estabelecimento de um projeto de agricultura para ensinar aos nativos como é que se deveria trabalhar e a evangelização das populações [...] (JAIME, 2010, p.46-47).

Segundo Sebastião Matemule, ex-aluno e professor da Escola de Bodine, as patrulhas reuniam-se durante uma semana no mato, à beira de um rio, e faziam cabana ou barraca em volta de um *Nwandzilo*, “fogueira” na língua xitswa – local onde se sentavam, entoavam canções e, quem quisesse, cantava no final do dia (MATEMULE, 2009 apud JAIME, 2010).

Eduardo Chivambo Mondlane

[...] estudou agricultura na Escola Bodine e ensinou as patrulhas aos jovens. Nas patrulhas eram ministradas lições que, ainda que a título teológico, tinham em vista preparar os jovens para tomarem consciência dos males do colonialismo, refletir nas iniciativas de se livrar daqueles males e projetar um futuro melhor para a comunidade em que viviam. Aprendiam as idéias da liberdade, partindo de

⁷⁷ A IME reprovava a poligamia, o lobolo e o culto aos espíritos. Entretanto, ao falhar na tentativa de erradicar totalmente tais costumes, aceitou-os com algumas adaptações, como intermediar o casamento de seus membros por meio de líderes religiosos, em vez das famílias. Alguns homens convertidos a essa religião mantiveram mais de um casamento, e o ritual de *kuphahla* – “em que o pai da menina recebia o dinheiro do lobolo e evocava os espíritos dos antepassados informando sobre o crescimento da menina e a sua passagem, em casamento, para outra família” – continuou a ser realizado sob a designação de “agradecimento” (JAIME, 2010, p. 63).

exemplos de textos litúrgicos relacionados com a história de Jesus Cristo e dos seus milagres para a libertação das comunidades, e fazerem analogias com a realidade que se vivia em Moçambique (JAIME, 2010, p. 78).

Os jovens, acompanhados de um instrutor, aprendiam lições bíblicas, e cada um carregava consigo um instrumento de madeira chamado *mulavi wa ndlela*, “procurador de caminho” em língua xitswa. De acordo com Marcos Nhatumbo, ex-aluno da Escola de Cambine, guardam-no até a morte e “se destinava a atizar o fogo para libertar a chama de maiores proporções” (JAIME, 2010, p. 53). O *mulavi wa ndlela* “devia ter a altura do membro do grupo e suportar o seu peso. Destinava-se também a carregar trouxas em viagens de longa marcha, defesa em casos de ataque por serpentes e outros animais ferozes” (JAIME, 2010, p. 53), “medir a profundidade e a largura dos rios para decidir a melhor maneira de atravessá-los”, além de ser “uma arma que pudesse resolver qualquer dificuldade que cada elemento fosse enfrentar ao longo de uma jornada na procura do caminho que era sinónimo da procura de liberdade” (JAIME, 2010, p. 78).

As patrulhas realizavam-se em vários locais de acordo com a extensão da Igreja Metodista Episcopal e as atividades e lições apreendidas ao longo da semana nas patrulhas eram posteriormente demonstradas em cerimónia apropriada que se realizava na Igreja aos Domingos (JAIME, 2010, p. 53-54).

As jovens vinculadas à IME contribuíram “muito na mobilização de outras meninas através de canções, estudos de bom comportamento, limpeza no lar entre outros ensinamentos. Esta organização desenvolveu-se muito em Chicuque e era denominada ‘Zeladoras do lar’” (JAIME, 2010, p. 54). Elas ainda atuavam nas patrulhas existentes na Escola de Hartzell, também em Chicuque, aprendiam sobre limpeza corporal, respeito e casamento (JAIME, 2010).

Além de os missionários dessa igreja utilizarem a mão de obra moçambicana na agricultura, os fiéis eram mobilizados para prestarem serviços (remetendo visualmente à noção de servidão e escravização) intrinsecamente associados à situação colonial e à hierarquização racial imposta às pessoas negras, bem como à subordinação da força de trabalho delas a serviço do conforto das pessoas brancas. Como se percebe na Figura 23, utilizou-se uma forma de transporte chamada machila, que consistia em uma rede amarrada a um bambu e carregada por duas pessoas, uma em cada ponta.

Figura 23: Missionária sendo carregada por mulheres por meio da machila, Cambina – Moçambique [19--]



Fonte: JAIME, 2010, p.49⁷⁸.

A perspectiva preconceituosa era expressa em eventos como a Conferência Missionária da África Centro-Leste da Igreja Metodista Episcopal, realizada em 1912, quando foi anunciada “A guerra não declarada contra os horrores da ignorância pré-histórica, superstição e selvajaria, e contra outras formas de ver que marcaram o tempo” (OFFICIAL JOURNEY⁷⁹, 1912 apud JAIME, 2010, p.56, tradução do autor). A hierarquia de cargos dentro da IME também era visivelmente definida pelas características físicas. Até a década de 1950, nenhum negro ocupara o cargo de superintendente nessa instituição, e “todos os outros serviços administrativos de realce eram dirigidos por missionários [brancos] e os negros relegados à evangelização com o escalão de ajudantes de Superintendente e simples pastor para baixo” (JAIME, 2010, p. 75).

É relevante mencionar que a introdução da educação escolar promovida pela igreja não foi algo recebido com tranquilidade por todas as pessoas, pois, além do aspecto cultural, as relações de trabalho, de caráter explorador, interferiam na dinâmica proposta. Com base no relato de Marcos Nhantumbo, ex-aluno e professor da Escola de Bodine, o pesquisador Simão Jaime afirma que

⁷⁸ Ver: Mission Albums: Africa 2. p.184. photo nr. 17.213. New Jersey: General Commission on Archives and History: The United Methodist Church.

⁷⁹ Official Journey of the East Central Africa Mission Conference of the Methodist Episcopal Church. Ninth Session, 1912, p.1.

As populações de Chicuque, por exemplo, resistiam não só à conversão imposta pelos missionários a favor do cristianismo como também se recusavam a aderir a certos serviços sociais que a IME oferecia como a saúde e educação. Para o caso da educação, as pessoas consideravam ser um desperdício de tempo destinado à prática da agricultura, pesca e outras atividades, o momento em que as meninas deveriam ir à escola; e em relação à saúde, a aposta na medicina tradicional para a cura de determinadas doenças prolongou-se por muito mais tempo. Estes serviços, sobretudo a educação, acabavam beneficiando as pessoas que vinham de regiões do interior das circunscrições [...] (JAIME, 2010, p. 57-58).

O historiador Simão Jaime, que também é membro da Comissão Geral de Arquivos e História da atual Igreja Metodista Unida, pesquisou dois empreendimentos da Igreja Metodista Episcopal: a Escola Bodine, instalada em 1910, em Cambine, na Circunscrição de Morrumbene, destinada aos rapazes e liderada pelo Reverendo Pliny Keys e Jina Mabunda; e a Escola Hartzell, ativa desde, pelo menos, 1912, situada em Chicuque, na Circunscrição de Homoíne, destinada às meninas – ambas as localidades pertencentes ao distrito de Inhambane. De acordo com esse historiador, durante um período, essas escolas eram gratuitas, mas, posteriormente, passaram a cobrar uma taxa. Seus membros pagavam metade do valor cobrado pela IME, e isso limitava o acesso daqueles que não tinham condições financeiras para arcar com os custos do ensino ofertado (JAIME, 2010). O ingresso dos estudantes na Escola de Bodine dava-se a partir da seleção de estudantes provenientes das circunscrições de Homoíne, Massinga, Vilanculos, Muchopes e era feita pelos pastores e evangelistas desses locais. Entre outros quesitos, escolhiam jovens dedicados às práticas religiosas, os que tinham condições financeiras de comprar material didático e aqueles que sabiam ler alguns versículos bíblicos na língua xitswa. Como destaca Jaime, “em casos bem raros mais tarde o acesso foi estendido aos membros de outras igrejas protestantes como a Missão Suíça, Anglicana entre outras” (2010, p.98).

As escolas da IME primeiro foram licenciadas apenas para lecionar o ensino Rudimentar e só mais tarde foram licenciadas a lecionar até ao nível Elementar. Os seus alunos deviam prestar exames nas escolas oficiais para a obtenção de qualquer grau que fosse. [...] a uma dada altura [os professores] ensinavam, ainda que clandestinamente, a quarta classe. Elias Mukhombo, por exemplo, ensinava a quarta classe na Escola Bodine, sem o conhecimento das autoridades governamentais coloniais [...] Os alunos das escolas da IME quando iam fazer os exames nas escolas oficiais, não eram avaliados com imparcialidade, eram majoritariamente reprovados (JAIME, 2010, p.80-81).

As bolsas de estudos eram mantidas pelo Fundo de Formação e consistiam em empréstimos concedidos prioritariamente aos membros da IME e, em segundo plano, aos integrantes de outras igrejas protestantes interessados em estudar modalidades de ensino não

oferecidas pela IME, como formação de pastores, escola de costura e escolas técnicas e comerciais. Além de restituírem o valor recebido quando começassem a trabalhar, os beneficiados deveriam se comprometer a trabalhar para a IME. Para conseguirem as bolsas, precisavam que seus pedidos fossem aprovados pelo Comitê de Educação da Igreja que lhes exigia um avalista ou a recomendação de alguém “digno de crédito”, como de um superintendente (JAIME, 2010, p. 85). Houve casos como o de “Marcos Nhantumbo, que já era professor da Escola de Bodine, [mas] foi impedido de continuar os seus estudos sob pretexto de que devia garantir a formação dos outros [estudantes]” (JAIME, 2010, p.100-101).

Na Escola de Hartzell, raramente as estudantes conseguiam bolsas de estudo depois de se formarem, excetuando “aquelas que foram encaminhadas para o curso de enfermagem no Centro de Formação de Chicunque, também pertencente à IME” (JAIME, 2010, p.112). Além de as escolas estarem inseridas em um sistema de ensino colonial, pouco colaborativo para o avanço escolar de estudantes africanos, de acordo com o relato de Helena Simão, ex-aluna da Escola de Hartzell, “As meninas não progrediam com os estudos devido à idade avançada com que concluíam a quarta classe. Chegavam a quarta classe com idade para casar e muitas vezes quando iam de férias já não voltavam, iam contrair matrimônio” (SIMÃO, 2009 apud JAIME, 2010, p. 113). A enfermeira Helena Frederico Samo, que também foi estudante da Escola de Hartzell, afirmou que as bolsas eram concedidas na seguinte ordem: “primeiro levavam filhas dos pastores; segundo dos evangelistas; terceiro filhas daqueles que tinham serviço qualquer lá na Missão” – remetendo a uma hierarquia na distribuição desse benefício (SAMO, 2009 apud JAIME, 2010, p.113).

A imprensa da IME, inicialmente instalada “na Escola de Cambine[,] garantia a tradução, reprodução e impressão de materiais de liturgia como hinários, Bíblias, jornais, panfletos, relatórios, entre outros materiais” (JAIME, 2010, p. 70). Em 1920, essa imprensa foi transferida para o prédio próprio, onde foram impressas milhares de páginas referentes ao “hinário em língua xitswa, o jornal *Kuca ka Mixo* [que significa amanhecer], Advocacia cristã de Inhambane e Relatórios da Conferencia Anual” que ocorreu nesse mesmo ano (JAIME, 2010, p.70;71). A Escola Bodine possuía em sua infraestrutura uma pequena barragem para gerar energia elétrica, dormitórios, machambas, onde os alunos produziam seus alimentos, e espaço para criação de animais destinados à alimentação e ao transporte. A prática agrícola, inicialmente executada por trabalhadores não cristãos remunerados, era alternada entre os alunos para garantir a frequência escolar. Além dos estudos, eles também deveriam fazer a própria refeição (Figura 24), construir o mobiliário necessário nas instalações da escola e, com isso, conforme afirma Jaime (2010), “os rapazes tornaram-se eficientes como os

funcionários, e os seus serviços passaram a constituir um item econômico importante para a Escola” (JAIME, 2010, p. 96).

Figura 24: Alunos da Escola de Bodine preparando comida embaixo de um celeiro à prova de ratos – Morrumbene, Moçambique. [19--]



Fonte: JAIME, 2010, p.91⁸⁰.

Técnicas envolvendo pecuária, agricultura, conservação de alimentos, construção de casas, carpintaria, alfaiataria, tecelagem, marcenaria, impressão de livros entre outras atividades impactavam diretamente o modo de vida e as formas de trabalho nas circunscrições das escolas da IME. Como o pesquisador Simão Jaime afirma, essas práticas introduziram uma cultura de trabalho vinculada aos interesses dos missionários “e cujos resultados beneficiariam em última instância às potências coloniais da época” (JAIME, 2010, p. 77). A IME ocupava, parcialmente, o lugar estatal ao ofertar escolas, fomentar a produção agrícola e proporcionar a formação profissional.

A Escola Hartzell foi criada a partir da iniciativa de missionários que queriam atingir apenas meninas pobres. Inicialmente, possuía 20 alunas em regime de internato, abrigadas em uma pequena casa de madeira e zinco (JAIME, 2010). Posteriormente, novas instalações

⁸⁰ Mission Album: Africa 14. p.161. Foto nr. 99961. New Jersey: General Commission on Archives and History: The United Methodist Church.

foram construídas, o número de estudantes aumentou, a escola passou a funcionar predominantemente em regime de internato. Nesse contexto, as meninas que não eram consideradas pobres também passaram a ser admitidas na instituição. Como a Missão Anglicana do distrito de Maciene, essa escola ofertava até a 4ª classe informalmente e encaminhava suas estudantes para fazerem exames e obterem o certificado referente a esse nível de ensino em outras instituições educativas. Além disso, as estudantes “prestavam alguns trabalhos auxiliares no Hospital de Chicuque[,] também pertencente à IME” (JAIME, 2010, p. 106-107).

As alunas pertenciam a três povos da região – matswas, bitongas e machopes. Na escola, aprendiam culinária, crochê, lavanderia, bordado, trabalhos de casa, e estudavam as disciplinas do currículo determinado pelo Governo Geral da Província de Moçambique (JAIME, 2010). O objetivo desse ensino tanto serviria para o trabalho doméstico a ser executado em suas futuras casas, como na residência das missionárias da IME ou na casa de pessoas que as contratassem como empregadas. Assim como na Escola de Bodine, em Hartzell, as alunas em regime de internato eram organizadas em “família” – um grupo que realizava as atividades conjuntamente, compartilhavam espaços como dormitório, jardins e a mesa onde se alimentavam. Elas eram lideradas por duas mulheres, sendo a mais velha considerada mãe; e a mais nova, tia paterna (JAIME, 2010).

As estudantes viviam em condições muito precárias, com quartos sem rede para protegê-las dos mosquitos, poucos utensílios (uma gamela para 12 pessoas utilizarem como prato), pouca comida, ausência de cobertores, entre outras situações relatadas por antigas estudantes da Escola Hartzell, como Rosa Ruface e Helena Simão (JAIME, 2010). De acordo com a entrevista de Salida Nathingue, as jovens não tinham permissão para usar capulanas, lenços na cabeça e sapatos. Todas trabalhavam nas machambas para cultivarem os alimentos para elas e para os missionários (JAIME, 2010). Nathingue relata o seguinte a respeito de ficarem descalças:

Não calcávamos sapatos para garantir a igualdade entre nós, porque existiam meninas cujos pais não tinham poder de compra e assim ficaríamos com inveja das outras. Antes do início das aulas íamos a uma formatura em que se verificava o vestuário, se trajávamos capulana e lenço ou não, o grau de limpeza e higiene pessoal. A seguir entoávamos o Hino Nacional português “Heróis do Mar”, e quem não participasse desta formatura não entrava na sala de aulas [*sic*]. Voltava para o internato e como castigo recebia tarefas plantar a relva, carregar o estrume da praia para o internato, entre outras (NATHINGUE, 2009 apud JAIME, 2010, p. 108).

Nas décadas de 1930 e 1940, algumas alunas, em seu tempo livre, partiam pedras e as carregavam na cabeça para a construção de edifícios da IME em troca de uma pequena

remuneração por cada lata com aproximadamente 30 kg (Figura 25). Esse trabalho não era obrigatório e, pelos depoimentos, o pagamento em dinheiro era substituído por um papel onde se fazia o registro do valor. Rosa, por exemplo, afirmou que deixava seu “dinheiro” com a Diretora da Escola Ruth Norticarh para a compra de cadernos, e Salida Nathingue entregava seu “papelinho” na loja da Escola e recebia em troca “panos e linhas para fazer bordado” (JAIME, 2010, p.110). Não ter o material escolar necessário para acompanhar as aulas e sentirem-se constrangidas ou prejudicadas com isso, pode tê-las incentivado a realizar serviços tão desgastantes para a IME. Outra possibilidade é terem sido pressionadas a trabalharem como garantia de vaga na escola.

Figura 25: Alunas da Escola Hartzell carregando pedras para o hospital de Inhambane – Moçambique [19--]



Fonte: JAIME, 2010, p.111⁸¹

Estratégias para engajar o trabalho no âmbito das escolas da IME substituíam a necessidade de tornar tal ação algo obrigatório. A “família” mais organizada, por exemplo, ganhava o “prêmio” de ficar na Canana, um alojamento localizado nos arredores da Escola, por duas semanas. Nesse espaço, de acordo com Rosa Ruface,

Aprendíamos cozinhar, fazer bolos, biscoitos e outro tipo de pratos como preparação do sucesso dos nossos futuros casamentos. A partir de Canana também íamos à machamba, mas com o privilégio de trabalhar só nos campos de hortas onde se produzia alface, cenoura, tomate, feijão, tudo o que era colhido para a cozinha dos missionários. Nós de Canana é que éramos escolhidas para irmos à casa das missionárias aprender a lavar e engomar a roupa deles, para permitir que quando

⁸¹ Mission Album: Africa 5. p.91. photo nr. 39185. New Jersey: General Commission on Archives and History: The United Methodist Church.

fôssemos casadas sabermos lavar e engomar cuidadosamente a roupa (RUFACE, 2009 apud JAIME, 2010, p. 109).

O sentimento de gratidão demonstrado por Ruface, implícito nas expressões “preparação do sucesso dos nossos futuros casamentos” e “o privilégio de trabalhar”, remete à positividade e à falta de problematização do uso que a IME fazia do trabalho infantil no ambiente escolar e no ambiente doméstico. A distribuição (desigual) do trabalho, o estímulo à competição e a ênfase no trabalho manual impactaram o rendimento escolar, os locais de atuação e os corpos dessas jovens.

A expansão territorial da Igreja Metodista Episcopal nas circunscrições de Homoine e Morrumbene proporcionou o

[...] surgimento de líderes religiosos como evangelistas, catequistas, pastores e superintendentes moçambicanos, como resultado da educação e formação religiosa exercida nas duas escolas e das escolas dominicais espalhadas um pouco por todas as zonas do interior das duas circunscrições. Também se assistiu às dissidências de alguns membros e criação de novas organizações religiosas, as chamadas igrejas separatistas, como foi o caso de Muti Munene Sikobele. Este dissidente da IME, um dos pioneiros líderes africanos desta igreja, abandonou a IME e fundou a Igreja Metodista Luz Africana (JAIME, 2010, p.74).

Ao longo do período colonial, a IME proporcionou a consolidação do cristianismo metodista, dialogou com outras vertentes protestantes, sendo que a evangelização se fez por meio de várias estratégias, por exemplo, oferta de ensino profissional e acesso à educação escolar cujas práticas hierárquicas eram mantidas em sua estrutura institucional. Essas práticas envolviam as relações raciais, culturais e de trabalho por meio de cargos de liderança ocupados, majoritariamente, por pessoas brancas; um currículo que atendia a legislação portuguesa (onde constava, entre outras disciplinas, o ensino de Gramática portuguesa e a História de Portugal) e o amplo uso da mão de obra de seus membros negros. Também eram reforçados nas escolas da IME, lugares sociais vinculados aos papéis de gênero, esperados pelo sistema colonial e pelas sociedades do sul de Moçambique, associados a atividades domésticas e matrimoniais. No entanto, como já visto, com o intuito de angariar adeptos, essa igreja permitiu práticas sociais vistas como atrasadas e não compatíveis com a vida cristã, publicou textos na língua xitswa, além de ofertar formação escolar e bolsas de estudos, inclusive em parceria com outras instituições, como a Missão Suíça.

3.4 Igreja Batista de Lourenço Marques

Um grupo que destoa da trajetória das igrejas mencionadas até o momento são os cristãos luso-brasileiros da Igreja Batista. Ao contrário das missões anglicana, suíça e da Igreja Metodista, que se instalaram em Moçambique no século XIX, a Igreja Batista de Lourenço Marques é aí instalada no século XX, tendo à frente o pastor português Luís Rodrigues de Almeida, em um contexto de fortalecimento da Igreja Católica (SANTOS, 2017; MOREIRA, 2020). A inserção dessa igreja em tal conjuntura política pode relacionar-se com o fato de seus membros discutirem pouco “sobre os temas políticos mais latentes” nas colônias portuguesas em África (MOREIRA, 2020, p. 240) e, de certa forma, por ter colaborado com elementos estratégicos da colonização portuguesa, como a difusão do cristianismo e da língua portuguesa.

A presença dos batistas fazia parte de um projeto amplo da Convenção Batista Brasileira (CBB), estruturado desde 1907, organizado, principalmente, como Junta de Missões Estrangeiras (JME)⁸² e como “Junta de Missões Nacionais (JMN). A primeira tem como objetivo levar o evangelho batista para além das fronteiras nacionais e a segunda trabalha para o crescimento nacional das igrejas batistas” (SANTOS, 2017, 26).

Segundo o missionário português Eduardo Melo, em entrevista concedida em 2016 à pesquisadora Priscila Santos, depois de 1907, foram executados trabalhos “em Moçambique e nos países vizinhos pela nossa igreja. Nessa altura todos os trabalhos eram entre pessoas portuguesas, vinha daquela questão que mencionei a ditadura, o governo não permitia que olhássemos o povo nativo” (MELO, 2016 apud SANTOS, 2017, p. 34). Sem aprofundar nesse assunto, a afirmação de Melo revela um controle mais rígido do governo colonial sobre esses religiosos, visto que, no mesmo período, as missões anglicana e suíça eram bastante ativas na evangelização dos africanos. Entre 1950 e 1974, ingressaram na Igreja Batista de Lourenço Marques cinco missionários brasileiros, que colaboraram para o desenvolvimento das atividades missionárias, sobretudo nas cidades de Lourenço Marques e Beira, visando a “formar obreiros nacionais que pudessem ajudá-los no projeto de evangelização da Junta” (SANTOS, 2017, p. 35). Nesse contexto, o perfil nacional dos missionários muda, como pode ser constado no Quadro abaixo.

Quadro 4: Chegada de missionários batistas de nacionalidade portuguesa e brasileira em Moçambique [1950-1974]

⁸² A partir de 1980, essa Junta passou a ser chamada de Junta de Missões Mundiais (SANTOS, 2017).

Missionários(as)	Ano da chegada	Ano de partida	nacionalidade	Região
Luis R. de Almeida & Maria José Oliveira Pato	1950	1976	Portugal	Lourenço Marques (Maputo)
Orlando Caetano	1968	1972	Portugal	Beira
Valnice Milhomens	1971	1984	Brasil	Beira
Ernest & Janice Havery	1971	1975	E.U.A	Lourenço Marques (Maputo)
Antonio Galvão	1972		Brasil	Beira
José Nite Pinheiro		1975	Brasil	Malhangalene
Albertina Ramos da Silva	1973	1975	Brasil	Lourenço Marques (Maputo)
Maria Ivonete da Costa Lopes	1974	1975	Brasil	Beira

Fonte: SANTOS, 2017, p. 31.

A partir de documentos pertencentes à imprensa batista brasileira e portuguesa, o historiador Harley Abrantes Moreira (2020) contextualiza a chegada e a permanência dos missionários brasileiros batistas em Lourenço Marques. De acordo com esse pesquisador, esse grupo vinculava-se à Junta de Missões Estrangeiras,

[...] filiada à Convenção Batista Brasileira (CBB) que, desde o início do século XX, mantinha estreitas relações com a Convenção Baptista Portuguesa [CBP], com quem trocava textos divulgados em seus periódicos e estabelecia um intercâmbio de missionários e de pastores, em torno do qual as igrejas brasileiras e portuguesas eram acionadas, conectadas e engajadas (MOREIRA, 2020, p. 10).

É muito provável que a colaboração e o vínculo institucional entre essas instituições religiosas (CBB e CBP) tenham facilitado a aprovação, por parte do governo português, da entrada de cinco missionários batistas em Moçambique: Alexandre dos Santos Faia, Maria José de Oliveira Pato e Almeida, Pastor Luís Rodrigues de Almeida, Maria Amélia de Sousa e António Rodrigues Tapada, como se pode ver na Figura 26, da direita para a esquerda (MOREIRA, 2020). Os sermões eram realizados pelos batistas portugueses, auxiliados pelos missionários brasileiros (MOREIRA, 2020).

Figura 26: Organizadores da Primeira Igreja Batista de Lourenço Marques, Lourenço Marques [1975]



Fonte: MOREIRA, 2020, p.13⁸³.

Ainda de acordo com Moreira (2020), uma indicação da aproximação da missão batista com o governo português eram as fotografias tiradas ao lado de militares lusitanos, além de

[...] textos da revista *O Campo é o Mundo* que afirmavam a existência de colaboração dos missionários com as autoridades coloniais portuguesas que lhes concediam a permanência em Moçambique concomitantemente às perseguições, expulsões, torturas e assassinatos cometidos contra lideranças cristãs de outras denominações protestantes influentes na causa nacionalista moçambicana (MOREIRA, 2020, p. 19).

A Primeira Igreja Batista de Lourenço Marques foi instalada em Lourenço Marques, capital de Moçambique, mas, em 1957, foi inaugurado um novo templo no bairro Malhangalene, na cidade da Beira. Segundo a pesquisadora Priscila Rodrigues dos Santos (2017, p.25), “os primeiros missionários batistas brasileiros que chegaram a Moçambique a partir de 1970 trabalharam em regime de cooperação com algumas frentes missionárias batistas de Portugal”.

Na década de 1960, apesar de visarem a evangelização das populações africanas negras, os religiosos encaminhados pela Junta de Missões Mundiais da Convenção Batista Brasileira para Moçambique foram instalados em uma igreja localizada em Lourenço

⁸³ Jornal Batista de Moçambique, nº 75/76, Lourenço Marques, março-abril de 1975, p. 1.

Marques, cidade frequentada, em grande parte, por pessoas brancas portuguesas (MOREIRA, 2020), cujo território era limitado às pessoas africanas e asiáticas (ZAMPARONI, 2000)⁸⁴. A título de exemplo, pode-se citar que “[...] alguns missionários relatam que foram hospedados na casa de portugueses onde os negros, trabalhadores domésticos, eram impedidos de entrar pela porta da frente” (MOREIRA, 2020, p. 22).

Segundo o jornal *Batista*, em 1971, Valnice Milhomens⁸⁵, primeira missionária brasileira e batista que chegou a Moçambique, realizou, nesse mesmo ano, obras missionárias nas vilas de Choupal, Salazar, Malhangalene e Maxaquene (SANTOS, 2017). Enquanto Choupal e Salazar eram terrenos comprados, em Malhangalene, alugavam-se quintais para que os missionários realizassem seu trabalho. Também havia uma missão em Matola, um dos bairros periféricos da capital, e,

Ainda em 1971, inaugurou-se a missão Maxaquene em Beira, tendo à frente o pastor moçambicano Marcelo Boa, e em 1972 o pastor brasileiro da JMM [Junta de Missões Mundiais.] Antonio Galvão chegou à Beira para substituir o pastor Orlando Caetano, que regressou a Portugal. No mesmo ano, também chegou ao local o pastor brasileiro José Nite Pinheiro para assumir a Igreja de Malhangalene (SANTOS, 2017, p. 25).

Entre as ações realizadas por Valnice para atrair a juventude, consta a organização de retiros de carnaval em Lourenço Marques, evento em que a missionária “aproveitava o espaço da Primeira Igreja Batista de Lourenço Marques, liderada pelo pastor português Luís Rodrigues de Almeida, para chamar obreiros nacionais” (SANTOS, 2017, p. 33). Resultante das atividades realizadas no Instituto Bíblico da Beira, na cidade da Beira, Valnice, graduada em Serviço Social e Educação Religiosa no Seminário de Educação Cristã (SEC), localizado em Recife – Brasil, formou as seguintes pessoas de Moçambique: Semente Dango, José Chirimanhembra, Inácio Xavier Sanga e Ângelo Dias (SANTOS, 2017). Portanto, se inicialmente o projeto de conversão da Igreja Batista de Lourenço Marques restringia-se a

⁸⁴ Segundo Zamparoni, “As práticas segregadoras levadas a cabo em Lourenço Marques eram correntes também entre as colônias vizinhas, principalmente na vizinha região que se tornaria a África do Sul. A constante edição de leis cerceadoras da população africana e asiática em Lourenço Marques indicam, por um lado, o quanto as leis anteriores eram burladas e, por outro, o quanto a cidade branca, «civilizada», temia algo que ela própria construía e exigia: um exército de trabalhadores, baratos e disponíveis” (2000, p.191). A gestão territorial a favor da população portuguesa integrou o projeto político colonial e, entre as medidas adotadas, destacou-se a criação de colonatos (“procuravam replicar em África a freguesia rural metropolitana, fixando camponeses pobres à terra, trabalhada pela unidade familiar sem recurso a mão de obra assalariada nativa e inicialmente recorrendo às técnicas rotineiras do carro de bois e do arado”) que implicavam no “afastamento de populações nativas que viviam ou usufruíam de terras nas zonas intervencionadas, agravando o mal-estar social entre colonizadores e colonizados” (CASTELO, 2014, p. 522).

⁸⁵ De acordo com Santos, Valnice Milhomens “teve grande participação na consolidação do projeto de evangelização da Junta Mundial de Missões para África, especialmente em Moçambique” (SANTOS, 2017, 28).

peças brancas portuguesas, na década de 1970, já havia convertidos naturais de Moçambique.

Quando ocorreu a independência nacional moçambicana, os missionários portugueses foram expulsos pela Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO) em 1975 (MOREIRA, 2020), entretanto missionários moçambicanos e brasileiros deram continuidade às ações da Igreja (SANTOS, 2017). No texto dos historiadores Harley A. Moreira e Priscila Rodrigues dos Santos, não são mencionadas as escolas vinculadas à Igreja Batista, mas, pelo que apresentaram em seus estudos, percebe-se o caráter educativo exercido por essa instituição por meio da imprensa e da ação missionária, colaborando para a difusão do cristianismo e da língua portuguesa, e convergindo, dessa forma, para os elementos apropriados pelo Estado na administração do sistema colonial.

4. O PROJETO EDUCACIONAL DA FRELIMO: EDUCAR PARA FORMAR A NAÇÃO MOÇAMBICANA

O principal objetivo deste capítulo é compreender a relação da Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO) com a construção da identidade nacional moçambicana e a reconfiguração de outras identidades coletivas (identidade estudantil, identidade docente e identidade militante) a partir da noção de educar o “Povo”⁸⁶. Para isso, baseamo-nos em pesquisa bibliográfica e em fontes produzidas ao longo da luta de libertação nacional, empreendida entre as décadas de 1960 e 1970, com destaque para fotografias das zonas libertadas, documentos vinculados ao Instituto Moçambicano e “objetos para ler e escrever”⁸⁷, como memórias e artigos de revistas impressas. A abordagem histórica escolhida não faz uma análise profunda de cada fonte, apenas analisa como o projeto educativo da FRELIMO teve uma atuação abrangente dentro e fora de Moçambique, utilizando, por exemplo, a imagem, os impressos, uma fundação e, conseqüentemente, fontes e acervos diversificados para entender esse processo. Os principais documentos mencionados foram levantados presencialmente no Arquivo Histórico de Moçambique, *online* na Fundação Mário Soares (Casa Comum) e no University of Southern California (USC) Digital Library, além de entrevistas, publicadas em livros impressos.

Cabe contextualizar que a FRELIMO foi um movimento revolucionário fundado em 1962, na capital da Tangânica (atual Tanzânia), Dar es Salaam, tendo agregado três organizações já existentes: a União Nacional Africana de Moçambique (MANU), fundada em 1959 na Tangânica, por pessoas de Cabo Delgado, em Moçambique; a União Democrática Nacional de Moçambique (UDENAMO), formado em 1960, no Bulawayo, por pessoas provenientes do centro e do sul de Moçambique; e a União Nacional Africana de Moçambique Independente (UNAMI), formada “em 1961 na então Niassalândia, com origem na Associação Nacional Africana de Moatize, criada em Tete” (MATEUS, 1999, p. 61). A união desses movimentos sociais anticoloniais tinha sofrido influência direta da Organização da Unidade Africana, criada em Adis-Abeba, Etiópia, em 1963, que teve como principal tarefa ajudar os povos africanos que lutavam pela independência nacional. A partir dessa

⁸⁶ Na documentação produzida pela FRELIMO o termo “Povo” aparece constantemente e tem a intencionalidade de criar coesão nacional moçambicana frente a um território forjado pela situação colonial que contempla vários povos e tinha sofrido com o discurso colonial português baseado, em parte, na concepção de nacionalidade portuguesa. Portanto, o uso da palavra “Povo” aqui neste capítulo tem o objetivo de demonstrar que tal noção estava em construção e imersa em disputas políticas e sociais.

⁸⁷ Termo cunhado pela pesquisadora Ana Galvão (2010) utilizado enquanto uma das “vias de entrada privilegiadas para o estudo da história da cultura escrita” (GALVÃO, 2010, p. 225).

iniciativa, foi debatido em Dar es Salaam que a “Unidade numa Frente Revolucionária única” iria facilitar o combate e “também a ajuda dos outros países africanos ao povo de Moçambique” (BOLETIM DE INFORMAÇÃO, 1963, nº 1, p.3). A FRELIMO conseguiu congrega outros grupos, pois soube, entre outras ações, promover, construir e divulgar uma narrativa nacional moçambicana nos meios educacionais e propagandísticos baseada nas experiências vividas no contexto colonial em “discursos políticos, jornais, cartazes, música, literatura, fotografia, livros de história, panfletos, cinema”, entre outros meios (OLIVEIRA, 2019, p. 37). Além disso, esse movimento conseguiu “utilizar melhor os meios existentes para a criação de uma identidade coletiva e de uma unidade em prol da luta contra o colonialismo, sejam estes meios coercitivos ou não” (OLIVEIRA, 2019, p. 37). A narrativa oficial da FRELIMO disputava com a narrativa do regime colonial, mas com vantagens, considerando a conjuntura mundial e africana, que tendia a apoiar os movimentos de autodeterminação dos povos.

A FRELIMO é constituída como uma resposta à situação colonial vigente e, também, estava relacionada à emergência das independências africanas, evidente desde a década de 1950, ao desenvolvimento das lutas nacionalistas nas colônias portuguesas, com destaque para a luta armada provida em Angola, e à necessidade de fortalecimento da luta nacionalista moçambicana, antes fragmentada e dispersa territorialmente em diversos grupos. Como afirmou Eduardo Mondlane (1969), a luta do “Povo moçambicano” além de ser contra o colonialismo, o imperialismo, o racismo e o tribalismo, também era contra a exploração do homem pelo homem (MOZAMBIQUE REVOLUTION, 1969, p.32).

A abrangência territorial da FRELIMO incidia regionalmente e internacionalmente, sobretudo, no norte de Moçambique e em seus territórios vizinhos, por meio da formação política e militar, escolarização, estabelecimento de redes de apoio, entre outras ações. Países como a França, Argélia e Marrocos – situados fora da África Austral, também são mencionados, entre outras nações, como locais de trânsito dos integrantes da FRELIMO antes de irem à Tanzânia ou à Moçambique.

Apesar de esse movimento optar pela luta armada como única via para a libertação nacional, já que Portugal recusava-se a negociar a independência de Moçambique, esse caminho, por si só, não bastaria para alcançar a unidade do povo moçambicano, mobilizá-lo para a Luta de Libertação Nacional e promover a derrota do colonialismo e do imperialismo. Desse modo, destaca-se a educação, um elemento inerente à constituição e ao desenvolvimento do projeto sociopolítico da FRELIMO, afinal, como foi colocado no 2ª Conferência do Departamento de Educação e Cultura (1973), buscou-se: “Educar o homem

para vencer a guerra, criar uma sociedade nova e desenvolver a prática” para responder da melhor forma as demandas imediatas e futuras que teriam após a conquista da autodeterminação. Educar passava por âmbitos diversos, entre eles alfabetizar o “Povo”, promover a mobilização das massas para apoiar a luta, inculcar a educação política e formar quadros que pudessem dar continuidade à guerra prolongada e pudesse ocupar cargos estratégicos quando a independência fosse conquistada. Conforme afirmou Joaquim Chissano (apud PACHINUAPA, 2011, p.57), assistente do Departamento de Educação da FRELIMO, a grande preocupação do Presidente Eduardo Mondlane, e, conseqüentemente, da FRELIMO, era “utilizar a Educação como uma das armas mais importantes na luta pela independência nacional. Ele tinha em conta que tínhamos de participar na luta diplomática e política, e que, mesmo na luta armada, era preciso termos pessoas com certa formação acadêmica”.

Foi na II Conferência do Departamento de Educação e Cultural (DEC) que a educação a serviço dos interesses populares ganha força e é definida a linha política no campo da educação, assim como os seus objetivos, sintetizado nas seguintes palavras: “Educar o homem para vencer a guerra, construir uma sociedade nova e desenvolver a Pátria” (MACHEL, 1974, p. 8). Essa concepção estava inserida em um projeto amplo em torno da construção da Nova Sociedade e da criação do “Homem Novo”, definidos da seguinte forma:

Na medida em que modificamos a base material da sociedade criamos as condições objetivas para o estabelecimento de novas relações entre os Homens, liquidamos os fundamentos sobre que assentava a velha mentalidade e criamos condições para fomentar a nova mentalidade. Todavia impõe-se um trabalho árduo de educação da consciência, não só porque a modificação da mentalidade não surge automaticamente com a transformação da infra-estrutura, mas também porque a nova mentalidade opõe-se activamente a enorme e pesada herança que transportamos connosco.

A tarefa de educar o Homem para adquirir a mentalidade nova aparece logicamente como uma necessidade premente para a consolidação e desenvolvimento do processo revolucionário (MACHEL, 1974, p.11; 12).

Em torno da criação de uma memória e de uma identidade coletiva, a FRELIMO sacralizou mitos de origem e desenvolveu ritos e símbolos, que permitiram a formação de um sentimento de pertencimento, de cunho nacionalista, o qual teve como modelo identitário o “Homem Novo” – que conjugou “expectativas para a nova nação e buscou-se definir as formas de ser e de se pensar o moçambicano” (OLIVEIRA, 2019, p.25). Esse personagem tinha como protagonista principal os homens, o que é explicitado na linguagem, mas também abarcava as mulheres como foi indicado na fala de Enoque Pimpão Mavota ao contar sobre um combate executado contra o posto inimigo de Namurússia: “Éramos cerca de 350 homens, incluindo guerrilheiras do Destacamento Feminino” (apud PACHINUAPA, 2011, p. 98).

Apesar de seu caráter utópico, essa “figura” influenciou o “projeto nacional da FRELIMO e a forma de se narrar a nação”, tendo sido utilizada sistematicamente a partir da década de 1970 pelo Presidente Samora Machel (OLIVEIRA, 2019, p. 40). Concomitantemente a isso o marxismo-leninismo ganha força entre os integrantes do movimento, o que permitiu a apropriação desse modelo forjado nas experiências socialistas (OLIVEIRA, 2019). Nesse sentido, “Acreditava-se que somente através da educação e da conscientização política, surgiria um Homem Novo, detentor de ‘uma nova mentalidade popular e revolucionária’” (OLIVEIRA, 2019, p. 46).

De acordo com Samora Machel, no campo da educação reconhecia-se que os fracassos eram constantes, tinha clara a recusa da opressão, da exploração e das humilhações, porém o que queriam ainda era vago, mesmo após o fim da luta armada. Entretanto, a partir dos insucessos, aprendiam, e as “forças revolucionárias”, unidas e inspiradas pelas massas, possuíam “a ideologia correcta e os métodos apropriados, eram as únicas que estavam “em condições de transformar cada fracasso em ponto de partida para um sucesso. É dentro desta perspectiva, [...] que se” instituiu “a aplicação duma nova palavra de ordem: FAZER DA ESCOLA UMA BASE PARA O POVO TOMAR O PODER” (MACHEL, 1974, p. 16). Se antes de 25 de abril de 1974, a educação era importante para vencer a guerra, com a possibilidade cada vez mais concreta de Moçambique alcançar a independência nacional, depois dessa data, a escola tornou-se um espaço privilegiado no processo de desenvolvimento da nova sociedade, exercendo um papel fundamental ao proporcionar a ascensão do povo ao poder, já que formava a população para contribuir com o desenvolvimento de Moçambique.

É preciso mencionar que o esforço para registrar as memórias sobre essa conjuntura também visa à afirmação dos antigos combatentes como sujeitos históricos, os quais têm a possibilidade e o incentivo de escreverem autobiografias ou compartilharem seus relatos de vida com outros interessados, sendo essas narrativas materializadas em livros impressos, artigos publicados *online* ou produções audiovisuais. Entre outras motivações, de acordo com a pesquisadora Liazzat Bonate, emergiu uma conscientização que “a nova versão ‘oficial’ da memória coletiva tem que ser mais inclusiva”. Porém, ao contrário da reafirmação da própria identidade nacionalista heroica da FRELIMO, as narrativas memorialísticas possuem diferentes ênfases e pertencem às pessoas consideradas heróis nacionais e às pessoas marginalizadas da esfera pública, classificadas, anteriormente, entre outros rótulos, como “inimigos”, “colaboradores do regime colonial” ou “obscurantista” (BONATE, 2013, p. 235).

Aliás, esse movimento está inserido em um momento histórico em que “A Frelimo está actualmente sob pressão não só para reafirmar a sua identidade como ‘fundador da nação’

e reafirmar a sua ‘propriedade’ sobre a memória colectiva da luta pela independência, mas também para reconstruir essa memória para se adequar ao novo contexto” neoliberal (BONATE, 2013, p. 235). Conforme afirmou o pedagogo José de Sousa Miguel Lopes (2004, p. 26) “A memória coletiva é não somente uma conquista, é também um instrumento e um objetivo de poder”. Relacionada a esse interesse social, destaca-se na presente dissertação os trabalhos de Salvador André Zawangoni, o primeiro Chefe Geral dos Alunos na Escola Secundária de Bagamoyo e autor do texto *A educação durante a luta de libertação nacional nas escolas da Frente de Libertação de Moçambique (1964-1974 e 1975-1982)*⁸⁸; o livro *Memórias da Revolução 1962-1974*, que reuni uma coletânea de entrevistas com antigos dirigentes da FRELIMO, de Raimundo Pachinuapa, veterano da luta de libertação nacional e membro da Frelimo; e o livro coordenado pela historiadora Benigna Zimba, *A mulher moçambicana na luta de libertação nacional* (2013).

Dessa forma, por meio da publicação impressa de entrevistas, a memória coletiva foi materializada nesses livros biográficos que, por sua vez, indicam a relevância da oralidade e de sua relação com a leitura e a escrita ao abarcar tanto pessoas analfabetas na língua portuguesa como sujeitos pertencentes a uma linhagem familiar que tem “intimidade com o ler e o escrever” (GALVÃO, 2010, p. 223). Cabe mencionar que parte considerável das publicações que possuem esse perfil temático recebeu o apoio de instâncias vinculadas à Frelimo, a qual, em 1977, tornou-se um partido político que ocupa o governo até o presente momento, contudo tais publicações não devem ser menosprezadas devido a sua proximidade com a história oficial, pois são “relatos significativos do passado” (BONATE, 2013, p. 237).

De certa forma, os relatos memorialísticos publicados que são vinculados a FRELIMO, bem como os documentos da luta de libertação, que foram guardados em arquivos, possibilitam a construção de uma “narrativa do passado recente – aqui designada de Roteiro da Libertação – e [que a Frelimo] operacionalizou-a como instrumento político e ideológico de exercício do poder, para tal procurando legitimá-la, ou seja, transformá-la de memória política em memória pública” (COELHO, 2019, p. 1). De acordo com Liazzat Bonate:

O esboço geral da narrativa [hegemônica] é o seguinte: a luta começa em 1960 com o massacre de Mueda, que estabelece os Makonde como os iniciadores; a unificação dos três movimentos de libertação moçambicanos com o nome de Frelimo em 1962 com Eduardo Mondlane como líder; o início da guerra de libertação com o ‘primeiro tiro’ de Alberto Chipande (que também é Makonde) em 1964 em Chai, Cabo

⁸⁸ O texto é baseado na tese de mesmo nome, defendida na área de História. Foi lançado após ano 2000, mas não consta sua data exata.

Delgado; o 2º Congresso da Frelimo a 20-25 de Julho de 1968 em Madjedje, Niassa, que abordou a contenda interna e iniciou a purificação dos ‘traidores’; o assassinato de Eduardo Mondlane em 3 de fevereiro de 1969, após o qual Samora Machel se tornou o chefe do movimento em 1970, e com quem o movimento assumiu uma forma revolucionária mais populista e marxista; operação Nó Górdio de Kaulza de Arriaga em 1970; Antonio de Spínola foi nomeado Vice-Chefe do Estado Maior das Forças Armadas de Portugal em 17 de janeiro de 1974 e a queda do Estado Novo por levante militar e popular em 25 de abril de 1974; 7 de setembro de 1974, assinatura do Acordo de Lusaka e estabelecimento do governo de transição; e, finalmente, a proclamação da independência em 25 de julho [o mês correto é junho] de 1975, com Machel hasteando a nova bandeira e tornando-se o primeiro presidente do Estado-nação independente. Uma das principais características emocionais da narrativa é sobre o sofrimento compartilhado das agruras impostas pelo regime colonial e as privações da guerra e os sacrifícios da juventude heroica pelo bem da nação durante essa guerra (BONATE, 2013, p.234 – tradução nossa).

Os relatos memorialísticos publicados e citados ao longo deste capítulo estão vinculados ao esforço da FRELIMO/Frelimo⁸⁹, bem como de seus integrantes, em educar politicamente o “Povo” durante o período colonial e no pós-independência de Moçambique. No entanto, buscou-se elementos presentes nessas narrativas que extrapolam “[...] uma narrativa específica da libertação que, codificada como um roteiro, um *script*, constituiu um instrumento para legitimar essa autoridade e torná-la inquestionável” (COELHO, 2019, p. 4). Essa observação é relevante, pois a preocupação da FRELIMO com o registro histórico é estrategicamente utilizada para tentar legitimar o partido no poder político, ainda nos dias de hoje, e continuar promovendo uma educação política que tem como alvo a manutenção desse partido nos altos cargos no poder. Diante disso, procurou-se problematizar o “Roteiro da Libertação” (COELHO, 2019) ao demonstrar que o projeto educativo da FRELIMO impactou identidades coletivas no âmbito nacionalista, étnico, discente-docente, etário e de gênero.

A produção de textos impressos, o registro fotográfico e a gestão da educação escolar foram partes de um mesmo projeto político nacionalista que visava à formação do “Homem Novo” para a nova sociedade que estavam lutando para construir: a moçambicana. Partindo desse princípio, neste capítulo, inicialmente, será abordado como os impressos produzidos pela FRELIMO, assim como as fotografias que representam os espaços educativos, foram instrumentos educativos que integraram uma ação política nacionalista moçambicana e anticolonial, que colocou em destaque o protagonismo dos sujeitos de Moçambique. Depois será analisado como o Instituto Moçambicano foi uma das principais iniciativas integradas à FRELIMO que viabilizaram o projeto educativo desse movimento.

⁸⁹ A diferenciação na escrita da sigla da Frente de Libertação de Moçambique corresponde ao movimento de libertação quando está em caixa alta e, a partir do seu III Congresso realizado em 1977, ao partido político, citado em letras minúsculas.

4.1 A imagem e a imprensa como instrumentos educativos e de ação política

O projeto educativo da FRELIMO teve como suporte material a imprensa e a fotografia como importantes aliados na construção do “Homem-Novo” e da nova sociedade. Ambos tendo a imagem como aliada na formulação de uma linguagem educativa fortemente marcada política e ideologicamente, difundiram dentro de Moçambique e internacionalmente os objetivos da luta pela libertação nacional, colaborando na formação da opinião pública. A produção intelectual desenvolveu-se imbricada ao âmbito político e militar (LIBOMBO, E. E., 2004) e

O movimento de libertação demonstrava [...] através da divulgação de imagens das escolas e dos campos de acolhimento, que não estava apenas a lutar pela independência de um território, mas, sobretudo, pelo futuro de todos os moçambicanos, com os jovens a serem os primeiros beneficiários do legado do movimento de libertação e os mais bem colocados no processo de escolha de quadros de relevo no futuro país independente (COSTA, 2018, p. 237).

Em alguns momentos, a imprensa contou com a reprodução de figuras, fotográficas ou ilustrativas, em sua narrativa, potencializando seu caráter educativo. A fotografia, por sua vez, também cumpria uma função importante enquanto registro documental, expressão política e instrumento de propaganda da luta, captando tanto cenas do cotidiano quanto eventos marcantes para o fotojornalismo. Diante da relevância dessas fontes históricas, que remetem tanto a história da FRELIMO quanto a história de Moçambique, é abordado a seguir a contribuição de ambas no âmbito educativo-político, envolvendo as identidades coletivas.

4.1.1 A imprensa e o projeto político-educativo da FRELIMO

A FRELIMO investiu na divulgação de suas ações por meio do rádio, com sede na Tanzânia, chamado “A Voz da FRELIMO”, e por intermédio da imprensa, incluindo publicações próprias, como as revistas *Mozambique Revolution*, em inglês; *FRELIMO Information*, em francês; *A Voz da Revolução; 25 de Setembro* e o *Boletim de Informação*, renomeado *Boletim Nacional*, em setembro de 1964, na língua portuguesa.

Também, eram publicados boletins nas línguas faladas pelos principais grupos étnicos de Moçambique. Além disso, entre 1964 e 1965 foi publicada uma edição especial em Nova Iorque, o *Mozambique Revolution (New York ed.)*. Ainda, de forma esporádica, eram publicadas algumas edições em francês, na Argélia (*Bulletin d'Information*) e na União Árabe/Egito (*Information Bulletin*) pelos Bureaus Permanentes da FRELIMO nestes dois países (OLIVEIRA, 2019, p. 58).

Fundamentalmente esses meios de comunicação divulgavam a ideologia que o Comité Central da FRELIMO definia, dirigido, inicialmente, pelo Presidente Eduardo Mondlane e, posteriormente, pelo Presidente Samora Machel (REBELO apud PACHINUAPA, 2011). Por meio do Instituto Moçambicano, a FRELIMO conseguiu o financiamento finlandês de equipamento de informação “com impressora, fotografia, todas as coisas anexas à função e o equipamento para uma rádio, etc... O Instituto Moçambicano foi o simples veículo para obter o financiamento”, conforme relatou Hélder Martins, na época responsável “pelo Departamento de Saúde da Frente e pelo programa de ensino na área da saúde do Instituto Moçambicano” (COSTA, 2018, p. 236-237). E, “apesar das várias publicações da FRELIMO serem da responsabilidade dos respetivos departamentos de informação e educação, a sua edição encontrava-se a cargo do Instituto Moçambicano, que era simultaneamente responsável pela editora, publicações e bibliotecas” (COSTA, 2018, p. 237).

O Departamento de Informação e Propaganda (DIP) organizava a produção e distribuição de material propagandísticos da FRELIMO – incluindo cartazes, fotografias e filmes – além de encaminhar representantes para participarem de conferências internacionais com o intuito de obter apoio político, material e financeiro da comunidade internacional (CABAÇO, 2017; OLIVEIRA, 2019). Segundo a historiadora Cintia Mary de Oliveira, “Esse trabalho era facilitado pela existência de centros permanentes em outros países como no Cairo, Argel e Lusaka”, localizados, respectivamente, no Egito, Argélia e Zâmbia (OLIVEIRA, 2019, p. 47).

A entrevista de Jorge Rebelo à Raimundo Pachinuapa indica algumas dinâmicas de circulação dos impressos durante o período colonial. Quando Rebelo (apud PACHINUAPA, 2011) ainda era estudante de Direito em Portugal, no começo da década de 1960, já recebia clandestinamente, junto com outros bolsistas moçambicanos, propaganda política da FRELIMO por intermédio do Partido Comunista, o que o encorajou a desertar do serviço militar compulsivo em Portugal e juntar-se a esse movimento nacionalista em 1963. Joaquim Ribeiro de Carvalho teve uma experiência semelhante quando cursava Gestão na Universidade Técnica de Lisboa. Antes de atuar como professor de Economia Política em Nachingwea (1972-1974), Carvalho (apud PACHINUAPA, 2011, p. 144) afirmou que recebia informações sobre a PIDE em Portugal do jornal anticolonial *Avante*, publicado pelo Partido Comunista Português; da “revista ‘Jeune Afrique’ (Jovem África) e por meio de livros proibidos de Frantz Fanon. Mais tarde, começamos [ele e outros colegas provenientes das

colônias portuguesas] a receber exemplares da ‘Voz da Revolução’ [...]” e, em seguida, passou a ter contato com a FRELIMO.

Quando Rebelo trabalhava como representante da FRELIMO na Argélia, produzia “material de informação e propaganda em francês para a Argélia e outros países de expressão francesa”, já havia uma publicação em inglês a partir de Dar es Salaam, a *Mozambique Revolution* – descrito por Raimundo Pachinuapa como “um dos órgãos de informação que foram determinantes para a mudança de opinião de muitos países ocidentais sobre a causa nacionalista” (REBELO apud PACHINUAPA, 2011, p. 257; 273). Quando foi para Tanzânia, em 1964, Rebelo continuou a exercer a mesma atividade, publicando sobre os motivos da existência da FRELIMO e seus objetivos, eram divulgados os seus sucessos, análises e decisões derivadas das reuniões desse movimento, bem como atrocidades cometidas pelo colonialismo português. Além disso, o material produzido buscava

[...] mobilizar apoio internacional moral e materialmente, de modo a conseguir arrecadar suprimentos essenciais para o desenvolvimento da guerra, como alimentos, roupas, assistência médica e material de guerra para os quadros militares. Além disso, era necessário inspirar a coragem e a disciplina dos combatentes para se levar a guerra adiante. A realização de uma guerra prolongada trazia muitos encargos à população: as perdas de familiares, a constante situação de privação, e, conseqüentemente, o fim do entusiasmo do exército. Assim, o objetivo final da guerra deveria ser sempre lembrado, assim como os valores da FRELIMO (OLIVEIRA, 2019, p. 58).

Em uma das notícias do *A Voz da Revolução*, disponível *online* no site Casa Comum, fundo Arquivo Mário Pinto de Andrade, publicada no dia 25 de setembro de 1973, percebe-se a abrangência de tais publicações, que não só eram capazes de informar sobre o desenvolvimento da luta contra a “guerra colonial-imperial” envolvendo Moçambique e os “Povos irmãos” (Angola, Guiné e Cabo Verde, São Tomé e Príncipe, Zimbábue, África do Sul, Namíbia), como auxiliavam no apoio ao “Povo” e à “Organização” (integrantes da FRELIMO). Aliás, as notícias reforçavam os objetivos da luta de libertação nacional, conscientizavam a comunidade internacional e denunciavam as barbaridades e a “natureza fascista do colonialismo português”. Além disso, as publicações educavam o “Povo Moçambicano” e outros povos interessados na luta, primeiro, por evidenciar o “dever internacional de solidariedade”, reconhecendo publicamente a ajuda diplomática, teórica e prática de governos, organizações e outros combates anti-imperialistas e anticolonialistas que estavam ocorrendo no mundo, e, segundo, por divulgar o apoio “político, moral, diplomático e material” recebido de países socialistas (A VOZ DA REVOLUÇÃO, 25 de setembro de 1973, p. 5). Portanto, a imprensa não se restringia a comunicar, ela influenciava e era

influenciada pelas conjunturas internas e externas à FRELIMO, agindo na sociedade e a educando-a.

Figura 27: Guerrilheiro não identificado preparando informações em uma máquina de datilografia, Tanzânia [19--]



Fonte: PACHINUAPA, 2011, p. 259

As informações eram adquiridas por meio de grupos de solidariedade no estrangeiro, como religiosos, por meio da rede de militantes espalhados por Moçambique e, em casos excepcionais, Jorge Rebelo ia para o interior para entrevistar desertores e prisioneiros portugueses. Durante o período colonial, ele tornou-se secretário de Informação e Propaganda da FRELIMO, editor da revista *Mozambique Revolution*, além de ter publicado várias poesias relacionadas à luta de libertação. Com base em sua experiência nessa área, Jorge Rebelo relatou o quanto a produção dos impressos passava por um processo dispendioso (Figura 27):

Nessa altura, não havia computadores. Os textos eram manuscritos, dactilografados em colunas, fotocopiados e depois fazíamos a paginação a partir das colunas recortadas, deixando espaço para as fotografias e títulos que depois eram colados – enfim. Para fazer um boletim, demorava-se cerca de 20 dias. A demora era agravada pelo facto de não termos jornalistas minimamente qualificados. Eu mesmo não era jornalista (REBELO apud PACHINUAPA, 2011, p.261)

O primeiro exemplar do Boletim de Informação da Frente de Libertação de Moçambique, publicado em Dar es Salaam em agosto de 1963, destacava os militantes e o “mundo exterior” como leitores alvo desse impresso. Essa publicação foi criada com o objetivo de “responder” à luta travada naquele contexto e informar sobre as atividades desenvolvidas – incluindo as “realizações”, “necessidades” e “dificuldades” da FRELIMO. Ademais, “os problemas políticos respeitantes ao povo de Moçambique” e a orientação da “justa luta” revolucionária com o intuito de melhorar as “condições para a construção de um Moçambique livre” estavam incluídos nas metas do boletim (BOLETIM DE INFORMAÇÃO, 1963, nº 1, p.1). Cabe pontuar que o uso da palavra “responder”, citada anteriormente, pode ser indicativa de possíveis questionamentos que o movimento sofria, sendo, nesse sentido, o impresso uma forma de sanar questionamentos feitos a respeito de suas ações, principalmente porque a FRELIMO tinha sido criada a pouco tempo.

Ainda, nesse exemplar, é indicada a centralidade da educação escolar para esse movimento, inicialmente, remetendo a dois âmbitos vinculados à “unidade” do povo enquanto arma a ser usada contra os “colonialistas”. Por um lado, é levantado o fato de a educação colonial não ter alcançado a maior parte da população e, por outro, como serviu para dividir as pessoas que tinham acessado a escola e as que não tinham. Essa questão remetia ao seguinte: a maior parte das pessoas de Moçambique não sabia ler e nem escrever e quando sabiam, por meio do “estatuto do indigenato e de assimilação”, “os nossos irmãos com um pouco de instrução a afastar-se do resto do povo” (BOLETIM DE INFORMAÇÃO, 1963, nº 1, p.2). Assim, o “povo” é almejado como algo uniforme, ou seja, enfatiza-se implicitamente a necessidade de incorporar uma identidade nacional moçambicana dentro do território forçado na situação colonial. A educação escolar colonial, por sua vez, é encarada como um fator gerador de desigualdade e desestabilidade. Levantar esses dois pontos, a importância dos moçambicanos enquanto um só “povo” e o papel opressor da educação colonial são questões diferentes, mas que não podem ser desvinculadas, pois a partir de uma educação política considerada adequada é que seria fortalecida a luta contra o colonialismo e o imperialismo em prol da construção de uma nova sociedade.

O primeiro presidente da FRELIMO e um de seus fundadores, o sociólogo Eduardo Chivambo Mondlane, publicou vários textos e se apropriou da língua inglesa para informar sobre a luta contra a colonização portuguesa e para manter e conquistar novos apoiadores na luta contra o colonialismo. Mondlane, que fora antigo funcionário da Organização das Nações Unidas (1957-1961), fazia parte de uma pequena minoria urbana composta por intelectuais nacionalistas e era um *Chitlango*, ou seja, “filho do chefe” de uma família rural de

Moçambique (SILVA, 2009). Ao utilizar toda sua experiência, vivência, influência e redes de contato, difundiu sua posição e a do movimento que representava. Seu livro *The Struggle for Mozambique* (1969), publicado em português em 1975 com o título *Lutar por Moçambique*, tinha entre seus objetivos informar a comunidade internacional sobre os males da colonização portuguesa. Na obra, Mondlane chama atenção para a contradição entre o discurso e a prática colonial ao demonstrar que não havia harmonia racial no colonialismo português, utilizando, como exemplo, entre outros fatores, as condições de trabalho vigentes, a criação do “assimilado” e a educação colonial. Suas concepções contrapõem-se diretamente a uma visão idealizada sobre esse processo de dominação que, na década de 1960, continuava ser propagado por algumas autoridades portuguesas e, sobretudo, pelo sociólogo brasileiro Gilberto Freyre – que defendia o luso-tropicalismo. Em seu artigo *Race Relations and Portuguese Colonial Policy with Special Reference to Mozambique* (1968), esse tema é retomado. Eduardo Mondlane baseou-se nos fatores sociais, no processo histórico, nas iniciativas legais, como o Estatuto Indígena das Províncias de Guiné, Angola e Moçambique (1954), e na perda do poder político africano para afirmar que a colonização em Moçambique favorecia um grupo politicamente e economicamente dominante composto, em sua maioria, por pessoas brancas, que promoviam o desenvolvimento de uma estrutura socioeconômica racial que subjulgava as pessoas negras e mantinha um sistema desigual fundamentado em linhas raciais e culturais. Esses dois textos de Mondlane indicam que o processo de libertação envolvia a desconstrução das ideologias apropriadas pelo governo português, já que isso impactava como as pessoas viam os movimentos independentistas africanos.

Ainda de acordo com Mondlane, a desigualdade racial gerada pela colonização estimulava os “nativos” a recusarem as suas culturas e suas identidades, sendo a existência da pessoa assimilada à cultura portuguesa um exemplo disso. Por outro lado, para Rita Mulumbua, então militante no Niassa, que tem seu relato citado por Mondlane (1975, p. 112-113), destruir o colonialismo e o imperialismo português fez “gentes de todas as regiões” de Moçambique se identificarem como “uma só nação” – a FRELIMO mostrou que eles eram “um só povo”. Demonstrando que a educação promovida pela FRELIMO foi central nesse processo de pertencimento nacionalista, Rita Mulumbua afirma o seguinte:

A FRELIMO deu-me a possibilidade de estudar. Os colonialistas não queriam que estudássemos, ao passo que agora que estou neste destacamento onde nos treinamos de manhã, de tarde vou para a escola aprender a ler e escrever. Os Portugueses não queriam que estudássemos porque se o fizéssemos compreenderíamos, saberíamos coisas. Por esta razão a FRELIMO quer que estudemos para sabermos e sabendo compreendermos melhor, combatemos melhor e servirmos melhor o nosso país (MULUMBUA apud MONDLANE, 1975, p. 112-113).

No posicionamento de Rita Mulumbua, percebe-se a ausência da educação colonial como instrumento de dominação e a educação ofertada pela FRELIMO como instrumento de fortalecimento do “Povo” contra a colonização. Ser citada pelo líder da revolução também demonstra como seu relato, significativo no âmbito individual e coletivo, é potencializado por meio das palavras escritas e publicadas em uma língua falada em vários países diferentes, a língua inglesa⁹⁰, podendo alcançar possíveis financiadores da educação promovida pela FRELIMO. Como será abordado no subcapítulo 4.2, a educação foi uma porta de entrada para arrecadação de apoio internacional, beneficiando a formação de quadros de integrantes da FRELIMO durante a luta de libertação nacional.

O caso relatado por Rita Mulumbua estava inserido em uma tendência da FRELIMO para valorizar e se apropriar da vivência como uma forma de fortalecer a luta nacionalista e usar a experiência compartilhada como um momento educativo. Convergindo com tal afirmação pode ser mencionada a entrevista do poeta moçambicano Mia Couto (informação verbal)⁹¹, a qual afirmou o seguinte:

Eu recordo que em certa noite fui a uma casa que ficava no subúrbio, durante a noite, e eu era o único jovem, o único branco nesse grupo de gente que iam se candidatar. E havia uma espécie de um júri. Dois militantes mais velhos estavam à frente e pediam uma coisa chamada “a narração do sofrimento”. Cada um tinha que se aproximar e contar como sofreu em sua vida e esse sofrimento era uma espécie de testemunho que autorizava que a pessoa pudesse ingressar nas fileiras da Frente de Libertação. E eu via aquela gente passar e relatar sofrimentos que eu, para mim se quer podia imaginar. Eu comecei a pensar “felizmente fui o último”, porque não sofri nada na vida. Havia gente que tinha estado presa, torturada, passado fome, miséria, eu era um privilegiado. Me ocorreu uma grande frase que era dizer “eu sofri, porque vi os outros sofrerem”. Quando cheguei lá não consegui dizer nada e o fulano perguntou: “Mas você não é aquele jovem que faz poemas e publica poemas no jornal? Então pode entrar! Precisamos de poesia”. A poesia foi a senha que me deixou entrar nesse movimento de libertação (COUTO, 2017, *online*).

A partir do depoimento de Couto, sentir-se e querer pertencer ao movimento, bem como se disponibilizar para somar na luta anticolonial, independente da identificação racial, eram elementos considerados por muitos integrantes da FRELIMO. Percebe-se que se aprendia com o outro ao compartilhar vivências diversas. Esse momento estava inserido em um costume mais amplo que, segundo o historiador João Paulo Borges Coelho (2019), é

⁹⁰ Em 1975, após o fim da colonização portuguesa, o livro também é publicado na língua portuguesa com o título *Lutar por Moçambique*.

⁹¹ Entrevista concedida por Mia Couto ao canal “Filosófico CPFL”, durante uma conversa com a jornalista Fernanda Mena em 2017.

conhecido como *narração de sofrimento*, que consistiu em uma experiência revolucionária adquirida de duas maneiras. A primeira, por meio de uma

[...] cerimônia através da qual um candidato devia descrever perante o coletivo a sua experiência de vida sob o regime colonial, uma espécie de “prova de sofrimento” como parte do procedimento para se juntar às fileiras revolucionárias; [...], no período de transição imediatamente anterior à independência do país, consistia no envio de militantes relevantes, mas desprovidos de experiência revolucionária, para estadias mais ou menos curtas nos campos da guerrilha, de forma a adquirirem a experiência revolucionária (COELHO, 2019, p.7).

A poesia e o poema, por sua vez, ocupavam um espaço valorizado na construção da nova sociedade e no desenvolvimento da luta anticolonial e anti-imperialista. Segundo o historiador Luiz Guimarães Sousa, baseado em Basto (2012)⁹²,

[...] após o recebimento de uma moderna máquina de impressão por doação de estudantes finlandeses em 1971, os primeiros livros impressos pela Frelimo foram um discurso de Samora Machel (“Produzir é aprender. Aprender para produzir e lutar melhor”) e uma antologia de poemas redigidos nas frentes guerrilheiras, denominada Poesia de Combate (SOUSA, 2013, p. 5).

Além do depoimento do poeta Mia Couto, percebe-se o envolvimento de outros escritores de reconhecido relevo com a luta conduzida pela FRELIMO, como Marcelino dos Santos, Rui Nogar, José Craveirinha e Malangatana Valente Ngwenya. Tal envolvimento estava na publicação de textos, encontro com autoridades políticas, cerimônias públicas (PACHINUAPA, 2011) e palestras de conscientização política em escolas. Cabe mencionar que Malangatana, Craveirinha, Nogar e Matias Mboa haviam saído da cadeia pouco tempo após a fotografia abaixo ser tirada (Figura 28), como relatado por Jossefate Moisés Machel, formado em Enfermagem e responsável de Saúde nas províncias de Inhambane, Gaza e Maputo, que havia sido pego pela PIDE e ficado preso entre 1964 e 1973. Jossefate Machel também mencionou que, nas prisões, não era permitido que lessem livros ou jornais; entretanto os presos, em Jamanguane, ficavam informados ao distraírem os guardas durante as visitas e refeições, tendo acesso, principalmente, a publicações sul-africanas (PACHINUAPA, 2011). Nesse sentido, a imprensa era um dos meios de educar o “Povo” letrado por meio da difusão de textos escritos por moçambicanos, como foi o caso do “25 de Setembro”, periódico editado pelos militantes da FRELIMO para uso interno, que publicou, entre outros poemas “Eu sou carvão”, de José Craveirinha, “Apelo”, de Noémia de Sousa, e “Magaia” (LE ROLE DE LA POÉSIE DANS LA RÉVOLUTION MOZAMBICAINE, s.d, p.155).

⁹² BASTO, Maria-Benedita. Writing a Nation or Writing a Culture?: Frelimo and nationalism during the Mozambican liberation war. In: MORIER-GENOUD, Éric. *Sure Road?: Nations and Nationalisms in Guinea, Angola and Mozambique*. Leyde: Brill, 2012.

Figura 28: Sessão de esclarecimento a militantes da FRELIMO numa escola na Tanzânia [1974]



“Matias Mboa, Marcelino dos Santos, no uso da palavra, Rui Nogar, Jacinto Veloso, Josefate Machel (?), José Craveirinha, Sérgio Vieira e Malangatana”. Fonte: Fundação Mário Soares.

Em um texto publicado na revista *Mozambican Revolution* (1969)⁹³, intitulado *The role of poetry in the mozambican revolution*, é contextualizado historicamente como a poesia em Moçambique contestou a opressão socioeconômica do colonialismo, contrapondo-se a repressão da personalidade e da cultura africana em relação à característica essencial da colonização operada pelo Estado e a Igreja: “a destruição sistemática de sua identidade”. À vista disso, trechos de poemas de Rui de Noronha, Noemia de Souza e José Craveirinha são citados com o intuito de demonstrar que o papel subversivo da poesia era inconciliável com o poder colonial ao demonstrar a situação vigente, recuperar a riqueza da tradição africana, proclamar a “verdadeira identidade do povo africano”, promover a conscientização de ser africano e moçambicano, além de valorizar as características físicas das pessoas pretas. Anteriormente, a poesia era vista como limitada, situada em uma esfera abstrata, distante da

⁹³ O texto também foi publicado em francês em uma publicação, não datada, colorida e acompanhada de várias ilustrações com o título *Le role de la Poésie dans la Révolution Mozambicaine*. Na edição mencionada de *Mozambican Revolution*, o texto foi publicado parcialmente, mas na versão em francês encontra-se disponível integralmente.

luta e reservada a poucos privilegiados, algo que seria mudada com a Revolução (MOZAMBICAN REVOLUTION, Jan-Fev 1969).

A comunicação, portanto, torna-se denúncia, o que eleva o nível de consciência das pessoas sobre a opressão existente. A denúncia agora é nítida e precisa, mesmo na forma poética: as imagens transmitem a impressão das condições sociais desastrosas do povo moçambicano [...].

A poesia é agora capaz de sugerir os temas que serão essenciais para a Revolução. A poesia aspira à liberdade, que é para a poesia o que vem ao implemento: pode, assim, antecipar o que só a Revolução será capaz de realizar: como um profeta, ela vê na miséria presente o fermento para o futuro rubro. A poesia redescobre a glória da história africana, reinventa o prêmio de ser africano e a força crescente adquirida pelo reconhecimento de si mesmo como moçambicano (MOZAMBICAN REVOLUTION, Jan-Fev, 1969, p. 27, tradução nossa)⁹⁴.

Assim, poemas escritos em contextos anteriores ao início da luta nacionalista e com propósitos diversos são apropriados politicamente pela FRELIMO, como foi o caso do poema *Grito Negro*, de José Craveirinha. Desse modo, se antes, com base em seu conteúdo e no posicionamento político de seu autor, tal poema tinha um cunho antirracista e crítico à exploração engendrada nas formas de trabalho vigentes, com a releitura feita pela FRELIMO, são adicionados o cunho anticolonial e a situação da luta armada, como relatado no texto *Le role de la poésie dans la révolution mozambicaine*:

[...] veremos que o valor que assume no novo contexto, em comparação com o papel que poderia ter no passado, é totalmente mudado: agora que os lutadores salvaram o poema tornando-o seu, seu significado é total. As palavras se tornaram realidade no sentido literal: o africano tornou-se o fogo que queima seu antigo mestre. Não há resíduo metafórico entre o fogo da poesia e o fogo das granadas e morteiros usados contra o inimigo. Isso é o que ouvimos dizer que somente a revolução pode atualizar as espirais da poesia, além de qualquer coisa que o indivíduo que as expressou pela primeira vez pudesse imaginar. O conhecimento dos poemas do passado, simples exercícios acadêmicos nas universidades, torna-se aqui um exercício de vida, um verdadeiro acréscimo à vida (LE ROLE DE LA POÉSIE DANS LA RÉVOLUTION MOZAMBICAINE, s.d, p.155, tradução nossa)⁹⁵.

⁹⁴ “Communication becomes therefore denunciation, which raises the level of the people’s awareness of the existing oppression. The denunciation is now sharp and accurate, even within the poetic form: images convey the impression of the disastrous social conditions of the Mozambican people [...].Poetry is now capable of suggesting the themes which will be essential to the Revolution. Poetry aspires to freedom, which is to poetry what ai ris to the implement: It can thus anticipate what only the Revolution will be able to implement: like a prophet, it sees in presente misery the fermente for future riohness. Poetry rediscovers the glory of African history, reinvents the prise of being na African and the growing strength acquired in recognition of oneself as a Mozambican” (MOZAMBICAN REVOLUTION, Jan-Fev, 1969, p. 27).

⁹⁵ “[...] nous verrons que la valeur qu’il assume dans le nouveau contexte, comparée au rôle qu’elle pouvait avoir dans le passé, est entièrement changée: maintenant que les combattants ont sauvé la poème em le faisant leur, son sens être entier. Les mots sont devenus vrais au sens littéral du terme: l’Africian est devenu le feu qui brûle son ancien maître. Il n’y a pas de résidu métaphorique laissé entre le feu de la poésie et le feu des grenades et des mortiers utilisés contre l’ennemi. C’est ce que nous entendons em disant que seule la révolution peut actualiser les espoiser de la poése, au-delà de tout ce que l’individu qui les a exprimés pour la première fois pouvait imaginer. La connaissance des poèmes du passé, simples exercices académiques dans les universités, devient ici exercice de vie, véritable addition à la vie” (p.155).

De acordo com a FRELIMO, apenas a “revolução poderia fornecer os elementos essenciais, sem os quais a poesia permanecia parcial e incompleta, e transformá-los de simples potencialidade em realidade viva” (LE ROLE DE LA POÉSIE DANS LA RÉVOLUTION MOZAMBICAINE, s.d, p.155). Os poemas integrariam uma realidade mais ampla, envolvendo a “energia criativa da revolução”, na qual, naquela conjuntura, todo mundo era poeta (LE ROLE DE LA POÉSIE DANS LA RÉVOLUTION MOZAMBICAINE, s.d, p.166). Nessa perspectiva, os já conhecidos nomes da poesia moçambicana, que publicavam seus textos nos jornais e revistas da época, compartilhavam espaço com novos poetas, combatentes da FRELIMO. Assim trechos de poemas de Gustave Milton, Mogueimo, Mario Sive, Iru Kantumbyanga, Domingos Savio, Ngwembe, entre outros escritores, são apresentados no texto *The role of poetry in the mozambican revolution* (1969) /*Le role de la poésie dans la révolution mozambicaine* (s.d) – lembrando que o texto foi publicado em inglês na revista *Mozambique Revolution*, em 1969, e, em uma publicação exclusiva, sem data, na língua francesa.

Além de ser utilizada nas revistas da FRELIMO, a poesia também estava presente nos livros de leitura das escolas situadas nas zonas libertadas. Nos poemas dispostos na Figura 29, é perceptível que o visual das folhas era feito integrando aos poemas fotos correspondentes às temáticas abordadas. Os recursos financeiros limitados podiam restringir a produção de materiais muito coloridos, mas a FRELIMO fazia o possível para elaborar produções que fossem cativantes e valorizassem o “Povo” como protagonista da luta de libertação e agente de transformação da realidade sociopolítica vigente.

Figura 29: Poemas escritos por militantes da FRELIMO [19--]

OPERAÇÃO DA GUERRA DE LIBERTAÇÃO

Esta árvore amiga é o inimigo
Destroncar esta árvore é uma operação contra o inimigo.

Escolhemos um inimigo, inimigo, à medida da nossa grandeza
Um inimigo do tamanho da nossa tarefa
Que vai dar muita chatices a cair, e tática e estratégia
E vai servir derrubado melhor que em pé
Pois se que esta terra é boa para uma árvore tão alta
Há-de ser muito boa para dar machamba.


Vai ser ataque de serrote ou machada ou enxada na raiz?
Vai cair para o lado do vento?
Vai ser de cinto de fogo ou trotil mesmo?
Vai ser com as mãos fazendo força, camaradas?

Onde há uma árvore maior que a força do Povo?


Se vier o velho, a mulher, o menino, todos um e um e um
Riscar com a unha do dedo pequeno, lambor com a língua
Nove milhões de pequenas carfetas e pouca força
Esta árvore cai mesmo.

Por onde passa o Exército de Libertação
Fica um rasto verde e cheiroso e o caminho aberto
Para passar a Liberdade e o Futuro.

É fácil ver quem passou aqui.



POVO DO MATO




Entre Kaúle e Mapapaia vi um elefante abrindo o trilho
Mais depressa que a máquina de destronca
Este elefante estava no trilho da sua conveniência
Mas não estava na linha correcta da Frente de Libertação.

Quando o Povo mandar na sua terra
Vai haver Instrução Política para elefante abrir trilhos correctos
O Povo vai ensinar o elefante a utilizar esta força toda
O Povo vai aprender que o elefante não é só marfim e carne
E digo o elefante, a goma, o búfalo, a zebra, o leão mesmo
E digo o bicho pequeno, porco-espinho e rato e gafanhoto.

O Povo vai utilizar com a cabeça o animal bravo
De muitas maneiras diferentes e todas boas
E nenhuma para estragar mais, todas para pôr melhor.

Vai usar a boa armadilha antiga que não espanta a caça
Vai respeitar a cria e a fêmea cheia
Vai dizer ao animal bravo grande e pequeno:
Xô bicho camarada, vai para a fila da Produção com cabeça.

Há uma Verdade Simples aqui:
O animal bravo nasceu e vive nesta terra dele e nossa
O Homem do Campo não é bicho do mato. É Rural.
O Animal Bravo é Moçambicano. Respeito. Este é o Povo do Mato.



44

Reprodução de poemas de vários militantes da FRELIMO, escritos durante a luta de libertação (e utilizados nos livros de leitura das escolas nas regiões libertadas e, mais tarde, após a independência, nas escolas da República Popular de Moçambique). Fonte. Casa Comum, Fundação Mário Soares.

A autoria dos poemas apresentados nas páginas representadas acima não é mencionada, direcionando o olhar do leitor para as imagens, o conteúdo, a estrutura do poema e a diagramação. Enquanto o poema “Operação da guerra de libertação” divide espaço em seu

enquadramento com a maior fotografia da página, representando militantes da FRELIMO preparados para o combate; o poema “Povo do Mato” divide atenção com quatro imagens: a mesma foto com efeitos visuais diferentes, representando pessoas que aparentemente estavam trabalhando na agricultura, utilizando enxadas; uma pessoa com ornamentos na cabeça e no pescoço; e pessoas com os braços erguidos. Tais fotos convergem com o lema da FRELIMO “Educar, combater e produzir” – divulgado nos impressos do movimento, incluindo cartazes (FRELIMO, 25 de setembro de 1973; PACHINUAPA, 2011, p. 100; EFFECTS, 2014). Essas produções também convergem com uma etapa da literatura africana identificada pelo martinicano Fran Frantz Fanon, como

Literatura de combate, literatura revolucionária, literatura nacional. Durante essa fase, um grande número de homens e mulheres que, antes nunca teriam pensado em fazer uma obra literária [...] sentem a necessidade de dizer a sua nação, de compor a frase que expressa o povo, de tornar-se porta-voz de uma realidade em atos (FANON, 2005, p. 255-256).

Também é relevante ser mencionada a questão racial, pois a disputa não era entre brancos e negros, apesar do inquestionável caráter racial da colonização. Da mesma forma, a desconstrução de tal polarização da luta era algo anunciado oficialmente pela FRELIMO, assim como a busca por uma base homogeneizadora do ponto de vista social. Em outras palavras, a construção do Moçambique independente estaria acima de qualquer diferença fenotípica. No aniversário do “desencadeamento da guerra popular de libertação contra o colonialismo e o imperialismo”, no dia 25 de setembro de 1973, o então presidente da FRELIMO, Samora Machel, afirmou na revista *A Voz da Revolução*, disponível *online* no site Casa Comum, fundo Arquivo Mário Pinto de Andrade, que a luta dessa organização transformou-se “na luta de todo o Povo Moçambicano, do Rovuma ao Maputo, sem distinção de idades, de grupos linguísticos, de raças, de religiões, de origem social”, mas, por outro lado, o “terrorismo colonialista” havia sido intensificado, incluindo entre suas ações, o bombardeamento de escolas com napalm e bombas de fragmentação e a infiltração de agentes com o objetivo de “propagarem as palavras de ordem divisionistas do inimigo, o tribalismo, o regionalismo, o racismo” (MACHEL, 1974, p.2; 3). Cabe pontuar que o presidente da FRELIMO entendia essas características como “autênticos crimes contra-revolucionários” e o racismo, especificamente, tanto de “brancos em relação a negros” quanto de “negros em relação a brancos”, “uma das formas mais degradantes e humilhantes do sistema de exploração do homem, o instrumento preferido das classes reaccionárias para dividir, isolar e

aniquilar as forças progressistas” (MACHEL, 1974, p. 3). Identificações coletivas que não fossem de caráter classista, eram rejeitadas:

A sociedade tradicional onde o processo de polarização dos grupos sociais em classes antagônicas numa certa medida foi bloqueado pelo colonialismo, as relações entre pessoas encontravam-se condicionadas por factores subjectivos como a pertença a uma determinada classe de idade, sociedade secreta, clã, grupo étnico etc...

Estas concepções de relações sociais entre os homens são rejeitadas pela sociedade que construímos (MACHEL, 1974, p. 13).

A revista *A Voz da Revolução* (1973) reforçou, mais uma vez, o discurso unificador da luta:

A nossa acção que sempre soube firmemente distinguir o Povo português e a população trabalhadora branca, do colonialismo português, criou uma situação propícia para o engajamento massivo nas nossas fileiras, de todos que sintam que Moçambique é a sua Pátria, a Pátria de todos Moçambicanos, sem distinção de raças, crenças, origens sociais e étnicas. A FRELIMO está aberta a todos que querem combater o regime colonial-fascista (MACHEL, S., 25 de setembro de 1973, p. 6).

Em contrapartida, afirma que o “inimigo” podia “usar as mesmas fardas e equipamento, usar a mesma linguagem, falar a mesma língua”, ser do mesmo grupo étnico e ser da mesma cor que “nós”. A relevância política da educação também se faz presente, pois tais obstáculos seriam combatidos por meio do estudo, que derrubaria a ignorância, assim como libertaria a inteligência e iniciativa (MACHEL, S., 25 de setembro de 1973, p. 2-3). Aqui cabe uma observação a respeito do momento que essa mensagem é anunciada: “A comemoração é uma estratégia calculada para estabilizar memórias coletivas que de outra forma seriam multifacetadas e provisórias” (BONATE, 2013, p. 234). Nesse âmbito, o marcante 25 de setembro, após a independência, declarado feriado nacional por ser o dia das Forças Armadas de Defesa de Moçambique, era uma data simbolicamente estratégica para afirmar ou reconfigurar concepções defendidas pela FRELIMO ao longo da luta de libertação nacional.

A ênfase em um movimento nacionalista aberto a diversos grupos sociais/étnico-raciais é defendida atualmente pelos antigos integrantes da FRELIMO, como é o caso de Jorge Rebelo em entrevista publicada concedida a Raimundo Pachinuapa. Nesse registro, Rebelo identifica-se como “uma mistura de raças” que “tinha certos privilégios em relação àqueles que eram mais escuros” e ao contrário de professores que alegavam que só os brancos eram inteligentes ou da prática dos “‘cidadãos ‘comuns’ portugueses” que consideravam a pessoa não branca como “exótica”, a FRELIMO tinha uma postura diferente (REBELO apud

PACHINUAPA, 2011, p. 254). Ao encontrar o Presidente Mondlane pela primeira vez, na Argélia, o felicitou por juntar a FRELIMO e disse:

[...] lamentar que em geral os mulatos, brancos, indianos, chineses, não estivessem a aderir à luta. Disse que a FRELIMO queria construir um Moçambique onde todos os moçambicanos, de todas as cores e credos, tivessem lugar. Por isso, era mau que eles se auto-marginalizassem, e, pior ainda, que se situassem do lado do colonialismo (REBELO apud PACHINUAPA, 2011, p. 258).

Enquanto líder da FRELIMO, Samora Machel reforçou em várias situações, como em seu discurso intitulado *No trabalho sanitário materializemos o princípio de que a revolução liberta o povo* (1971), que lutava contra a exploração colonial e o imperialismo, posicionando-se contra estudantes do Instituto Moçambicano que estavam contra seus professores apenas por serem brancos e portugueses (NEGRÃO, 2020). Mesmo reconhecendo que o regime colonial era racista e favorável à população branca, Samora Machel afirmou na I Conferência Nacional de Solidariedade para a Liberdade e a Independência de Moçambique, Angola e Guiné (1973), que “[...] o colonialismo não tem raça, o imperialismo não tem pátria” (MACHEL, 1973 apud NEGRÃO, 2020, p.119). Samora Machel defendeu uma “nova era das relações raciais em Moçambique”, em que a opressão exercida pelos agentes coloniais ocorreu não porque eles eram “melhores ou piores que qualquer outra pessoa, de qualquer outra raça”, mas “em virtude da posição que ocupam” (MACHEL, 1974 apud NEGRÃO, 2020, p. 125).

Eduardo Mondlane encarou o preconceito em diversas situações ao longo de sua vida, como ao ser casado com uma mulher branca e norte americana e durante seu percurso acadêmico em Moçambique, na África do Sul e em Portugal. Mondlane considerava a raça um fator importante para compreender a fundamentação racista do colonialismo português, o que pode ser constatado, por exemplo, em sua tese de mestrado, intitulada *Ethnocentrism and the Social Definition of Race as In-group Determinants* (1955); em sua tese de doutorado, *Role Conflict, Reference Group and Race* (1960) e no relatório que elaborou enquanto investigador das Nações Unidas, *Present Conditions in Mozambique* (1961). Nessas produções, a raça é considerada do ponto de vista sociológico, além de um fator importante no estabelecimento das relações sociais e, no caso dessa última investigação, na ocultação da discriminação racial exercida pelo regime colonial ao não registrar os estudantes de acordo com a raça para não deixar explicitado tal fato. Em entrevista a Ronald H. Chilcote, Eduardo Mondlane explicitava a existência das raças como construção social ao afirmar que “Nós seremos a favor da igualdade de todas as raças e de todas as religiões no país, em vez do tipo

de sistema racial-religioso que os portugueses impuseram” (MODLANE, E.,1965 apud NEGRÃO, 2020, p. 125).

Samora Machel encarou o racismo durante sua formação profissional no Hospital Miguel Bombarda, quando cursava Enfermagem:

Os estudantes “africanos” homens e os “mestiços” pobres eram alojados num dormitório sobrelotado e segregado, adjacente à ala psiquiátrica, sem condições sanitárias nem ventilação adequada. Para além disso, havia um programa específico para os estudantes privilegiados e outro distinto para os “africanos”, que era relativamente inferior. Ademais, o hospital espelhava a injustiça inerente ao sistema médico colonial. Segundo um discurso de Samora de outubro de 1976 citado por Iain Christie, os “negros” eram usados como cobaias, para experimentarem novos medicamentos e certas operações que ainda não estavam testadas (NEGRÃO, 2020, p.107).

Apesar dos desafios presentes no Hospital Miguel Bombarda, esse espaço promovia debates políticos, oportunizando a circulação de vários impressos:

Na confraternização com os colegas de dormitório, Samora ouvia as emissões radiofônicas da “Voz da América” e da “Rádio Moscovo”, em que se descreviam as campanhas independentistas na Argélia, no Gana, no Vietname e no Egito. Para além disso, alguns estudantes conseguiam contrabandear folhetos políticos de Franz Fanon e Mao Tse Tung. Todas estas referências influenciaram as convicções políticas de Machel.

No período em que trabalhou no Hospital Miguel Bombarda, a consciência política de Samora manteve-se ativa, levando-o a participar em reuniões políticas informais. Estas eram constituídas não só por enfermeiros, mas também por alunos da Escola Comercial como Filipe Samuel Magaia – que se tornaria, mais tarde, chefe do Departamento de Defesa da FRELIMO. Nestas reuniões, discutiam-se questões políticas e organizavam-se algumas atividades, como a divulgação de panfletos (NEGRÃO, 2020, p. 108).

Nesse sentido, apesar de suas especificidades, essas lideranças da FRELIMO eram antirracistas e racialistas ao considerarem a existência dos grupos raciais e buscarem uma reeducação das relações raciais entre todos por meio de um eixo principal: a construção e consolidação da identidade nacional moçambicana. Segundo Sofia Negrão,

Recorrendo ao mesmo processo de racialização de identidades que tinha originado o racismo, tanto Mondlane como Machel usavam a categoria racial de “negro” ou “africano” para estabelecer laços comuns no continente africano e inspirar a unidade na luta anticolonial. [...]

[...] a “raça” mais do que um conceito científico, sociológico ou identitário, representou, acima de tudo, um conceito político instrumentalizado pelos diversos sujeitos históricos (NEGRÃO, 2020, p. 132; 134).

Enquanto a FRELIMO tinha uma postura ideológica contrária ao colonialismo, ao imperialismo e ao capitalismo⁹⁶, demonstrando, conforme aponta a pesquisadora Cintia Mary (2019), um alinhamento com o bloco socialista, o esclarecimento da ideologia do seu principal opositor também era algo necessário a ser informado. Nesse mesmo número da revista *A Voz da Revolução*, foi definida a “natureza fascista do colonialismo português”:

Não há nem nunca houve, ou haverá colonialismo humano, colonialismo democrático, colonialismo que respeita os interesses do Povo. O crime, a barbaridade a selvageria, fazem parte integrante do fascismo. Não há nem nunca houve ou haverá fascismo, sem exploração brutal dos trabalhadores, sem torturas e assassinatos. O colonial-fascismo português porque é sua natureza, comete os crimes mais bárbaros e imundos (MACHEL, S., 1973, p. 4).

Esse esforço conceitual para ensinar o leitor da *Voz da Revolução* sobre essa característica do regime colonial português estava relacionado à intensificação da ofensiva ideológica que, entre outros aspectos, como a prática revolucionária e a participação ativa das massas, abarcava a desconstrução de uma imagem positiva sobre o colonialismo português. Essa ação fez parte de toda a trajetória da FRELIMO e, como menciona Samora Machel, a ofensiva envolvia o “estudo político e científico” feito “a luz das experiências práticas” no âmbito militar e civil, tanto por meio da “troca de experiências de sofrimento, [ou seja] a troca de conhecimento adquirida pelo estudo e prática”, quanto pela crítica e autocritica para se libertarem do passado morto e demarcarem a vigilância contra o inimigo. A ideologia, portanto, era uma questão incontornável em que a colônia e, no vocabulário da FRELIMO, o colonialismo, remetia a feridas abertas por esse fenômeno, no qual dificultava o ato de “silenciar um passado incomodo” (HENRIQUE, 2015, p. 4). E Samora Machel acrescenta o seguinte: “É ao nível do grupo [no exército] ou do círculo [nas populações], que devemos estudar e planificar as nossas tarefas, saber como combinar a tarefa principal com as restantes, como distribuir as tarefas e estabelecer as prioridades, analisar o trabalho feito, sintetizar as experiências” (MACHEL, S., 25 de setembro de 1973, p. 7). Dessa forma, a experiência constituída coletivamente colaborava na superação dos obstáculos presentes e que ainda viriam, a partir de um aprendizado que emergia dessa vivência – a luta nacionalista.

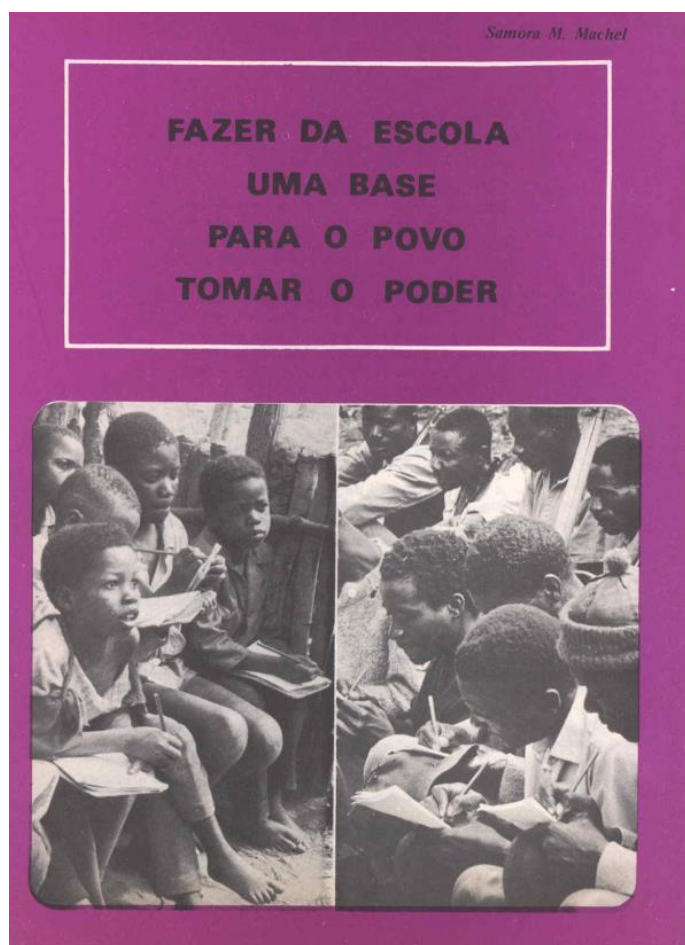
No texto *Fazer da Escola uma Base para o Povo Tomar o Poder*, publicado em julho de 1974 e disponível *online* no site Casa Comum, fundo Arquivo Mário Pinto de Andrade, Samora Machel abordou os aprendizados adquiridos ao longo de mais de dez anos de luta de

⁹⁶ Em 1974, Samora Machel afirmava “Este ambiente é capitalista, profundamente desagregador e contrário ao clima de camaradagem que deve reinar entre nós” (MACHEL, 1974, p. 4), demonstrando que o sistema vigente, bem como as práticas sociais que influenciava, era incompatível com os valores revolucionários da FRELIMO.

libertação a partir uma crise surgida num centro de ensino, não nomeado, porém, que serviria de base para a formação da sociedade independente ao elevar as “lições da prática à categoria da teoria” (MACHEL, S., 1974, p. 2). No âmbito escolar, especificamente, é ressaltado que importava, prioritariamente, travar uma batalha contra o sobrenatural e contra o obscurantismo, bem como o racismo e o paternalismo impostos pelo colonialismo. De certa forma, esse registro, posterior ao fim da colonização portuguesa em África, demonstra que rupturas políticas não fixam os processos históricos e, nesse caso, remontava ao estabelecimento do poder popular e a uma continuidade: o projeto de garantir o sucesso da efetiva libertação do “Povo”, tendo como um dos fatores fundamentais para isso a educação. As crises que surgiam durante o processo revolucionário, autocaracterizado como democrático e popular, deveriam ser resolvidas de forma justa e correta e os obstáculos que pareciam em um determinado setor eram encarados como problemas que interessavam a todos os militantes, porque, a partir da discussão das crises, poderiam solucionar problemas que apareciam em outras áreas.

Como em outras publicações produzidas por integrantes da FRELIMO, a foto da capa dessa publicação (Figura 30), estava disposta próxima às palavras que compõem a mensagem, demonstrando que o uso da palavra escrita e da representação imagética potencializava algumas publicações do movimento ao apresentar uma personificação do “Homem Novo” que sustentava em seu corpo e em suas atitudes alguns dos principais objetivos da FRELIMO: conquistar a libertação nacional por meio da luta armada, da educação, do sacrifício pela pátria e da construção de uma identidade nacional moçambicana marcada pelo engajamento social e político.

Figura 30: Capa do texto *Fazer da Escola uma Base para o Povo Tomar o Poder*, escrito por Samora Machel [1974]



Fonte: MACHEL, Jul. 1974, capa.

O uso de cores, fotografias e estilo de letra mais agradáveis não foi algo presente em todas as publicações produzidas pela FRELIMO.

Os boletins apresentam layouts bastante simples, na maior parte das vezes ilegíveis e pouco atraentes para o leitor. Na virada dos anos 1970, as técnicas são melhoradas e os boletins aparecem com uma tipografia bastante clara. As fontes têm seu tamanho reduzido, entretanto tornam-se mais legíveis e alinhadas. Associadas aos textos, as edições ganham cores, ilustrações mais elaboradas e fotografias, antes inexistentes. Esses elementos proporcionaram grandes mudanças no material que era produzido, tornando-o mais convincente, atraente e acessível para o leitor (OLIVEIRA, 2019, p. 57).

Ainda sob o mesmo ponto de vista, a Figura 31 retrata um militante uniformizado que carrega junto ao corpo a arma e o livro. Nesse caso, a imagem demonstra que um militante lendo um impresso ou participando de uma aula não é algo banal, neutro, já que a representação dos corpos, em conjunto com o ambiente, a indumentária e o seu contexto histórico e institucional inserem a pessoa em um processo de educação dos corpos.

Figura 31: Foto de militante da FRELIMO lendo [1974]



Fonte: MACHEL, Jul. 1974, p. 9.

Assim, de acordo com Leal, “A ‘naturalidade’ dos gestos, então, resulta antes de uma contida teatralização da notícia, consciente ou não, que da espontaneidade dos locutores. Que tais expressões surjam como ‘naturais’, aliás, é fundamental para o contato com o espectador, para a autenticação da notícia e a confirmação do pacto recepcional” (2006, p.150). De certo modo, as fotografias foram usadas a serviço da imprensa e cumpriam a função de definir estratégias disciplinares, estabelecer formas de produção de sentido e de recepção, além de instituir “regras para a existência, a experiência, o funcionamento dos corpos” (LEAL, 2006, p. 145).

Desse modo, a experiência produz sujeitos e identidades, dado que a representação dos corpos nas imagens carrega códigos sociais. Além disso, o discurso funda-se no contato dos corpos e, “Sendo ato, a performance circunscreve movimento e potencialidade, localiza-os num tempo e num espaço específico. Com isso, fixa sentido, pois diz respeito a um processo comunicativo delimitado” (LEAL, 2006, p. 148).

Cabe lembrar que a maioria esmagadora da população em Moçambique era analfabeta, por isso, era necessário explicitar a importância da educação escolar para o sucesso da luta e para a formação de uma nova nação. Para isso, havia nos impressos uma apropriação de

gestos, a difusão de um modelo de indivíduo que valorizava e praticava a leitura e a escrita, além da menção à criação de novas hierarquias (a escolar), por mais que não fossem conscientemente fabricadas. A respeito desse último ponto, Samora Machel afirmou que devido à “diversidade de vivências de cada um”,

Entre professores, entre alunos, entre ambos aparecem numerosos complexos: complexo de inferioridade e de superioridade, complexo de veteranismo e de falta de experiência, etc. [...]

O aluno que teve ocasião de participar nas FPLM, que se encontrou envolvido nesta ou naquela operação militar, estimar-se à superior ao professor a quem a organização nunca confiou uma tarefa no campo militar. Esta ‘superioridade’ tenderá a manifestar-se duma maneira mais forte ainda se o professor é estrangeiro. [...]

Do lado do professor, armado de diplomas e de experiências científicas e teóricas por vezes ricas, haverá a tendência de desprezar o aluno, sobretudo quando, as circunstâncias históricas tendo asfixiado a sua iniciativa, o aluno sente dificuldade em ordenar e exprimir correta e livremente o seu pensamento. Assim também o professor se privará de aprender do aluno. [...]

Os complexos de inferioridade e superioridade impedem a aplicação do nosso princípio de aprendermos uns dos outros para progredirmos em conjunto (MACHEL, 1974, p. 2; 3).

Entre outras questões abordadas pelo texto, chamamos atenção para a defesa da escola como campo democrático, bem como para a inseparável relação entre a ação docente e discente com a ação militante. Segundo Samora Machel, a militância é o ponto de convergência:

Na FRELIMO encontramos-nos todos engajados na tarefa grandiosa de servir as massas, edificar o poder popular, criar um novo tipo de relações entre nós, educar o homem numa mentalidade nova.

O professor e o aluno antes de mais são militantes desta causa gigantesca. [...]

O militante é aquele que vive a preocupação da organização e que no detalhe do quotidiano, pela aplicação criadora que faz da nossa linha, se torna para todos um modelo do servidor do povo, do edificador da nova sociedade (MACHEL, 1974, p. 7)

Dito isso, Samora Machel define o “professor militante” como “é aquele que pelo seu exemplo e ensino contribui para a formação duma nova mentalidade no aluno”, “um ponto de referência, uma ilustração permanente do comportamento correcto”, “é um elemento activo na prática do trabalho produtivo que mobiliza os recursos da natureza e fornece novas ideias ao homem” (MACHEL, 1974, p.7). Na publicação *Frelimo 1972* (1972, p. 2) ressalta-se que “A comunidade é a escola” e que “O camponês transformou-se em soldado, o aluno em professor e ao mesmo tempo em combatente, em produtor”. Além disso,

O professor militante está consciente das suas limitações e abre-se à auto-crítica e à crítica, incluindo a dos alunos. O professor militante possui no mais alto grau a consciência de pertencer à classe trabalhadora. O professor militante é um

combatente pela vitória dos novos valores, uma alavanca na libertação da iniciativa criadora dos alunos (MACHEL, 1974, p.7).

O “aluno militante”, por sua vez, diferenciava-se pelos seus objetivos e métodos de estudo, pois ele deveria servir as massas e conciliar suas tarefas escolares com as tarefas sociopolíticas, nunca se esquecendo de lutar pela emancipação do Povo. O “aluno militante” personificava os anseios de uma sociedade, ou seja, “incarna a vontade de progresso de todo o povo”. Conforme afirmou Machel:

Nele não pode existir a obsessão mitológica do diploma, e esperança dos altos salários e privilégios, a noção de que faz parte duma elite de futuros governantes. [...]

O aluno militante tem presente que o estudo se destina a habilitá-lo a melhor servir as massas e nunca para, como colonialista, se instalar como parasita no dorso do povo.

O aluno militante assume a necessidade de combinar o estudo com a produção, com o objectivo de levar a escola a ser auto-suficiente, para reconciliar a sua inteligência com a mão e adquirir pela prática da produção novas ideias; e fundamentalmente manter viva a noção de pertencer à classe trabalhadora.

O aluno militante encontra-se engajado no combate pela emancipação das classes trabalhadoras às quais se identifica (MACHEL, 1974, p.7).

O aprendizado tinha cunho dialógico em que professores e alunos aprendiam entre si, incluindo “professores nacionais e estrangeiros”, porque “trocar as respectivas experiências” colaboraria para inovação de métodos e ações mais adequadas. Tinha-se consciência que a não generalização do ensino potencializaria o risco de alunos e professores constituírem-se em elite privilegiada. Diante disso, para Samora Machel, “a garantia primeira da democracia no ensino consiste em criar as condições para que as largas massas laboriosas acedam ao ensino e tomam os postos de comando nesta frente” (1974, p. 8). Além disso,

Para que melhor se enraízem as ideias correctas, para que melhor se elevem as sínteses da prática à categoria de teoria científica e revolucionária, temos sistematicamente preconizado o principio do trabalho colectivo: estudarem-se e debaterem-se as lições, as matérias científicas e a prática ao nível do grupo, da secção e da turma. Criar-se o ambiente que promova o debate e o espírito analítico e crítico. Criar-se uma sã emulação revolucionária entre grupos, secções e turmas com vista a encorajar as iniciativas criadoras, a ruptura constante com a rotina e o conservadorismo (MACHEL, 1974, p.13).

Discutir as vitórias e fracassos e exercer trabalhos em conjunto fazia parte do progresso individual e coletivo, já que contemplava a crítica e autocrítica, extrapolando a questão escolar:

[...] a missão da escola, para além da de instrução científica, é de educar, e a educação é um processo global. Seria ainda um erro uma vez que nenhum centro nosso, incluindo a escola, cumpre apenas uma tarefa. [...]

A democratização dos métodos de trabalho, fundados na colectivização da nossa vida, torna-se dentro deste quadro uma fonte inesgotável para o reforço quotidiano da nossa unidade, dos nossos laços fraternais de camaradagem (MACHEL, 1974, p.10).

Todos deveriam participar da estrutura organizacional da escola, a qual deveria ser conduzida por grupos e seções eleitas democraticamente que mantivessem a confiança política e moral dos alunos, dado que a direção não poderia ser monopolizada por um grupo. Nessa dinâmica, na qual os alunos administravam a escola, eles eram preparados nesse espaço para assumirem o “Poder” e educar pelo exemplo. O Conselho de Turma, constituída pelos responsáveis das seções, deveria aplicar prioritariamente a defesa da linha política e disciplinar da FRELIMO, participando da resolução dos problemas dos seus “camaradas”⁹⁷ e da escola (MACHEL, 1974, p.10). Por meio de uma metáfora vinculada à natureza, Samora Machel afirmou que “mesmo a árvore mais alta se enraíza no chão e sempre cresce de baixo para cima, as orientações devem surgir do sentimento e da consciência da base, actuando a vanguarda como adubo que fortalece e acelera o processo da tomada de consciência” (MACHEL, 1974, p.10). No entanto, a “coletivização da direção” e essa defesa pelo caráter democrático da escola, não eliminava as hierarquias. Em outras palavras, “[...] é precisamente pela participação constante da base na elaboração das decisões que asseguramos que o centralismo seja democrático e não burocrático” (MACHEL, 1974, p.11).

Em suma, os materiais impressos – jornais, revistas, trabalhos científicos, panfletos, livros, entre outros – foram extremamente relevantes para o desenvolvimento da FRELIMO ao visarem educar sobre política, cultura escrita e acústica, questão racial, ideologia colonial, desenvolvimento da luta e libertação, relevância das vivências individuais e coletivas, importância das experiências práticas, além de informar sobre a missão da escola e colaborar na definição do Homem Novo e do aluno e professor militantes.

4.1.2 Fotografar as escolas: a imagem como linguagem educativa

⁹⁷ Camaradagem foi um termo baseado na fraternidade, confiança, ajuda mútua, batalhas travadas juntas, “que transmite a convicção de um engajamento mútuo na causa da nossa classe”. Também, era fundado “no conhecimento e identidade resultantes duma adesão mútua à causa popular” (MACHEL, 1974, p.14; 15).

Durante o período colonial, a FRELIMO teve escolas primárias nas zonas libertadas em Moçambique (em Cabo Delgado, Niassa e Tete)⁹⁸ e escolas primárias e secundárias na Tanzânia⁹⁹. Enquanto, em Moçambique, as escolas ficavam próximas das bases militares, que buscavam assegurar a segurança da comunidade escolar; na Tanzânia, o ensino era realizado com relativa tranquilidade (ZAWANGONI, s/d). Com base em documentos pertencentes ao Instituto Moçambicano, Costa (2018) demonstra a abrangência quantitativa dessas instituições nas zonas libertadas:

Em 1968, na província de Cabo Delgado, dependiam do trabalho do Instituto Moçambicano cento e cinquenta professores que davam aulas de alfabetização a doze mil crianças no primeiro ano de escolaridade, acrescentando duzentas crianças no segundo ano e trinta crianças no terceiro ano, com igual número de estudantes adultos, também a frequentar o terceiro ano. Para a mesma data, na província do Niassa, encontravam-se seiscentas crianças sob tutela de quinze professores e, no ano seguinte, os números aumentaram para quatro mil e quinhentas crianças ao cuidado de quarenta professores. Só ao nível dos terceiros anos o número de alunos se manteve estável nos trinta elementos naqueles dois anos. Para a província de Tete, a mais instável até ao final da guerra, os números eram todos calculados por estimativas. Assim, em 1969 para vinte professores esperava-se um número de alunos num intervalo entre quinhentos e mil (COSTA, 2018, 232-233).

Tendo sempre em atenção a importância de controlar o melhor possível a qualidade educativa dos serviços prestados nas zonas libertadas, o Instituto Moçambicano, em conjunto com o Departamento de Educação da FRELIMO, mantinha encontros formativos mensais com grupos alternados de vinte professores, reunindo-os em seminários sobre educação e instrução organizativa (COSTA, 2018, 235).

Apesar de não ser uma instituição da FRELIMO, o Núcleo de Estudantes Secundários Africanos de Moçambique, vinculado ao Centro Associativo dos Negros de Moçambique, integrou militantes que se engajaram na luta de libertação nacional (CRUZ E SILVA, 1990; COSTA, 2018), conforme abordado no capítulo 1, somando-se a uma rede ampla de estudantes e instituições que confluíam para o fortalecimento da luta de libertação nacional. Nesse viés, as escolas foram apropriadas ou utilizadas como instrumentos de formação política de cunho nacionalista com o intuito de fortalecer a postura anticolonial e anti-imperialista, colaborar na construção da identidade nacional moçambicana, bem como

⁹⁸ Aulas de alfabetização eram ministradas na Base Sectorial Manica, em Cabo Delgado; na Base Meponda, Distrito de Lichinga, no Niassa Ocidental; em Tete, no âmbito do Destacamento Feminino; no Centro Piloto, escola da FRELIMO, também localizada na Província de Tete; Centro Infantil África, em Marávia; Centro Educacional Provincial Piloto de Dzembe; Centro Piloto de Matchedje, no Niassa (ZIMBA, 2013); Centro Educacional da Base Chimuala, na Zambézia [?]; em N'tsembe (PACHINUAPA, 2011); na Escola Sede distrital-Fingoé; na Escola Distrital-Zumbo; na Escola de Matope-Furancungo; e na Escola Sede Distrital-Furancungo – essas quatro localizadas nas zonas libertadas de Tete (mencionadas na documentação do Arquivo Histórico de Moçambique - AHM, Fundo da FRELIMO).

⁹⁹ Campo educacional da FRELIMO em Rutumba (COSTA, 2018; AHM; ZAWANGONI, s.d.); Escola Secundária, em Dar es Salaam; Escola Secundária de Bagamoyo; a Escola Primária de Tunduru, além de campos educativos situados em Mtwara, Lindi-Masasi (ZAWANGONI, s.d.), Songea, Mbeya e Kianga (COSTA, 2018).

proporcionar a formação de pessoas qualificadas para ocupar cargos socialmente estratégicos quando o “Povo”/ FRELIMO conquistasse a independência de Moçambique.

Figura 32: Mapa de algumas localidades que possuíam instituições educativas da FRELIMO



Fonte: A própria autora. Mapa baseado em pesquisas no Google Maps, no Wikipédia e no mapa da Tanzânia disponível no site Guia Geográfico África: <<http://www.africa-turismo.com/mapas/tanzania.htm>>. Acesso em: 11 nov. 2021. Elaborado a pedido da autora.

Além de possibilitar o acesso de diversas pessoas à educação básica, a FRELIMO também se preocupou em realizar o registro fotográfico do cotidiano escolar. Na fototeca do Arquivo Histórico de Moçambique, foram selecionadas algumas fotos, a maioria sem data e local, identificadas no álbum da FRELIMO como “Educação: local não identificado (zonas libertadas)”. Não possuir alguns dados básicos da foto – quem tirou, quando, para qual finalidade específica, local – associado à falta de domínio do arcabouço cultural de Moçambique, limita a interpretação que pode ser feita sob as imagens, mas algumas considerações podem ser traçadas a partir do que é visível. Nesse sentido, com base em M. Serres, o pesquisador Bruno S. Leal afirma que “os processos recepcionais não se esgotam na produção de sentido, nem podem ser traduzidos exclusivamente nos termos da linguagem verbal” (LEAL, 2006, p.147). De acordo com o pesquisador,

[...] não se trata de ver no gesto a manifestação de uma “interioridade essencial”, mas formas de escrita e de inscrição corporal que certamente variam conforme os diversos contextos sociais e as relações morais, estéticas e de poder, entre outras, ali existentes. Essa metamorfose somática exige que se verifiquem as formas fixadas nas imagens e as possibilidades de sentido, as suas posições e funções, com todo o peso dos corpos, dos poderes e das ideologias (LEAL, 2006, p. 147-148).

As pessoas e o modo que estão apresentadas nas imagens educam o olhar do/a observador/a, o contexto geral de sua produção explicita o caráter político das ações registradas, assim como a intencionalidade de fotografar para documentar. A partir das reflexões do pesquisador Bruno Souza Leal (2006, p.144) e dos autores com quem ele dialoga, partimos do “corpo como texto constituído nas interações sociais da vida cotidiana e, conseqüentemente, em relação com” aspectos comunicacionais e históricos que demonstram que o corpo ocupa um lugar de relevo nas narrativas, como nos álbuns fotográficos, nos arquivos ou no projeto educacional desenvolvido pelo movimento social em que está vinculado.

Pensar o corpo como texto, portanto, é observar os movimentos passados, nele materializados, nele remanescentes, e os movimentos presentes que ele performa. Pois é o movimento, ou o que resta dele, que constitui o texto do corpo, que atualiza os códigos sociais nele investidos, cultivados, que fornece os elementos que instruem o espectador, que, enfim, o “lê”. [...] Se a busca é pelas possibilidades de sentido, as implicações culturais e ideológicas das imagens, a cada situação comunicacional específica uma performance será compreendida a partir do fundo geral dos códigos corporais, dos dispositivos, das identidades [...] (LEAL. 2006, p.148; 150).

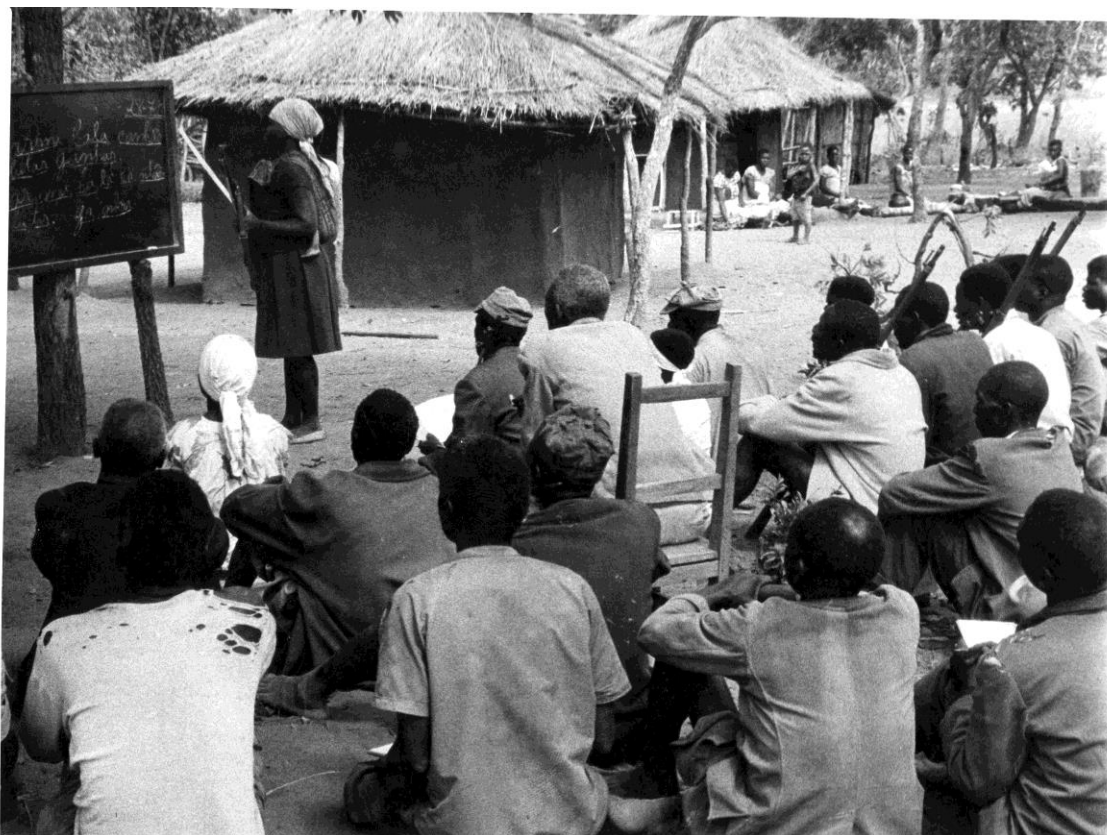
Além de ser a estrutura física (anatômica e fisiológica) de uma pessoa, algo natural, o corpo é historicamente codificado, flexível e apresenta-se como materialidade simbólica

vinculada à identidade, uma vez que é concebido pela autopercepção e pelo olhar do outro. Desse modo, o corpo, “sem necessariamente entendê-lo ou atribuir-lhes sentido”, “se inscreve na cultura e nas imagens” e exerce uma performatividade/comunicação que agrega a repetição, o esquecimento, a pose, os gestos e os movimentos sob regras estabelecidas nas relações de poder (LEAL, 2006, p. 147; 145). Fundamentamos a apresentação das fotografias a seguir na noção que o corpo do “Povo” moçambicano foi educado para cultivar uma experiência no ambiente escolar e guerrilheiro e esse projeto foi capturado pela lente fotográfica.

Durante o intercâmbio acadêmico que realizei em Moçambique, no ano de 2014, ao visualizar essas imagens, a fotografia que mais me impressionou foi a Figura 33, que capturou uma professora que carregava sua filha ou filho nas costas e, apesar dos recursos materiais extremamente precários, estava ensinando e conquistando a atenção de crianças pequenas, jovens, adultos e idosos em uma conjuntura de luta armada. Pensei o quanto aquela fotografia era significativa e indicava a vontade que as pessoas tinham de se libertarem da situação colonial, bem como o fato desse processo passar pela educação escolar. Entretanto, o desenvolvimento de ações educativas realizadas pela FRELIMO contemplou sujeitos localizados em espaços diversos, com idades variadas e abarcando objetivos e pessoas pertencentes a grupos sociais diferentes, o que revela tanto sobre a produção de desigualdades escolares quanto sobre a tentativa de democratização do ensino. Conforme se verifica a seguir, por meio da observação atenta de fotografias de outras escolas, em conjunto com depoimentos de alunas/os e professoras/es que integraram esse processo de escolarização, “educar” na concepção da FRELIMO, envolveu várias dimensões socioculturais.

Na luta de libertação nacional, a divisão das tarefas revolucionárias estava marcada pela faixa etária das pessoas. Em meados da década de 1960, quando a instalação de escolas da FRELIMO estava iniciando, alfabetizar adultos não era uma prioridade. Como relatou Marina Pachinuapa (apud PACHINUAPA, 2011, p.68), ela e outras oito “meninas” saíam da base para as localidades para explicarem “que os jovens deviam pegar em armas e lutar, mas as crianças tinham que estudar e os velhos tinham que produzir alimentos e/ou ajudar a carregar material de guerra”.

Figura 33: Aula realizada em uma escola localizada em uma das zonas libertadas, Moçambique [19--]



Fonte: Fototeca do Arquivo Histórico de Moçambique. Álbum FRELIMO.

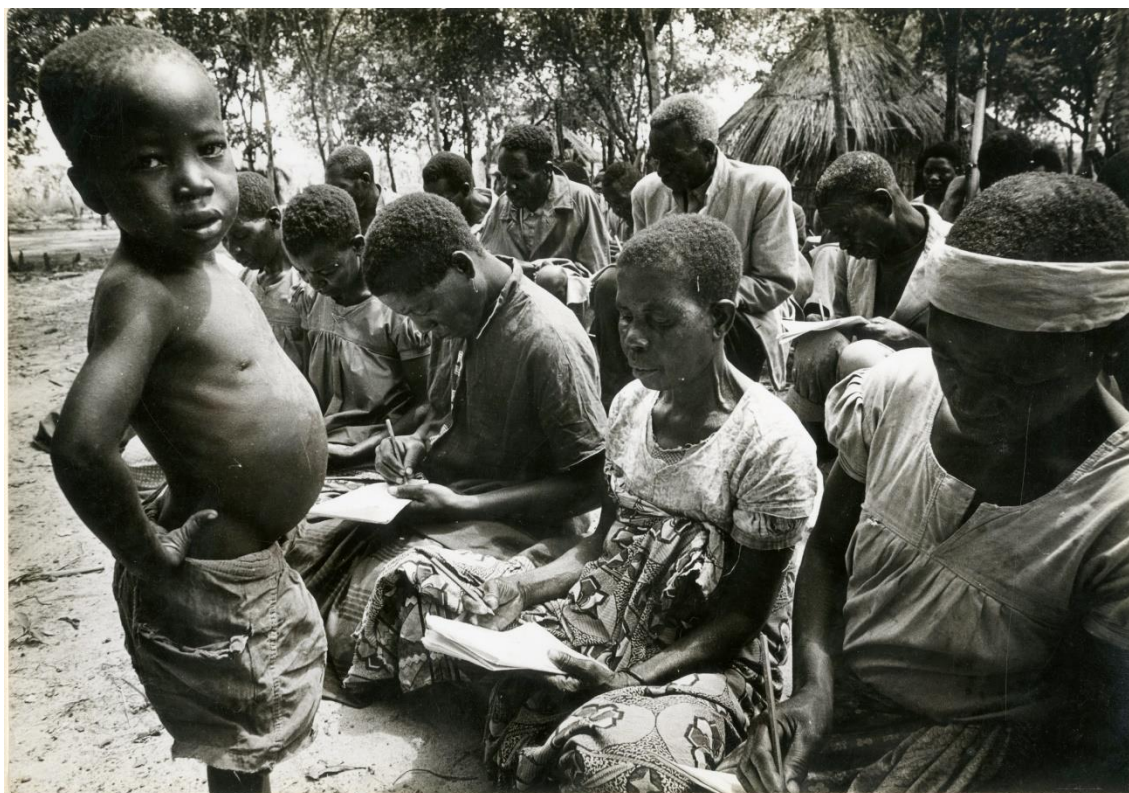
Ao retomar a observação da mesma imagem durante a escrita da dissertação, percebi a professora usando vestido, sapatilhas e lenço na cabeça que conduzia uma aula, com uma arma na mão esquerda, uma vareta na mão direita, e carregava uma criança amarrada com capulana nas costas. No quadro negro estava escrito, na parte superior, as palavras “arma bala canhão”, “lutar, ganhar” e as mesmas separadas por sílabas na parte inferior. Entre os/as estudantes enquadrados na câmara do/da fotógrafo/a vemos alguns jovens guerrilheiros ao lado direito da foto, localizados na primeira fileira, portando armas junto ao corpo; uma mulher com lenço na cabeça, também na primeira fileira; e homens, aparentemente com mais idade, distribuídos diante do quadro, contudo apenas um senhor de termo claro sentado em uma cadeira de madeira. Na frente da palhota, localizada lateralmente ao local da aula, tem algumas mulheres sentadas no chão e um menino em pé observando atentamente a aula, o/a fotógrafo/a ou a aula sendo fotografada. Seria uma foto “montada”? O fato da professora com as duas mãos ocupadas segurando dois objetos extremamente simbólicos para o discurso de emancipação total do “Povo”, bem como as pessoas a distância olhando fixamente em direção

a câmera ou olhando a aula ou o/a fotógrafo/a causa certo estranhamento em quem observa a imagem. Por outro lado, registrar o cotidiano da luta de libertação não era algo isolado.

De modo geral, não temos dados suficientes para afirmar que houve uma presença maior das mulheres no cargo de professora. Em contraposição, percebe-se, por meio de vários relatos, que houve um estímulo por parte das lideranças desse movimento, como de Eduardo Mondlane, para as mulheres estudarem. Converte com esse movimento, um dos objetivos das Comissárias Políticas da FRELIMO: “mobilizar os jovens para que estes participassem na Luta, essencialmente nos sectores de educação e saúde” (ZIMBA, 2013, p.144). Na Ata da reunião realizada em 28 de setembro de 1969, em Dar es Salaam, a respeito das resoluções sobre as tarefas específicas da mulher moçambicana na luta, o ponto 4 dizia o seguinte: “Continuar a seleccionar jovens moçambicanas conscientes para completarem pelo menos o ensino primário nos Centros Educacionais da FRELIMO” (apud ZIMBA, 2013, p. 124). Em contrapartida, resultante do engajamento das mulheres na luta, elas exerceram atividades diversas, entre outras, como professoras, instrutoras, comissárias políticas, enfermeiras, socorristas e transportadoras de alimentos, material de guerra, hospitalar e escolar. Entre outras funções, os cargos militares eram um dos mais visados, tendo a FRELIMO, comandada por homens, dado a oportunidade de algumas mulheres tornarem-se Comandantes, Chefes de Companhia, Chefes de Pelotão, Chefes do Destacamento Feminino, soldados, Majores, Tenentes e Alferes (ZIMBA, 2013). No ambiente escolar, mesmo em menor número nas escolas, as mulheres faziam-se presentes enquanto estudantes e professoras.

É registrado em outro momento a mesma vila e pessoas estudando no mesmo local (Figura 33). A criança, que olha em sua direita, não para a câmera; mas, provavelmente, para outra pessoa que estava ao seu lado ou para o/a próprio/a fotógrafo/a chama atenção na imagem por estar em primeiro plano como observador no ambiente escolar. Nesse dia, as mulheres estavam situadas na primeira fila, os mais velhos na segunda fileira e os mais jovens atrás. Área rural, uma palhota ao fundo, apenas uma arma visível – ao lado direito da foto sendo portado por um homem na terceira fileira, uma criança pequena e pessoas com diferentes faixas etárias compartilhando a escrita e leitura.

Figura 34: Estudantes de uma escola na zona libertada, Moçambique [19--]



Fonte: Fototeca do Arquivo Histórico de Moçambique. Álbum FRELIMO.

De certa forma, o esforço da FRELIMO em iniciar um processo de democratização da educação escolar envolveu a construção de uma cultura escolar que, em muitos aspectos, apropriava-se das práticas educativas ocidentais, como a disposição dos estudantes em fileiras, o uso da língua politicamente dominante, bem como de materiais impressos. Por outro lado, os objetivos sociopolíticos e econômicos estavam voltados para a autonomia e desenvolvimento de todas as pessoas de Moçambique. Vale mencionar que a cultura escrita “é o lugar – simbólico e material – que o escrito ocupa em/para determinado grupo social, comunidade ou sociedade”, criada “a partir do contato dos seres humanos com a natureza, com os outros seres humanos e com os próprios artefatos” e está inserida em relações de poder (GALVÃO, 2010, p. 218). Nesse prisma, por mais que as escolas nas zonas libertadas não se pareçam com as escolas convencionais, seus propósitos educacionais não deixavam dúvidas sobre a constituição da cultura escrita e da cultura escolar nesses espaços.

Outro elemento que chama atenção é como a maternidade é representada e vista na FRELIMO. Julieta Alves Aide (1945-) foi Comissária Política, socorrista e secretária desse movimento de libertação, além disso, teve seis filhos durante a luta de libertação nacional. O seu ingresso na FRELIMO em 1965, na Base Meponda, Distrito de Lichinga, Niassa

Ocidental, teve como motivação a possibilidade de estudar. Devido sua idade, foi indicada para combater, todavia, nessa Base também “frequentava a alfabetização”. Posteriormente, recebeu formação como Comissária Política, formou-se em socorrista e, em 1969, foi nomeada secretária da Organização da Mulher Moçambicana (OMM). Entre os fatores que Aide destaca a respeito da FRELIMO, menciona os infantários em que eram assegurados o cuidado das “crianças órfãs e dos filhos dos combatentes que iam nascendo durante a Luta” e as “mulheres grávidas não permaneciam na frente do combate. Para sua proteção, elas recebiam outras tarefas como mobilização e educação da população nas Zonas Libertadas ou o cuidado das crianças dos infantários” (AIDE apud ZIMBA, 2013, p.116). Entretanto, esses espaços não eram acessíveis a todas as mães. Quando fugia das tropas portuguesas, Albertina Makata, natural de Mueda, foi pra Tanzânia. No caminho, já estava grávida e teve contato com guerrilheiros da FRELIMO, mas por esperar o nascimento do filho não pode ir com eles, ficando na filial do “*chairman*”¹⁰⁰ Nancuta. Depois de seu filho ter crescido, sua mãe o pegou quando Albertina e seu filho já estavam no Hospital Américo Boavida da FRELIMO, local em que fez comida para doentes, até 1968 (MUSSANHANE, 2012, p.37).

O caso de Zita Kapangula Malhangwana, por sua vez, demonstra que mesmo não estando na frente do combate, todos estavam à mercê de riscos. Quando Zita, “num estado avançado de gravidez”, trabalhava como enfermeira na Base Chiwambe, em 1972, houve um ataque em que ela e outros combatentes precisaram evacuar os doentes do hospital de Tete, considerado seguro por ser zona libertada e concentrar apenas o “pessoal da saúde” (MALHANGWANA apud ZIMBA, 2013, p.152; 150). Ao Participar da luta de libertação, como afirmou Marina Manguedye Pachinuapa (apud ZIMBA, 2013, p. 72), Primeira Comissária Política do Destacamento Feminino, “Nós aprendemos a colocar em risco a nossa própria vida, aprendemos a estar prontos para morrer [...]”. Certamente, essa mensagem estava inserida nas condições de luta armada e na Educação Política promovida pela FRELIMO.

¹⁰⁰ Segundo Marina Manguedye Pachinuapa (apud ZIMBA, 2013, p.62; 63), o Chairman “era Secretário ou Chefe do distrito ou da localidade”. Quanto ela e outras militantes iam realizar o trabalho de conscientização política em Moçambique, “o objetivo era sempre reunir com a população e com o *Chairman* do *branche* [localidade ou distrito] para sensibilizar e mobilizar sobre os ideais da FRELIMO”. A FRELIMO visava ao apoio da população, incluindo autoridades como era o caso do “*chairman*”.

Figura 35: Guerrilheiros e guerrilheira armada junto com seus dois filhos na Frente Manica/Sofala, em Moçambique [19--]



Fonte: PACHINUAPA, 2011, p. 216.

Essas experiências de militantes que estiveram grávidas indicam que, dependendo do local e atividade que executavam, seu papel na luta de libertação nacional ficava limitado, o que geralmente não ocorria quando se tornavam mãe. Imagetivamente, ser mãe e continuar suas ações revolucionárias também é demonstrado em outras ocasiões, como na Figura 35, em que podemos questionar quais aspectos educativos se podem refletir por meio de tal imagem? Qual mensagem a imagem quer apresentar? São alguns aspectos que permeiam essa questão a desestabilização familiar causada pelo colonialismo, com a morte e separação de familiares; o engajamento das guerrilheiros; a resistência armada; a presença de crianças em regiões de luta armada, demonstrando insegurança e a possibilidade de estarem fora da escola. Sem dúvida, algumas imagens demonstram que, mesmo em uma situação adversa e violenta, as pessoas relacionavam-se, amavam-se, constituíam família e tinham seus filhos e filhas. Talvez, por isso, não seja raro encontrarmos fotos de mães com suas crianças e de pessoas se casando¹⁰¹,

¹⁰¹ O casamento entre combatentes abrangia pessoas de religiões diversas, como foram os casos de duas guerrilheiras muçulmanas, não identificadas nominalmente, que constituíram união com os seus comandantes superiores durante a guerra, que também eram muçulmanos, por meio de uma “cerimônia da bandeira” da

como foi o caso do registro feito do casamento de Albertina Makata Polela, em 1973 (Figura 36).

Figura 36: Albertina Makata Polela lendo sua declaração de casamento, Tunduro - Tanzânia [1973].



Fonte: ZIMBA, 2013, p. 310

A cerimônia de casamento também podia contar a participação de “grupos culturais de Cabo Delgado e Niassa” que animavam esse momento, como ocorreu com Maria da Luz Dai Guebuza (apud MUSSANHANE, 2012, p. 546) quando se casou em Nachingwea, em 1974. As relações desses grupos com os movimentos de libertação nacional extrapolavam Moçambique, como relatou o Comissário Político Mateus Óscar Kida (apud PACHINUAPA, 2011, p. 116): “As actividades culturais, como muganda e chioda, que se realizavam na povoação entre grupos culturais de Malawi, Tanganyka e Moçambique, exaltavam aqueles movimentos nacionalistas [TANU e Malawi Congress Party] e os seus dirigentes, Julius

FRELIMO. Após a independência, esses casais realizaram “uma cerimônia de casamento islâmica chamada localmente de *nikahi* (do árabe, *nikah*) ou *chuo* em Kiswahili, que foi realizada após a guerra em suas próprias comunidades com a presença de suas famílias. A terceira cerimônia foi um registro civil [...]” (BONATE, 2013). Durante a luta, mesmo na cerimônia não deixavam de ser militares, por isso, casavam-se com o fardamento e depois “fazia-se o possível para o que os noivos passassem alguns dias em lua de mel, em zonas onde o inimigo dificilmente atacasse”, conforme relata a historiadora Benigna Zimba (2013, p. 129).

Nyerere e Khamuzu Banda”. Cabe pontuar que “para a consolidação do projeto identitário nacional do “Homem Novo” era essencial uma produção cultural que exaltasse os elementos da nacionalidade moçambicana, na medida em que a cultura era vista como uma ferramenta de fortalecimento da ideologia vigente” (OLIVEIRA, 2019, p. 46). O casamento de Albetina se enquadrava nesse projeto, já que foi ressignificado como um evento coletivo e institucional que passava a seguinte mensagem: em prol da luta de libertação o coletivo se sobrepõe ao particular.

Todavia, a constituição familiar não era algo neutro e desconectado do contexto social e institucional conduzido pela FRELIMO, pois havia uma concepção educativa, social e revolucionária dessas relações. Alberto Joaquim Chipande, então Camarada Adjunto Chefe do Departamento de Defesa (DD), em Nachingwea, na ata da reunião do Destacamento Feminino, realizada no dia 30 de março de 1970, afirma que o homem “separou a mulher dos problemas sociais”. No entanto, segundo ele, existiam camaradas que não estavam convencidos da “Emancipação da Mulher Moçambicana”, ainda havia “tendências coloniais de desprezo da mulher”, ainda havia aqueles que achavam que o exército da FRELIMO era igual ao exército colonial para o combatente “ter mulher” onde quer que vivessem, “como fazem os colonialistas portugueses”, tendo algumas camaradas regressado grávidas para o interior antes de completarem os seus cursos (CHIPANDE apud ZIMBA, 2013, p. 210-211). Além da crítica aos companheiros de luta e à defesa das mulheres, Chipande chamou atenção para o caráter político dos casamentos:

Não é por causa da Revolução que vocês devem ser aproveitadas. Uns são de idade avançadas, mas perseguem as mulheres e dizem que querem casar. O casamento de hoje é diferente do antigo; antes as mulheres apreciavam o homem porque é bom cantor, dançarino, veste bem, tem bicicleta, etc., era por interesse. Hoje temos ainda os que fazem isso, alguns camaradas apreciam as mulheres por causa dos cabelos, pernas grandes, etc. Nós hoje lutamos para que os casamentos sejam úteis à Revolução, devemos analisar as duas partes, se ambos se ajudam na luta (CHIPANDE apud ZIMBA, 2013, p. 211).

Convergindo com o posicionamento de Chipande, em 1974, Samora Machel disse que “A relação homem-mulher encontra-se profundamente viciada pela sociedade tradicional-feudal e colonial-capitalista”. Na primeira conjuntura, as mulheres eram reduzidas a “instrumento de reprodução e de produção” e, na segunda, somava-se “a comercialização do sexo” e o surgimento da “necessidade de a integrar na produção social, e fazendo-o criou a base para que a mulher assumisse uma consciência clara da sua condição” (MACHEL, 1974, p. 14). O envolvimento da mulher nas tarefas revolucionárias não tinha mudado essa mentalidade e a grande esperança de mudar tal situação era na escola, já que tanto o homem

quanto a mulher encontravam-se “largamente condicionados pelo passado” tradicional e colonial. Nas palavras de Machel, não era vergonhoso uma mulher engravidar durante a luta, “O verdadeiro escândalo é o não termos sabido educar essas camaradas, não lhes termos feito assumir verdadeiro sentido do amor e como a própria relação sexual se integra dentro do amor e dentro da vida” (MACHEL, 1974, p. 15). Era no espaço da escola que as relações de gênero, incluindo as amorosas e sexuais, poderiam ser transformadas, pois:

[...] confrontados com a verdade científica e submetidos à prática reveladora, alunos e alunas podem, se orientados correctamente, estabelecer entre si relação de igualdade conducentes a relações de camaradagem.

Nesta batalha devemos também saber educar os alunos e alunas para assumirem a verdadeira natureza da afectividade e o significado da relação amorosa na nova sociedade que edificamos.

O conceito de amor é um conceito revolucionário. A sociedade tradicional e feudal ignorou-o inteiramente, uma vez que entre homem e mulher só havia uma relação de fecundação e produção, a poligamia, os casamentos prematuros, o lobolo e outras manifestações degradantes de antemão excluía o sentido de igualdade, de identidade e criação mútua, o sentido de engajamento e responsabilidade sobre os quais edifica o verdadeiro amor. [...]

Como a camaradagem, o amor para nós deve fundar-se principalmente no conhecimento e identidade resultantes duma adesão mútua à causa popular.

Por isso mesmo na fórmula do casamento entre nós se utiliza a expressão de “estímulo”. O amor, o casamento concebidos como um estímulo para a transformação mútua ao serviço das massas (MACHEL, 1974, p. 15).

No livro da historiadora Benigna Zimba (2013), *A mulher moçambicana na luta de libertação nacional: memórias do Destacamento Feminino* (2013), são citados vários relatos de ex-combatentes da FRELIMO que ingressaram nesse movimento aos 15 e aos 16 anos de idade, como relata Marina Manguedye, conhecida posteriormente pelo sobrenome Pachinuapa, 1ª Comissária Política e Chefe da 2ª Seção do 1º Pelotão do Destacamento Feminino. A Filomena Nachaque, Primeira Comandante do 1º Pelotão do Destacamento Feminino e que dirigiu, por volta dos 13 anos de idade, um grupo composto por nove “mulheres muito jovens”/“mulheres de tenra idade” em 1965/1967, é uma das pessoas que, por sua trajetória militante, coloca a faixa etária dessas guerrilheiras em questão, pois envolve quem era considerada pela FRELIMO como crianças e quem consideramos atualmente como crianças no contexto da guerra (NACHAQUE apud ZIMBA, 2013, p.50; 51). Segundo Liazzat Bonate, com base em outros autores,

As meninas nessa idade gozavam de certa autonomia dos mais velhos da família “sem passar diretamente para novas relações de dependência dos maridos”. Stephanie Urdag, Signe Arnfred e Harry West destacam que a base ideológica para ter raparigas na guerra devia-se ao ideal da Frelimo da “nova mulher” emancipada da opressão e explorações “tradicionais”, que supostamente podiam ser moldadas com relativa facilidade a partir desta faixa etária. A contradição com este objectivo declarado era a expectativa relacionada de que as mulheres se tornariam lutadoras

masculinizadas e dessexualizadas para “servir à causa” iguais aos seus homólogos masculinos; a realidade era que, embora muitas meninas realizassem combates diretos, na maioria das vezes também se esperava que assumissem mais os papéis femininos “tradicionais”, lidando com a agricultura, cozinhar, buscar água, cuidar dos feridos ou dos filhos nascidos de combatentes ou pertencentes às comunidades das zonas libertadas, e assim por diante (BONATE, 2013, p. 241, tradução nossa).

Concedido à pesquisadora Liazzat Bonate e convergindo em alguns pontos com a citação acima, está o depoimento de “AB”, na época Segunda Sargento em Nacherudo. Quando ainda “criança” foi mandada para o Destacamento Feminino. Sua mãe, que foi capturada junto com ela, foi deixada para trás, visto que “era muito velha”¹⁰². A respeito da relação entre os guerrilheiros e as guerrilheiras, “AB” descreve que havia alguns homens no Destacamento e durante a luta “eles estavam na frente da unidade e as mulheres os seguiam.” (BONATE, 2013, p. 249). No contexto vivido por “AB”, relações sexuais não eram permitidas, devido questões morais, éticas e envolvendo a disciplina militar. De acordo com ela: “[...] os homens nunca tentaram fazer sexo com meninas. As meninas eram muito jovens e as condições eram muito difíceis. Não tínhamos tempo para esse absurdo. Se um homem fosse pego fazendo isso, ele poderia ser morto a tiros ou preso por fomentar a corrupção entre os lutadores” (BONATE, 2013, p. 249).

Entre os altos cargos da FRELIMO, a faixa etária das meninas não passava despercebida. Marina Pachinuapa (apud PACHINUAPA, 2011, p. 71) relatou que “O Presidente [Eduardo Mondlane] chamou atenção para o facto de sermos crianças e nós dissemos que éramos crianças que tinham decidido pegar em armas e lutar”, recusando a ordem dele para que estudassem. Tal relato demonstra que ver o primeiro grupo do Destacamento Feminino como jovens ou como crianças era uma linha tênue e flexível, dado que impactava no número de pessoas engajadas na luta e no discurso envolvendo as relações de gênero dentro do movimento.

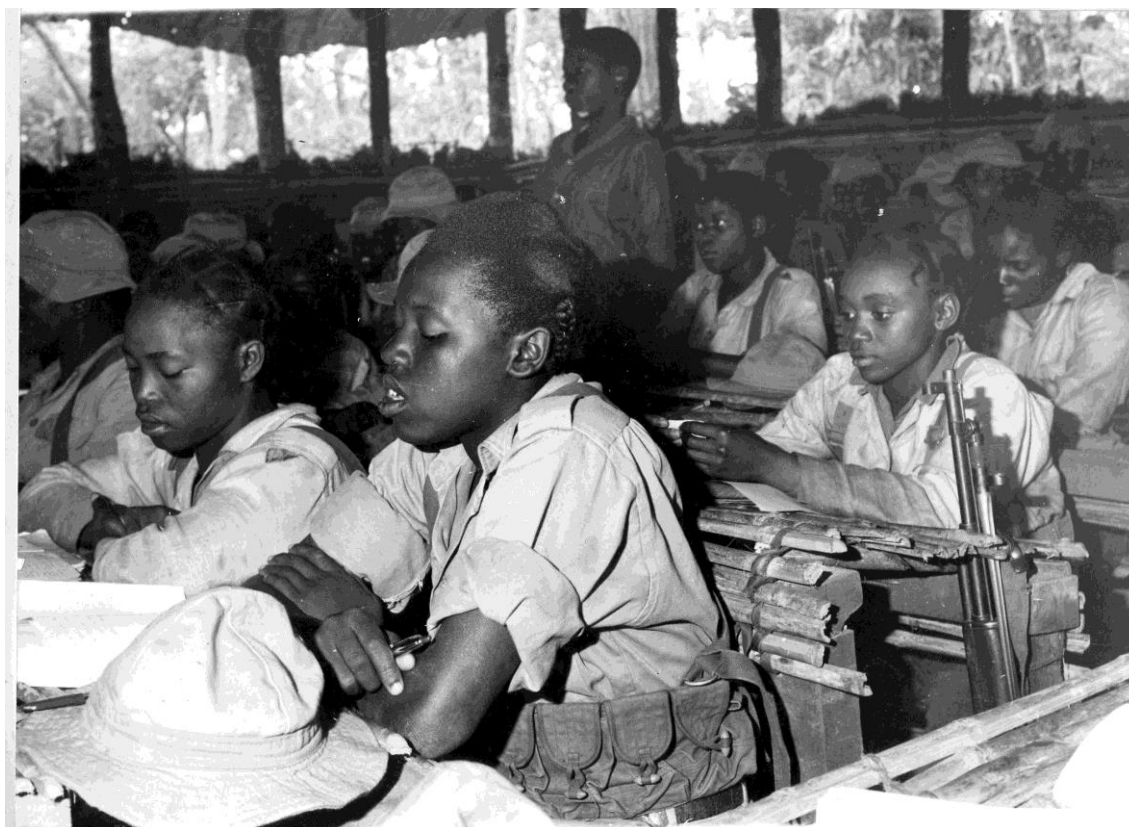
Fases da juventude como a infância e a adolescência se referem a noções diversas e complexas e, enquanto conceitos historicamente construídos, não podem ser aplicados de forma neutra em qualquer conjuntura social. O que pode ser considerado uma etapa da vida marcada pela dependência aos pais, possui configurações diversas em situação de exceção, como em conflitos armados. Por exemplo, Teresa António Chaibo Aniva (1950/1951-), enfermeira, socorrista e antiga Combatente da Primeira Companhia do Destacamento

¹⁰² A idade da mulher como critério limitador para participar da luta é relatado por Julieta Alves Aide (apud ZIMBA, 2013, p. 114), ao ter afirmado que na “Base Chityale tinha mais de sessenta mulheres que recebiam preparação política, mas que não incluía treino militar. Em 1966, houve necessidade de reduzir o número de mulheres existentes nesta Base, tendo sido dispensadas as mulheres mais velhas”.

Feminino da Província do Niassa, relata que quando seu pai, António Chaibo, foi capturado em 1969 pelas tropas portuguesas junto com os seus filhos, eles foram levados para o Posto Administrativo de Maniamba, porém, em seguida, seus “irmãos mais novos” foram soltos e dirigiram-se para a casa de seus avós. O pai de Teresa, que havia sido combatente da FRELIMO, vinculado a Base Central, foi torturado e, após alguns meses, assassinado, não tendo funeral, pois seu corpo foi “devorado pelos animais” (apud ZIMBA, 2013, p.105). Teresa, que nessa altura tinha por volta dos 19 anos de idade, acrescenta à situação o fato de sua mãe, Latifa Jafar, ter conseguido fugir “com um dos filhos pequenos”, colocando-os nas costas e cobrindo-o com uma manta. O episódio envolvendo seus “irmãozinhos” demonstra a relativa autonomia dessas crianças em se locomoverem e conhecerem a região na qual moravam, sabendo, inclusive, como transportar e cuidar dos irmãos mais jovens ao longo do trajeto, desconstruindo possíveis interpretações que os coloquem em situação de dependência extrema em relação aos adultos.

A antiga Comissária Política Marina Pachinuapa (apud ZIMBA, 2013) afirma que as/os combatentes aprendiam a arriscar suas vidas e a estar prontos/as para morrer para salvar a vida de muitas outras pessoas. Há referência visual das jovens acompanhados/as com armas enquanto estudavam (Figura 37), sendo que algumas até ocuparam cargos de liderança durante a luta anticolonial.

Figura 37: Destacamento Feminino, Nachingwea, Tanzânia [1971]



Fonte: Fototeca do Arquivo Histórico de Moçambique. Álbum FRELIMO.

A Figura 37 tem um diferencial em relação à maioria das fotografias expostas nesse subcapítulo; isso, pois há a indicação do local, data e grupo captado na imagem. O Centro de Preparação Político Militar de Nachingwea, na Tanzânia, tem um espaço de destaque na história da FRELIMO, pois era a principal base militar do movimento. Vários combatentes, figuras públicas de renome na história moçambicana, passaram por esse campo militar que ofertava aulas políticas e preparava os guerrilheiros para a guerra prolongada. Segundo Domingos Fondo (apud PACHINUAPA, 2011, p.18), Secretário, Chefe de Reconhecimento e Adjunto Chefe de Segurança Militar, lá se aprendia a “trabalhar muito”, “respeitar os bens da população”, “que o povo é a raiz da vitória” e a “política de auto-sustento” criando-se centros de produção. Havia pessoas provenientes de várias partes de Moçambique e outras partes do mundo. Para se comunicarem nos treinos “às vezes era necessário vários intérpretes. Os chineses falavam na sua língua e as suas palavras eram interpretadas para o português, e daí para as línguas nacionais” (FONDO apud PACHINUAPA, 2011, p.17). De acordo com Paulina Mateus (apud PACHINUAPA, 2011, p.79), antiga Secretária da Base Central e da Base do Ibo (exclusivamente criada para o Destacamento Feminino), os militantes residiam em casa e tendas, cultivavam horta, criavam pequenas espécies de animais, recebiam

treinamento militar dos chineses e, aos finais de semana, tinham atividades culturais e “uma palestra cujo tema era escolhido em conformidade com os acontecimentos nacionais e internacionais da semana”.

Foi em Nachingwea que Filipe Samuel Magaia, Chefe do Departamento de Segurança e Defesa, levou “25 meninas”, em março de 1967, ao Comitê Central da FRELIMO para provar que as mulheres podiam lutar ao lado dos homens. Apesar disso, o preconceito era muito grande, tanto entre os homens quanto entre as mulheres¹⁰³. Alguns achavam que eram “mulheres de má vida” e outros que estavam contra os “usos e costumes” (MATEUS apud PACHINUAPA, 2011, p. 76-77). Ainda de acordo com Paulina Mateus, inicialmente, ser uma combatente exigia uma mudança de comportamento, vestimenta e apresentação do corpo. Ela relata que,

Quando fôssemos para a ronda, sentinela ou patrulha com os nossos colegas homens, fazíamos de tudo para que o inimigo não soubesse que, no seio dos guerrilheiros, havia mulheres. Então, nós não trançávamos o cabelo, e quem tivesse o peito grande amarrava e usava o casaco “dólmem” para esconder.

Quando alguém com voz fina fosse cumprimentada, respondia imediatamente um homem em seu lugar. Também tínhamos adoptado nomes masculinos. O meu nome era Raul, a camarada Marina chamava-se Mário, a Filomena, a nossa Comandante, era Luís...Fazíamos isso para não darmos a “asa” ao inimigo, para que não soubesse que entre os guerrilheiros havia mulheres (MATEUS apud PACHINUAPA, 2011, p. 76).

De acordo com Filomena Nachaque, Chefe do “Pelotão Fundador do Destacamento Feminino”, e Paulina Mateus N’Kunda, Secretária do Destacamento Feminino, Samora Machel afirmou que, quando estavam no Centro de Preparação Político Militar de Nachingwea, “O colonizador tem que saber que é o povo que está com armas, homens e mulheres estão a combater contra ele. [...] Não há nada a esconder, quais são os vossos nomes? É Paulina? A partir de hoje Paulina é Paulina [...]” (NACHAQUE; N’KUNDA apud ZIMBA, 2013, p. 44). Dessa forma, após 1967, por orientação política e ordem de um superior em combate, as mulheres não se passavam por homens, tendo a liberdade de usarem roupas que achassem mais adequadas e se identificarem com seus respectivos nomes e sexo. Portanto, quando vemos na Figura 37 meninas com cabelos compridos com diferentes penteados, tal situação diz respeito a outra geração de jovens do Destacamento Feminino, na

¹⁰³ Segundo Jorge Rebelo (apud PACHINUAPA, 2011, p. 263; 264), secretário de Informação e Propaganda da FRELIMO, “Em 1966, o Comitê Central, liderado pelo Presidente Mondlane, decidiu que a mulher tinha o direito e o dever de participar na guerra” apesar de algumas pessoas, principalmente idosas e “chefes locais apegados aos aspectos retrógrados da tradição”, oporem-se a criação do Destacamento Feminino porque “queriam as mulheres, principalmente as meninas, como suas amantes. [...] A presença das mulheres no exército permitiu aumentar os nossos efectivos e teve ainda outros efeitos positivos: galvanizava os homens, que não queriam ficar atrás das mulheres em coragem e combatividade.”.

qual afirmar sua identidade de gênero, especificamente a cisgênero, não era considerado um entrave ao desenvolvimento da luta. Entretanto, curiosamente, os relatos das mulheres que passaram por Nachingwea ou por outras instâncias da FRELIMO demonstram o protagonismo masculino, apesar do discurso oficial pregar a emancipação da mulher moçambicana. Isso se constata quando Filipe Magaia defende a permanência das jovens na luta armada (PACHINUAPA, 2011), quando Samora Machel fala para usarem o próprio nome e quando Joaquim Chipande afirma para o Destacamento Feminino que a “Mulher Moçambicana deve ter uma voz em público, expressar-se de sua livre vontade” (apud ZIMBA, 2013, p. 146). Entre outras situações, os homens estão em posições hierárquicas superiores e opinando ou impondo o que as mulheres deviam ou não fazer.

Além de ter sediado a Escola de Formação de Quadros, que ofertava, entre outras disciplinas, Economia Política (PACHINUAPA, 2011), Nachingwea também foi palco para a alfabetização de muitas pessoas. Foi nesse centro que Paulina M. N’kunda frequentou a 4ª classe quando assumiu o cargo de Chefe do Destacamento Feminino e trabalhou como fotógrafa do jornal *25 de Setembro*, em fins de 1968 (ZIMBA, 2013). No final da década de 1960, esse centro possuía, aproximadamente, 700 combatentes, em sua maioria, tendo, no máximo, a 3ª e 4ª classes, conforme relato do antigo combatente Edmundo Libombo (2004). Outro caso que pode ser mencionado é o de Graça Machel. Após se formar em Filologia da Língua Alemã, ela atuou informalmente como professora em Nachingwea em 1973. Quando iniciou o seu treinamento de combate bélico aos 26 anos de idade, percebeu que suas instrutoras, que eram mais novas que Graça Machel, não sabiam ler nem escrever em português e, com isso, tomou a iniciativa de dar aulas de alfabetização a elas à noite (WATY; GONÇALVES, 2018 apud SANTOS, 2020). Provavelmente, “a preocupação de Graça em alfabetizá-las ocorreu a partir da compreensão de que ler e escrever [em português] eram habilidades importantes para a nova mulher moçambicana, além de serem competências básicas para a inserção no mundo social e laboral na nova nação”, o que se concretizou após a independência e incidiu sobre ações que ela executou no âmbito educativo após o período colonial (SANTOS, 2020, p. 104).

A almejada emancipação da mulher moçambicana não foi um consenso entre os militantes masculinos da FRELIMO, como já mencionado. De acordo com Teresa Amuli Saide Nhalingue:

Havia muita resistência em relação à participação da mulher na Luta. De entre vários casos dessa resistência, destacam-se Urias Simango e Lázaro Kavandame. [...] Consideravam que as mulheres deveriam fazer trabalhos secundários, como produzir

comida, cuidar das crianças, e tudo isso fora das Bases Militares (apud ZIMBA, 2013, p.109).

Além das restrições feitas às mulheres no âmbito interno do movimento de libertação, a educação escolar disponibilizada pela FRELIMO tinha outras limitações, como geográficas, além de recursos humanos e financeiros que alimentaram uma desigualdade de acesso à escolarização. Segundo a historiadora Jacqueline Maia dos Santos, a educação que a FRELIMO ofertou às meninas e às mulheres nas áreas rurais não se deu de forma emancipadora, causando a marginalização delas no contexto pós-independência, tanto no âmbito sociopolítico quanto no financeiro. Com base no relato de várias ex-combatentes de Cabo Delgado e Niassa e na bibliografia sobre o assunto, o motivo de tal subalternização foi atribuído a diversos fatores: adoção da língua portuguesa nas escolas, as cerimônias de iniciação, a distância das instituições educativas em relação à casa da maioria das crianças, a influência do Islã e o preconceito em relação ao ingresso das jovens na FRELIMO (SANTOS, 2020). Durante sua atuação no Destacamento Feminino, Josina Machel, por exemplo, percebeu a presença reduzida de meninas nos ambientes escolares na província de Cabo Delgado e ficou sabendo que o motivo para tal fato eram variados:

[...] Durante o nosso percurso visitamos escolas. Elas têm muitos estudantes de várias idades e são todos muito activos. O problema que se encontra é de falta de material e são muito poucas as meninas. Quando procurei saber qual era a razão disso descobri que: 1 - Os pais não querem admiti-las. 2- As meninas quando são cerimoniadas, nunca são deixadas andar livres; são pelos pais controladas muito de perto. 3- Elas como mulheres, devem se casar. O que se verifica cá em Cabo Delgado é que as meninas são casadas quando ainda muito miúdas. 4 - São casadas quando ainda criancinhas (conforme alegam) para evitar enfileiramento nas linhas milicianas. [...] Os pais, uma vez que sabem de que na Revolução há um destacamento feminino, fazem todo o possível de casar sua filha [...] (ARQUIVO HISTÓRICO DE MOÇAMBIQUE, 1968 apud SANTOS, 2020, p.108).

A prova que a maioria dessas mulheres ocuparam um lugar de subalternidade é evidenciado pelo fato de terem sua fala intermediada por outra pessoa, ou seja, elas geralmente não narram suas experiências (SANTOS, 2020). Além disso, “a narrativa sobre a participação feminina na luta de libertação ficou centrada na experiência daquelas que tiveram acesso à educação e aos centros de poder” (SANTOS, 2020, p.99).

De acordo com os autores consultados, ser alfabetizado na FRELIMO envolvia a apropriação da língua portuguesa, o que ocupou um lugar estratégico na coesão entre os diferentes grupos sociais de Moçambique, e enquadrava-se em um projeto de “produção cultural encarada como parte integrante do modo pelo qual as pessoas produzem, transformam

e reproduzem significado. [...] Daí, ser ela um fenômeno eminentemente político e deve ser analisada dentro do contexto de uma teoria de relações de poder” (MACEDO, 2015, p. 170).

A escolha do uso do português como língua de instrução durante a luta serviu a idéia de uma unidade linguística nas Zonas Libertadas e nos campos de treino militar, e também veio resolver o problema da escolha da língua bantu que se tornaria a oficial após a independência. Mas desde logo o português deixou de ser apenas a língua do inimigo. A guerrilla adaptou a língua portuguesa à sua própria cultura de luta. Novas canções foram criadas, a poesia e literatura foram reapropriadas e transformadas. Os livros de história foram reescritos; a alfabetização libertou-se da lógica de memorização mecânica promovida pelo ensino colonial. Novos manuais foram reinventados com base em conceitos revolucionários; [...]. A língua portuguesa assumiu uma nova sonoridade desconhecida anteriormente: palavras como ‘camarada’, ‘responsável’ e ‘engajado’ foram usadas com conotação de participação social, auto disciplina e emancipação (SIMÃO, 2017, p.77).

O pesquisador Felipe B. C. C. Bastos apresenta algumas fontes que demonstram o posicionamento de diferentes integrantes da FRELIMO a respeito da apropriação da língua portuguesa no ensino, que foi muito além de meio para promover a unidade e consciência nacional. Durante o seminário da UNESCO, realizado em 1971, na cidade de Dar es Salam, intitulado “Influência do Colonialismo no Artista, no seu Meio e no seu Público nos Países em Desenvolvimento”, a delegação da FRELIMO afirmou que, por não existir uma língua moçambicana, que contemplasse a maioria das pessoas, esse movimento de libertação foi forçado “[...] a utilizar o português como a nossa língua de ensino e para comunicação entre nós”, também como uma forma de evitar uma escolha arbitrária e as consequências de tal ação (apud BASTOS, 2018, p. 186).

Antes da construção das instalações do Instituto Moçambicano, as aulas ofertadas aos refugiados moçambicanos eram realizadas na língua inglesa por professores estadunidenses voluntários no Instituto Afro-Americano (AAI), instituição filantrópica sediada em Nova Iorque, que coordenava uma escola para refugiados na Tanzânia (BASTOS, 2018). Nesse período, Janet Mondlane chegou a enviar relatórios (1963) à Fundação Ford informando sobre a falta de professores falantes de português e a dificuldade de conseguirem livros didáticos em português, já que “[...] a maioria dos estudantes sob a supervisão do Instituto [Moçambicano] tem a língua portuguesa como sua única língua europeia fluente. Eles não estão suficientemente avançados na língua inglesa para poderem trabalhar e estudar em inglês” (apud BASTOS, 2018, p.197). Segundo Bastos,

[...] é muito significativo que uma das primeiras opções elencadas tenha sido o recrutamento de professores brasileiros para trabalhar junto do Instituto Moçambicano. A ideia de recorrer ao “potencial ilimitado” [*limitless potential*] do Brasil foi expressa logo nos primeiros contatos entre Eduardo Mondlane e Francis Sutton e, de fato, na primeira evidência de contatos entre eles – o supracitado

memorando do dia 03/12/1962 – há uma mensagem escrita à mão no canto superior direito sugerindo que Reynold E. Carlson, representante da Fundação Ford no Rio de Janeiro, poderia ser utilmente acionado.

Há correspondências de Carlson trocadas com Sutton e outros associados da Fundação em Nova Iorque que indicam sua participação no processo de busca por livros e professores brasileiros para o Instituto Moçambicano. Carlson chegou a enviar uma lista bibliográfica, um orçamento e cópias de livros didáticos brasileiros disponíveis para aquisição no Brasil que foram encaminhados para o Instituto em abril de 1964, mas parece que o recrutamento de professores brasileiros não se concretizou pela falta de recursos financeiros por parte do Instituto³⁴⁹, uma vez que os recursos disponibilizados pela Ford já estavam comprometidos e [...] não seriam renovados [...].

Essas evidências sugerem, portanto, que embora a contribuição de recursos educacionais e humanos brasileiros na formação dos quadros do Instituto Moçambicano tenha sido materialmente diminuta, ela não pode ser analiticamente dispensada como negligenciável. Ao contrário: se se cogitou recorrer ao Brasil logo no início das negociações entre Mondlane a Fundação Ford, isso indica a existência prévia do objetivo de promover a escolarização em língua portuguesa entre os refugiados desde a concepção do “Mozambique Education Project”, o projeto embrionário planejado pelos Mondlane que culminou no Instituto Moçambicano (BASTOS, 2018, p. 198-199).

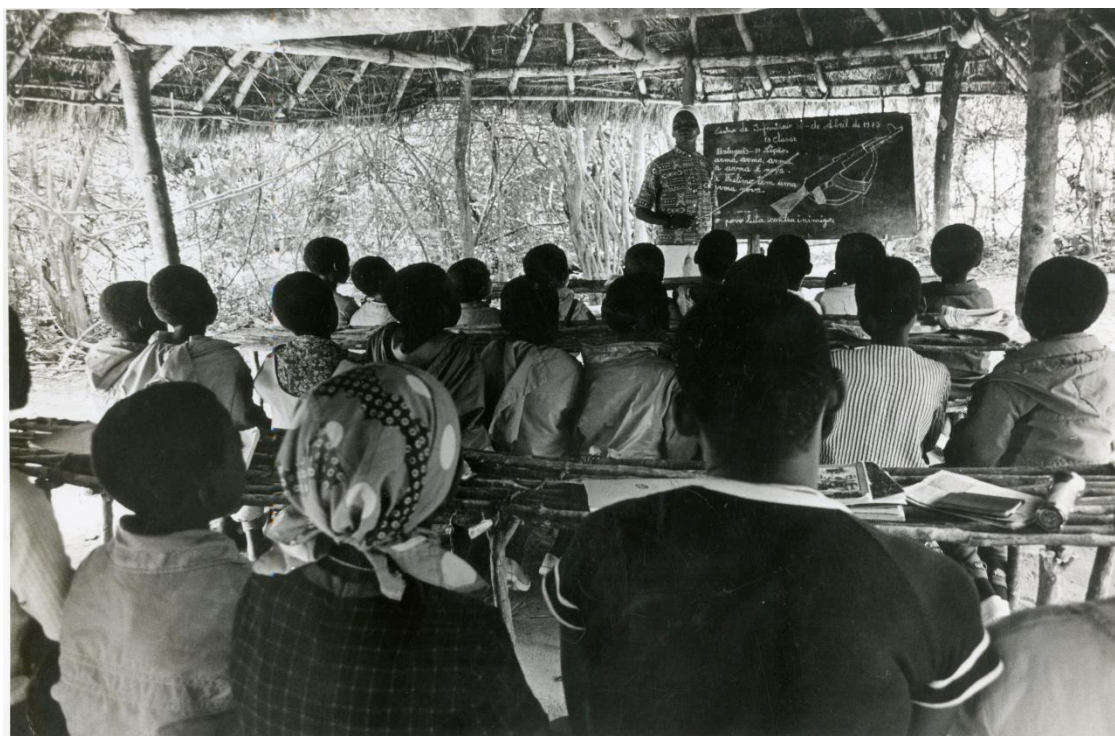
No documento “Some considerations on the causes of the difficulties at the Mozambique Institute” (1968), Eduardo Mondlane afirmou o seguinte sobre a questão linguística na educação promovida pelo Instituto Moçambicano e sobre o português a serviço da construção da nação moçambicana:

Essa questão vai diretamente ao núcleo da própria existência do Instituto. [...] nós descobrimos que ensinar matérias em português na escola secundária enquanto o aluno aprende inglês acelera o processo de aprendizagem e a preparação do aluno para a educação superior. Leva mais de um ano para ensinar a uma criança o inglês antes que ela possa compreender essa língua suficientemente para assistir a aulas nela. Além disso, estamos preparando nossas crianças para se encaixarem na vida de volta em Moçambique durante e após a luta de libertação, e até agora a língua oficial de Moçambique é a portuguesa, da mesma forma que a língua oficial de vários países africanos independentes hoje é francês ou inglês, exceto onde a língua local é aceita por todos. Infelizmente Moçambique não tem a feliz vantagem de uma língua africana como o suaíli na Tanzânia. Eu acredito que à parte de continuar a ensinar todas as matérias em português, o Instituto deve aumentar seu ensino em inglês, em concordância com o seu próprio programa. Em vista do valor do suaíli na África oriental e do francês em muitas partes da África eu sugeriria que mais adiante o Instituto contrate professores para adicionar essas duas importantes línguas ao currículo (MONDLANE, E., 1968 apud BASTOS, 2018, p. 232).

A arma, enquanto objeto necessário durante o cotidiano na luta, também foi apropriada no processo de aprendizagem da leitura, conforme pode ser visualizado na Figura 38. Entre meninos e meninas, o professor apresenta a arma desenhada no quadro negro, no qual estava escrito o seguinte: “Centro de Infantaria 30 – de Abril de 1973. 1ª classe. Português – 1ª Lição. arma arma arma arma, a arma é nova. a Frelimo tem uma arma nova. o povo luta contra inimigo”, conforme se vê por meio da ampliação dessa imagem fotográfica. Mais uma vez, a leitura é alvo do olhar do/a fotógrafo/a, capturando palavras vinculadas a objetos do

cotidiano da luta armada empreendida contra o colonialismo. Esse “congelamento” da dinâmica escolar indica algumas pistas a respeito da relação material e simbólica com o escrito (GALVÃO, 2010), como a presença do desenho, a sinalização gráfica e a relevância social das palavras apresentadas.

Figura 38: Centro de Infancia [1973]



Fonte: Fototeca do Arquivo Histórico de Moçambique. Álbum FRELIMO.

A cineasta Catarina Simão defende a influência de Paulo Freire¹⁰⁴ na alfabetização das pessoas de Moçambique e isso é apresentado no final do seu filme *Effects of Wording* (2014). Ao se referir a um manual de apoio pedagógico (Figura 39) utilizado na Escola Secundária da FRELIMO, em Bagamoyo, produzido no Instituto Moçambicano, provavelmente, em 1972, Simão afirma que antigos professores holandeses¹⁰⁵ relataram que tal material foi produzido após a visita de Freire a essa escola.

¹⁰⁴ Tal influência não se restringiu ao período colonial e a formação básica dos estudantes. De acordo com a professora Isabel Casimiro, o projeto acadêmico dos Estudos Gerais Universitários de Moçambique (atual Universidade Eduardo Mondlane), durante o período colonial, foi influenciado pelo método de Paulo Freire (GASPARETTO, 2020).

¹⁰⁵ A cineasta não tem a preocupação em citar suas fontes históricas, provavelmente, devido ao texto ser caracterizado como um “relato de pesquisa artística” complementar a produção em foco: o filme *Effects of Wording* (Efeito e redação). Apesar de não sabermos nominalmente quem foram os professores holandeses mencionados por Simão, pode ser mencionado os seguintes professores holandeses que integraram o Instituto Moçambicano: Luís Pouw, Frouke Draisma e, seu marido, Jan Draisma (ZAWANGONI, s / d; BOSGRA, 2005; COSTA, 2018). Também achamos pertinente mencionar que, entre outros financiadores do Instituto Moçambicano, a Holanda ofertou bolsas de estudos por meio de projetos humanitários como a OXFAM NOVIB

A história contada por quem o recebeu assume diferentes formas. Alguns falam de “coincidência” entre o trabalho que estavam já a praticar na alfabetização e o método transmitido por Freire. Os antigos professores holandeses [não nomeados] da Escola de Bagamoyo, falam com entusiasmo da sua vinda mas temem que no livro de alfabetização que se fez mais confiantemente depois da sua vinda, se tenha sacrificado razões pedagógicas em favor de premissas puramente ideológicas. De muitas formas diferentes se poderia chegar a esse episódio, mas a equação fica inevitavelmente resolvida quando, de lição a lição, vemos o modo como texto e imagem conformam uma realidade vinculada à vida e à experiência das Zonas Libertadas. Do conhecimento teórico de Freire, vieram os instrumentos para a compreensão integrada do trabalho desenvolvido em Bagamoyo. Dos alunos-alfabetizadores de Bagamoyo vieram os instrumentos para uma indexação radical da Luta (SIMÃO, 2017, p.82).

Em uma entrevista concedida à Donaldo Macedo, Paulo Freire, que trabalhava naquela época no Conselho Mundial de Igrejas¹⁰⁶, afirma que acompanhou “de perto, com grande curiosidade e felicidade”, a luta de libertação do povo africano, especificamente em Moçambique, Angola, Cabo Verde e São Tomé e Príncipe e Guiné, e, em razão de vínculos políticos, afetivos e culturais, interessou-se pela campanha de alfabetização desse último país (FREIRE apud FREIRE; MACEDO, 2015, p. 103). Conta, nesse mesmo relato, que depois de sua primeira viagem à África, realizada em 1970 ou 1971 à Zâmbia, foi para a Tanzânia, onde foi convidado por um tanzaniano “profundamente envolvido com a Frelimo” a se encontrar com representantes desse movimento em Dar-es-Salam, convite que aceitou e que lhe proporcionou conversas sobre “educação, seu papel e processos durante a libertação”. Nesse encontro, estavam presentes Janet Mondlane, mencionada como “a viúva de Mondlane” e o “Ministro da Educação de Moçambique”, provavelmente, o chefe do Departamento de Educação e Cultura da FRELIMO, Eduardo Coloma (FREIRE apud FREIRE; MACEDO, 2015, p.105-106; CHEMANE, 2017). Posteriormente, Paulo Freire foi:

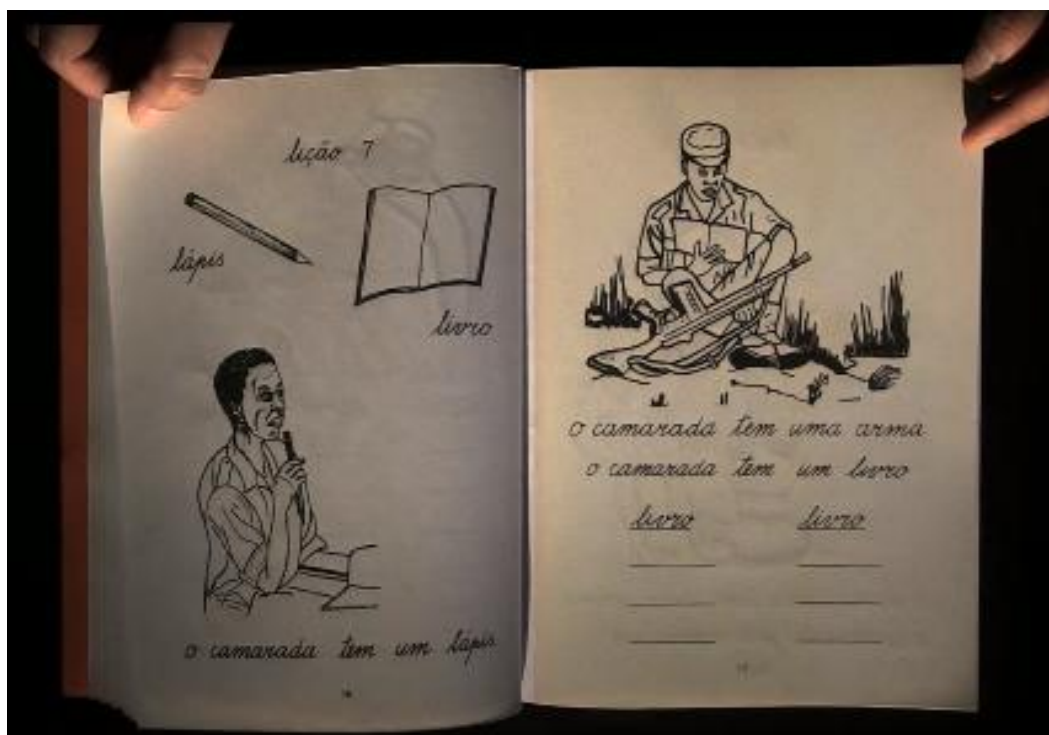
[...] convidado a visitar o campo de treinamento que o presidente da Tanzânia havia instalado para os combatentes da Frelimo [a Escola Secundária de Bagamoyo]. Dava-se formação intensiva a professores de alfabetização que, depois, iriam para Moçambique trabalhar nas campanhas de alfabetização que se realizavam ao mesmo tempo que a guerra de libertação. Importante destaque dessa formação era a ênfase sobre a não dicotomia entre as lutas pela liberdade e a alfabetização. No campo de treinamento encontrei educadores, entre os quais muito europeus comprometidos com a luta de libertação, que estava lá para ajudar (FREIRE apud FREIRE; MACEDO, 2015, p. 106).

– “fundação holandesa protestante afiliada da OXFAM internacional” – e a Fundação Eduardo Mondlane, uma iniciativa civil que influenciou a opinião pública em prol da luta de libertação nacional nas colônias portuguesas em África e foi angariadora de fundos e doações civis e estatais para a causa moçambicana (COSTA, 2018, p. 322).

¹⁰⁶ Antes de Freire Paulo participar do Conselho Mundial de Igrejas já havia uma ação para apoiar financeiramente os movimentos de libertação e campanhas de alfabetização pelo mundo, como foi o caso da Nicarágua (FREIRE; MACEDO, 2015).

No filme de Simão, é reproduzido o depoimento de Aide Kangoma (Jalino), ex-estudante da Escola de Bagamoyo e antigo participante da campanha de alfabetização nas zonas libertadas, realizada entre 1971 e 1972, que alegou que havia um ponto em comum entre a forma de alfabetização defendida por Paulo Freire e a forma de alfabetização utilizada na educação escolar empreendida pela FRELIMO: o uso de palavras relacionadas a “coisas da vida diária”. Jalino também assegura que Freire chegou a ir em Bagamoyo e deu palestras. No mesmo filme, a antiga professora da Escola da FRELIMO em Bagamoyo, Elisabeth Sequeira, disse que a palavra utilizada para iniciar o processo de ensino (conexão entre o objeto, a palavra e a escrita) foi derivada de muita pesquisa entre os estudantes, abarcando um instrumento de trabalho, que todos conheciam e que o som não fosse complicado em relação às línguas bantu (EFFECTS, 2014). Durante a entrevista que esses professores realizam, a diretora do filme exhibe o manual de alfabetização (Figura 39), que também é mencionado em seu texto sobre essa produção “Projecto Instituto Moçambicano” (2017).

Figura 39: Reprodução das páginas de um dos manuais de alfabetização da FRELIMO (1972?) no filme Effects of Wording [2014]



Fonte: *Effects of Wording* (2014). 24:03min.

O antigo professor da Escola Secundária de Bagamoyo, professor Jan Drasma, declarou ao pesquisador Orlando Daniel Chemane¹⁰⁷ que Sequeira e o professor Luís Pouw participaram, em meados de 1972, da elaboração de livro de alfabetização junto com Paulo Freire após o seminário¹⁰⁸ sobre alfabetização que este realizou durante vários dias na Escola de Bagamoyo.

No fim do ano escolar de 1972, os alunos da então 6ª classe foram de férias e a maior parte deles teve como tarefa fazer a alfabetização de adultos nas zonas libertadas no Norte de Moçambique. O livro acabava de ser impresso em Dar-es-Salam, na imprensa instalada no Instituto Moçambicano – oferta de uma organização finlandesa. Antes da sua ida, os alunos foram preparados pelos professores da escola (DRASMA, 2017 apud CHEMANE, 2017, p. 200-201).

A fotografia tirada em 1973 (Figura 37) em conjunto com os depoimentos de Aide Kangoma, Elisabeth Sequeira e Jan Drasma indicam a apropriação de alguns elementos defendidos por Paulo Freire no processo de alfabetização, especificamente: “ajudas visuais”, “o levantamento do universo vocabular dos grupos com quem se trabalhará” por meio dos “debates de grupo”, o uso de “palavras geradoras”¹⁰⁹ e a “autoformação de que possa resultar uma postura interferente do homem sobre seu contexto” (FREIRE, 1967, p. 103; 111; 110). De acordo Freire, a alfabetização é o domínio consciente, psicológico e mecânico das técnicas de escrever e ler, é incorporar a grafia e entendê-la. Além disso, essa prática é pensada por esse educador como tomada de consciência com o intuito praticar a criticidade, uma inauguradora de curiosidades, uma introdução à democratização da cultura, um ato de criação e uma compreensão que corresponde a uma ação (FREIRE, 1967).

Além disso, assim como o angolano Lúcio Lara, Freire reconhecia, a luta de libertação nacional como uma prática pedagógica (FREIRE; MACEDO, 2015), porém, se a autocrítica era estimulada entre os estudantes e professores, não havia esse tipo de abertura para questionamentos em relação ao posicionamento adotado pelas lideranças do movimento de libertação na década de 1970. Ser estudante do sistema educativo da FRELIMO não estava restrito à formação escolar, significava o engajamento na luta anticolonial, o respeito à hierarquia e o comprometimento com o desenvolvimento da futura nação. Muitas pessoas

¹⁰⁷ Entrevista concedida via email. Respondida no dia 24 de março de 2017.

¹⁰⁸ Segundo o professor Jan Drasma, todos os doze professores da Escola Secundária de Bagamoyo participaram do seminário “[...] entre os quais sete moçambicanos: Mário Sive (Reitor; já falecido), Edmundo Enoque Libombo (falecido), Valeriano Ferrão, Alberto Cassimo (falecido), Elisabeth Sequeira, João Ferreira e David Langa (falecido). Os professores estrangeiros eram: Otto Beholz (República Democrática Alemã), Luís Pouw (Países Baixos, agora seu colega na UP [Universidade Pedagógica]), Fernandes (Índia; não conheço o nome completo), Jan Draisma e Frouke Draisma Buikema (Países Baixos)” (CHEMANE, 2017, p. 201).

¹⁰⁹ Paulo Freire define as palavras geradoras como “aquelas que, decompostas em seus elementos silábicos, propiciam, pela combinação desses elementos, a criação de novas palavras” (FREIRE, 1967, p.111).

estavam dispostas a enfrentar os desafios e sacrifícios para alcançar a independência e afirmar a FRELIMO enquanto guia legítimo da construção da nação moçambicana e quem se opusesse a esses objetivos era considerado um/a inimigo/a. Esse fato é evidenciado na crise que se desenvolveu no âmbito do Instituto Moçambicano, como apresentado no subcapítulo 4.2.1 desta dissertação.

O contato entre Paulo Freire e esse movimento ocorreu em um contexto de intensos debates sobre a luta contra o analfabetismo herdado do colonialismo. Nessa conjuntura, havia um vínculo institucional entre Freire e a FRELIMO por meio do Conselho Mundial de Igrejas. No entanto, essas relações não foram estreitadas; mas, com base no depoimento dos antigos professores da Escola Secundária de Bagamoyo, a presença do pedagogo nessa instituição influenciou as práticas de alfabetização que foram implementadas nos anos que antecederam a conquista da independência de Moçambique.

De acordo com os estudos de Desirée de Lemos Azevedo (2012), foi nessa mesma conjuntura histórica que outro brasileiro, Sakamoto¹¹⁰ (nome fictício), na época um estudante exilado ligado ao Partido Comunista Brasileiro (PCB), aceitou deixar a França em outubro de 1973 para juntar-se a FRELIMO no campo de treinamento que o movimento tinha na Tanzânia. Entretanto, cabe mencionar que “[...] no início dos anos 1970 a relação entre as duas organizações ainda era tênue, travada por intermédio de militantes de ambas as organizações de passagem ou estabelecidos em Argel” (AZEVEDO, 2012, p. 468). Em uma entrevista (2010) concedida ao pesquisador Desirée de Lemos Azevedo, Sakamoto afirmou que foi um “comissário político” ao atuar como professor de português não remunerado em uma escola para militantes, exercendo um trabalho de “formação política”, que teve continuidade após a independência de Moçambique (1975) em uma escola da FRELIMO localizada no interior de Maputo – antiga Lourenço Marques (AZEVEDO, 2012).

Em contrapartida, percebe-se a precariedade das condições materiais das escolas localizadas nas zonas libertadas, bem como uma cultura de improvisação nas ações pedagógicas. O acesso a materiais escolares e a uma estrutura mínima era agravada em alguns casos pelo grande número de estudantes reunidos em turmas multisseriadas, abrangendo crianças por volta de 9 anos de idade até adultos. De acordo com o pesquisador Michel G. Panzer (2009, p.811)¹¹¹, citado por Catarina Antunes Costa:

¹¹⁰ “Sakamoto” é Kunio Suzuki, citado no depoimento do professor Jan Drasma quando menciona a presença de brasileiros na formação escolar dos moçambicanos na Tanzânia em 1974 (CHEMANE, 2017).

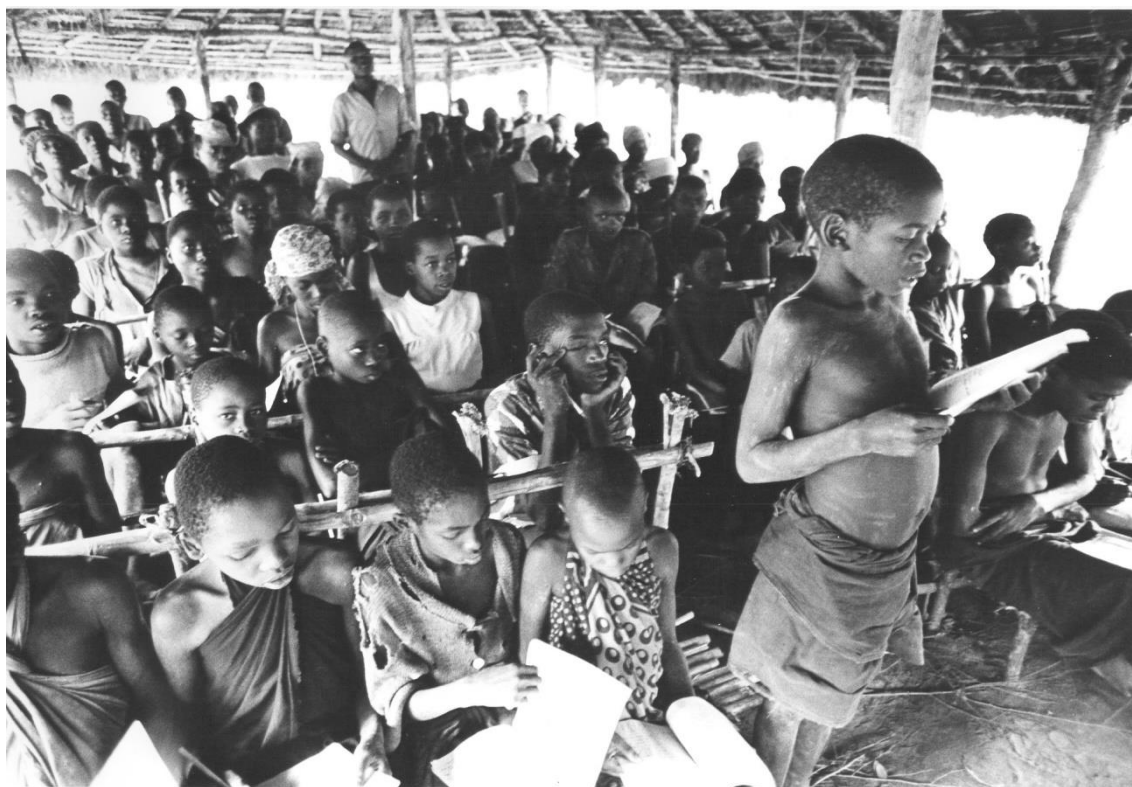
¹¹¹ Trata-se do artigo: PANZER, Michael G. (2009), «The Pedagogy of Revolution: Youth, Generational Conflict, and Education in the Development of Mozambican Nationalism and the State, 1962–1970», in *Journal of Southern African Studies*, Volume 35, Number 4, December, pp. 803-820.

Apesar de a escola secundária da FRELIMO ter um caráter misto, os estudantes de idades diferentes e pertencentes a grupos distintos frequentemente assistiam às mesmas aulas. O resultado consistia numa sala de aulas heterogênea constituída por jovens de diferentes idades e géneros com um nível de instrução similar. As diferenças de idades entre estudantes não afetavam necessariamente o nível académico na sala de aula, mas os alunos mais velhos diferenciavam-se dos mais novos, uma vez que se esperava daqueles uma atitude de modelo e liderança perante os colegas mais novos (PANZER 2009, p. 811 apud, COSTA, 2018, p. 156).

Por exemplo, na Figura 40, há, além do professor, que estava localizado no corredor observando o estudante lendo entre as “carteiras”, aproximadamente 60 pessoas participavam da aula nesse dia. Nessa escola, os/as estudantes não possuíam uniformes, provavelmente, por causa dos poucos recursos financeiros que a FRELIMO e a população da zona rural dispunham. Por outro lado, cabe mencionar que a distribuição de uniformes escolares era feita de forma desigual entre as escolas primárias, em Moçambique, e as escolas secundárias, localizadas na Tanzânia. Segundo Catarina A. Costa (2018), a escola secundária de Dar es Salaam recebia do Instituto Moçambicano uniformes escolares de uma a duas vezes por ano e tal frequência pode ser justificada pelo fato dessa instituição ser uma escola internato, o que abarcava a oferta de roupas¹¹², “e dado o seu caráter de ensino paramilitar, os estudantes usavam a farda pingo de chuva como uniforme” (COSTA, 2018, p. 158). Tal vestuário é muito citado por várias pessoas entrevistadas por Costa (2018), mas não é descrito em detalhes. Com base nas fotografias aqui expostas, percebe-se que esse uniforme não era um modelo fixo, mas se caracterizava por se constituir por uma blusa com botões, dois bolsos frontais e de manga curta, além de calça comprida acompanhada de cinto. Além da localização e tipologia da escola influenciar a distribuição de uniformes, era muito mais viável para a FRELIMO, via Instituto Moçambicano, fornecer um apoio alargado aos estudantes concentrados em uma instituição secundária do que suprir a demanda de um material pedagógico não essencial a ser ofertado aos milhares de alunos que frequentavam as escolas distribuídas nas zonas libertadas no norte de Moçambique.

¹¹² Com base no “Programa do Instituto Moçambicano, outubro-dezembro 1968, janeiro-dezembro 1969”, disponível no AHM, Costa afirma que “Os kits destinados ao tempo de frequência das aulas eram constituídos por um par de sapatos de pele, três pares de sapatos de lona, calças ou saias, camisola ou blusa, quatro pares de meias e demais roupa interior, uma camisola, seis pares de lenços, uma escova de sapatos, quatro t-shirts, duas camisolas pesadas e dois pares de meias pesadas. [...] Apesar de alguns dos itens serem comprados e a esmagadora maioria ser fruto de doações internacionais, o Instituto mantinha um alfaiate ao seu serviço para a execução e arranjos de peças de vestuário, tais como calças, calções, saias, camisas, camisolas e blusas (COSTA, 2018, p. 157). Ver: AHM, Arquivo FRELIMO, Pastas DEC, Instituto Moçambicano, caixa B, documentos avulsos, Programa do Instituto Moçambicano, outubro –dezembro 1968, janeiro -dezembro 1969, p.24,25. Enquanto isso, nas regiões de combate em Moçambique havia guerrilheiras do Destacamento Feminino que realizavam ações sem sapatos, como relatou Enoque Mavota sobre o avanço do 4º Setor em 1971/2, ou que confeccionavam sandálias com pele de animais quando tinham acesso a tal material nas sedes dos destacamentos (apud PACHINUAPA, 2011).

Figura 40: Estudante lendo em uma escola na zona libertada, [19--]



Fonte: Fototeca do Arquivo Histórico de Moçambique. Álbum FRELIMO.

Diante dessa realidade, alguns alunos iam sem blusa, já outros com roupas esfarrapadas. Algumas meninas usavam lenço tampando os cabelos e outras estavam com vestidos ou blusas com um modelo que o pano ficava cruzado no pescoço. Enquanto havia alunos acompanhando a leitura do material fornecido, havia crianças dispersas olhando o entorno ou encarando o/a fotógrafo/a.

Em algumas escolas, havia cadeiras com encosto, em outras não. Também havia o caso das aulas serem ministradas sem nenhum mobiliário, mesmo que improvisado, como pode ser visto na Figura 41, em que crianças sem sapatos contam com a ajuda do professor (curvado corrigindo ou explicando algum conteúdo ou dúvida), de baixo de sol quente e sentadas no chão, apenas com lápis e caderno, manual ou livro didático em mãos. Embora os recursos à disposição fossem limitados, essa situação parece algo atípico e é provável que estivessem se estabelecendo em um novo local ou se deslocando sob um território que não era seguro. A foto não demonstra que existia uma familiaridade com esse ambiente, indicando, principalmente, que não tinham se apropriado de recursos naturais para montar uma estrutura “mínima” com cadeiras de bambu e cobertura do sol.

Figura 41: Professor ensinando e crianças estudando [19--]



Fonte: Fototeca do Arquivo Histórico de Moçambique. Álbum FRELIMO.

À primeira vista, a foto acima demonstra o uso de caderno e do lápis; crianças, aparentemente entre 3 e 9 anos de idade, sentadas e relativamente enfileiradas, realizando alguma atividade com o auxílio de um professor. Tal dinâmica estava inserida em uma conjuntura específica de desenvolvimento social e estava diretamente relacionada com a tentativa de consolidação de uma cultura escrita. Nesse sentido, é preciso considerar que a escola e a sala de aula podem ser compreendidas como espaços culturais nos quais se constrói certo modo de agir e ser, marcado por uma dimensão institucional e contemplando relações de poder e formas de controle sob o tempo e o espaço (MACEDO, 2021), por mais que professores e alunos passassem por variações significativas em um contexto de luta armada e ausência de estrutura física para abrigar e adequar à comunidade escolar.

Interligado a esses espaços, a escrita, uma ferramenta que liberta ou oprime, a depender do modo que é ensinada, faz-se presente como um fator cultural, ou seja, indo além de um sistema de codificação e decodificação. Dessa forma, a alfabetização é um processo múltiplo, complexo, inconcluso, plural, “indispensável ao exercício da cidadania, se ensinado na perspectiva da formação crítica dos sujeitos” relacionada a um processo de apropriação da escrita, que é uma ferramenta cultural “apreendida a partir da imersão em experiências que

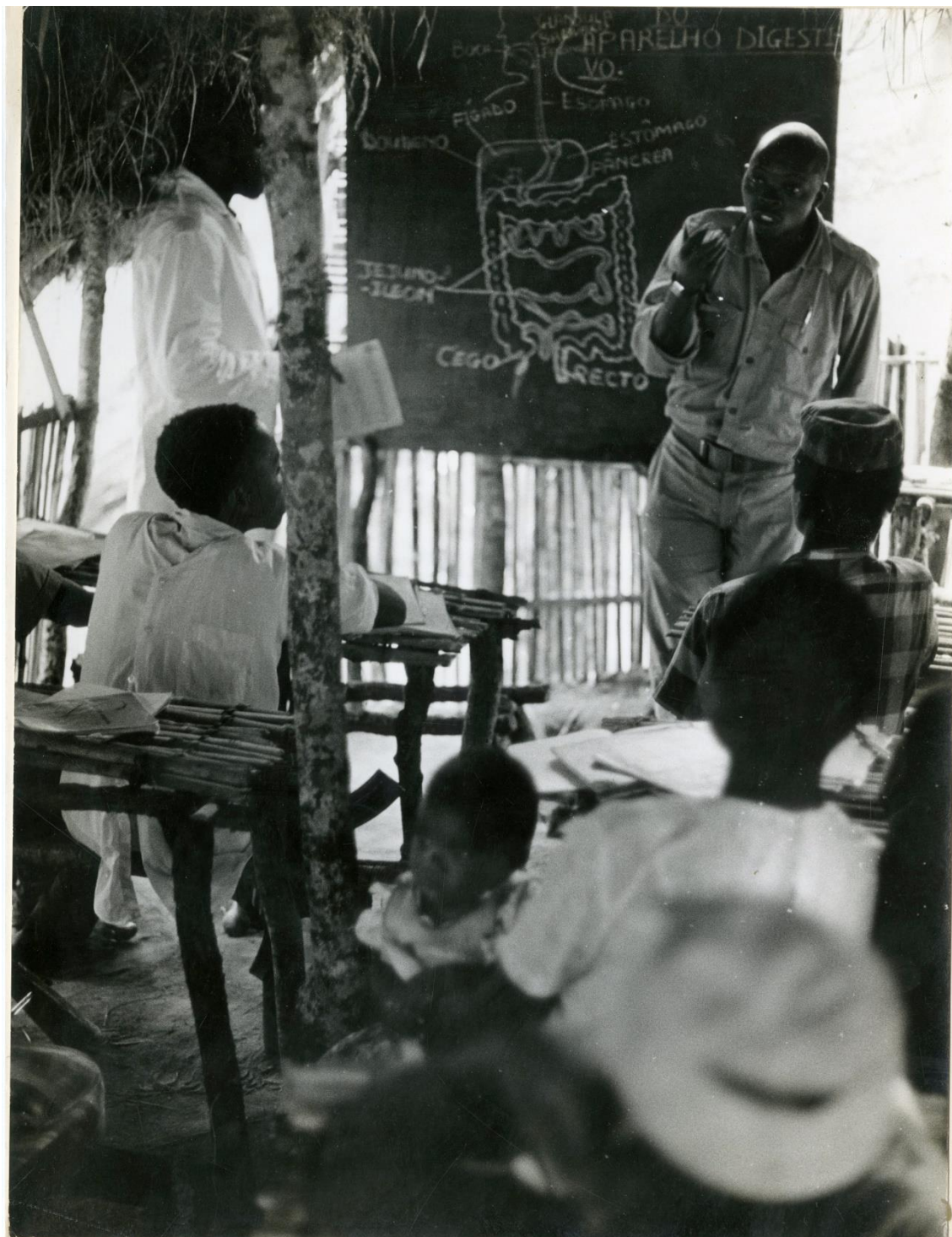
produzam sentido, que evidenciam para as crianças o modo como esta ferramenta funciona na sociedade em que vivemos” (MACEDO, 2019, p. 64-65). Logo, o registro das crianças estudando na imagem não diz respeito apenas à prática discente, abarca o desejo de acessar um direito negado pelo sistema colonial: a democratização da escolarização¹¹³. Do ponto de vista político, dominar a língua do colonizador e ter uma formação escolar e profissional garantiria, em longo prazo, o sucesso da efetiva libertação do povo¹¹⁴.

O quadro negro, o giz branco e vareta são utensílios que auxiliavam no processo de ensino-aprendizagem nas zonas libertadas e não se restringiam a apresentar a palavra escrita, abarcando também a representação imagética que envolvia outras disciplinas para além do português, como se percebe na Figura 42, em que se vê a representação do aparelho digestivo. Nessa mesma imagem, parece ter uma arma apoiada no tronco que sustenta a palhota na área do corredor da sala de aula – reafirmando visualmente a presença da arma no ambiente escolar como algo comum e necessário, considerando-se o contexto de luta armada.

¹¹³ Apesar do esforço em difundir o acesso e sucesso escolar durante a luta de libertação, como afirma a historiadora Jacqueline Maia dos Santos, “a mola que moveu a luta de libertação era constituída de personagens iletrados” (SANTOS, 2020, p.106). Com a independência, quem não havia sido escolarizado na língua portuguesa é excluído e, no caso das guerrilheiras muçulmanas, “foram relegadas ou optaram por regressar à família e à esfera privada”, ou, de acordo com Tazreena Sajjad (2004 apud BONATE, 2013, p. 241), sendo “forçadas a uma situação em que suas identidades muitas vezes precisam ser renegociadas em conformidade com as expectativas da sociedade quanto aos papéis de gênero”.

¹¹⁴ Moçambique sofreu várias rupturas político-sociais após sua independência nacional e no campo educacional perdeu 60% de suas escolas durante a guerra de desestabilização. Nesse contexto, o ingresso de estudante no ensino primário caiu na década de 1980, houve elevada taxa de evasão escolar, os gastos com materiais escolares foram insuficientes e o país dependeu de donativos e empréstimos (LOPES, 2004). Todavia, o atual contexto neoliberal demonstra que o imperialismo e paternalismo é uma realidade presente nesse país e que o projeto político educativo idealizado durante o período colonial não foi concretizado satisfatoriamente, apesar dos avanços. Segundo o Instituto Nacional de Estatística e do Inquérito de Orçamento Familiar, o analfabetismo [na língua portuguesa] atingiu cerca de 44,9% da população moçambicana em 2015 (UNESCO Moçambique, 2016). Tal dado é inegavelmente alarmante, mas, como alerta Lopes, “[...] é preciso ver o interesse, a motivação que têm os povos em participar na passagem da cultura oral para o letramento, e em que língua querem fazê-lo” (2004, p. 41).

Figura 42: Professor explicando o funcionamento do sistema digestivo em uma escola na zona libertada [19--]



Fonte: Fototeca do Arquivo Histórico de Moçambique. Álbum FRELIMO.

Na fotografia acima (Figura 42), outros dois elementos chamam atenção: a vestimenta das pessoas presentes e a relação entre humanos e a natureza. Das seis pessoas enquadradas na foto, quatro usam roupas claras, incluindo o bebê, o professor veste um fardamento militar, o outro homem uma blusa quadriculada e “gorro” colorido (Kuma) – um adereço comum

utilizado pelos homens em Omã¹¹⁵), e há um rapaz que está sentado vestido com blusa branca que parece estar invertida, com os botões e bolso nas costas. O homem em pé, à esquerda, aparentemente vestindo uma túnica branca, provavelmente é muçulmano, assim como o homem de Kuma¹¹⁶. A respeito da vestimenta docente, pode ser afirmado que não era incomum utilizarem a farda, porque a própria base política de sua prática envolvia ser militante e professor, “professor militante” como definia Samora Machel (1974). Com base no relato da professora Elisabeth Sequeira (2015), a pesquisadora Catarina Antunes Costa afirmou que:

Os docentes nunca foram obrigados a adotar qualquer fardamento durante as aulas. Contudo, por questões práticas, de orgulho pessoal e coletivo, os professores de Bagamoyo que eram membros do movimento de libertação optavam por usar a farda pingo de chuva, à semelhança dos seus alunos. Compreensivelmente, os colegas cooperantes, enviados por organizações não governamentais e religiosas, não o faziam, já que, apesar de apoiarem com o seu trabalho o Instituto Moçambicano, não queriam ser confundidos com os restantes colegas militantes da Frente, uma vez que esta situação poderia agravar as relações diplomáticas dos seus países de origem (COSTA, 2018, p.164).

Sobre a presença de pessoas praticantes da fé islâmica no norte de Moçambique, cabe mencionar que muitas estiveram envolvidas na luta de libertação nacional. Durante a guerra armada, não era possível praticarem a religião, mas nas zonas libertadas tinham seus direitos respeitados e conseguiam condições mínimas para “orar e a realizar mawlid [ritual devocional associado ao aniversário do Profeta Maomé e às Ordens Sufis]” além de alimentarem-se de acordo com seu modo de vida, apesar de terem comido “coisas proibidas por causa da escassez de alimentos durante a guerra”, conforme relata “EV” em entrevista concedida à Bonate (2013, p. 245).

A pesquisadora Liazzat Bonate abordou as memórias de muçulmanos que integravam a FRELIMO, “veteranos da luta de libertação, tanto civis como militares”, por meio de entrevistas realizadas no bairro Paquitequete¹¹⁷, da cidade de Pemba (chamada no período colonial de Porto Amélia), província de Cabo Delgado. A partir dessa investigação, Bonate indica que, entre outras pessoas, combatentes como Adinane Rashide, Dale Abdurrahmane, Alberto Velho, Alberto Gimo, Timamo Mussanja, Swalehe Assumane, Saide Assumane e Sra.

¹¹⁵ Como já mencionado, de acordo com Lorenzo Macagno (2007), Nampula, Cabo Delgado e Niassa, localizados no norte de Moçambique, foram influenciados, do ponto de vista político e cultural, pelo sultanato de Omã, que se instalou no arquipélago de Zanzibar em meados do século XIX.

¹¹⁶ Ver: FREITAS, 2018 [?].

¹¹⁷ Bonate afirma que o bairro tinha aproximadamente 98% de moradores muçulmanos quando as entrevistas foram realizadas, em 2007, e o Islã já estava presente em Pemba antes da chegada dos portugueses no século XIX.

Zamuzamu, todos muçulmanos e membros da Associação dos Antigos Combatentes, ocuparam posições de liderança durante a guerra, como comandantes militares e comissários políticos.

Liazzat Bonate afirma que todos os homens entrevistados se orgulhavam da sua identidade e herança muçulmana, enfatizando o apoio popular muçulmano a luta de libertação em Cabo Delgado e no Niassa, bem como o apoio de *apiya-mwene*, comandantes, comissários políticos, *shaykhs* e *régulos* muçulmanos¹¹⁸. No caso das mulheres, três raptadas pela FRELIMO e duas ingressantes voluntariamente ao movimento, ocuparam os seguintes cargos: “uma mulher foi instalada na fronteira de Tunduru em missão diplomática e logística, a outra foi enfermeira em um hospital na mata. As três restantes foram incorporadas ao Destacamento Feminino após treinamento em Nachingwea” (BONATE, 2013, p. 246). O perfil social e religioso traçado por essa pesquisadora merece destaque, já que tal preocupação, geralmente, não entra nas narrativas publicadas dos antigos guerrilheiros. Em parte, isso se deve a uma ênfase no “Roteiro da Libertação”. Segue abaixo um trecho da caracterização das pessoas investigadas por Bonate:

A maioria das entrevistas foi em português, algumas em KiMwani e Emakhuwa (a língua do povo Macua). Todos se identificaram como muçulmanos nascidos e praticantes. Seis eram ex-presos políticos e nove eram ex-guerrilheiros. Entre estes últimos, cinco eram mulheres. Uma mulher e dois homens ocuparam algum tipo de posição de liderança de escalão inferior durante a guerra. Enquanto os presos políticos afirmavam que nunca pararam de praticar o Islã, os ex-combatentes consideraram sua vida religiosa suspensa durante a guerra e retomada quando ela terminou. Exceto por um homem, todos se declararam membros da Ordem Sufi Qadiriyya.

Em termos de composição étnica, quatro mulheres e três homens lutadores identificaram-se como Mwani (falantes de KiMwani da costa de Cabo Delgado), enquanto uma mulher disse que era Yao e um homem nasceu de pai Yao e mãe Makua. [...] Entre os seis presos políticos, três afirmavam ser Makua, dois Mwani e um como meio Makua e meio Ronga, com pais da Ilha de Moçambique e Lourenço Marques (atual Cidade de Maputo).

Todos os ex-combatentes, com exceção de uma mulher, tinham recebido treino militar na base de retaguarda principal da Frelimo, na fronteira do Rio Tunduru, em Tanganica (Tanzânia de 1964) chamado Nachingwea. Entre os presos políticos, quatro encontravam-se detidos no forte do Ibo, um na sede da PIDE em Porto Amélia e um na prisão da Machava, em Lourenço Marques (BONATE, 2013, p.242, tradução nossa).

As duas entrevistas reproduzidas por Bonate possuem como característica abordar pessoas que têm um vínculo familiar com *mwalimu* antes de ingressarem na luta de libertação

¹¹⁸ Segundo Bonate “Antes de se juntarem à Frelimo, muitos destes líderes costumavam ser eles próprios *regulos* e *cabos* [um chefe menos tradicional subordinado a um *régulo*]. Por exemplo, Adinane Rashide, a *Chairman* [“Presidente”] e mais tarde *Comissário* do Distrito de Mocímboa da Praia, e Alberto Gimo eram ex-cabos, enquanto Timamo Mussanja, o *Comandante* e *Comissário Político* da Frelimo, era um sobrinho e herdeiro do *régulo* Mussanja de Metuge, preso pela PIDE por seu apoio à luta de libertação” (BONATE, 2013, p. 243-244).

e saberem, até os dias atuais, muito pouco da língua portuguesa. Conforme indicado no Quadro 5, a trajetória escolar dessa mulher (identificada com “AB”) e desse homem (“EV”), ambos muçulmanos, demonstra que não saber escrever e ler na língua portuguesa influenciou diretamente nos trabalhos que exerceram durante e após a guerra, apesar de pertencerem a famílias de referência ou terem contato com a escrita árabe. Em parte, isso demonstra que a tentativa de inclusão escolar empreendida pela FRELIMO baseou-se em múltiplas experiências, embora tenha ignorado práticas educativas de determinados grupos sociais. Saber ler e escrever árabe ou outras línguas com caracteres árabes, por exemplo, não ocupava “papel relevante nas hierarquizações simbólicas e sociais” que fundamentavam o projeto político e educativo defendido por esse movimento.

Quadro 5: Dados sobre a trajetória “escolar” de guerrilheiro/a muçulmano/a durante o período colonial

Sujeitos históricos	TRAJETÓRIA “ESCOLAR” E OCUPAÇÃO		
	Antes de ingressar na FRELIMO	Durante a guerra anticolonial	Pós-independência
<p>“EV” (1949-) Natural de Mocimboa da Praia, Cabo Delgado – Moçambique.</p>	<p>“Meu pai também era um <i>mwalimu</i> de uma <i>madrassa</i>. Comecei a frequentar uma <i>madrassa</i> aos nove anos, que frequentei durante cinco anos no total. Concluí <i>Djuzuamma</i> e continuei estudando. Não frequentei uma escola de português, mas durante o nosso treinamento em Nachingwea frequentei aulas de português porque estudávamos lá” (EV, 2007 apud BONATE, 2013, p. 244)</p>	<p>Guerrilheiro. Treinou em Nachingwea, mas não se lembra “a data exata em que chegamos lá porque não sei ler nem escrever” (EV, 2007 apud BONATE, 2013, p.244).</p>	<p>“Eu me dediquei à religião e me tornei um <i>mwalimu</i>” (EV, 2007 apud BONATE, 2013, p.245).</p>
<p>“AB” (1952 ? -) Natural do Distrito de Macomia, Cabo Delgado – Moçambique.</p>	<p>“Estudei muito pouco, não posso mentir; Eu só conheço o alfabeto. Eu não frequentei uma escola missionária [cristã]. Há muito tempo, os <i>moja-moja</i> [ou seja, os muçulmanos] não queriam essa coisa da missão. Havia [escolas missionárias] em Mueda e até Muatide. Pessoas da nossa religião não gostavam de estudar [nas escolas das missões], eles frequentavam principalmente a <i>madrassa</i>. Eles falavam: ‘você vai comer porco lá, você vai morrer lá’. Então, acreditamos nessas palavras. [...]. Meu avô até tinha uma mesquita. Tinha, não, ele ainda tem. Ele era um grande homem, um grande <i>shaykh mwalimu</i>” (AB 2007 apud BONATE, 2013, p.246-247). “[...] mesmo com a madrassa em minha casa, eu brincava em vez de estudar. [...] Não posso dizer que estudei muito, mas sou cem por cento Mwani [ou seja,</p>	<p>Integrou o Destacamento Feminino. Foi a Segunda Sargento em Nacherudo. Treinou em Nachingwea [não mencionou se foi “alfabetizada” nesse campo].</p>	<p>Trabalhou de graça na OMM (Organização da Mulher Moçambicana), acompanhava os superiores da Frelimo aos lugares, como reuniões e comícios. Relatou que, apesar de “velha”, “ainda hoje eles [ou seja, a administração da Frelimo] ainda me chamam para varrer as ruas” (AB 2007 apud BONATE, 2013, p.250). Depois da guerra e “até agora, tenho estudado em uma madrassa” (AB</p>

	sou muçulmano e devo frequentar a madrasa]. Saí em 1970, quando fui capturada [pelo tio que integrava a FRELIMO].. Em 1970, a minha mãe e eu fomos para a nossa machamba [terreno para agricultura familiar] no mato e fomos capturadas. Como passei muito tempo no mato depois, esqueci o que tinha aprendido na madrasa, mas ainda sei um pouco ...” (AB apud BONATE, 2013, p. 247).		apud BONATE, 2013, p. 247).
--	--	--	-----------------------------

Fonte: BONATE, 2013, tradução nossa.

Com base nos relatos sobre Nachingwea, os guerrilheiros tinham contato com a língua portuguesa nesse campo de treinamento, entretanto, isso não garantia que saíssem de lá alfabetizados – tanto na concepção freiriana ligada ao diálogo e à democracia quanto em relação à alfabetização puramente mecânica, que proporciona a comunicação gráfica. De outra forma, a trajetória pessoal dessas pessoas revela que a educação empreendida pela FRELIMO durante a guerra da libertação¹¹⁹ não contemplou homogeneamente todos os seus integrantes, contudo isso não impediu que realizassem suas tarefas revolucionárias, que se davam no âmbito da luta armada.

Na Figura 43, é perceptível que não havia paredes ou piso no espaço escolar, entretanto tinha uma espécie de cercado feito de madeira, tal como os bancos e mesas. Apropriar-se dos elementos da natureza durante o desenvolvimento da luta de libertação era algo comum e derivado das condições existentes na guerra de guerrilha, indo desde a fabricação de casas e mobiliários até a aquisição de elementos mais básicos, como a água. Ao se deparar com rios secos ou falta de água durante o combate, os guerrilheiros usavam o que estava a sua disposição para superar as adversidades. Conforme afirmou Paulina Mateus N’kunda (apud ZIMBA, 2013, p.88), uma das fundadoras do Destacamento Feminino, bebia-se água dos cantis “feitos com o fruto da árvore embondeiro que é típica e abunda em várias regiões do Norte de Moçambique, principalmente em Cabo Delgado”. O fruto era usado cortando-se sua ponta. Outra opção era cortar o fio de uma planta chamada *ntamba*, na língua Shimakonde, que continha água boa para consumir ou mesmo tirar areia do solo para encontrar um lençol de água (ZIMBA, 2013, p.88).

¹¹⁹ Após a independência, “guerrilheiros e ex-presos políticos que completaram pelo menos duas turmas do ensino formal português” integraram “quadros partidários, assumiram cargos públicos ou permaneceram no serviço militar. Mas aqueles que não sabiam escrever nem ler em português, como EV, AB e praticamente todos os ex-presos políticos não tinham outra opção a não ser trabalhar na agricultura de subsistência ou aceitar empregos mal remunerados ou simbólicos, como os Grupos Dinamizadores, ou retornar aos empregos que ocupavam antes da guerra. As mulheres foram relegadas a uma esfera doméstica e mudaram-se para viver com seus pais em aldeias até se casarem” (BONATE, 2013, p. 256, tradução nossa).

Além de experiência prática, a natureza tinha a sua relevância social explicitada, inclusive, em poesias, como é observado nesse trecho de “Plantai Árvores”, de autoria do ex-combatente Manuel Gondola: “Também é bom Revolucionário / O honrado trabalhador / Que o solo Pátrio amado / Fecunda com o seu suor [...] // A árvore amiga e boa / É do homem companheira / Dá-lhe a sombra que refresca / A lenha, o fruto, a madeira” (GONDOLA, s.d, p.22). De acordo com Samora Machel (1974), a luta de libertação demonstrava a capacidade do homem africano em transformar a sociedade e utilizar a favor do processo revolucionário as leis da natureza (MACHEL, 1974).

O material didático utilizado nas aulas também foi registrado, como se visualiza na Figura 43, que demonstra quatro crianças visualizando as imagens contidas em duas folhas de um livro didático que estava representando, ao lado esquerdo abacaxi, gato, pássaros, rato, peixes, armas, figuras humanas (civis e combatentes com armas), bananas, galinha, pintinhos e ovos e, ao lado direito, casas, coqueiros/palmeiras, figuras geométricas (triângulos, quadrados, retângulos, círculos), entre outros elementos. Na folha que antecede as ilustrações, vê-se, à esquerda, o numeral 1 na segunda linha; na terceira linha, o desenho de dois livros e na quarta linha o número 3, indicando que se tratava de um livro de matemática. Os materiais em mãos parecem novos e o livro sob a mesa, mais antigo. Abaixo dele, que está situado em segundo plano, ao lado direito da foto, parece ter um envelope, provavelmente usado para a guarda e proteção dos livros.

Figura 43: Alunos estudando em uma escola situada em uma das zonas libertadas, [197-]



Fonte: Fototeca do Arquivo Histórico de Moçambique. Álbum FRELIMO.

No campo de Tunduru, a escola primária piloto servia “[...] para compilar todo o material pedagógico que era utilizado nas diversas escolas sob alçada do Instituto [Moçambicano] e do Departamento de Educação da FRELIMO, quer na Tanzânia, quer nas zonas libertadas de Moçambique” (COSTA, 2018, p. 193). Alguns manuais eram obtidos, principalmente, em Portugal, outra parte era adaptada e traduzida e, na maioria das vezes, produzida pelos professores com base nas diretrizes definidas pelo Instituto Moçambicano e o Departamento de Educação e Cultura da FRELIMO. Em razão da guerra contra a colonização, a distribuição dos materiais escolares foi afetada, visto que, no caso do “material didático e pedagógico, tão dispendioso quanto necessário ao ensino secundário, exigia uma manutenção permanente e cuidada, impossível de manter em locais que apresentavam uma grande probabilidade de terem de vir a ser evacuados” (COSTA, 2018, p. 204). Conforme afirma a historiadora Thais N. de Lima e Fonseca, livros didáticos, entre outros “suportes da leitura e da escrita” (GALVÃO, 2010) e iniciativas sociais, como a comemoração cívica,

[...] atuam como mediadores entre concepções e práticas políticas e culturais, tornando-se parte importante da engrenagem de manutenção de determinadas visões de mundo e de história. Os livros didáticos têm sido, de fato grandes responsáveis pela permanência de discursos fundadores da nacionalidade. É fundamental, portanto, discutir suas dimensões como lugar de memória e como formador de identidades, evidenciando saberes já consolidados, aceitos socialmente como as

“versões autorizadas” da história da nação e reconhecidos como representativos de uma origem comum (FONSECA, 2011, p.73).

Convergindo com tal afirmação, os materiais pedagógicos produzidos no âmbito da FRELIMO visavam, em parte, criar uma familiaridade com a escrita e a leitura, além de criar um suporte impresso que acionava a produção de alimentos, o modo de vida comunitário e a luta armada anticolonial enquanto elementos de fortalecimento da nacionalidade e da identidade pretendidas – a moçambicana.

A produção de material educativo no Instituto Moçambique não se restringia ao aspecto escolar. O filme *Tempo de Luta*, de Jacinto Veloso¹²⁰ capturou cenas de adultos e jovens dessa fundação em Dar es Salaam, entre 1967-1968. Veloso foi piloto do Exército português até 1963, quando desertou, tornando-se professor de Geografia do Instituto Moçambique a partir de 1966. Esse filme demonstra:

[...] a paisagem, o edifício, as situações ligadas ao seu funcionamento, a sala de leitura, o laboratório de química, a aula de matemática, o recreio e algumas atividades paralelas. O centro do filme é uma sequência que regista o ensaio de uma peça de teatro, no terraço do edifício do Instituto. Um homem branco orienta um grupo de jovens negros (SIMÃO, 2017, p. 84).

A produção desse filme estava inserida em uma preocupação institucional de registrar o cotidiano escolar e apresentar o andamento das práticas educativas, contemplando desde a estrutura física construída até as práticas desenvolvidas e os sujeitos envolvidos no processo de ensino. Essa produção estava em diálogo com o desenvolvimento da cultura cinematográfica de tal contexto. Segundo José de Sousa Miguel Lopes, na década de 1960, havia cerca oito ou nove salas de cinema em Lourenço Marques que transmitiam filmes de vertente hollywoodiana. Eram exibidos “filmes asiáticos e europeus ‘especiais’, como os *westerns* e *karatê*”, bem como curtas-metragens passavam em cineclubes (LOPES, 2016, p. 5). Sob outro ponto de vista, a partir de 1965, vários filmes demonstrando a luta de libertação nacional foram produzidos por cineastas de diversos países, gerando, a partir desse contato, troca de conhecimento com os guerrilheiros. Internamente a produção de filmes deu-se a partir do DIP, conforme relatou José Luís Cabaço:

Em 1969, o Departamento de Informação e Propaganda (DIP) da Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO) - o movimento nacionalista que conduzia a luta pela independência - criava, na sua orgânica, um setor de imagem chefiado por

¹²⁰ Ver: EFFECTS of Wording / Efeitos de Redação. Direção de Catarina Simão. Lisboa: Editora video, Fernanda Gurgel, 2014. Som estéreo Vídeo HD cor (29 min). Disponível em: <<http://ideiasnoescuro.com/pt/effects-of-wording-de-catarina-simao/>>. Acesso em 28 ago. 2021.

José Soares, um guerrilheiro que tivera uma breve formação como fotógrafo. O Departamento recebeu como oferta equipamento super 8 e 16mm, mas a sua operação era difícil para quadros com tão escassa formação cinematográfica e o principal trabalho foi então de registro fotográfico. Com a chegada dos primeiros equipamentos de vídeo, fáceis de operar e com resultados imediatos, a opção pelo novo media foi unânime.

Em fita magnética, a preto e branco, o DIP começou então os primeiros registros, tendo como operadores o José Soares e Artur Trohate, aos quais se juntaria depois Carlos Djambo, todos guerrilheiros. [...]

Os trabalhos destes guerrilheiros cineastas tinham em vista fundamentalmente o registro fático dos momentos que serviam à história da vida do movimento de libertação: visitas às zonas de guerra, registro de operações militares, realizações socio-econômicas nas zonas libertadas, atividades nos campos de treino, reuniões políticas e organizativas importantes, encontros diplomáticos, etc. O destinatário era a História e, casualmente, um visitante estrangeiro a quem se quisesse ilustrar algum aspecto do trabalho político-militar que a guerrilha levava a cabo (CABAÇO, 2017, p. 91; 92).

O filme *Tempo de Luta* foi produzido nesse contexto histórico, porém, por ter sido filmado em uma instituição educativa na Tanzânia que atuava em prol dos moçambicanos e da construção da nova sociedade, percebe-se um compromisso político relacionado ao campo da memória que se caracterizou pelo registro testemunhal relacionado aos interesses do Instituto Moçambicano, peça fundamental do projeto político-educativo da FRELIMO. Do ponto de vista individual, o fato de Jacinto Veloso ser um dos professores do Instituto Moçambique demonstra a multiplicidade de atividades executadas pelas pessoas que estavam comprometidas com a luta de libertação nacional.

Percebe-se, em geral, que as imagens apresentadas estão inseridas em um parâmetro relativamente estável de representação envolvendo o “Povo” como sujeito em foco, a adoção de um modelo educativo ocidental, a intrínseca relação entre a luta armada e a educação, a dependência da escolarização em relação à educação política, o desenvolvimento de turmas multisseriadas e mistas e a apropriação da natureza, de materiais didáticos e da língua portuguesa como elementos relevantes de serem registrados. De certa forma, a fotografia “congelou” uma representação das práticas entendidas pela FRELIMO como educativas e a sua guarda enquanto documento histórico vinculado ao movimento anticolonial, à História de Moçambique e à trajetória do partido político (Frelimo) também estão inseridas em uma narrativa oficial que legitima relações de poder e naturaliza a desigualdade escolar.

4.2 Instituto Moçambicano

O Instituto Moçambicano foi uma fundação idealizada, no começo da década de 1960, pelo casal Janet Rea Mondlane e Eduardo Chivambo Mondlane, que colocou em prática uma

política de assistência a refugiados moçambicanos vítimas do colonialismo português e executou ações nas áreas da educação e da saúde¹²¹, as quais se mantinham por meio de um interesse coletivo e do apoio financeiro internacional destinado a ajuda humanitária (COSTA, 2018). A sua sede foi constituída formalmente em 1963, em Dar es Salaam, na Tangânica, tendo sido transferida para Bagamoyo em 1969. O Instituto Moçambicano vigorou até 1975¹²² e teve o apoio imprescindível do Presidente desse país, Julius Nyerere (COSTA, 2018). Essa fundação tinha o objetivo de “ajudar os jovens refugiados a alcançar um bom nível educacional o mais rapidamente possível” (MONDLANE, J. 1966, p.30).

Segundo Janet, o Instituto caracterizou-se por ser um “empreendimento paralelo à própria FRELIMO”, que serviu à “estratégia de luta preconizada por essa organização” (MODLANE, J., 1999 apud ZAWANGONI, s.d., p. 16). Por meio dessa fundação, formavam-se “quadros técnicos para responder às necessidades imediatas da luta de libertação”, colaborava-se na transformação sociopolítica e na construção de um Moçambique independente, bem como se levantavam recursos financeiros¹²³ destinados a questões humanitárias que a FRELIMO não poderia obter por ser um movimento de luta armada (COSTA, 2018, p. 32).

Apesar dessa flexibilidade e de ocupar um lugar estratégico na captação de dinheiro e voluntários, o vínculo do Instituto Moçambicano com determinados países causava alguns constrangimentos, como foi o caso em 1968, quando em plena crise interna da FRELIMO, Eduardo Mondlane precisou negar a ligação política dessa fundação com os Estados Unidos e

¹²¹ O Instituto Moçambicano prestava cuidados sanitários aos refugiados, possuía uma clínica para realizar tais atendimentos em Dar es Salaam, formava técnicos de saúde *in loco* para atuarem na guerra de libertação nacional e era encarregado “de encontrar meios para colmatar a esmagadora maioria das necessidades logísticas hospitalares [do hospital central da FRELIMO, em Mtwara, o Hospital Dr. Américo Boavida] bem como estava envolvido em todas as grandes decisões administrativas que eram tomadas dentro da FRELIMO, quer sobre a formação para a saúde, quer sobre a gestão dos equipamentos sanitários” (COSTA, 2018, p. 32).

¹²² Alguns pesquisadores e pesquisadoras defendem que o Instituto Moçambicano foi encerrado logo após sua crise em fins da década 1960, mas compartilhamos do recorte definido pela historiadora Costa (2018, p. 21) pelo seguinte motivo: há “[...] documentos de índole contabilística e algumas partes de relatórios oficiais referentes ao Instituto Moçambicano, com uma amplitude cronológica que se estendia do início da década de 60 até às vésperas da independência”.

¹²³ De acordo com Janet Mondlane, entre os apoiadores do Instituto Moçambicano podem ser mencionados “os organismos governamentais da Suécia, Checoslováquia, República Democrática Alemã, Índia, Holanda, Dinamarca, Noruega, Finlândia”, Tanzânia, além de “Ford Foundation de Nova York, The World Council Of Churches, The Catholic Relief Services, The British Council, The Angola Comité, Committee for Freedom In Mozambique, Angola and Guiné (London), National Council fo the Churches of Christ In the United States of América, Cuso – Suco-Canada Jan University Service Overseas, The Africa Fund (USA), America Committee on Africa (USA), a Federação Mundial Luterana” (MONDLANE, J. 1965 apud ZAWANGONI, s.d., p.17-18), Fundações Rockefeller e Rowntree, entre outras. E, “Se, nos primeiros anos, o Instituto Moçambicano haveria de contar com as grandes fundações dos EUA para subsidiar a sua obra, [...], com o passar do tempo, e a gradual perda destes fundos, o Instituto vai redirecionar os seus pedidos para alguns países da Europa, em especial da Europa do Norte, que fazem chegar a sua ajuda por intermédio de organizações de carácter privado e público, bem como através das agências da ONU (COSTA, 2018, p. 33).

a *Central Intelligence Agency* (CIA), conforme se consta abaixo em uma Conferência de Imprensa que ele participou em Dar es Salaam (1968):

Há um ponto a que se refere o artigo em questão que afecta a minha mulher, a saber, que ela dirige o Instituto de Moçambique e este foi construído com fundos dos Estados Unidos da América. Isso não é verdade. O Instituto de Moçambique embora em tempo oportuno tenha recebido algum apoio financeiro da Fundação Ford, este apoio cessou imediatamente após o Governo Português protestar junto do Governo dos Estados Unidos. Desde então, as fontes de fundos do Instituto de Moçambique para a construção e manutenção dos vários programas que apoia provêm da Escandinávia, especialmente da Suécia e da Dinamarca, e de vários países socialistas da Europa e da Ásia. [...]

Mesmo que fosse verdade que o Instituto de Moçambique tivesse recebido ajuda dos EUA, não vejo nada de especial nisso, uma vez que não conheço nenhum país da África Oriental que não tenha um programa educacional ou outro que tenha uma vez ou outra e não tenha sido beneficiário de ajuda financeira ou material dos EUA. De qualquer forma, devemos sublinhar que o Instituto de Moçambique não recebe fundos dos Estados Unidos. Sobre as insinuações do artigo de que o jantar para o qual falei pode ter sido o C.I.A. patrocinado, devo apenas indicar que entre os que compareceram estavam presentes alguns dos principais líderes da secretaria da TANU e O.A.U. (MONDLANE, E., 1968, p. 2, tradução nossa).

A nacionalidade e identificação racial de Janet Mondlane também causou incômodo entre algumas pessoas que viam os Estados Unidos e as pessoas brancas com desconfiança, em parte, por causa do caráter racista das nações imperialistas. De acordo com Joaquim Chissano, que além de professor do Instituto foi assistente na condução do Departamento de Educação, quando estava na França com outros africanos, muitos não quiseram conversar com o então Presidente da FRELIMO. Eles tiveram tal reação porque Janet é “uma mulher branca americana” e por acreditarem que ela “podia estar ao serviço da CIA, com o fim de espiar e desviá-los do seu objetivo de aderir à luta” (CHISSANO apud PACHINUAPA, 2011, p. 55). Quando Janet assumiu as atividades do Instituto conquistou a confiança dentro da FRELIMO ao gerir com competência essa fundação e ao ter uma relação de trabalho boa com sua equipe e outros integrantes do movimento, como Jorge Rebelo e Gideon Ndobe – que a mantinham informada sobre o que fosse necessário (COSTA, 2018).

Eduardo Mondlane afirma que o Instituto Moçambicano surgiu de uma visita que realizou junto com Janet “a Moçambique em 1960-1961, quando trabalhava no ‘Trusteeship system’ das Nações Unidas” e perceberam que havia dezenas de “jovens africanos” que podiam seguir carreira acadêmica ou técnica, mas tal educação era “negada pelo governo colonial português” e não conseguiam prosseguir os estudos por “dificuldades financeiras” (MONDLANE, E., 1963, p.1, tradução nossa). Mesmo dispendo de pouco dinheiro, ajudaram alguns estudantes a terminarem os cursos noturnos que faziam nas escolas particulares, secundárias ou técnicas, e alguns desses até conseguiram entrar para universidades na Europa

e na América posteriormente (MONDLANE, E., 1963, p.1). Ao ver em Janet Mondlane e em Eduardo Mondlane uma esperança para concluir os estudos, muitos jovens os procuravam para pedir ajuda, como foi o caso de “estudantes moçambicanos e angolanos” que haviam abandonado universidades portuguesas em decorrência do início da luta armada em Angola, em 1961. Foi nessa conjuntura que nasceu a demanda em constituir o Instituto Moçambicano, como é relatado abaixo:

Em Junho de 1962, minha mulher acompanhou-me para Dar-Es-Salaam com o fim expresso de considerar a possibilidade de fundar um programa educacional para moçambicanos refugiados. Já tínhamos sido procurados por vários refugiados que procuravam saber se os podíamos auxiliar com a concessão de bolsas de estudo em universidades europeias e americanas. [...] Estas várias experiências foram úteis na avaliação da situação em que os estudantes moçambicanos refugiados foram encontrados, aqui, em Dar-Es-Salaam (MONDLANE, E., 1963, p.1-2, tradução nossa).

Segundo Armando Emílio Guebuza (apud ZAWANGONI, s.d., p.18), Secretário do Departamento de Educação e Cultura (DEC), as bolsas de estudo eram concedidas aos militantes ativos e eram “um justo prémio àqueles que mais se sacrificavam para o avanço da luta, mas também para garantir a [...] rentabilização dos poucos recursos que eram disponibilizados pela Frente”. Cabe mencionar que também havia pessoas que providenciavam o acesso a bolsas de estudos de forma pontual, como foi o caso de Macuide, que ajudava pessoas a acessarem bolsas de estudos nos Estados Unidos, conforme relatou Cândido Mondlane, Primeiro Vice-Comissário e Chefe Provincial do Departamento de Defesa (PACHINUAPA, 2011). Assim sendo, essa necessidade social evidenciava que o debate e as ações que envolviam o acesso ao ensino superior, a concessão de bolsas de estudos para ingresso nas universidades estrangeiras e os caminhos possíveis para promover o ingresso e permanência dos estudantes “moçambicanos” nesses espaços, era uma questão urgente. Enquanto a família Mondlane e apoiadores do Instituto Moçambicano articulavam-se na Tangânica/Tanzania para tentar reverter a pequena quantidade de estudantes que acessavam o ensino secundário, técnico e superior, em Moçambique, sujeitos como Sebastião Soares de Resende (1951)¹²⁴, Domingos Arouca (1961)¹²⁵, Simão Veiga (1963)¹²⁶, Eduardo de Sousa

¹²⁴ Ver o texto “Universidade da África Portuguesa” (1951), publicado no livro *Profeta em Moçambique*, Difel, 1994, p. 445-448.

¹²⁵ Ver: AROUCA, Domingos António de Mascarenhas. *Ensaio sobre problemas de ensino e da universidade em Moçambique*. 1961.

¹²⁶ Ver: VEIGA, Simão. *O ensino superior no ultramar português*. Conferência. 13 set. 1963.

Ferreira (s/d)¹²⁷, posicionavam-se publicamente a respeito desse tema, demonstrando a amplitude desse debate, que abarcava pessoas pertencentes a diferentes grupos sociais.

Inicialmente, o Instituto Moçambicano contou a participação de Janet Mondlane, da estadunidense Betty King, posteriormente substituída por Polly Gaster – nascida no Reino Unido, o tanzaniano Viriani e estudantes da escola secundária (COSTA, 2018). Essa fundação contemplava a seguinte estrutura: Direcção Geral do Instituto, o Conselho Geral Docente, a Comissão Disciplinar, a Administração da Escola, o Conselho de Estudantes, os Diretores de classes e de turmas, bem como os Chefes de turmas (ZAWANGONI, s.d.). Segundo o pesquisador Lawe Laweki, utilizando como referência um discurso de Eduardo Mondlane (1968)¹²⁸, “o Governo da Checoslováquia enviou à FRELIMO o Dr. Zdanek Kirschner que se tornou responsável pelo planeamento e programação educacional do Instituto” (LAWEKI, 2019, p. 225).

Segundo Janet Mondlane (1966), os “programas pré-secundários e secundários” abarcavam quatro grupos, descritos a seguir.

Quadro 6: Grupos de estudantes recebidos no Instituto Moçambicano [1966]

I	“Como é uma condição obrigatória da admissão que os estudantes tenham pelo menos a quarta classe primária, constata-se uma diferença entre êsses estudantes e os que frequentam Standard VII do Centro Internacional Kurasini. Essa diferença é, por vezes, extrema, acrescentando-se-lhe a dificuldade que o estudante encontra em se adaptar a um ensino ministrado em inglês. Por isso cada estudante recebe uma instrução acelerada que lhe permite completar cada classe num período de 4 meses, aprendendo ao mesmo tempo inglês, de modo a poder frequentar a Form IV do Centro”.
II	“Por via de regra não se admitem estudantes em meio dos cursos, [o] que é compreensível, pois embora os refugiados cheguem à Tanzania durante todo o ano, é impossível sacrificar o aproveitamento e a continuidade dos cursos. Os estudantes que aguardem o início de cursos, recebem aulas particulares de inglês [e] português”.
III	“[ilegível] o estudante começa a frequentar o curso secundário inglês, jamais volta a frequentar as aulas de português do Instituto. Os estudantes que têm um aproveitamento deficiente, são obrigados a receber lições particulares no Instituto, mas em inglês. Em casos particulares o estudante pode ser ensinado particularmente em três de cada quatro disciplinas”.
IV	“O último grupo é composto por estudantes admitidos recentemente no Instituto e que aguardam sêr enviados para receber educação no estrangeiro. Para êles são feitos cursos preparatórios, na espetativa [sic] da confirmação de suas bolsas”.

Fonte: MONDLANE, J., 1966, p.31.

¹²⁷ Ver: FERREIRA, Eduardo de Sousa. Educação e Discriminação nas Colónias Portuguesas d'África. Secção de Informação, Propaganda e Estatística da AAM. *Cadernos SIPE 1*. s.d.

¹²⁸ Ver: President Eduardo Mondlane's address to the Commission on the Mozambique Institute on the 'Causes of the Difficulties at the Mozambique Institute' on 2 April 1968.

Entre os desafios encontrados pelo Instituto estava realizar a tradução em português de materiais ingleses destinados aos cursos de ajudante de enfermagem e enfermagem (“mudança de linguagem”), construir alojamentos que abrigassem mais pessoas, proporcionar a alfabetização, ofertar o ensino primário e, de modo geral, “solucionar os problemas criados pela afluência dos refugiados” (MONDLANE, J., 1966, p.31). No Programa do Instituto Moçambicano, datado em 1966, afirma-se o bilinguismo adotado pelo Instituto Moçambicano, apesar das dificuldades práticas, como é constado a seguir: “A nossa língua-franca é, apesar de tudo, o Português, embora o Inglês seja uma das disciplinas da escola secundária, os Moçambicanos aptos a utilizá-lo são uma minoria. Nas escolas primárias não pode ser, claramente, usado de todo” (apud COSTA, 2018, p.239). Por outro lado, a língua inglesa foi considerada por Samora Machel, no texto *Educar o Homem para Vencer a Guerra* (1970), uma “[...] língua fundamental para o domínio da ciência e da técnica” (ZAWANGONI, s.d., p. 38).

A superação dos desafios que se impunham não dizia respeito apenas a garantir o sucesso escolar dos refugiados moçambicanos na Tanzânia, estava em jogo a criação e consolidação de um sujeito ideal para uma sociedade ideal, ou seja, “Homem Novo” para a nova sociedade, a nacional moçambicana. Conforme afirma a historiadora Catarina Antunes Costa,

Quer para a FRELIMO, quer para o Instituto, tanto quanto a descolonização, estava em causa a criação de um «Homem Novo» que, não só, viesse fazer a revolução, mas que trabalhasse para a criação de um Moçambique moderno e independente do jugo colonial, cada vez mais próximo de uma via socialista e emancipatória, cujas aspirações deveriam ser conseguidas pelas armas, mas também, sobretudo, através da educação (COSTA, 2018, p.85).

Janet Mondlane, que havia se formado em Sociologia, trabalhado como professora além de ter sido assistente de Mondlane quando ele dava aulas na Universidade de Syracuse, nos Estados Unidos, ocupou o cargo de “Diretora e responsável internacional do Instituto Moçambicano a angariar, posteriormente, os fundos para todas as escolas, hospital e demais obras sociais da FRELIMO”, tendo criado meios para o desenvolvimento e sucesso de tais empreendimentos (COSTA, 2018, p.73). Apesar de sua centralidade na condução dessa fundação, o marido de Janet aparece em documentos como porta voz dessa iniciativa e apesar de mencioná-la, sempre é vinculada ao papel de esposa. Não por acaso, quando Eduardo relatou o nascimento da instituição referiu-se a Janet, não pelo nome, mas como “minha mulher” (1963). Em um de seus artigos (1966), Janet faz referência a si própria como “sua

esposa”, quando mencionou o nascimento da ideia de criar o Instituto. Terceiros também se enquadravam nesse perfil, como foi o caso do pedagogo brasileiro Paulo Freire, que menciona Janet como “a viúva de Mondlane” (FREIRE; MACEDO, 2015, p.105).

Para além de narrativas que secundarizaram o papel de Janet Mondlane no Instituto Moçambicano, cabe ressaltar que ela idealizou um plano em que poderia, junto com outras pessoas interessadas, ensinar os refugiados, entre outras disciplinas, lições de Inglês, Francês, História e Matemática. A partir dessa ação, ela conseguiria verificar o nível educacional de cada estudante e matricular alguns em Dar es Salaam, mapear uma lista de candidatos a bolsas de estudos nos Estados Unidos e na União Soviética, além de providenciar famílias que “mantivessem [estudantes] em suas casas durante o tempo em que permanecessem em escolas secundárias americanas” (MONDLANE, E., 1963, p. 2). De 1961 até meados de 1963, mais de 30 “estudantes moçambicanos” haviam conseguido bolsas de estudo. Esse resultado também vinha de um esforço global em colaborar com a luta pela autodeterminação dos povos, inclusive, a própria Assembleia Geral das Nações Unidas havia estimulado a oferta de bolsas de estudo aos estudantes das colônias portuguesas em fins de 1962 (MONDLANE, E., 1963).

Apesar de Janet ter conseguido vários países para concederem bolsas de estudo, não havia um número suficiente de estudantes com habilitações para as aceitar e preencher todas as vagas adquiridas (MONDLANE, E., 1963, p. 2). Com isso, tornou-se “imperativo que fôssem elaborados planos para acelerar a preparação de estudantes, para uma educação de maior nível” (MONDLANE, E., 1963, p. 2).

A fim de sanar essa deficiência, outra ação precisou ser realizada: a oferta de ensino fundamental. De acordo com o planejamento inicial, pretendeu-se construir um edifício para abarcar um internato que comportasse estudantes, funcionários e uma biblioteca para fins internos. O foco seria “no estabelecimento de internatos para cerca de 50 estudantes frequentando as escolas secundária ou técnica, em Dar es Salaam, ou nos seus arredores” na Tangânica (MONDLANE, E., 1963, p. 3). Sem fins lucrativos, o Instituto captava auxílio financeiro por meio do Fundo Moçambicano de Emergência para a Educação, que reunia representantes de países interessados em ajudar a instituição e, a princípio, recebeu de uma instituição estadunidense¹²⁹ o valor de 67.000 dólares que havia sido:

¹²⁹ A Instituição não é nomeada no documento. Em alguns trabalhos é mencionado Instituto Afro Americano (COSTA, 2018) e em alguns relatos memorialísticos a Fundação Ford.

[...] destinado para a compra de uma casa, em Dar-Es-Salaam; para o pagamentos de salários e quatro funcionários executivos do Instituto de Moçambique; o transporte de cerca de 30 estudantes moçambicanos, aos quais hajam sido concedidas bolsas de estudo no estrangeiro mas que não tenham disponibilidade financeira de satisfazer as suas despesas de viagens; para o pagamento do custo do transporte, em Dar-Es-Salaam, aos pensionistas nas suas idas e vindas para várias instituições educacionais onde frequentam as aulas; pequena importância para determinar a possibilidade de instalação de instrução para adultos moçambicanos, domiciliados no Tanganica (MONDLANE, E., 1963, p. 4)

Em 1964, o edifício de dois andares da instituição ficou pronto (MONDLANE, J., 1966) e, apesar de ter uma construção modesta (Figura 44) e parecer “uma simples contribuição para um sistema educacional, [...] para o povo de Moçambique” era “uma ilha de promessas num mar de aspirações irrealizáveis” (MONDLANE, J., 1966, p.30), ou seja, uma possibilidade de mobilidade escolar que o contexto colonial ofertava de forma extremamente desigual e restritiva.

Figura 44: Instituto Moçambicano, Dar es Salaam - Tanzânia [196-]



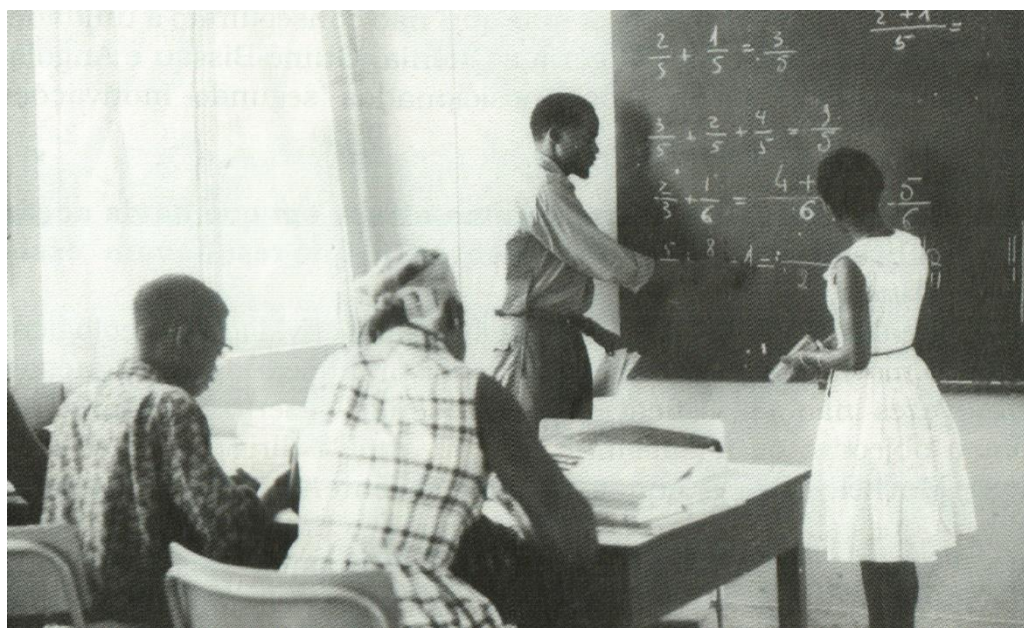
Fonte: MODLANE, J., 1966, p.31

Os estudantes do Instituto Moçambicano tinham entre 10 e 20 anos de idade, “rapazes e raparigas”, que estudavam após terem fugido “de aldeias punidas pelas autoridades portuguesas devido à revolta armada existente no país” ou com o intuito de frequentarem a escola por não terem essa oportunidade em Moçambique, (MONDLANE, J., 1966, p.30). Em 1966, o alojamento contava com um edifício que comportava 65 “rapazes” e uma pequena casa para 11 “moças”, tendo essas habitações capacidade máxima para 104 “rapazes” e 16 “moças” estudantes. Apesar de o plano inicial ter sido manter uma escola mista, o “aumento

dos alunos foi tal que se foi necessário reservar-lhes todo edifício”, conforme relata Janet Mondlane (1966, p. 30).

Nesse mesmo período, o Instituto possuía dois empregados administrativos, três professores permanentes, quatro professores temporários (“moçambicanos que ensinavam disciplinas em português, tais como matemática (Figura 45), ciências, história, geografia, desenho e línguas”) e um professor voluntário – que ofertava lições de inglês (MONDLANE, J., 1966, p.31). Os recursos humanos almejados deviam ser ideologicamente neutros, o que pode estar atrelado ao fato do Instituto Moçambicano e da FRELIMO receber apoio de países capitalistas e socialistas e, por outro lado, não terem adotado formalmente o marxismo-leninismo nesse período, apesar da inegável afinidade que alguns de seus membros possuíam com essa doutrina. Na prática, os/as integrantes dessa instituição educativa tinham um posicionamento ideológico evidentemente contrário ao colonialismo português.

Figura 45: Joaquim Chissano ministrando aula de matemática no Instituto Moçambicano, em Dar es Salaam, Tanzânia [19--]



Fonte: PACHINUAPA, 2011, p.57.

A intenção do Instituto também visou “alargar” os “padrões intelectual e espiritual” dos estudantes e, nesse sentido, Eduardo Mondlane abordou o perfil dos professores voluntários que desejavam:

[...] procuraremos conseguir o trabalho de tantas pessoas quanto possível, interessadas em fazer palestras, lições, apresentar obras artísticas, etc., aos nossos estudantes. Desejamos convidar também as instituições educacionais estrangeiras a cooperar, fornecendo professores de várias matérias, que possam passar alguns

meses ou um ano connosco, ensinando os nossos estudantes ou mesmo só incutindo-lhes estímulo intelectual. [...] espera-se que tanto os directores executivos como os directores do Instituto, ao seleccionarem os professores e os leitores, sigam uma linha de conduta de acordo com as tradições do africanismo e da personalidade africana e uma estrita neutralidade em assuntos ideológicos (MONDLANE, E., 1963, p. 5).

Janet Mondlane (s.d. apud ZAWANGONI, s.d., p. 29) afirmou o seguinte: “a maioria dos professores, [...] profissionais nas respectivas disciplinas, vinham até nós de várias partes do mundo – Suécia, Índia, América, Inglaterra, Checoslováquia, Alemanha, Moçambicanos brancos, [...], e naturalmente, a nossa própria gente”. Com o passar dos anos,

[...] o Instituto passou progressivamente a apoiar várias atividades de diferente índole. Desde a criação e gestão da sua própria escola secundária, ao estabelecimento de várias escolas primárias, quer na Tanzânia, quer em Moçambique, bem como de vários cursos técnicos independentes: de administração, de ajuda médica, cursos especiais intensivos de ensino primário, e na publicação de manuais. Envolveu-se, ainda, no estabelecimento de uma clínica e laboratório em Dar-es-Salaam e na construção de um hospital em Mtwara, na Tanzânia, tendo-lhe, também, sido pedido que assumisse os assuntos sociais, resultando na responsabilidade de manter a seu cargo os deslocados de guerra, os deficientes e os órfãos (COSTA, 2018, p. 85).

O Instituto formou técnicos de “Saúde, Acção Social, Informação e Propaganda, Administração, Diplomacia, Fotografia, Produção de Materiais Educacionais e Educação de Adultos”, além de oferecer atividades de férias (ZAWANGONI, s.d., p. 17). Segundo um documento do Instituto Moçambicano, o “Relatório para a ONU, UNHCR, 5 de abril de 1974” (apud COSTA, 2018, p. 213-214), “Durante as férias grandes os estudantes retornam a Moçambique para viver e trabalhar junto da população, de outra forma, provavelmente, seria fácil esquecerem as centenas de milhar dos nossos compatriotas que tão ansiosamente aguardam o seu regresso permanente”. Portanto, a formação de profissionais que pudessem somar com a luta de libertação nacional e o contato dos estudantes residentes na Tanzânia com a população e outros alunos em solo moçambicano eram parte fundamental da formação política e escolar promovida pela FRELIMO e pelo Instituto Moçambicano.

4.2.1 A educação e a crise institucional da FRELIMO

Após quatro anos de funcionamento, o Instituto sofreu um baque, “reflexo de uma crise interna do movimento de libertação que se arrastava já desde 1966”, tendo suas atividades encerradas e sua escola transferência da cidade de Dar es Salaam para a cidade Bagamoyo (ZAWANGONI, s.d.; COSTA, 2018, p. 106). Os motivos de tal crise são

variados, abarcando, entre outras questões, disputa de poder, divergência política e estratégia militar da FRELIMO. Segundo o depoimento de Eduardo Koloma, professor de português, Deão do Instituto Moçambicano e, posteriormente, secretário do Departamento de Educação e Cultura da FRELIMO, em Dar es Salam, a agitação na FRELIMO

[...] começou no interior de Moçambique e se estendeu para Tanzania. Os chamados ‘chairmans’, uma espécie de conselheiros de Lázaro Nkavandame, que era o responsável máximo civil, em Cabo Delgado, é que agitavam a população tanto no interior como no exterior do País. No exterior foram usados os alunos do Instituto Moçambicano e os refugiados moçambicanos radicados na Tanzania. Por exemplo, aos estudantes moçambicanos se inculcava a ideia de que estavam a sofrer, enquanto os dirigentes da FRELIMO estavam a viver bem juntamente com os brancos, que estavam a matar os seus pais em Moçambique. Isto era uma referência aos professores do Instituto Moçambicano e outros militantes da FRELIMO de raça branca! (KOLOMA, 2016 p. 129 apud BASTOS, 2018, p. 219).

O clima de tensão, agravado pelo assassinato de Jaime Rivaz Sigaúte, membro do Comité Central, morto pela PIDE, e pelo assassinato de Filipe Samuel Magaia, secretário do Comité Central, morto por um agente infiltrado na FRELIMO, culminou na realização da II Sessão do Comité Central, em outubro de 1966, para “analisar os últimos acontecimentos e a escolher a nova liderança da Frente, bem como, as linhas diretrizes do novo ciclo político” (COSTA, 2018, p.69). Os principais nomes que integraram a oposição eram de Lázaro N’kavandame, Uria Simango, Silvério Nungo e Mateus Pinho Gwengere contra Eduardo Mondlane e Samora Machel. Segundo Marcelino dos Santos (apud PACHINUAPA, 2011, p. 50), em abril de 1969, foi produzido um documento chamado “Contradição das duas Linhas da FRELIMO”, que denunciava a oposição dentro desse movimento como “grupo que queria substituir os colonialistas”.

O ataque realizado à sede do Instituto em 1968, culminando na morte de Mateus Sansão Mutemba, pertencente ao quadro do Presidente Mondlane, revela como o grupo opositor via a questão racial na FRELIMO, pois as pessoas brancas foram os alvos principais entre os integrantes que seguiam a linha política oficial do movimento (COSTA, 2018). Segundo Feliciano Gundana (apud COSTA, 2018, p. 107), que ocupou o cargo de Deão¹³⁰ do Instituto Moçambicano em finais de 1967, “esses grupos [de oposição à liderança de Eduardo Mondlane] influenciaram os estudantes, dizendo-lhes que estavam a estudar, mas que depois seriam enviados para morrer, sendo que também era um problema racial, contra os estrangeiros e particularmente os portugueses”. O professor

¹³⁰ De acordo com Gundana (apud COSTA, 2018, p. 107), “Deão era um adjunto da diretora, responsável pela parte relacionada com a vida dos estudantes –devia participar e orientar os alunos para a solução dos problemas decorrentes do dia-a-dia da instituição”.

Jacinto Veloso recorda que “os distúrbios de 1968 envolveram uma situação mais complexa e política com a Tanzânia, que acaba por dar ordem de expulsão aos brancos, e por recomendar que os próximos dos brancos fossem afastados, como Sérgio Vieira, que teve de ir para a Argélia por algum tempo” (entrevista realizada a 14 de outubro de 2015, Maputo), demonstrando assim o grande nível de influência tanzaniana na dinâmica interna da FRELIMO, com o respetivo impacto no Instituto Moçambicano (COSTA, 2018, p. 119).

No documento intitulado “Gloomy Situation in FRELIMO” (s.d. apud BASTOS, 2018, p. 227), Uria Simango expõe que os estudantes eram contrários a presença de portugueses como seus professores e queriam a destituição de Janet Mondlane em prol de “um moçambicano”, “um africano”. Outros documentos citam que o governo da Tanzânia, motivado pela tensão racial que havia entre estudantes macondes e professores brancos, expulsou vários professores do Instituto Moçambicano, entre eles, os portugueses Helder Martins, Fernando Ganhão, Jacinto Veloso e a sueca Brigitta Kalstrom (AEROGRAMA..., 1968).

O assassinato do Primeiro Presidente da FRELIMO, em 3 de fevereiro de 1969, em Dar es Salaam, vítima de uma bomba contida em um livro, também agravou a crise interna da FRELIMO, resultando na formação de uma liderança tripla do Comité Central: Samora Machel, Marcelino dos Santos e Uria Simango, porém este último não chegou a exercer seu cargo, rompendo definitivamente com a FRELIMO. Em seguida, Machel é nomeado Presidente, acumulando o cargo de Secretário do Departamento de Defesa e Marcelino ocupando a Vice-Presidência (COSTA, 2018). De acordo com Jorge Rebelo (apud PACHINUAPA, 2011, p. 266), “[...] as posições eram radicalmente diferentes, mas sempre e sistematicamente as posições de Simango e seu grupo eram derrotadas, porque os nossos argumentos sendo justos sempre prevaleciam”, como a defesa da “participação da mulher na luta armada”.

No âmbito educativo, um grupo de estudantes se recusava a fazer tarefas que não estivessem ligadas apenas a preparação escolar (COSTA, 2018). Esse posicionamento convergiu com a posição do “grupo de reaccionários [que] entendia que os estudantes da FRELIMO deviam estudar para serem futuros líderes. Portanto, deviam recusar-se a participar na guerra, porque podiam ser mortos [...]”, como relatou Jorge Rebelo (apud PACHINUAPA, 2011, p. 264). Ele também afirmou que “[...] o presidente Mondlane defendia que os alunos da FRELIMO deviam ser parte do processo de libertação, desde logo e em todas as frentes. Defendia que os alunos deveriam participar na guerra e aplicar o seu conhecimento para fazer

a guerra avançar” (REBELO apud PACHINUAPA, 2011, p. 264). O desconforto entre os estudantes foi instigado após o Comitê Central da FRELIMO ter:

[...] decidido que os estudantes moçambicanos no Instituto seriam obrigados, durante todas as férias escolares, a participar em programas de treino militar a curto prazo e em tarefas práticas, tais como ensino aos adultos. Aqueles que concluíssem o ensino médio, principalmente o “Form IV”, não seriam considerados para estudos superiores no exterior antes de iniciarem um curso básico de treino de três meses em política e táticas militares [...]

De acordo ainda com Dr. Mondlane, entre Novembro de 1967 e Fevereiro de 1968, nada menos do que 25 estudantes desapareceram do Instituto Moçambicano. Disse ainda que mais tarde, a FRELIMO soube que esses estudantes tinham atravessado a fronteira para Nairobi, no Quênia, para prosseguirem seus estudos, com bolsas de estudo obtidas de instituições religiosas e organizações internacionais. [...]

Também no seu discurso, o Presidente Mondlane observou que, no início do ano académico de 1968, os estudantes começaram a desobedecer as regras da escola. De acordo com ele, os estudantes tornaram-se desrespeitosos para com os seus professores [...] (LAWEKI, 2019, p. 228; 229).

Sérgio Vieira acrescentou, em seu depoimento, a oposição ao ensino da língua portuguesa como outro aspecto que compôs a revolta no Instituto Moçambicano – algo considerado por ele irracional e ligado a ambições por poder. Na opinião de Vieira,

Curiosamente, a decisão de criarmos o nosso próprio sistema de ensino, de se estabelecer o Instituto Moçambicano como estabelecimento de ensino secundário, com aulas em português, com professores nossos, livros de ensino nossos tornou-se, já na segunda parte dos anos 60, um dos pretextos para o ataque contra a FRELIMO pelo grupo Gwenjere, Simango, Nkavandame. Os membros da ala anti-FRELIMO e anti-Mondlane denunciaram o uso do português e exigiam que todo o ensino se ministrasse em inglês, pois que o português não passava de uma língua do colono! [...] Impossível convencer de que o inglês também servira o colonialismo britânico e que não havia línguas colonialistas e línguas anticolonialistas. Não se podia convencer de que a existência de médicos e professores moçambicanos, embora brancos, correspondia à política da FRELIMO e servia a causa da Pátria (VIEIRA, 2010 apud BASTOS, 2018, p. 234).

O historiador Felipe Bastos sugere que o posicionamento dos estudantes se justificava porque “[...] a língua inglesa possivelmente traria melhores oportunidades para os secundaristas ir prosseguir seus estudos nos Estados Unidos, [...] e, provavelmente como parte de uma rejeição mais ampla à liderança assimilada e fluente em português da FRELIMO” (BASTOS, 2018, p. 236).

O uso da língua portuguesa no ensino, o acesso a um histórico escolar mais consolidado na região sul de Moçambique, a proveniência regional da maioria das lideranças da FRELIMO (Sul), bem como o assassinato de Filipe Samuel Magaia – comandante admirado pelos estudantes, maioria proveniente do norte de Moçambique, foram alguns dos questionamentos feitos por estudantes da FRELIMO, incluindo os que estudavam nos Estados Unidos, Quênia e Checoslováquia, às lideranças do movimento (COSTA, 2018; LAWEKI,

2019). Os estudantes do Instituto Moçambicano, provenientes do Centro e Norte de Moçambique, também acusaram as grandes lideranças da FRELIMO, de pertencerem ao mesmo povo do Presidente Eduardo Mondlane, “Shangaan” (shangana), o que não era verdade, e, por outro lado, recusavam-se a aceitar as lideranças provenientes do norte da colônia, como Marcelino dos Santos e Armando Guebuza, nascidos em Nampula (LAWEKI, 2019, p. 315). A tensão foi agravada em março de 1968 quando o “estudante chamado Daniel Baulene Chatama agrediu um outro estudante chamado Paulino Xadrique, acusando-o de ser um espião que constantemente transmitia informações à direcção da FRELIMO. O Deão Eduardo Coloma reportou o assunto aos líderes da FRELIMO” culminando na presença da polícia tanzaniana para conter a situação. Como resultado, os estudantes foram ordenados a irem para o Campo Militar de Nachingwea, todavia 80 se recusaram a ir (culminando em expulsão) e 15 permaneceram. Em seguida, houve o fechamento da Escola Secundária do Instituto Moçambicano em Dar es Salaam (LAWEKI, 2019, p. 242). Lawe Laweki, na época um dos estudantes expulsos, relatou que muitos conseguiram continuar seus estudos, conforme menciona abaixo:

No final de 1969, quase todos os alunos do Instituto Moçambicano, que haviam sido desterrados no Campo de Refugiados de Rutamba, haviam fugido de lá para Nairóbi, no Quênia. Conforme correctamente revelado nos arquivos da PIDE, muitos estudantes, incluindo este autor, conseguiram deixar o Campo de Refugiados de Rutamba depois de obterem dinheiro do Padre Charles Pollet para viajarem para Nairobi no Quênia. [...] Alguns dos estudantes, incluindo este autor, conseguiram obter bolsas de estudo no Quênia por recomendação do Padre Pollet (LAWEKI, 2019, p. 245-246).

O padre Mateus Pinho Gwenjere, identificado por vários guerrilheiros como opositor à FRELIMO, era um crítico ao posicionamento político adotado pelas lideranças do movimento e estava vinculado com alguns estudantes que confrontaram a proposta educativa imposta. Cabe mencionar que Gwenjere pertenceu ao povoado Gwenjere, localizado na região entre Caia e Sena, e foi o primeiro pároco de origem africana na missão de Murraça, comunidade rural localizada cerca de 200km de Quelimane, em Sofala, local onde se tornou professor e em que os demais religiosos ficavam em constante contato com a cultura do povo Sena. O padre Gwenjere atuou em Moçambique junto com o bispo Sebastião Soares e Resende e o padre Superior da Missão da Murraça, o belga Charles Pollet, que também foi o seu mentor espiritual (LAWEKI, 2019). Após sofrer perseguição da Polícia Internacional e de Defesa do Estado (PIDE), devido ao seu posicionamento crítico em relação à colonização, juntou-se a FRELIMO em 1967, na Tanzânia, onde exerceu a função de professor e militou na rádio Voz da FRELIMO, na qual conclamava os jovens a entrarem para esse movimento para

continuarem seus estudos. Além de discordância com a política colonial portuguesa, o padre Gwenjere, também discordava de algumas ações da FRELIMO (CAETANO, 2015), entre elas:

a priorização da política de “guerra prolongada”, a concentração de poderes políticos e militares em torno do grupo de sulistas, a nomeação de brancos moçambicanos de origem portuguesa como professores do Instituto Moçambicano, e a falta de realização de um Congresso para resolver os sérios problemas internos dentro do movimento. A direcção da FRELIMO, tendo considerado o questionamento como interferência no funcionamento do movimento, acusou o Padre de ser um agente da PIDE infiltrado no movimento da FRELIMO para desestabilizá-lo e de ser racista [...] (LAWEKI, 2019, p. 221-222).

Segundo o pesquisador e antigo estudante do Instituto Moçambicano na Tanzânia, Lawe Laweki, “[...] o Padre Gwenjere não era professor no Instituto Moçambicano, conforme a maioria dos escritores e acadêmicos alegam. Foi professor de Português na Escola de Formação de Enfermagem da FRELIMO, localizada a cerca de um a dois quilómetros do Instituto Moçambicano” (LAWEKI, 2019, p. 232). Apesar disso, o padre visitava essa fundação e foi acusado de ter incitado os estudantes a se revoltarem contra a FRELIMO, algo que rebateu alegando que foi ele quem aconselhou as lideranças discentes a escreverem um documento para a Organização da Unidade Africana (OUA) com o intuito de impedir “a desordem, porque os estudantes tinham a vontade de partir janelas e portas” (LAWEKI, 2019, p. 237). Após essa situação, o Padre Gwenjere partiu da região de Tabora, no centro-oeste da Tanzânia, e saiu em exílio para o Quênia, onde firmou alianças com dissidentes da FRELIMO, nomeadamente, Paulo Gumane, líder do COREMO e Uria Simango, vice-presidente da FRELIMO. Ao retornar para Moçambique, após o 25 de abril de 1974, participou da fundação do Partido de Coligação Nacional (PCN), liderado por Simango, mas, ao ser acusado de ser racista, “anti-branco” e um agente da PIDE, foi agredido fisicamente por um grupo de pessoas brancas, o que fez o padre afirmar em seguida que era contra o regime colonial português e não contra o povo português (LAWEKI, 2019, p. 285). Diante da assinatura do Acordo de Lusaka e consequente impossibilidade de eleições multipartidárias, o padre Gwenjere retornou para Nairobi, onde atendia moçambicanos refugiados, mas foi sequestrado em 1975 e, apesar de alguns testemunhos não se tem informações exatas sobre o ocorrido. É bem provável que ele tenha sido morto junto com outros presos políticos na fronteira tanzaniana-moçambicana na segunda metade da década de 1970 (LAWEKI, 2019).

Em suma, os fatores racial, educacional, linguístico (BASTOS, 2018), político, étnico, regional e nacional integraram a crise do Instituto Moçambicano. Esse processo marcou uma redefinição da liderança e da linha política da FRELIMO, tendo influência direta no processo

de educação a ser introduzido – a partir dessa conjuntura, mais do que nunca, fortemente fundamentada na formação política da população e da comunidade escolar.

4.2.2 Ensino primário, ensino secundário e educação política

O ensino primário foi o último a ser introduzido pelo Instituto Moçambicano, porque o esforço prioritário foi direcionado “a educação secundária e universitária”, o que resultou no registro de 75 “moçambicanos” que estudavam no estrangeiro, no ano de 1966 (MONDLANE, J., 1966, p.30). Vale lembrar que apesar do ensino primário ter expandido a partir das primeiras décadas do século XX, o ensino superior só foi introduzido em Moçambique em 1962 e o ensino secundário não era generalizado nas escolas disponíveis à maior parte dos estudantes. Provavelmente, em razão dessa conjuntura educativa, a direção do Instituto Moçambicano tenha priorizado ofertar níveis de ensino menos acessíveis em solo moçambicano. Em contrapartida, essa instituição cooperava “estritamente com a escola para refugiados do Instituto Afro-Americano (Centro Internacional de Educação de Kurashini)”, que mantinham classes que iam de *Standart VII* até *Form IV*¹³¹ (MONDLANE, J., 1966, p.30). Segundo a pesquisadora Catarina Antunes Costa (2018), essa instituição estadunidense ofertava aulas por meio do Kurasin International Education Center (KIEC), mas os estudantes de Moçambique ficavam alojados no Instituto Moçambicano. Esse centro educacional “recebia estudantes refugiados da África do Sul, Namíbia, Zimbabué e Moçambique” (LAWEKI, 2019, p. 227).

Estruturada em quatro classes, o ensino primário era organizado e submetido ao Departamento de Educação e Cultural (DEC) e dava espaço a autonomia dos alunos ao delegar a eles a escolha do Chefe de Turma (ZAWANGONI, s.d.).

Nesse sentido, e muito graças à falta de meios, os jovens do campo de Bagamoyo, vistos como futuros quadros, divulgadores, por excelência, do «Homem Novo», eram preparados na perspectiva de desempenharem um papel onde não se sentissem apenas alunos, mas também construtores e responsáveis pelas instalações da sua escola, tendo sido mesmo criada uma comissão de estudantes para ajudar a gerir o campo. [...] Assim, era exigido aos estudantes um esforço suplementar nos trabalhos de construção de infraestruturas básicas e de suporte do dia a dia, tais como a abertura de poços para fornecimento de água potável, a execução de soluções para o saneamento básico, ou providenciar à sua autossuficiência através do que aprendiam nos programas escolares de formação prática em construção, carpintaria, costura e produção agrícola (COSTA, 2018, p. 214).

¹³¹ De acordo com Janet Mondlane (1966, p. 30), essas são “classificações escolares inglesas, correspondendo Standard VII ao último ano do curso primário, e Form IV ao último ano do curso liceal. Esse período é equivalente, ‘grosso modo’, aos cursos secundários português e brasileiro”.

Essa multiplicidade de tarefas é relatada por Nyeleti Mondlane¹³² (2015 apud COSTA, 2018, p. 215), antiga estudante da Escola Secundária de Bagamoyo, que afirmou que os alunos tinham “de ir para a machamba, cortar lenha, carregar água na cabeça, lavar a própria roupa”. Segundo Marcelina Chissano (2015 apud COSTA, 2018, p. 179), os alunos também ajudavam na cozinha, faziam a limpeza dos espaços comuns aos sábados, [...] ajudavam a “compor as sebentas”, tiravam fotocópias em razão da falta de livros suficientes e ajudavam na produção de um jornal. Essa prática pedagógica, vigente na década de 1960 e 1970, foi mencionada como “ensino-trabalho” ou “Escola-Trabalho Produtivo” pelo pesquisador Zawangoni (s.d., p. 39), que afirmou que “[...] foi a UNESCO que havia iniciado a cooperação com a FRELIMO e encontrara na Escola Secundária de Bagamoyo um dos modelos de implementação da combinação ensino-trabalho”. Por outro lado, a contraposição ao colonialismo exigia uma educação que fosse integrada as atividades diversificadas, incluindo as relacionadas ao desenvolvimento da guerra. A antiga professora dos centros educacionais da FRELIMO, em Chimwala, Dzembe e Cassuende, localidades de Moçambique, Teresa Tembe (apud PACHINUAPA, 2011, p.113) afirmou que os alunos “sabiam dividir o tempo para estudar, ir buscar água, lenha, preparar refeições e jogar. Eram informados sobre o que se passava nas frentes de combate e estavam preparados para, em caso de situação de guerra, se dispersarem para depois se reencontrarem num sítio concreto”.

Apesar de não ser conhecido pela historiografia o número exato dos estudantes do ensino primário, pode afirmar, com base em depoimentos¹³³ de integrantes do Instituto Moçambicano, que a maioria dos alunos ingressantes “eram [...] crianças em idade escolar que se encontravam nos centros de refugiados e crianças e adolescentes das bases das zonas libertadas [...]. A maioria dos professores tinha formação elementar (4ª classe)” (ZAWANGONI, s.d., p. 20-21).

Inicialmente, o ensino era lecionado por pessoas com a 2ª e 3ª classes, posteriormente, a expansão escolar foi marcada pela ampliação de recursos financeiros, materiais e humanos, além da planificação do DED central e criação de DED's nas províncias. Nos anos finais da colonização, a rede escolar estabelecida em Moçambique contemplava:

¹³² Nyeleti é a filha mais nova de Janet e Eduardo Mondlane. Nascida na Tanzânia, “frequentou a escola do Centro Educativo Internacional de Kurasini (KIEC) até aos nove anos” (COSTA, 2018, p. 39).

¹³³ Sobre o assunto, Salvador André Zawangoni utilizou como fonte oral as entrevistas que realizou com o ex-professor do Instituto Moçambicano Hélder Martins (1997) e o ex-professor da Escola Secundária de Bagamoyo Gabriel Simbine (1998). O autor também menciona Janet Mondlane (1999) e Eduardo Mondlane (1969), não deixa claro, mas é provável que a primeira referência diz respeito a uma entrevista e o segundo ao livro *The Struggle for Mozambique* (1969), apesar de ser citado na bibliografia *Lutar por Moçambique* (1977).

[...] escolas primárias completas, a consolidação dos ‘centros pilotos’ nas Zonas Libertadas e o início da reflexão e sintetização das experiências no domínio de metodologias, de práticas de ensino, aquisição e produção de material didático, organização escolar, planificação e qualificação de professores. Tunduru tornou-se num centro por excelência destas acções (ZAWANGONI, s.d., p. 22-23).

Nos primeiros anos de existência do ensino primário, o Instituto Moçambicano visava qualificar os alunos para terem acesso ao ensino secundário e, entre 1966-1974, os estudantes eram estimulados, ao terminarem o ensino primário, a ingressarem na luta armada ou na administração da Frente (ZAWANGONI, s.d.). Em contraposição aos conteúdos ministrados nas escolas oficiais do regime colonial, que enfatizavam a história de Portugal e o amor a essa pátria, Moçambique e o continente africano têm lugares de destaque no currículo do ensino primário da FRELIMO, como é perceptível abaixo na descrição das disciplinas:

(i) as disciplinas das ciências humanas e sociais: Língua Portuguesa, História e Geografia Social de Moçambique, que integrava a História e Geografia de África Geral, e a Educação Política e (ii) as disciplinas de Ciências Naturais e Matemática: Aritmética e Ciências Naturais, que integravam elementos de Biologia e Física, e Geografia Física” (ZAWANGONI, s.d., p. 23).

Entre as instituições que ofertavam o ensino primário, existiu o Centro Educacional de Tunduru, posteriormente transformado em Escola Primária e o “‘Centro Piloto’¹³⁴ de ensino primário e capacitação pedagógica dos professores, através de cursos de curta duração e seminários de formação” (ZAWANGONI, s.d., p. 21). Apesar de poucas informações sobre o processo de escolarização no campo Rutamba, também localizada na Tanzânia, cabe mencionar que sua escola oferecia ensino aos adultos e às crianças que pertenciam a uma comunidade com aproximadamente 200 mil refugiados em meados da década de 1960 e, em 1968, “assegurava-se aqui a instrução a duzentas crianças ao cuidado de quatro professores, sendo que no ano seguinte o número de alunos cresceu exponencialmente para o dobro, com dez professores responsáveis pela educação de quatrocentas crianças” (COSTA 2018, p. 227). O Instituto Moçambicano também se preocupou “com a construção de várias escolas no território tanzaniano, localizando-as preferencialmente ao longo da fronteira com Moçambique” (COSTA, 2018, p. 140).

O campo de Tunduru, inicialmente, destinado a abrigar os moçambicanos refugiados, passou a comportar, devido às demandas, “uma escola primária piloto, um centro infantil, um centro de treino para mulheres, um projeto de formação e reabilitação de deficientes de

¹³⁴ Segundo Salvador A. Zawangoni (s.d., p.22), “Até 1974 havia o Centros Pilotos de Luanda, Nangade e Maguiguana em Cabo Delgado, Matchedje e Nkalapa no Niassa e Germinador e Jeque em Tete”.

guerra, bem como um plano de apoio às suas famílias” (COSTA, 2018, p. 183). A escola primária, que comportava inicialmente 50 crianças, passou a 444 em 1969 (COSTA, 2018).

Em 1968, o ensino primário já se encontrava totalmente estabelecido e organizado no campo, apesar dos terceiros e quartos anos ainda serem temporariamente lecionados na escola do centro de acolhimento de Bagamoyo. No ano seguinte, esta situação ficou parcialmente corrigida com a transferência da terceira classe, sendo que as quartas classes prosseguiram em Bagamoyo em conjunto com os restantes cursos especiais para adultos, de capacitação de professores, e um novo programa de formação em ciência, de nível básico. Situação que se manteve até ao momento em que a escola de Bagamoyo viu redefinida a sua função, dedicando-se em exclusivo ao ensino secundário (COSTA, 2018, p. 184).

Em 1969, a escola do campo de Tunduru também contemplou a capacitação de professores do ensino primário que seriam encaminhados para as zonas libertadas, como também um “ensino prático” que contemplava o cultivo do arroz, cursos de puericultura para as mães, produção de sabão, agricultura, criação de animais, nutrição, artesanato e literacia (COSTA, 2018). Houve alguns estudantes dessa instituição que foram selecionados para fazerem o ensino secundário na Roménia, e outros para participarem de eventos internacionais, como “o X Festival Mundial da Juventude e dos Estudantes, realizado em Berlim, na RDA, em 1973, onde marcaram presença numa comitiva que integrava os colegas vindos de Bagamoyo e de outras escolas das zonas libertadas” (COSTA, 2018, p. 193).

Num relatório [do Instituto Moçambicano,] de 1974¹³⁵, o centro infantil de Tunduru é referenciado como sendo residência de duas mil pessoas, oriundas de todos os pontos de Moçambique, na sua maioria crianças, num número aproximado de mil e quinhentas, nas mais diversas condições familiares: órfãos, filhos de prisioneiros em cadeias coloniais, filhos de combatentes, filhos de famílias sem condições para os manter, e as restantes provenientes de zonas instáveis onde ainda não tinha sido possível estabelecer escolas e centros infantis. Entre estas, cerca de trezentas e trinta crianças encontravam-se no ensino pré-escolar e mil e cem frequentavam a escola primária, com idades compreendidas entre os sete e os catorze anos, não sendo explícito se se encontravam todas as crianças, maiores de dez anos, a frequentar a escola primária, ou se o campo mantinha algum programa de ensino destinado a anos escolares complementares (COSTA, 2018, p 191).

Em 1965, o ensino secundário na Escola Secundária em Dar es Salaam¹³⁶ abrangia apenas a 5ª classe. As classes, nessa instituição, foram criadas aos poucos, conforme relata o historiador Salvador André Zawangoni (s.d., p. 25): “Em 1967 já havia a 7ª classe. Do Plano do Instituto constava a introdução da 8ª, 9ª e 10ª classes, em 1968, 1969 e 1970,

¹³⁵ AHM, Arquivo FRELIMO, Pastas DEC, Instituto Moçambicano, caixa A, Processo DEC 1971-1974, Relatório de 5 de abril de 1974 para a ONU, UNHCR.

¹³⁶ Essa escola foi criada oficialmente em 1962, mas suas instalações só ficaram prontas em fins de 1964 (COSTA, 2018).

respectivamente”.¹³⁷ Essa instituição educativa extrapolou o atendimento da comunidade escolar, como relatou Jacinto Veloso (2015 apud COSTA, 2018, p. 172): “[...] também era um lugar de passagem, onde a gente da FRELIMO, em trânsito, ficava instalada. Os professores e os colaboradores viviam lá. Mas era uma escola típica, com as atividades típicas de escola com internato”. Até a abertura dessa escola:

[...] os estudantes foram encaminhados para várias escolas de língua inglesa, situadas em Dar-es-Salaam, sendo que o Instituto Moçambicano se socorria, sobretudo, dos já citados acordos de cooperação que tinham sido, desde logo, estabelecidos com o KIEC. Ali lecionavam-se os programas escolares do ensino secundário e de nível médio, de forma a dotar os alunos de competências que lhes permitissem prosseguir os estudos em universidades estrangeiras, dispondo de bolsas de estudo conseguidas ao abrigo de diversos acordos de cooperação que o Instituto mantinha com os países doadores. Em alternativa, e porque nem todos os estudantes conseguiam obter fundos para estudar no estrangeiro, ou se encontravam preparados para um projeto pessoal desta envergadura, o movimento de libertação permitia-lhes obter aqui uma formação suficientemente abrangente para o desempenho de uma profissão considerada útil, de forma a desenvolverem o seu trabalho entre a população moçambicana. [...]

[...] numa fase já posterior, a escola secundária do Instituto pôde implementar um programa de ensino primário vocacionado para as crianças moçambicanas alojadas em campos de acolhimento, sendo que na sua maioria, estas não dominavam a língua inglesa, nem tão pouco a portuguesa. Simultaneamente, arrancavam dentro das instalações do Instituto, em Dar-es-Salaam, um programa inicial de enfermagem e um outro de ocupação de férias. A preocupação centrava-se, desde logo, em enviar os alunos do ensino secundário durante nas férias de junho para o campo de Bagamoyo, ainda que, numa fase embrionária, com o mero objetivo de apoiar localmente os programas de alfabetização, frequentar aulas de esforço físico, apoiar a reestruturação da biblioteca, das residências e dinamizar cursos livres de leitura para as raparigas (COSTA, 2018, p. 172; 173).

Derivada da experiência de Eduardo Mondlane e dos professores atuantes no Instituto, a organização desse ensino recebeu influência direta do currículo colonial, das proposições presentes nos I e II Congressos da FRELIMO, bem como dos sistemas de ensino europeus, norte-americanos e africanos (ZAWANGONI, s.d.).

Os conteúdos programáticos foram estruturados em três domínios clássicos: (a) Ciências Naturais e Matemáticas, que compreendiam as disciplinas de Matemática, Física, Biologia, Química e Desenho. Os conteúdos foram elaborados com base nos programas portugueses porque tinham menor incidência das ideias do regime colonial, introduzindo melhorias significativas, por exemplo, a teoria de conjuntos na matemática, que ainda não constava dos manuais portugueses. Na Ciências Naturais, sobretudo na Biologia, foram introduzidas a Educação Sexual e questões do Gênero. Hélder Martins foi o encarregado desta transformação; (b) as línguas portuguesa e inglesa. Em relação à língua portuguesa, priorizava-se a morfologia,

¹³⁷ A pesquisadora Catarina Antunes Costa apresenta uma informação diferente ao afirmar que a Escola Secundária em Dar es Salam “só ministrava o ensino entre a quinta e a sétima classes, inclusive, os alunos eram posteriormente encaminhados para o KIEC a fim de completarem a sua formação”. Isso é confirmado com base no depoimento concedido por Marcelina Chissano, que “começou por ser aluna do Instituto Moçambicano, no seu primeiro ano de funcionamento, tendo transitado para o KIEC, onde completou a décima primeira classe e aprendeu a língua inglesa” (COSTA, 2018, p.175).

sintaxe e uma selecção cuidadosa dos textos de literatura epopeia do colonialismo; (c) As Ciências Humanas e Sociais, em particular a História e Geografia, Introdução à Organização do Estado (Educação Política) e Trabalhos Práticos, foram substancialmente reformulados, priorizando-se a História e a Geografia de Moçambique e de África, os Movimentos de Libertação em África, a Organização da FRELIMO e o trabalho Produtivo que, em Bagamoyo, se transformou em participação na Luta de Libertação Nacional. A Educação Física e Desportos não constava do currículo. O principal suporte deste currículo era a Biblioteca do Instituto [...] (ZAWANGONI, s.d., p. 27).

Por outro lado, o modelo escolar adotado pela FRELIMO e pelo Instituto Moçambicano foi influenciado, em parte, pela organização do ensino ocidental europeu, conforme explica o pesquisador Michael Panzer¹³⁸:

A escola secundária da FRELIMO foi beber ao modelo ocidental o método pedagógico, a disciplina escolar e as práticas educativas. Baseados em evidências visuais tiradas de panfletos produzidos pelo Instituto em 1965 e 1967, vemos os estudantes sentados em fila (frequentemente dois em cada carteira) olhando para o professor que, invariavelmente, mantinha a disciplina na sala de aula, e controlava a “narrativa” da instrução. As imagens produzidas por estes panfletos eram usadas para obter fundos de grupos simpatizantes de ajuda internacional e, por conseguinte, eram utilizadas como ferramentas de propaganda, através das quais, a juventude em contexto educativo era exposta de forma a se enquadrar na imagem do progresso revolucionário (PANZER, 2009, p. 813 apud COSTA, 2018, p.238).

Os estudantes da Escola Secundária em Dar es Salaam tinham entre 12 e 18 anos de idade e, no primeiro ano de seu funcionamento, possuía turmas mistas e alojamentos separados por sexo (COSTA, 2018). Havia uma ação institucional conjunta para garantir o sucesso escolar dos estudantes:

Depois do jantar, todos os alunos, inclusive os que estudavam no KIEC, faziam a sua revisão da matéria para o dia seguinte com a ajuda de alguns professores. A atenção prestada aos alunos moçambicanos da escola internacional implicava, ainda, o seu acompanhamento pelo Instituto, sendo que, de vez em quando, as duas instituições realizavam encontros de forma a analisar situações pontuais (COSTA, 2018, p. 181).

Apesar de todo o esforço para arrecadação de fundos que viabilizassem o custo de tal empreendimento, da construção das instalações escolares e do levantamento de funcionários e voluntários, a Escola Secundária de Dar es Salaam fechou suas portas.

Como corolário dos conflitos de 1968, a direção do Instituto Moçambicano, em conjunto com a FRELIMO, decidiu fechar formalmente a escola de Dar-es-Salaam em 1969, sendo que as aulas já se encontravam interrompidas desde a época dos conflitos ocorridos no ano anterior. Atribuiu-se à sua localização, em plena cidade,

¹³⁸ PANZER, Michael G. (2009), «The Pedagogy of Revolution: Youth, Generational Conflict, and Education in the Development of Mozambican Nationalism and the State, 1962–1970», in *Journal of Southern African Studies*, Volume 35, Number 4, December, pp. 803-820.

uma influência negativa perante os alunos. Assim, a escola secundária sofreu uma deslocalização, reabrindo posteriormente, em 1970, nas instalações do campo de Bagamoyo, a uma distância de cerca de 60km, a norte da cidade (COSTA, 2018, p. 182).

A Escola de Bagamoyo, por sua vez, estava situada no campo de Bagamoyo, espaço que comportava inúmeras atividades correspondentes à luta de libertação. O que não era produzido no próprio campo de Bagamoyo era adquirido via Instituto Moçambicano, desde dinheiro, roupa, material didático e produtos de higiene íntima (COSTA, 2018). Em 1969, tal instituição passou a se dedicar exclusivamente a formação estudantil: nível secundário (que passou a funcionar a partir de 1970), educação de adultos e cursos técnicos. Além disso,

No âmbito da formação imediata de quadros, o Instituto oferecia aqui formações relativamente curtas, em áreas práticas que tentavam responder às solicitações resultantes da luta de libertação, nomeadamente, na capacitação de professores, com dois cursos e a duração de seis meses cada; na formação em ciências, com um curso e a duração de doze meses; na formação em administração, com dois cursos e a duração de quatro meses; e no ensino primário para adultos, com dois cursos de seis meses e um curso de doze meses. Nesta época [1970], o campo prestava assistência a cento e trinta e três estudantes, aos quais acresciam professores, auxiliares e pessoal em trânsito [...] (COSTA, 2018, p. 198).

Conforme relatou Teresa Veloso, antiga professora da Escola Secundária de Bagamoyo, em meados de 1973:

A reabertura da Escola Secundária da FRELIMO, em Bagamoyo, fez-se com novos alunos que tinham completado a quarta classe em escolas da FRELIMO. No campo de Tunduru, ou mesmo nas escolas do interior de Moçambique, foi selecionado um grupo de cinquenta e dois alunos. Foram criadas duas turmas da quinta classe, em finais de outubro de 1970, e, no ano letivo seguinte, essas turmas passariam para a sexta classe, com novos alunos a entrar na quinta classe, e assim por diante (VELOSO, T., 2015 apud COSTA, 2018, p. 201).

O ensino secundário, em Bagamoyo, deu-se em um ambiente altamente controlado, de cunho paramilitar, que garantia que a escola estava alinhada com a FRELIMO e com os objetivos da luta de libertação nacional. O Programa do Instituto Moçambicano (apud COSTA, 2018, p.177), que abrangia de outubro a dezembro de 1969, permanecia “como objetivo da escola preparar moral e intelectualmente os estudantes a fim de prosseguirem os estudos técnicos ou universitários depois da graduação, ou de forma a adquirirem o treino suficiente para fazerem um trabalho útil”. Resultante dessa mudança estrutural, o ensino primário de Bagamoyo foi transferido para o campo Tunduru (COSTA, 2018).

Na Escola Secundária de Bagamoyo (Figura 46), vestia-se a farda militar pingo de ouro e quando havia formatura e datas comemorativas, como 25 de setembro (dia das Forças

Armadas), os estudantes faziam uma parada militar, conforme relatou Nyeleti Mondlane (2015 apud COSTA, 2018). Segundo Feliciano Gundana (2015 apud COSTA, 2018, p.200-201), nessa instituição os alunos andavam fardados e, nas férias, iam fazer treinos militares e trabalhos de alfabetização. Já Elisabeth Sequeira (2015 apud COSTA, 2018, p. 200) afirmou que apesar de “muito militar” havia “um espaço muito grande para a crítica, para as pessoas falarem”.

Figura 46: Escola secundária de Bagamoyo [19--]



Fonte: Arquivo pessoal Teresa Veloso (COSTA, 2018, p. 374).

De acordo com Nyeleti Mondlane (2015 apud COSTA, 2018, p.216), para sair da escola era necessário obter uma autorização especial e o domingo era o único dia reservado para o descanso, brincar, jogar, ler, escrever para suas famílias ou escutar música. As instalações da instituição também possuíam “um campo desportivo para futebol, handebol e voleibol” para quem tivesse interesse. Os relacionamentos amorosos entre alunos:

[...] eram proibidos e, no caso de resultarem em gravidezes, as alunas eram expulsas da escola e obrigadas a regressar às respectivas famílias, ou a ir para o campo de Tunduru, onde tinham os filhos e eram encaminhadas para profissões técnicas. Apesar da educação sexual ser abordada nas aulas de biologia, namorar era um assunto tabu para a direção da escola (COSTA, 2018, p 218).

As estudantes do ensino secundário que engravidassem eram expulsas restando a elas “voltar para junto da família, casar, ou ingressar no campo de Tunduru onde podiam frequentar outro tipo de formação, à semelhança das suas congêneres mais velhas”, podendo

ser remanejadas para colaborarem com a luta de libertação nas zonas libertadas (COSTA, 2018, p 187).

O orfanato da FRELIMO em Mbeya, no sul da Tanzânia, também era uma possibilidade de espaço formativo.

O orfanato apresentava-se então como um centro educativo transitório com necessidades específicas no que aos órfãos dizia respeito [até que pudesse ir para a escola primária em Tunduru], mas também conciliava as suas funções com o acolhimento e acompanhamento de jovens mães solteiras, oriundas especialmente da comunidade estudantil. Estas jovens, graças ao apoio de bolsas escolares locais, usufruíam aqui de programas educativos que lhes davam a oportunidade de frequentar cursos especiais de formação doméstica, nomeadamente economia doméstica, ou formação em secretariado, entre outras, ainda que fossem impedidas de seguir o programa de estudos que haviam adotado previamente (COSTA, 2018, p.225).

Mesmo com a reestruturação da educação escolar e com a transferência do Instituto Moçambicano, a tensão presente nas relações raciais ainda estava presente. Tal situação é indicada pelo professor Jacinto Veloso (2015 apud COSTA, 2018, p.200) que afirmou que a Escola secundária de Bagamoyo “era o único lugar onde [os vários moçambicanos de pele mais clara, bem como os brancos estrangeiros] podiam estar sem problemas e onde, obviamente, eram úteis”. Pessoas brancas e pessoas de “pele mais clara” ocupando locais sociais de proeminência ainda causavam desconforto e a política homogeneizadora da FRELIMO não conseguia apagar, por mais que trabalhasse para isso, uma conjuntura colonial fundamentada na opressão que várias pessoas brancas portuguesas exerciam sobre pessoas negras e mestiças moçambicanas. Mesmo diante dessa situação, “O quadro docente [bastante flutuante] da escola, de proveniência heterogénea, era composto por professores de várias nacionalidades, desde moçambicanos militantes da FRELIMO, a cooperantes internacionais dos mais diversos países: Países Baixos, Itália, RDA, EUA, Brasil e Reino Unido” (COSTA, 2018, 205-206). A maioria dos professores e professoras tinham ensino superior completo ou incompleto e poucos possuíam ensino básico, médio e mestrado (ZAWANGONI, s.d.).

Segundo Salvador André Zawangoni, a Escola Secundária de Bagamoyo tinha os conteúdos concentrados em três áreas: Ciências Naturais e Matemáticas, Ciências Humanas e Sociais e Instituições Políticas. Em Ciências Humanas e Sociais, havia as disciplinas de Língua Portuguesa, Geografia e História. O professor Fernando Ganhão estruturou a disciplina de História em História de Moçambique e História Universal, baseando os conteúdos nos seguintes temas: “a resistência à dominação colonial, o colonialismo e o nacionalismo africano” (ZAWANGONI, s.d., p. 37).

As disciplinas escolares lecionadas no campo dividiam-se por módulos pedagógicos que abordavam matérias de Medicina, Farmácia, Biologia, Geometria, Aritmética, Álgebra, Física, Química, Desenho, História, Geografia, Português, Inglês, trabalhos práticos de carpintaria, trabalho com ferro, alumínio e jardinagem, Educação Política, Educação Social e treino comercial. O ensino era assegurado por um grupo de nove professores, entre os quais o reitor, coadjuvados por oito pessoas disponíveis para eventuais necessidades [...]. Apesar da crescente demanda de docentes, o seu número manteve-se sempre aquém das necessidades, limitando-se a um aumento tímido do grupo ao longo do tempo, o que obrigou a direção da escola a encontrar, numa base recorrente, soluções de improviso (COSTA, 2018, 206-207).

Aliás, na Educação Política, os alunos aprendiam definições importantes para o desenvolvimento da Luta de Libertação, como quem era o “inimigo”, além de debaterem sobre o colonialismo e a organização da Frente (ZAWANGONI, s.d.). Ademais, essa disciplina “[...] era uma substituta da disciplina de ‘Organização Política e Administrativa do Estado’, ministrada no segundo ciclo dos liceus do sistema de educação colonial [...]” (ZAWANGONI, s.d., p. 38). Nyeleti Mondlane ingressou na Escola Secundária de Bagamoyo quando tinha entre 9 e 13 anos de idade e aprendeu, no primeiro ano, “o que era Moçambique, as províncias, as diferentes línguas, tribos¹³⁹, a cultura, o que era ser revolucionário, o que era necessário para libertar Moçambique” (MONDLANE, N., 2015 apud COSTA, 2018, p. 209). Ela afirmou que:

A educação política era permanente, porque tínhamos reuniões de turma em que falávamos sobre os nossos problemas, o que não estava bem, o que podia melhorar – sentido de crítica e autocritica. Se alguém tivesse roubado alguma coisa a turma podia dizer que não estava a sentir sinceridade nas desculpas apresentadas. Penso que foi uma energia política muito positiva na altura. Era o que os mais velhos chamavam da criação do “Homem Novo”, formatavam as pessoas para pensarem de uma outra maneira, com abertura de conhecimento. Tínhamos palestras com pessoas como o [Jorge] Rebelo, entre outras, que vinham frequentemente à escola reunir conosco e a liderança máxima da FRELIMO estava muito presente. [...]. Uma vez por semana as turmas tinham de se reunir, para falar sobre a semana, quem estava doente, o que estava a acontecer... E depois nas disciplinas... Se alguém pensava em fugir de uma atividade a turma era obrigada a discutir o assunto e o aluno tinha de se explicar. A doutrina era feita neste sentido em que o aluno era sempre puxado para a unidade escolar. Havia uma energia de tentativa de o reter na unidade escolar... E se o aluno se desviasse, na reunião de turma, ou reunião de classe (uma reunião bem mais séria) falava-se dele enquanto indivíduo, responsabilizava-se o seu comportamento e as suas motivações. Então, quando viesse um dirigente, como o presidente Samora, ficávamos todos maldispostos, porque ele recebia o relatório escolar, sobre os bons e maus alunos. [...] E no fim da reunião vinha a lista dos

¹³⁹ Cabe destacar que a presente dissertação não utiliza “tribo” para se referir aos diversos povos que compõem a sociedade moçambicana, mas o termo está presente em alguns trabalhos citados ao longo da dissertação, bem como no vocabulário de algumas pessoas moçambicanas abordadas. Estamos de acordo com o posicionamento de Gwendolyn Midlo Hall (2005, p.32) que afirmou que tribo “[...] é uma categoria estática que remete à ideia de povos ‘primitivos’, implicando ainda a crença de que os africanos se identificam de acordo com suas relações de parentesco, com o clã”.

alunos que, ou iam ser expulsos por indisciplina tremenda, ou que tinham queixas e avisos contra si (MONDLANE, N., 2015 apud COSTA, 2018, p.150).

Segundo a pesquisadora Catarina Antunes Costa, a dinâmica relatada por Nyeleti indica que a FRELIMO e o Instituto Moçambicano promoviam uma “formatação psicológica dos estudantes, segundo uma matriz de doutrinação ideológica, [...] inspiradas em práticas autoritárias oriundas de países socialistas, que promoviam a autocensura e uma hipervigilância constante de toda a comunidade” (COSTA, 2018, p. 150).

A professora Elisabeth Sequeira, formada em Matemática pela Universidade de Coimbra, dava aulas no campo de Bagamoyo e ocupava a direção pedagógica da escola secundária entre 1972 e 1975. Além de mencionar que procurava contextualizar que os paradigmas em torno do que se considerava algo de “rapariga” ou de “rapaz” eram construções sociais, ela relatou o fundamento sócio-histórico e marxista da disciplina de Educação Política:

Passei para a disciplina de História da FRELIMO e materialismo dialético, porque não havia outra alternativa e não havia mais ninguém. Educação Política era assim que se chamava. Era a História da FRELIMO, incluindo toda a História da colonização de África e o materialismo dialético que fazia entender as coisas (como o mundo estava organizado e porque é que estava organizado assim, como é que o colonialismo aparece, o fascismo, a I e II Guerras Mundiais, os movimentos de libertação, os países socialistas e o capitalismo – nós tínhamos de pesquisar para fundamentar a razão da nossa causa e explicar porque tínhamos de lutar daquela maneira) (SEQUEIRA apud COSTA, 2018, p. 212).

Cabe mencionar que a Educação Política era feita independente da formação escolar, no entanto, não havia a formação escolar sem a formação política. As Comissárias Políticas, grande parte analfabetas, faziam a mobilização popular e tinha formação continuada em Educação Política, na qual se aprendia o “ABC da luta da FRELIMO”, conforme relatou Marina Manguedye Pachinuapa (apud ZIMBA, 2013, p. 65).

Em um testemunho, publicado no impresso *FRELIMO Information*, com o título “Education Politique” (1968), Sawili Chabwela declara que a educação política é evidenciada como motor da guerra. Segundo ele, na opressão colonialista não havia educação política, todavia na FRELIMO era exatamente o contrário. Chabwela ainda relata o seguinte: “Graças à formação política que recebi, posso compreender e caracterizar com precisão a exploração a que fui submetido e lutar pela sua eliminação. Hoje estou pronto para me sacrificar até a última gota de sangue para libertar meu povo [...]” (CHABWELA, 1968 p.17, tradução nossa). Tais relatos sobre as aulas de Educação Política demonstram que o ensino de História – mesmo fora no ambiente escolar – passava por uma perspectiva socialista que visava

influenciar o povo a colaborar com a luta libertação nacional de Moçambique. Em contrapartida, a Educação Política deixava claro que a guerra contra o colonialismo e o imperialismo envolvia esforço, sacrifício, comprometimento e dedicação à linha política defendida pela “Organização”/FRELIMO.

Na prática, ser professora ou professor na Escola Secundária de Bagamoyo extrapolava o âmbito profissional e militante, envolvia uma dedicação integral em todos os sentidos, como relata Elisabeth Sequeira:

Éramos professores e recebíamos os estudantes que vinham do interior ou do centro piloto de Tunduru, que funcionava como escola primária. Ficava no sul da Tanzânia e nós dávamos aulas todos os dias, de manhã e de tarde. Havia aulas normais das várias disciplinas e havia muitas aulas práticas (de laboratório, oficinas e trabalho agrícola), tínhamos sempre muitas atividades. Era uma escola internato, onde todos os professores, particularmente os que estavam na direção, estavam de serviço praticamente vinte e quatro horas. A qualquer hora, da manhã, tarde ou noite, alguém podia bater à porta a precisar de alguma coisa. Os alunos estavam ali e não tinham outra família que não todos nós. [...] Havia tarefas em que as raparigas se queriam organizar para fazer, mas não faziam parte das disciplinas. Elas vinham pedir para eu ensinar a fazer “isto ou aquilo”, coser, bordar, fazer bolos... Recordo (SEQUEIRA, 2015 apud COSTA, 2018, p. 208; 209).

A discrepância entre meninas e meninos no corpo discente também continuou, apesar das reconfigurações realizadas. Apesar dos esforços da FRELIMO para mudar esse quadro, em 1970, só havia 4 “raparigas” entre os 52 estudantes – revelando, mais uma vez, a desigualdade de gênero que inicia na mobilidade escolar (COSTA, 2018). Nos anos posteriores, “Verificou-se também um aumento na frequência académica do sexo feminino que, de dez alunas em 1973, passou para vinte em 1974” (COSTA, 2018, 203). Em relação à evolução do número de estudantes,

Em 1972 encontravam-se a estudar cento e cinquenta e cinco alunos, dos quais vinte e um foram destacados para o treino de capacitação de professores. No ano seguinte, 1973, estes números passaram para cento e oitenta alunos, a frequentar três níveis do ensino secundário, acrescidos de vinte professores do ensino primário em estágio. Em 1974, a escola via a sua capacidade aumentada para mais de duzentos e cinquenta alunos nos quatro níveis escolares (COSTA, 2018, p. 202).

Após a conclusão dos estudos, os alunos da Escola Secundária de Dar es Salam eram encaminhados, principalmente, para três colocações: “[...] a continuação dos estudos dos níveis pré-universitário (9ª e 10 classe) e superior, colocação na administração da Frente ou no professorado e afectação das forças armadas” (ZAWANGONI, s.d., p. 30). A Escola Secundária de Bagamoyo, por sua vez, só contemplou até a 8ª classe por causa da independência nacional, conforme relatou a Diretora Pedagógica nessa instituição, Elisabeth Sequeira (COSTA, 2018). Quantitativamente, “Dos 52 constituintes do primeiro grupo [de

estudantes], 22 alunos concluíram a 8ª classe em 1974. Os outros 30 não chegaram ao fim [...]” por motivos diversos, como cumprimento de outras atividades na luta de libertação, violação de regras ou doença (ZAWANGONI, s.d., p. 47).

De acordo com Nyeleti Brooke Mondlane:

Quando aconteceu o 7 de setembro [de 1974], os alunos da escola de Bagamoyo pediram à direção autocarros para entrar em Moçambique, para lutar contra aqueles que tinham ocupado a Rádio Moçambique e se autoproclamavam nacionalistas. E foi necessário que o presidente [Samora Machel] viesse à nossa escola para nos dizer que tivéssemos juízo, para termos confiança no processo, que estava tudo a correr bem e que nós tínhamos a tarefa de continuar a estudar, porque Moçambique precisaria de quadros. E foi exatamente o que aconteceu... Os mais velhos quando vieram para Moçambique foram dirigir escolas e unidades económicas, porque muitos portugueses tinham-se retirado. Numa idade muito jovem ficaram diretores de escolas (MONDLANE, N., 2015 apud COSTA, 2018, p.222).

De acordo com os autores aqui estudados, percebemos que o colonialismo imposto pelo regime ditatorial português originou uma resistência política, armada e revolucionária que norteou a criação da Frente de Libertação de Moçambique, incluindo o projeto socioeducativo desse movimento. Além da construção de uma nacionalidade diferente da defendida pelo governo colonial, forjar pessoas que se adaptassem a guerra e a sociedade independente envolvia um plano concreto de mudança das identidades coletivas em torno do que se entendia como “Homem Novo”. Como afirmou Paulo Freire, estamos “sempre em processo de libertação” e, no caso da luta de libertação colonial, incluiu o problema da identidade cultural, que não “cai do céu” (FREIRE, 2011, p. 39).

Ser militante era indissociável de ser estudante ou ser professor/a nas instituições de ensino da FRELIMO, tornando a identidade docente e discente, nessa conjuntura, algo inseparável da identidade militante – algo constatado tanto no discurso oficial da FRELIMO quanto por meio da prática educativa militar empreendida em instituições como a Escola Secundária da FRELIMO em Bagamoyo (MACHEL, 1974; COSTA, 2018). Outro ponto que merece ser retomado é o fato de quem dominava a cultura escrita passava menos tempo nas regiões de luta armada, por estar morando e estudando na Tanzânia, fazendo uma formação militar ou realizando o curso superior em outros países. Esse dado é perceptível por meio da trajetória escolar das pessoas mencionadas neste capítulo.

Se para ter a educação política não era necessário ser alfabetizado, ao militante escolarizado era obrigatório a formação política. Entretanto, o engajamento desses grupos estava intrinsecamente conectado, pois integravam o projeto político-educativo da FRELIMO. As Comissárias e Comissários Políticos educavam a população pela oralidade e trabalhavam

em parceria com professores/as que formavam estudantes que, posteriormente, seriam outros/as professores/as, ou exerceriam outras profissões, que ajudariam a alfabetizar e formar politicamente todos/as os/as combatentes.

Ter a oportunidade de realizar o ensino secundário, técnico e/ou superior proporcionava um acesso maior a recursos materiais, mobilidade social e estabilidade que estava vinculada a uma distribuição desigual da oferta escolar promovida pela FRELIMO. Por outro lado, o ingresso na FRELIMO podia proporcionar uma mobilidade escolar, mesmo que isso não ocorresse de forma generalizada. A antiga Comissária Política Julieta Alves Aide (apud ZIMBA, 2013, p. 117), afirmou que a “educação dos combatentes” era um aspecto relevante da “Luta de Libertação Nacional”, haja vista que “A formação-militar permitia que todos fossem combatentes assumindo uma estratégia de Luta comum, assumindo plena consciência do que faziam. Além disso, muitos soldados eram analfabetos, mas aprendiam a falar, ler e escrever português nas bases da FRELIMO”, como ocorreu com ela. Confluindo com essa dinâmica, Alberto Joaquim Chipande (apud ZIMBA, 2013, p.147) afirmou em uma Reunião do Chefe Adjunto do Departamento de Defesa com o Destacamento Feminino, realizada em 1970, que as mulheres da FRELIMO que “treinavam no Interior, ajudaram na mobilização das massas e de todo o povo moçambicano, incluindo as crianças, os que estudam nas escolas e os enfermeiros. Todos estão a fazer a guerra na prática das suas tarefas revolucionárias”.

A posição de Chipande, que ocupava na época o cargo de Adjunto do Chefe do Departamento de Defesa, demonstra que discursivamente o movimento não alimentava hierarquias na luta travada fora dos cargos militares, apesar de isso não ser constatado na prática. A FRELIMO alegava que todos eram igualmente importantes para o desenvolvimento do combate. A palestra no Instituto Moçambicano ministrada por Marina Pachinuapa e Filomena Nachaque, em 1967, também indica esse movimento, pois não falavam português e contaram com a tradutora Junuária Napulula na mediação. Elas foram ao Instituto conscientizar os estudantes sobre as “tarefas da Revolução Moçambicana”, incluindo a ida para os campos de treino militar ao transmitirem a seguinte mensagem: “No contexto da Luta de Libertação, a tarefa de estudar está associada à tarefa dos militares combaterem no campo de batalha” (NACHAQUE apud ZIMBA, 2013, p. 54). Portanto, se os estudantes secundaristas participavam da alfabetização de crianças e adultos nas zonas libertadas, os guerrilheiros analfabetos educavam politicamente os secundaristas sobre os propósitos da luta de libertação nacional.

A língua portuguesa agregou interesses e serviu de meio comunicacional comum entre pessoas que dominavam diferentes línguas em Moçambique. Assim como o regime colonial mobilizava a língua portuguesa para defender a nacionalidade portuguesa, a FRELIMO apropriou-se dessa língua para construir a nacionalidade moçambicana e uma identidade nacional.

Os povos/etnias foram ignorados e, até certo ponto, combatidos, em prol da defesa de um só “Povo”, o moçambicano, e o processo de assimilação portuguesa que proporcionava às pessoas de Moçambique serem consideradas cidadãos portugueses foi rejeitado e substituído por uma formação política voltada para a criação do “Homem Novo”. As escolas primárias e secundárias tinham um papel fundamental nesse processo, visto que possibilitavam a formação de quadros qualificados para o desenvolvimento da luta nacionalista por meio da rotina, hierarquia organizacional, currículo e acesso a uma mobilidade política dentro da FRELIMO, além de promoverem uma mobilidade social em Moçambique ou no exterior.

A FRELIMO e o Instituto Moçambicano colocam uma situação alternativa nas sociedades africanas e no sistema colonial – centrado em educar as meninas e jovens para atuar no ambiente doméstico e para se casarem. Não são contrários a essas ações, mas ampliam de forma significativa a área de atuação profissional das mulheres ao proporcionar papéis sociais pouco ou não acessados até então na área militar, na política, na saúde, na educação e na assistência social. A figura feminina ganha espaço nas narrativas oficiais, no projeto político e em cargos institucionais, contrapondo-se a uma idealização e estímulo a sua atuação restrita no âmbito doméstico ou atrelado às ações religiosas – como ocorreu na educação colonial por meio de conteúdos como a costura e no Grupo das Mães da Missão Suíça (CABRAL, 1945; CRUZ E SILVA, 1997; SAÚTE, 2004). Em outro ângulo, a aparente valorização da mulher não questiona por completo os lugares sociais ocupados por elas, porém redefine o exercício da maternidade e a atuação política que elas poderiam alcançar. Entre os altos postos da FRELIMO, as mulheres continuavam situadas em locais subalternos em relação aos homens, o que não se aplicava em outras instâncias, como no Instituto Moçambicano que foi liderado por Janet Mondlane e no Destacamento Feminino, que teve várias mulheres conduzindo suas atividades, como foi o caso de Filomena Nashake.

Vinculado a isso, houve um processo de redefinição dos lugares a serem ocupados com base no gênero e na idade. Enquanto não havia uma oposição a serem mães, esposas e militantes no contexto de guerra; no Instituto, havia uma forte pressão institucional e psicológica que proibia os relacionamentos amorosos e penalizava as raparigas que engravidassem, conforme foi relatado por algumas mulheres que integraram a FRELIMO

(ZIMBA, 2013; COSTA 2018). Nesse sentido, a identidade feminina, moldada pelo comportamento social, sofria transformações e continuidades fluidas, dependendo do espaço institucional que ocupavam na luta de libertação nacional.

A partir das reflexões de Daniel Suárez e Valeria Metzdorff (2018), entendemos que a luta de libertação nacional moçambicana possuiu um caráter educativo, pois pensar e narrar publicamente sua participação nesse movimento, remete a uma experiência educativa e a uma memória pedagógica. No caso particular de quem foi aluno/a e professor/a, as práticas narrativas envolvendo o ensino-aprendizagem abarcaram a construção de uma identidade profissional, estudantil, militante e nacional moçambicana – todas profundamente conectadas entre si e em permanente construção. De outro modo,

Sendo a escola seletiva, ela dificilmente foge ao processo de manipulação consciente ou inconsciente que os grupos sociais representados no poder exercem sobre a memória individual, grupal, étnica e de classe. A escola, em alguma medida, participou no cultivo da memória coletiva e também no esquecimento e no silêncio de vestígios históricos reveladores de identidades e lutas (LOPES, 2004, p. 37).

Por mais que alguns integrantes da FRELIMO quisesse romper com os convencionais papéis sociais etários, de gênero e de raça, incluindo todos como um “Povo”, essas questões estavam presentes e dificultaram, em algumas situações, a convivência harmoniosa entre os mais jovens e os mais velhos, bem como a participação de pessoas brancas, assim como de mulheres no movimento, ocorrências que levaram, entre 1965 e 1969, à “grande crise” da FRELIMO, que impactou diretamente no rumo ideológico do Instituto Moçambicano (COSTA, 2018; LAWEKI, 2019).

CONCLUSÃO

A oferta de educação escolar em Moçambique no período colonial aqui estudado foi desigual, influenciada e influenciadora na diferenciação sociorracial, e não correspondeu sempre às expectativas da ditadura salazarista e das instituições de ensino.

Nesse contexto, a educação colonial foi dirigida, sobretudo, pela Igreja Católica e pelo Estado, tendo entre seus principais objetivos a manutenção das relações de poder. Nesse sentido, as escolas submetidas a esse projeto político foram instauradas e mantidas a partir da legislação e normatizações promulgadas, apesar da construção de poucas instituições de ensino, da formação limitada e má remuneração dos/as docentes do ensino primário rudimentar, entre outras situações que impactaram diretamente o acesso e aprendizado de

estudantes africanos/as. Ressalta-se que alguns sujeitos que se formaram ou educaram nas instituições submetidas a essa dinâmica, com destaque para os/as estudantes do Centro Associativo dos Negros de Moçambique, enfrentaram um sistema que não visava democratizar a mobilidade escolar e nem melhorar efetivamente as condições de vida da população, o que foi utilizado sistematicamente como argumento contra a colonização portuguesa e em defesa da autodeterminação política desse território. Por outro lado, o modo de vestir, o uso da língua portuguesa, a utilização mais intensa do impresso e a disposição do mobiliário escolar foram alguns dos elementos apropriados durante o processo colonial.

Em relação ao ensino islâmico, observou-se que estava presente em Moçambique séculos antes da chegada dos europeus e, em função de suas características, estimulava a aprendizagem da leitura e da escrita em caracteres árabes. Além disso, o ensino islâmico envolvia uma rede de ensino religioso que abarcava a África Oriental, o Oriente Médio e a Índia para as pessoas que tivessem condições e quisessem aprofundar seus estudos. A menção a tal ação educativa é relevante por indicar que, antes do processo de expansão escolar no século XX, as escolas corânicas e as dinâmicas sociais eram intensas, tanto dentro das limitações geográficas impostas pela situação colonial quanto no âmbito transcontinental. Por meio da bibliografia estudada, verifica-se o trânsito de alunos da Escola Chinesa em instituições educativas coloniais e na China. A valorização de aspectos da cultura oriental no ensino, como o uso do cantonês e, posteriormente, do mandarim é uma das características dessa instituição. A relação com o associativismo e o desporto, por sua vez, foi bem intenso nas comunidades muçulmanas e chinesas.

Percebe-se que as missões protestantes introduziram projetos educativo-religiosos que se adaptaram ou foram contra a situação colonial e, cada um à sua maneira, colaboraram com a difusão do cristianismo e da língua portuguesa. Apesar de o Estado ter tentado regular e controlar a evangelização em Moçambique, algumas igrejas promoveram a mobilidade escolar de alguns de seus membros, sendo, inclusive, beneficiadas com isso, como foi o caso da Missão Suíça, que também usou a imprensa em língua tsonga, tshwa e portuguesa. A associação com outras missões foi uma estratégia utilizada para alcançarem parte de seus objetivos a respeito da formação escolar, como ocorreu entre Igreja Metodista Episcopal e a Missão Suíça. A IME também promovia suas atividades em língua local, no caso, na língua xitswa, e os integrantes da Missão Anglicana, no distrito de Maciene, também evangelizavam e ensinavam a contar, a ler e a escrever em português ou em shangana e chopi. Nessas duas instituições religiosas, a hierarquia da estrutura institucional esteve baseada na questão racial,

com as altas lideranças brancas e estrangeiras e os demais integrantes negros e moçambicanos.

A imposição de um currículo oficial pelo regime colonial colaborou na difusão da língua portuguesa, assim como sua apropriação pelas missões cristãs, pelo Instituto Moçambicano e a FRELIMO. A educação escolar se deu de forma limitada no território colonial, muitas vezes foi marcada pela presença das línguas de Moçambique, não atendeu uma parcela grande da população, mas, apesar disso, a língua portuguesa foi um aspecto importante no processo de ensino da leitura e escrita, atravessando relações de poder em diferentes espaços educativos.

Entre os conteúdos escolares, destaca-se a problematização da língua adotada no processo de ensino, como bastante relevante nas experiências abordadas. Como destaca Frantz Fanon, a linguagem está relacionada à constituição cultural. Em suas palavras, “Um homem que possui a linguagem possui, em contrapartida, o mundo que essa linguagem expressa e que lhe é implícito” (FANON, 2008, p. 34), ou seja, a linguagem e a cultura são elementos sociais que estão entrelaçados. Enquanto em algumas ações educativas houve o ensino-aprendizagem de técnicas de decodificação dos signos gráficos, em outras se somou a integração de “novos modos de compreensão da realidade, do mundo, de si mesmo e dos outros. [E nesse sentido,] Ler e escrever são práticas culturais que alteram a consciência e o comportamento” – significado esse atribuído ao conceito de letramento (LOPES, 2004, p. 31). Sob esse ponto de vista, pode-se refletir sobre a ênfase dada ao uso da língua portuguesa no processo de colonização, ou à complexidade cultural da linguagem a partir do uso da grafia árabe pelos muçulmanos no norte de Moçambique para ler e escrever a língua swahili, macua e português; ao cantonês e ao mandarim pela comunidade chinesa da Beira; ao português e ao inglês no Instituto Moçambicano; bem como às línguas africanas, como o xitswa, tsonga, tshwa pelas missões cristãs não católicas.

Algumas instituições educativas incentivaram a especialização da formação docente e a participação de educadores e educadoras em sistemas de ensino localizados na Europa, como foi o caso do Instituto Moçambicano; nos Estados Unidos, como ocorreu na Missão Suíça; e em algumas instituições estatais de Moçambique, como o Centro Associativo dos Negros e a Escola de Habilitação de Professores Indígenas “José Cabral”. A intensificação da escolarização e da percepção que a escola era algo fundamental no contexto de globalização, também influenciaram o intercâmbio e desenvolvimento desse processo.

A ausência de instituições de ensino superior em Moçambique até a década de 1960 ou as barreiras estruturais que envolviam o ingresso de estudantes negros/as nos Estudos Gerais

Universitários de Moçambique, impulsionou a concessão de bolsas de estudos tanto por parte das missões cristãs quanto do Instituto Moçambicano.

Constatou-se que o projeto educativo do Instituto Moçambicano visava garantir a viabilidade de um projeto político nacionalista de cunho anticolonial e anti-imperialista, bem como buscou a formação de quadros para a luta de libertação e construção da futura nação moçambicana. Esse empreendimento envolveu os militantes da FRELIMO, colaboradores estrangeiros, a população de Moçambique e uma rede transcontinental para garantir a oferta do ensino primário, secundário, técnico e superior a alguns de seus integrantes, constituído em geral por crianças e jovens refugiados na Tanzânia. No entanto, o Instituto Moçambicano e a FRELIMO não garantiram a mobilidade em todos os níveis de ensino. Nesse cenário, embora o analfabetismo tenha sido identificado enquanto um problema a ser superado, a discrepância entre o acesso a recursos escolares que havia entre os secundaristas do Instituto Moçambicano e as escolas primárias nas zonas libertadas não foi visto como desafio prioritário a ser sanado.

Ainda a respeito desse empreendimento, foi identificado que o projeto educativo da FRELIMO lidava com contradições geradas pelo projeto político idealizado e a especificidade sócio-histórica de Moçambique. A crise no Instituto Moçambicano, por exemplo, explicita que, apesar de a FRELIMO elencar a identidade nacional moçambicana em detrimento das identidades étnicas, a coexistência dessas formas de identificação estava presente no movimento e influenciavam as relações no âmbito educacional. O mesmo evento também indicou que, por mais que as lideranças defendessem a aliança racial e nacional, a tensão pautada nessas questões foi um fator determinante na luta de libertação nacional.

A idealização de uma nova forma de organização social visou a ampliação dos papéis de gênero, a redefinição das relações entre os mais jovens e mais velhos e a inserção ou banimento de determinadas práticas sociais. Entre as ações promovidas, destaca-se a valorização da prática política da juventude negra, enquanto um grupo que herdaria lugares estratégicos para garantir a condução de uma nação moçambicana independente e livre do colonialismo e do imperialismo. A formação escolar e técnica estava vinculada ao desenvolvimento do movimento de libertação, que buscava garantir o engajamento militante por meio da formação política militarizada.

Preconizada pela FRELIMO, a formação do “Homem Novo”, que estava atrelada a formação da nova mulher, da/o nova/o aluna/o e do/a novo/a professor/a, exigiu a tentativa de ressignificação dessas identidades, mas esse objetivo não incidiu de forma homogênea sobre esses grupos. Os recursos humanos, financeiros e materiais eram limitados, e as demandas imediatas, ou de curto e médio prazo, impactavam na formação de quadros. Nesse contexto, a

difusão da educação política se estendeu até onde foi possível, independentemente das/dos comissárias/os políticas/os serem alfabetizadas/os na língua portuguesa. Desse modo, a postura anticolonial, a defesa pela libertação nacional de Moçambique e a valorização da história dos povos e sujeitos africanos integraram essa educação voltada ao “Povo”. Sob esse ponto de vista, a FRELIMO e o Instituto Moçambicano foram precursores de uma educação nacionalista moçambicana a partir da década de 1960.

Importante destacar que parte considerável dos/as estudantes africanos/as foram utilizados/as como mão de obra barata ou gratuita em algumas escolas, além de ter sido um espaço de recrutamento dessas pessoas, conforme relatado por antigos estudantes e professores da Missão Anglicana de Santo Agostinho. A apropriação da força de trabalho dos estudantes foi algo comum durante a colonização, tanto nas missões religiosas cristãs quanto no Instituto Moçambicano. Tal situação abrangeu, principalmente, o ensino rudimentar, mas, conforme exposto por Teresa Amule, a madrassa vinculada à sua família em Chicomo – Niassa, também exercia essa prática, apesar de suas especificidades, assim como as escolas vinculadas a FRELIMO. Não foi encontrada menção a essa ocorrência no Liceu Salazar e na Escola Chinesa da Beira então, aparentemente, os/as estudantes dessas instituições não foram prejudicados/as no processo de ensino-aprendizagem por causa do trabalho infantil.

A ausência de uma distribuição equitativa dos recursos financeiros e humanos às escolas de Moçambique é algo notado durante todo o período analisado. O Liceu Salazar foi menos prejudicado nesse aspecto se comparado com as outras instituições abordadas, apesar de sujeitos vinculados a essa escola também terem reivindicado melhorias. A Escola Chinesa, pelo menos até o início da década de 1950, não havia recebido apoio do governo para a construção de suas instalações e as missões religiosas, apesar de receberem um subsídio do Estado, mantiveram-se basicamente com o uso da força de trabalho dos/as estudantes, que eram encaminhados/as à escola e à machamba. Cabe ressaltar que essa prática se tornou comum, em parte, em razão da precariedade generalizada do sistema do ensino como um todo, incluindo as instituições vinculadas à FRELIMO, como a Escola secundária de Dar es Salam, Escola secundária de Bagamoyo e demais escolas nas zonas libertadas – que mesmo ofertando o ensino primário, secundário e técnico, utilizavam-se do trabalho da comunidade escolar para se manter. Resguardadas as especificidades do ensino oficial, missionário, particular e do oferecido no exílio, o regime salazarista, pelo menos oficialmente, enquanto “governo”, era o responsável por oferecer e garantir a escolarização de todas as pessoas de sua colônia/território ultramarino e o reduzido ou a falta de apoio às instituições de ensino não estatais alimentaram as desigualdades escolares em todo território de Moçambique.

A imprensa e a fotografia foram aliadas no processo educativo desenvolvido por diversas instituições e, de certa forma, estiveram ligadas às práticas socioculturais que os diversos grupos de Moçambique defendiam ser o mais apropriado. No caso da FRELIMO, tais elementos foram utilizados na construção do “Homem Novo” e da nova sociedade, na educação colonial foram apropriados na tentativa de imposição da nacionalidade portuguesa e na manutenção das hierarquias sócio-políticas e para as missões religiosas foram usados no processo de evangelização. Assim, tanto a imprensa quanto a fotografia foram aliadas no processo de consolidação de identidades nacionalistas e religiosas que, em maior ou menor grau, se atravessaram, divergiram ou se fortaleceram mutuamente.

Se a especificidade cultural dos povos de Moçambique pode ter sido ignorada em algumas instituições, como o Liceu Salazar, a identificação racial parece ter sido incontornável na educação escolar. Se, por um lado, as classificações sociais baseadas nas características físicas foram utilizadas de forma estratégica pelo regime do Estado Novo para estruturar uma segregação escolar e a defesa de uma nação pluricontinental e multirracial; por outro, os diversos grupos sociais de Moçambique lidaram de formas diversas com as categorias raciais encontradas em jornais, censos, documentos oficiais, discursos e no cotidiano de muitos espaços. Como demonstrado, ao longo desta dissertação, alguns sujeitos vinculados a instituições de ensino e associações desportivas apropriaram-se de termos como “afro-mahometanos”, “mulatos”, “colonos”, “moçambicanos de pele mais clara”, “negro português”, “assimilados”, “moçambicanos brancos” e “indígenas”, indicando que a identificação racial recebeu diferentes significados durante a colonização.

A educação escolar foi utilizada como instrumento de afirmação das identidades (em certa medida, incidiu sobre os colonos nas instituições estatais e sobre os moçambicanos no Instituto Moçambicano e nas escolas situadas nas zonas libertadas), de manutenção das identidades (no caso da Escola Chinesa), de negação das identidades (no caso dos militantes da FRELIMO em relação à identidade portuguesa) e da construção de novas identidades (moçambicana e portuguesa em relação aos povos de Moçambique). A complexidade da relação entre educação e identidade, mais especificamente a coletiva, de caráter étnico, racial e nacional, precisa ser problematizada ao considerarmos que elas não se estabeleceram de modo naturalizado, mas foram construídas e permeadas por interesses políticos e econômicos. Por exemplo, as relações tecidas no âmbito do Centro Associativo dos Negros de Moçambique dão-nos amostra das disputas que envolveram a identidade racial negra, a identidade nacional portuguesa e o início da emergência de uma identidade moçambicana, que defendeu o aspecto nacional em detrimento da identidade étnica.

Entre as formas de consolidação das desigualdades raciais desenvolvidas por meio da educação colonial, está a instauração do ensino primário rudimentar, ou seja, o ensino voltado exclusivamente para os “indígenas”. Por outro lado, um forte posicionamento antirracista é manifestado no projeto político-educacional defendido pela FRELIMO. Nas fontes analisadas, é nítida uma tentativa de valorização da identidade nacional em detrimento das identidades étnicas e a adoção de uma narrativa antirracista por parte do Estado português e da FRELIMO, mas cada um com suas especificidades.

Em suma, apesar da diversidade de iniciativas educativas desenvolvidas em Moçambique durante o período colonial, predominou a oferta desigual dos níveis de ensino, as religiões como principais difusoras do escrito (GALVÃO, 2010) e a associação das mulheres e das jovens ao ambiente doméstico ou a profissões como enfermagem, serviço social e docência. A educação escolar foi, em grande medida, produtora de desigualdades escolares e um meio de perpetuação de diversas violências, como submeter os/as estudantes à trabalhos mal remunerados e em condições precárias. O sistema educacional também serviu de instrumento de manutenção de papéis de gênero e instaurador de identidades nacionalistas, modelador das relações étnico-raciais e consolidador de projetos políticos. Dito isso, esperamos que o enfoque dado às experiências individuais, às trajetórias e relações institucionais e a relevância da educação escolar sobre as identidades coletivas somem na consolidação de uma história da educação sobre Moçambique que reconheça a interculturalidade, a diversidade, as disputas sociopolíticas, as relações de poder, bem como os silenciamentos, as violências e as desigualdades que atravessaram o processo de escolarização das pessoas que habitaram esse território durante o período colonial.

FONTES DOCUMENTAIS

Jornais e revistas

A Voz da Revolução

Boletim de informação

Boletim nacional

Colecção Estudos e Orientações

Frelimo 1972

FRELIMO *Information*

Mozambique Revolution

Notícias

Artigos de jornais e boletins informativos

A VISITA à Beira do ilustre brasileiro Gilberto Freyre. Jornal **Notícias**, Lourenço Marques 16 de jan. 1952. Disponível fisicamente na Hemeroteca do Arquivo Histórico de Moçambique.

CHABWELA, Sawili. **Education Politique**. In: FRELIMO Information. Disponível em: <<http://casacomum.org/cc/visualizador?pasta=04322.002.028#!20>>. Acesso em 12 set. 2021. Fundação Mário Soares. Pasta: 04322.002.028. Fundo: Arquivo Mário Pinto de Andrade. julho de 1968. p. 17.

FRELIMO. **Boletim nacional**. Departamento de Informação e Propaganda FRELIMO. nº 20. Dar es Salam – República Unida da Tanzânia, Maio. 1965, p.10. Disponível em: <<http://digitallibrary.usc.edu/digital/collection/p15799coll60/id/9548/rec/4>>. Acesso em 04 jul. 2021.

FRELIMO. **Boletim nacional**. Departamento de Informação e Propaganda FRELIMO. nº 21. Dar es Salam – República Unida da Tanzânia, Junho. 1965, p.10. Disponível em: <<http://digitallibrary.usc.edu/digital/collection/p15799coll60/id/9566/rec/6>>. Acesso em 04 jul. 2021.

HOMENAGEM no centro associativo dos negros de Moçambique a Gilberto Freyre. Jornal **Notícias**, Lourenço Marques. 12 de jan. 1952. Disponível fisicamente na Hemeroteca da Biblioteca Nacional de Moçambique.

MACHEL, Samora. Fazer da Escola uma Base para o Povo Tomar o Poder. **Colecção Estudos e Orientações**. Caderno nº 6. Edições da Frelimo. Jul de 1974. Fundação Mário Soares. Fundo Mário Pinto de Andrade. Disponível em: <<http://casacomum.org/cc/visualizador?pasta=04323.008.002>> Acesso em 09 jul. 2021.

MACHEL, Samora. Mensagem do Presidente da FRELIMO. Ao Povo Moçambicano, combatentes das FPLM e militantes da FRELIMO por ocasião do dia da revolução moçambicana. **A Voz da Revolução**: Órgão oficial da Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO). 25 de setembro de 1973. Fundação Mário Soares. Arquivo Mário Pinto de Andrade. Disponível em: <<http://casacomum.org/cc/visualizador?pasta=10201.039>>. Acesso em 05 de setembro de 2021.

THE ROLE of poetry in the Mozambican Revolution. In: **Mozambique Revolution**. Fundação Mário Soares. Pasta: 04323.010.003. Fundo: Arquivo Mário Pinto de Andrade. Janeiro de 1969 - Fevereiro de 1969, p.23-36. Disponível em: <<http://casacomum.org/cc/visualizador?pasta=04323.010.003#!25>>. Acesso em 07 set. 2021.

BOLETIM DE INFORMAÇÃO. nº 1. Ago. 1963. 6p. University of Southern California (USC). Digital Library. Emerging Nationalism in Portuguese Africa, 1959-1965. Mozambique Collection. Disponível em: <<https://digitallibrary.usc.edu/Archive/Colonial-and-Post-Colonial-Studies-2A3BF108KLH8B>>. Acesso em 17 nov. 2021.

Cartas e ofícios

AEROGRAMA ostensivo de consulado Geral de Portugal em Salisbury. 20 jun. 1968. Documento localizado no Arquivo Nacional Torre do Tombo. Cota atual: Serviços de Centralização e Coordenação de Informações de Moçambique, n.º 1173. Código de referência: PT/TT/SCCIM/A/20-7/41. 11 dez. 1962 a 02 jul. 1968. Disponível em: <<https://digitarq.arquivos.pt/viewer?id=4312679>>. Acesso em 20 ago. 2021.

LEMOS, Armando dos Santos. Ofício. Lourenço Marques. 6 de setembro de 1960. Direcção dos Serviços de Instrução. Documento disponível fisicamente no Arquivo Histórico de Moçambique. Fundo Direcção dos Serviços dos Negócios Indígenas. Sala 1. Caixa 1300.

LIBOMBO, Enoque Joshua. [carta destinada ao Ministro do Ultramar]. Lisboa. 26 ago. 1970. Pasta: Enoque Joshua Libombo. Cota atual: Direcção-Geral da Administração Pública, Departamento de Integração Administrativa, Processos de Funcionários do Ultramar cx n.º 678 , Proc n.º 6838. Código de referencia: PT/TT/DGAP-DIA/001/002416. Arquivo Nacional Torre do Tombo. Disponível em: <<https://digitarq.arquivos.pt/details?id=6712510>>. Acesso 11 fev. 2022.

LIBOMBO, Enoque. [carta destinada ao Ministro do Ultramar]. Lisboa. 28 jul 1959. Pasta: Enoque Joshua Libombo. Cota atual: Direcção-Geral da Administração Pública, Departamento de Integração Administrativa, Processos de Funcionários do Ultramar cx n.º 678 , Proc n.º 6838. Código de referencia: PT/TT/DGAP-DIA/001/002416. Arquivo Nacional Torre do Tombo. Disponível em: <<https://digitarq.arquivos.pt/details?id=6712510>>. Acesso 11 fev. 2022.

MAXIMIANO, Levim Pinto. [Ofício n.º 164/D/956]. Centro Associativo dos Negros da Província de Moçambique. Lourenço Marques, 14 de dezembro de 1956. Documento disponível fisicamente no Arquivo Histórico de Moçambique. Fundos: Direcção dos Negócios Indígenas. Sala 1. Caixa 1300.

OFÍCIO. Serviço da República. Processo n.º 6838. Guia n.º 3037. 16 set. 1960. Pasta: Enoque Joshua Libombo. Direcção-Geral de Administração Política e Civil. 2ª Repartição. Ministério do Ultramar. Código de referencia: PT/TT/DGAP-DIA/001/002416. Arquivo Nacional Torre do Tombo. Disponível em: <<https://digitarq.arquivos.pt/details?id=6712510>>. Acesso 11 fev. 2022.

PARALTA, José Dims Salvador. Ofício n.º 292. [Ref.ª à confidencial n.º. 1891/1ª/480, de 4/12 /967]. Inhambane, 14 de outubro de 1968. Documento disponível fisicamente no Arquivo Histórico de Moçambique. Fundo Administração Civil – Agremiações regionais de recreio, defesa, deserto [sic] e estudo. Associações desportivas, recreativas e culturais.

OFÍCIO. Serviço da República. Processo n.º 6838. Guia n.º 657. 5 mar. 1960. Pasta: Enoque Joshua Libombo. Direcção-Geral de Administração Política e Civil. 2ª Repartição. Ministério do Ultramar. Código de referencia: PT/TT/DGAP-DIA/001/002416. Arquivo Nacional Torre do Tombo. Disponível em: <<https://digitarq.arquivos.pt/details?id=6712510>>. Acesso 11 fev. 2022.

LEMOS, Armando dos Santos. Ofício n.º 780/E/7/6. Lourenço Marques. 17 de fevereiro de 1961. Direcção dos Serviços dos Negócios Indígenas da Província de Moçambique. Documento disponível fisicamente no Arquivo Histórico de Moçambique. Fundo Direcção dos Serviços dos Negócios Indígenas. Sala 1. Caixa 1300.

Depoimentos

COUTO, Mia. O ingresso na Frente de Libertação de Moçambique. **Canal Filosófico CPFL**. You Tube, 19 set. 2017. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=GLJfBREc7PI>>. Acesso em 10 set. 2021.

CRUZ E SILVA, Teresa. **Teresa Cruz e Silva** (depoimento, 2011). Rio de Janeiro, CPDOC/FGV; LAU/IFCS/UFRJ; ISCTE/IUL; IIAM, 2013 29 pp. Disponível: <https://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/cientistas_sociais/teresa_cruz/TranscricaoTeresaCruzSilva.pdf>. Acesso em 14 ago. 2022.

LIBOMBO, Edmundo [Enoque]. Comunicação Oral. In: ROSÁRIO, Lourenço do (Org.). [Livro de Actas do] **II Congresso sobre a Luta de Libertação Nacional/Guerra colonial. 27 anos depois. A Reflexão Possível**. Maputo: Edições ISPU, 2004, p. 322-328.

MEDEIROS, Eduardo. **Instituto D. Gonçalo da Silveira versus Liceu Pêro de Anaia // Mocidade Portuguesa versus Escuteiros**. Relato / nota concedida à Ivangilda Bispo dos Santos em 30 ago. 2021, via e-mail.

RANGEL, Ricardo. Os primeiros passos de um fotojornalista famoso. In: SOPA, Antônio. RIBEIRO, Fátima. **140 anos de imprensa em Moçambique: Estudos e relatos** – Ed. Associação Moçambicana da Língua Portuguesa, 1996.

Imagens (fotos, cartão postal)

Ada Lindstrone Matiti Libombo e Aida Theodomira da Nobreza Libombo. Ofício - Guia nº 3037. 16 set. 1960. Processo nº 6838. Pasta: Enoque Joshua Libombo. Direcção-Geral de Administração Política e Civil. 2ª Repartição. Ministério do Ultramar. Código de referencia: PT/TT/DGAP-DIA/001/002416. Arquivo Nacional Torre do Tombo. Disponível em: <<https://digitarq.arquivos.pt/details?id=6712510>>. Acesso 11 fev. 2022.

Álbum da FRELIMO: “Educação: local não identificado (zonas libertadas)”. Disponível na fototeca do Arquivo Histórico de Moçambique. [19--].

Bilhete postal do Museu Provincial de Lourenço Marques–Moçambique. [19--]. Fundação Mário Soares / Jaime de Morais. Disponível em: <<http://casacomum.org/cc/visualizador?pasta=07250.330.001>>. Acesso em 13 jun. 2021.

Capa do Roteiro do Primeiro Cruzeiro das Colônias. Fonte: Blogue Cruzeiro à Metrópole. Disponível em: <<http://cruzeiroametrople.blogspot.com/2018/06/>>. Acesso em 09 jul. 2021.

Capa do texto Fazer da Escola uma Base para o Povo Tomar o Poder, escrito por Samora Machel [1974]. Fonte: MACHEL, Jul. 1974. Fundação Mário Soares. Disponível em: <<http://casacomum.org/cc/visualizador?pasta=04323.008.002#!11>>. Acesso 09 jul. 2021.

Foto de militante da FRELIMO lendo [1974]. Fonte: MACHEL, Jul. 1974, p. 9. Fundação Mário Soares. Disponível em: <<http://casacomum.org/cc/visualizador?pasta=04323.008.002#!11>>. Acesso 09 jul. 2021.

Foto do professor e locutor Samuel Dabula Nkumbula. Rádio Clube – Moçambique. [19--]. Publicado no texto “O professor Samuel Dabula, 1915-1978”- 17 jun. 2013. Disponível em: <<https://delagoabayworld.wordpress.com/2013/06/17/o-professor-samuel-dabula-1915-1978/>>. Acesso em 13 fev. 2021.

Fotografia de Enoque Joshua Libombo. Arquivo Nacional Torre do Tombo. S.I. (1960): Ofício - Guia Nº 657. 5 mar. 1960. Processo nº 6838. Pasta: Enoque Joshua Libombo. Direcção-Geral de Administração Política e Civil. 2ª Repartição. Ministério do Ultramar. Código de referencia: PT/TT/DGAP-DIA/001/002416. Arquivo Nacional Torre do Tombo. Disponível em: <<https://digitarq.arquivos.pt/details?id=6712510>>. Acesso 11 fev. 2022.

Fotografia dos excursionistas do Primeiro o Cruzeiro de Estudantes de Angola e de Moçambique à Metrópole. 1937. Lisboa. Arquivo Nacional Torre do Tombo. Código de referência: PT/TT/EPJS/SF/001-001/0045/1208L. Disponível em: <<https://digitarq.arquivos.pt/details?id=1010976>>. Acesso em 09 jul. 2021.

Gilberto Freyre no Centro dos Negros de Moçambique. Jornal Notícias. 1952. Disponível fisicamente no Arquivo Histórico de Moçambique (AHM).

Gilberto Freyre visitando o Liceu Salazar. Jornal *Notícias*, 1952. Disponível fisicamente no Arquivo Histórico de Moçambique (AHM).

Grupo de estudantes do Liceu de Lourenço Marques. [19--]. Arquivo Nacional Torre do Tombo. Código de referência: PT/TT/AGU/006/006806. Cota atual: Agência Geral do Ultramar, Moçambique, cx. 34, n.º 6806. [19--]. Disponível em: <<https://digitarq.arquivos.pt/details?id=4677200>>. Acesso em 13 jun. 2021.

Imagem da viagem realizada pelo Primeiro Cruzeiro das Colónias. 1937. Fonte: Blogue Cruzeiro à Metrópole. Disponível em: <<http://cruzeiroametropole.blogspot.com/2018/06/>>. Acesso em 09 jul. 2021.

Liceu 5 de Outubro. [19--]. Arquivo Nacional Torre do Tombo. Código de referência: PT/TT/AGU/006/006805. Cota atual: Agência Geral do Ultramar, Moçambique, cx. 34, n.º 6805. [19--]. Disponível em: <<https://digitarq.arquivos.pt/details?id=4677193>>. Acesso em 13 jun. 2021.

Liceu Salazar, Lourenço Marques. 1961. Código de referência: PT/TT/AGU/006/020336. Cota atual: Agência Geral do Ultramar, Moçambique, cx. 39, n.º 20336. Disponível em: <<https://digitarq.arquivos.pt/details?id=4680468>>. Acesso em 09 jul. 2021.

Poemas escritos por militantes da FRELIMO. [19--]. Fonte: Casa Comum, Fundação Mário Soares. Disponível em: <<http://casacomum.org/cc/visualizador?pasta=04313.007.007#!2>>. Acesso em 22 ago. 2021.

Sessão de esclarecimento a militantes da FRELIMO numa escola na Tanzânia. 1974. Fundação Mário Soares. Fundo: DMT - Documentos Malangatana. Disponível em: <<http://casacomum.org/cc/visualizador?pasta=07904.025.018>>. Acesso em 09 set. 2021.

Legislações, normativas e acordos

ANTUNES, Ernesto Augusto Melo; MACHEL, Samora Moisés; SOARES, Mário; SANTOS, António de Almeida; CRESPO, Victor M. Trigueiros; SOBRAL, Antero; LOUSADA, Nuno Alexandre; COSTA, Vasco Fernando Leote de Almeida e; FERREIRA, Luís António de Moura Casanova. **Acordo entre o Estado Português e a Frente de Libertação de Moçambique**. Reunião ocorrida em Lusaka, na Zâmbia, de 5 a 7 de Setembro de 1974. Documento assinado em 7 de Setembro de 1974. Disponível em: <<https://www.fafich.ufmg.br/luarnaut/Acordo%20de%20Lusaka-doc.pdf>>. Acesso em 20 abr. 2021.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino da História Afro-brasileira e Africana**. Brasília-DF: MEC, 2004. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_interdisciplinares/diretrizes_curriculares_nacionais_para_a_educacao_das_relacoes_etnico_raciais_e_para_o_ensino_de_historia_e_cultura_afro_brasileira_e_africana.pdf>. Acesso 21 nov. 2021.

MOÇAMBIQUE. Resolução n.º 5/85 de 17 de Junho de 1985. **Boletim da República**. Publicação Oficial da República Popular de Moçambique. n.º 24. Disponível em: <<https://gazettes.africa/archive/mz/1985/mz-government-gazette-series-i-supplement-no-2-dated-1985-06-17-no-24.pdf>>. Acesso em 11 fev. 2022.

MOÇAMBIQUE. Resolução n.º 1/86 de 4 de julho de 1986. **Boletim da República**. Publicação Oficial da República Popular de Moçambique. Sexta-feira, 4 de julho de 1986. I Série – Número 27. Imprensa Nacional de Moçambique. p. 76-(2) Disponível em <<https://gazettes.africa/archive/mz/1986/mz-government-gazette-series-i-supplement-dated-1986-07-04-no-27.pdf>>. Acesso em 11 fev. 2022.

PORTUGAL. Decreto n.º 12.485, 13 de outubro de 1926. **Estatuto Orgânico das Missões Católicas Portuguesas em África e Timor**. Ministério das Colónias. Secretaria Geral. I Série. Número 228. p. 1536-1543. Disponível em: <<https://dre.pt/application/conteudo/159347>>. Acesso em 10 jun. 2021.

PORTUGAL. Decreto-Lei n.º 39.666, 20 de maio de 1954. **Estatuto dos Indígenas Portugueses das Províncias da Guiné, Angola e Moçambique**. p.198-226. Disponível em: <<https://www.fd.unl.pt/Anexos/Investigacao/7523.pdf>>. Acesso em 12 fevereiro. 2021.

PORTUGAL. Decreto-Lei n.º 22.465, de 11 de Abril de 1933. **Ato Colonial**. p. 35-43. Disponível em: <https://www.parlamento.pt/Parlamento/Documents/acto_colonial.pdf>. Acesso em 10 jun. 2021.

PORTUGAL. Decreto-Lei n.º 31.207, de 05 de abril de 1941. **Estatuto do Missionário**, p.319-325. Disponível em: <<https://dre.pt/application/file/416772>> Acesso em: Acesso em 10 jun. 2021.

PORTUGAL. Decreto-Lei n.º 43.893. **Revoga o Decreto-Lei n.º 39.666, que promulga o Estatuto dos Indígenas Portugueses das Províncias da Guiné, Angola e Moçambique**. Ministério do Ultramar - Gabinete do Ministro. Diário do Governo. Série I – Número 207. 6 de setembro de 1961.p. 1101-1103. Disponível em: <<https://dre.pt/application/conteudo/180992>>. Acesso em 09 jun. 2021.

VATICANO. **Concordata entre a Santa Sé e a República Portuguesa**, de 07 de maio 1940. p.1-12. Disponível em: <<http://www.laicidade.org/wp-content/uploads/2007/07/concordata-1940.pdf>>. Acesso em 14 abr. 2021.

Livros e livretos

CABRAL, A. A. Pereira. **Indígenas da Colónia de Moçambique**. Primeira exposição colonial portuguesa. Pôrto. Imprensa Nacional de Moçambique. 1934.

CABRAL, Eurico. **O Liceu Nacional Salazar**. Agência Geral das Colónias, Lisboa 1945. 104 p.

FERREIRA, Eduardo de Sousa. Educação e Discriminação nas Colónias Portuguesas d'África. Secção de Informação, Propaganda e Estatística da AAM. **Cadernos SIPE 1**. s.d.

FIGUEIREDO, A. dos Santos. **A vida social**. Publicada pela Comissão Encarregada da Representação da Colónia. Impr. Nacional de Moçambique, 1934. p. 1-29.

FREYRE, Gilberto. **Aventura e Rotina**: Sugestões de uma viagem à procura de constantes portuguesas de caráter e ação. Rio de Janeiro: Topbooks, 1953. p. 480-521.

MONDLANE, Eduardo Chivambo. **Lutar por Moçambique**. Sã da Costa Editora, 1975.

MUSSANHANE, Ana Bouene. **Protagonistas da luta de libertação nacional**. Maputo: Marimbique, 2012.

OS PORTUGUESES na África Oriental. In: **Portugal: História e Geografia**. Tomo I. Editora Aster. [19--], p. 197-203.

PACHINUAPA, Raimundo. **Memórias da Revolução 1962-1974**. CSR Media. CPHLLN: Maputo – Moçambique, 2011.

PIRES, Edmundo Andrade. (Inspetor). **Evolução do ensino em Moçambique nos últimos 40 anos**. Imprensa Nacional de Moçambique: Lourenço Marques, 1966.

ZIMBA, Benigna. **A mulher moçambicana na luta de libertação nacional**: memórias do destacamento feminino. Volume I, 2013.

CABRAL, Amílcar. A cultura nacional. In: COMITINI, Carlos (Org.). **Amílcar Cabral: a arma da teoria**. Rio de Janeiro: Codecri, 1980.

Outros documentos

BISMARCK., V.; BUSH.; KUSSEROW, V.; HENYL, Sze.; PONTHOZ, Conde Auguste Von der Straten.; LAMBERMONT, Barfio.; VIND, E.; BENOMAR, Conde de; KASSON, Johii A.; SANFORD, H. S.; COURCEL, Alph. de.; MALET, Edward B.; LAUNAY.; HOEVEN, E P. Van der Hoeven.; PENAFIEL, Marquês de.; PIMENTEL, A. de Serpa.; KAPNIST, Conde P.; BILDT, Gillis.; SAID. **Ata Geral da Conferência de Berlim** [transcrição realizada pelo prof. Luiz Arnaut]. Berlim – Alemanha. 26 fev. 1885. Disponível

em: <https://mamapress.files.wordpress.com/2013/12/conf_berlim.pdf>. Acesso em 16 abr. 2021.

BLOGUE Cruzeiro à Metrópole. Transcrição de trechos da seguinte publicação: FERREIRA, Antonio Maria de Castro. Cruzeiro à Metrópole (Angola e Moçambique). Diário do Estudante, 1937. Publicado entre os dias 14 e 30 de jun. 2018. Disponível em: <<http://cruzeiroametropole.blogspot.com/2018/06/>>. Acesso em 09 jul. 2021.

BOLETIM DE IDENTIFICAÇÃO nº 14600. 8 jul. 1960. Pasta: Enoque Joshua Libombo. Cota atual: Direção-Geral da Administração Pública, Departamento de Integração Administrativa, Processos de Funcionários do Ultramar cx n.º 678 , Proc n.º 6838. Código de referencia: PT/TT/DGAP-DIA/001/002416. Arquivo Nacional Torre do Tombo. Disponível em: <<https://digitarq.arquivos.pt/details?id=6712510>>. Acesso 11 fev. 2022.

FICHA [médica]. Hospital Central Miguel Bombarda. 23 mar. 1953. Pasta: Enoque Joshua Libombo. Cota atual: Direção-Geral da Administração Pública, Departamento de Integração Administrativa, Processos de Funcionários do Ultramar cx n.º 678 , Proc n.º 6838. Código de referencia: PT/TT/DGAP-DIA/001/002416. Arquivo Nacional Torre do Tombo. Disponível em: <<https://digitarq.arquivos.pt/details?id=6712510>>. Acesso 11 fev. 2022.

FRELIMO 1972. [Folheto de propaganda da FRELIMO com texto bilingue (português e francês)]. 1972. Casa Comum – Fundação Mário Soares. Fundo: Arquivo Mário Pinto de Andrade. Pasta: 04307.003.005. Disponível em: <<http://casacomum.org/cc/visualizador?pasta=04307.003.005#!2>>. Acesso em 20 ago. 2021.

FRELIMO. **Educar, combater e produzir.** 25 de setembro de 1973. [Cartaz da FRELIMO comemorativo do dia 25 de Setembro, Dia da Revolução Moçambicana, com a Palavra de Ordem "Estudar, Produzir, Combater"]. Fundo: Documentos Dalila Mateus. Pasta: 08034.000.019. Disponível em: <<http://casacomum.org/cc/visualizador?pasta=08034.000.019>>. Acesso em 10 out. 2021.

GONDOLA, Manuel. Plantai Árvores. In: **Poesia de Combate** - Caderno N.º 1. [Livro de poemas de militantes da FRELIMO, "todos eles directamente engajados na luta armada de libertação nacional", publicado depois da independência. Editor: Departamento de Educação e Cultura da FRELIMO]. s.d., p.22 Fundação Mário Soares. Pasta: 04313.001.003. Fundo: Arquivo Mário Pinto de Andrade Disponível em: <<http://casacomum.org/cc/visualizador?pasta=04313.001.003#!23>>. Acesso em 12 set. 2021.

GUIA nº 1025. 2 abr. 1959. Governo-Geral da Província de Moçambique. Direcção dos Serviços de Administração Civil. Pasta: Enoque Joshua Libombo. Cota atual: Direção-Geral da Administração Pública, Departamento de Integração Administrativa, Processos de Funcionários do Ultramar cx n.º 678 , Proc n.º 6838. Código de referencia: PT/TT/DGAP-DIA/001/002416. Arquivo Nacional Torre do Tombo. Disponível em: <<https://digitarq.arquivos.pt/details?id=6712510>>. Acesso 11 fev. 2022.

EDUCAR o homem para vencer a guerra criar uma sociedade nova e desenvolver a pátria. (Mensagem do Camarada Samora Machel, Presidente da Frelimo, à 2ª Conferência do Departamento de Educação e Cultura – DEC) **Colecção «Estudos e Orientações».** Nº 2 Novembro de 1973. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/machel/ano/mes/educar.pdf>>. Acesso em 10 nov. 2021.

LABS. Universidade Federal de Minas Gerais. Disponível em:

<<http://labs.icb.ufmg.br/lpf/outros.html#participacao>>. Acesso em 11 fev. 2022.

LE ROLE de la Poésie dans la Révolution mozambicaine. s.d. Fundo: Arquivo Mário Pinto de Andrade. Pasta: 04354.004.002. Fundação Mário Soares. Disponível em:

<<http://casacomum.org/cc/visualizador?pasta=04354.004.002#!9>>. Acesso em 25 de set. 2021.

MONDLANE, Eduardo Chivambo. **Instituto Moçambicano em Dar-es-Salaam**. Anexo à resenha n.º 32/1963. P.O. Box 15274, Dar-Es-Salaam, Tanganica. Documento localizado no Arquivo Nacional Torre do Tombo. Cota atual: Serviços de Centralização e Coordenação de Informações de Moçambique, n.º 1174. Código de referência: PT/TT/SCCIM/A/20-7/42. 18 a 24 de ago. 1963. Disponível em: <<https://digitarq.arquivos.pt/viewer?id=4312680>>. Acesso em 18 ago. 2021.

MONDLANE, Eduardo. **C. Mozambique Liberation Front - Press Conference**. Dar es Salaam. 23 nov. 1968. Casa Comum – Fundação Mário Soares. Fundo: Arquivo Mário Pinto de Andrade. Pasta: 04322.005.011. Disponível em:

<<http://casacomum.org/cc/visualizador?pasta=04322.005.011#!2>>. Acesso em 20 ago. 2021.

MONDLANE, Janet. **O Instituto Moçambicano – Escola para refugiados**. Abr. 1966. Casa Comum – Fundação Mário Soares. Pasta: 04321.007.002. Fundo: Arquivo Mário Pinto de Andrade. Disponível em: <<http://casacomum.org/cc/visualizador?pasta=04321.007.002>>. Acesso em 20 ago. 2021.

QUESTIONÁRIO a preencher pelos passageiros. Companhia Nacional de Navegação. 31 out. 1953. Pasta: Enoque Joshua Libombo. Cota atual: Direção-Geral da Administração Pública, Departamento de Integração Administrativa, Processos de Funcionários do Ultramar cx n.º 678 , Proc n.º 6838. Código de referencia: PT/TT/DGAP-DIA/001/002416. Arquivo Nacional Torre do Tombo. Disponível em: <<https://digitarq.arquivos.pt/details?id=6712510>>. Acesso 11 fev. 2022.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. 7ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015. p.103-138

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Luisa Nabinger de. **A ditadura salazarista: uma introdução**. 2ª ed. São Paulo: Editora Mackenzie, 2014. p.9-42.

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Tradução de Joaquim José de Moura Ramos. Lisboa: Editora Presença. 1980.

AMSELLE, Jean-Loup. Etnias e espaços: por uma antropologia topológica. In: AMSELLE, Jean-Loup; M'BOKOLO, Elikia (orgs.). **No centro da etnia**. Etnias, tribalismo e Estado na África. Revisão da tradução de Alexandre dos Santos – Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

APPIAH, Kwame Anthony. **Na casa de meu pai: a África na filosofia da cultura**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

ARMINDO, Ernã.; SOUSA, João de. [editado por António Botelho de Melo]. O professor Samuel Dabula, 1975-1978. **Blog The Delagoa Bay World**. Disponível em: <<https://delagoabayworld.wordpress.com/2013/06/17/o-professor-samuel-dabula-1915-1978/>>. Acesso em 13 fev. 2021.

AZEVEDO, Desirée de Lemos. Trajetórias militantes: do Brasil a Moçambique nas redes da esquerda internacional. **Etnográfica**. 16 (3). 2012. p. 461-486. Disponível em: <<https://journals.openedition.org/etnografica/2085>>. Acesso em 21 nov. 2021.

BASTOS, Felipe Barradas Correia Castro. A língua de unidade nacional. In: **Políticas de língua e movimentos nacionalistas: campos de interação histórica entre Tanzânia e Moçambique (1961 – 1969)**. Dissertação (Mestrado em História) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2018. p.183-239.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. 2 ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 117-155.

BONATE, Liazzat J. K. **Ensino islâmico e políticas educativas nacionais em Moçambique**. Artigo apresentado nos cursos de verão da Arrábida “Transmissão de saberes: sistemas de educação em África”. Maputo / Portugal. Agosto de 1999. 20p.

BONATE, Liazzat J. K. Islam and Literacy in Northern Mozambique: Historical Records on the Secular Uses of the Arabic Script. **Islamic Africa** 7, 2016, p. 60-80. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/301363429_Islam_and_Literacy_in_Northern_Mozambique_Historical_Records_on_the_Secular_Uses_of_the_Arabic_Script_Islamic_Africa_7_2016_60-80>. Acesso em 11 fev. 2022.

BONATE, Liazzat J. K. **Literacia em contextos islâmicos africanos, palestras de Liazzat K. Bonate**. Canal Grupo Áfricas. You Tube, 7 jul. 2021. 2:19:39. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=OVeATzFSXLs&t=1078s>>. Acesso em 12 fev. 2022.

BONATE, Liazzat J.K. Muslim Memories of the Liberation War in Cabo Delgado, revista Kronos, vol.39 n.1 Cape Town Jan. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.org.za/pdf/kronos/v39n1/11.pdf>>. Acesso em 21 nov. 2021.

BOSGRA, Sietse. Brothers from the West: Solidarity in the Netherlands with Mozambique 1962 – 2005 / **Irmãos do Ocidente: Solidariedade na Holanda com Moçambique 1962 – 2005**. Arquivo Histórico de Moçambique, Universidade Eduardo Mondlane. Amsterdão: Drukkerij Raddraaier. 2005.

BUENDÍA, Miguel. Modelos de escola na história de Moçambique. In: NÓVOA, António.; SCHRIEWER, Jürgen. **A difusão mundial da escola**. Lisboa: Educa, 2000.

CÁ, Lourenço Ocuni. A educação durante a colonização portuguesa na Guiné-Bissau (1471-1973). **Rev. Online Bibl. Joel Martins**, Campinas, SP, v.2, n.1, out. 2000. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/561/576>>. Acesso 21 nov. 2021.

CABAÇO, José Luís de Oliveira. **Moçambique: identidades, colonialismo e libertação**. Tese (Doutorado em Antropologia). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2007. Disponível em:

<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8134/tde-05122007-151059/publico/TESE_JOSE_LUIS_OLIVEIRA_CABACO.pdf>. Acesso em 21 nov. 2021.

CABAÇO, José Luís. Notas para uma contextualização do cinema moçambicano. **Mulemba**. Rio de Janeiro: UFRJ, v.9, n.17, p. 90-98, jul/dez 2017. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/mulemba/article/view/11942/15998>>. Acesso 21 nov. 2021.

CAETANO, Baptista Comessário. **A violência política em Moçambique de 1966 a 1988: o caso do padre Mateus pinho Gwengere**. Dissertação (Mestrado em Ciência Política), Governança e Relações Internacionais. Universidade Católica Portuguesa. Universidade Católica de Moçambique. Beira, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/18478/1/22.04.2015DISSERTACAO%20FINALBaptistaCaetano.pdf>>. Acesso em 21 nov. 2021.

CAPELA, José. Escolas (Anexo). In: **O imposto de palhota e a introdução do modo de produção capitalista nas colónias**. As ideias coloniais de Marcelo Caetano. Legislação do trabalho nas colónias nos anos 60. Porto: Afrontamento. 1977, p. 108-109.

CAPELA, José. O estado colonial moderno. In: **Moçambique pela sua história**. 1ª ed. Coleção Estudos Africanos – 6. Edições Húmus, 2010.

CASIMIRO, Isabel Maria; ANDRADE, Ximena “A identidade do feminismo crítico em Moçambique: situando a nossa experiência como mulheres, académicas e activistas”. **Centro de Estudos Africanos**. 8 de Agosto 2007. Disponível em: <<https://nigs.ufsc.br/files/2017/07/A-IDENTIDADE-DO-FEMINISMO-CR%C3%8DTICO-MO%C3%87-2003B.pdf>>. Acesso em 18 set. 2021.

CASTELO, Cláudia “Novos Brasis” em África. Desenvolvimento e colonialismo português tardio. **Varia História**, vol. 30, núm. 53, mayo-agosto, 2014.

CASTELO, Cláudia. O Modo Português de estar no mundo. O luso-tropicalismo e a ideologia colonial portuguesa (1933-1961). Porto: Edições Afrontamento, 1999.

CASTELO, Cláudia. O Modo Português de estar no mundo. O luso-tropicalismo e a ideologia colonial portuguesa (1933-1961). Porto: Edições Afrontamento, 1999.

CASTRO, Maria João. D’aquém e d’além maresias: as companhias de navegação no mar colonial português de novecentos. In: **Imaginários do mar**. Uma quase antologia. Vol. I., IELT, 2020, p. 139-157. Disponível em: <<https://www.fcsh.unl.pt/artravel/pdf/imagMarPaper.pdf>>. Acesso em 06 jul. 2021.

CÉSAIRE, Aimé. Cultura e colonização. In: SANCHES, Manuela Ribeiro (org.) **Malhas que os impérios tecem**. Textos anticoloniais, contextos pós-coloniais. Lisboa: Edições 70, 2011.

CHAMBAL, Luís Alfredo. A escolarização dos alunos com deficiência em Moçambique: um estudo sobre a implementação e os resultados das políticas da inclusão escolar (1999-2006). Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2007. p.41-42. Disponível em: <<https://www.nepedees.ufscar.br/navegacao-lateral/africa/DissertacaoMocambique.pdf>>. Acesso em 21 nov. 2021.

- CHEMANE, Orlando Daniel. **Paulo Freire e África: colonialismo, libertação e educação em Moçambique**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, 2017. Disponível em: <<https://app.uff.br/riuff/bitstream/1/15885/1/2017%20Tese%20Orlando%20Daniel%20Chemane.pdf>>. Acesso em 11 out. 2021.
- COELHO, João Paulo Borges. Política e história contemporânea em Moçambique: dez notas epistemológicas. **rev. hist. (São Paulo)**, n. 178, 2019. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rh/a/nFknqMPXXNpMbrKj9YNvZVc/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso 21 nov. 2021.
- COMITINI, Carlos (Org.). **Amílcar Cabral: a arma da teoria**. Rio de Janeiro: Codecri, 1980, p. 53-92.
- COSTA, Catarina Antunes. **O Instituto Moçambicano e o Estado Social dentro da FRELIMO**. Tese (Doutorado em História). Faculdade de Letras, Universidade do Porto. Porto, 2018. Disponível em: <<https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/118324/2/307303.pdf>>. Acesso em 21 nov. 2021.
- COSTA, Inajá Reis. Reflexões teóricas a respeito da utilização do conceito de “gênero” para o contexto colonial do norte de Moçambique. ANPUH-Brasil – **30º Simpósio Nacional de História** – Recife, 2019.
- CRUZ E SILVA, Teresa. A “IV Região” da FRELIMO no Sul de Moçambique: Lourenço Marques, 1965-64. **Estudos Moçambicanos** (8). CEA. Maputo. 1990, p. 127-141. Disponível em: <http://www.mozambiquehistory.net/periodicals/estud_moc/08/teresa_em_08.pdf>. Acesso em 04 jul. 2021.
- CRUZ E SILVA, Teresa. A Educação da rapariga na Missão Suíça (1930-1974). In: Loforte A. e M. J. Arthur (eds.). **Relações de gênero em Moçambique: Educação, Trabalho e Saúde**. Departamento de Arqueologia e Antropologia. Faculdade de Letras. Universidade Eduardo Mondlane. 1997, p.75-82.
- CRUZ E SILVA, Teresa. A Missão Suíça em Moçambique e a formação da juventude: a experiência de Eduardo Mondlane (1930-1961). Centro de Estudos Africanos. **Estudos Moçambicanos**. n.16, Setembro de 1999. Disponível em: <https://www.mozambiquehistory.net/periodicals/estud_moc/16/19990900_missao_suica_e_mondlane.pdf>. Acesso em 21 nov. 2021.
- CRUZ E SILVA, Teresa. Educação, identidades e consciência política: a missão suíça no Sul de Moçambique (1930-1975). **Lusotopie, Des protestantismes em lusophonie catholique**. n° 5, 1998. Disponível em: <<http://www.lusotopie.sciencespobordeaux.fr/cruz.pdf>>. Acesso em 21 nov. 2021.
- CRUZ E SILVA, Teresa; FIOROTTI, Silas; MAIA, Antonio Alone; PIMENTA, Denise Moraes. Rupturas e Continuidades em Moçambique: Entrevista com Teresa Cruz e Silva. **Ponto Urbe** [Online], 16 | 2015. Disponível em: <<https://journals.openedition.org/pontourbe/2667>>. Acesso em 01. nov. 2021.
- DARCH, Colin. **Domingos Arouca (1928-2009) e FUMO**. [S.d]. Disponível em: <<http://www.mozambiquehistory.net/arouca.php>>. Acesso em 04 jul. 2021.

DELGADO, Lucília de Almeida Neves. **História Oral: memória, tempo, identidades**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p.13-66.

DONATO, Cássia Reis. **Proteção, Promoção e Reparação dos Direitos Étnico-Raciais**. Vol. 12. Escola de Formação em Direitos Humanos de Minas Gerais | EFDH-MG. Belo Horizonte: Marginália Comunicação, 2016.

DUBET, François. **O que é uma escola justa?: a escola das oportunidades**. São Paulo: Cortez, 2008.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latinoamericanas. Edgardo Lander (org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005. Disponível em <<https://ufrb.edu.br/educacaodocampo/imagens/Edgardo-Lander-org-A-Colonialidade-do-Saber-eurocentrismo-e-ciencias-sociais-perspectivas-latinoamericanas-LIVRO.pdf>>. Acesso 21 nov. 2021.

EFFECTS of Wording / Efeitos de Redação. Direção de Catarina Simão. Lisboa: Editora video, Fernanda Gurgel, 2014. Som estéreo Vídeo HD cor (29 min). Disponível em: <<http://ideiasnoescuro.com/pt/effects-of-wording-de-catarina-simao/>>. Acesso em 28 ago. 2021.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Juiz de Fora: UFJF, 2005.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/05/Frantz_Fanon_Pele_negra_mascaras_brancas.pdf>. Acesso em 18 set 2021.

FANON, Frantz. Racismo e cultura. In: SANCHES, Manuela Ribeiro (org.) **Malhas que os impérios tecem**. Textos anticoloniais, contextos pós-coloniais. Lisboa: Edições 70, 2011.

FARIA, João André de Araújo, 1985-. **A Restauração Prodigiosa de Portugal**. 1640-1668. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em História. Seropédica - RJ, 2010. Disponível em: <<http://cursos.ufrj.br/posgraduacao/pphr/files/2017/07/Disserta%C3%A7%C3%A3o-JO%C3%83O-ANDR%C3%89-FARIA.pdf>>. Acesso em 7 jul. 2021.

FIRMINO, Gregório. **A situação do português no contexto multilingue de Moçambique**. s.d. Disponível em: <https://simelp.fflch.usp.br/sites/simelp.fflch.usp.br/files/inline-files/06_26.pdf>. Acesso em 26 dez. 2021.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. Política, cultura e ensino de História. In: FONSECA, Thais Nívia de Lima e. **História & Ensino de História**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

FREIRE, Paulo. Educação e conscientização. In: **Educação como prática da liberdade**. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1967. p.101-123. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/livros/educacao_pratica_liberdade.pdf>. Acesso em 21 nov. 2021.

FREIRE, Paulo. GUIMARÃES, Sérgio. **A África ensinando a gente: Angola, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe**. 2 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**, 17ª Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/espanhol/pdf/pedagogia_do_oprimido.pdf>.
Acesso em 21 nov. 2021.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. 7ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREITAS, Cris. **Guia de roupas árabes tradicionais e modernas**. (Site). Árabe Egito – Estudo da língua e cultura árabe. 2018 [?]. Disponível em:
<<https://www.arabeegipcio.com/2017/01/guia-de-roupas-arabes-tradicionais-e.html>>. Acesso em 26 set. 2021.

FREYRE, Gilberto. **Aventura e Rotina**: Sugestões de uma viagem à procura de constantes portuguesas de caráter e ação. Rio de Janeiro: Topbooks, 1953. p.480-521.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. História das culturas do escrito: tendências e possibilidades de pesquisa. In: MARINHO, Marildes.; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (org.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010, p. 65-95.

GASPARETTO, Vera Fátima. **O campo dos estudos de gênero em Moçambique/África**. Revista Estudos Feministas, v. 28, p. 1-16, 2020. Disponível em:
<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/1806-9584-2020v28n168326/43541>>.
Acesso 21 nov. 2021.

GILROY, Paul. O Atlântico negro. Modernidade e a dupla consciência. Rio de Janeiro: UCAM; Editora 34, 2012.

GRUZINSKI, Serge. O historiador, o macaco e a centaura: a “história cultural” no novo milênio. **Estudos Avançados**, 17 (49), 2003. Disponível em:
<<https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9960/11532>>. Acesso 21 nov. 2021.

GUIMARÃES, José Marques. **A Política “Educativa” do Colonialismo Português em África**. Da I República ao Estado Novo (1910-1974). Porto: Profedições, Lda. 2006.

HALL, Gwendolyn Midlo. Cruzando o Atlântico: etnias africanas nas Américas. **TOPOI**, v. 6, n. 10, jan-jun, 2005.

HALL, Stuart. Pensando a diáspora. In: **Da Diáspora: Identidades e Mediações Culturais**. Ed. UFMG, 2003. p. 25- 49.

HALL, Stuart. Quem Precisa de Identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da.; HALL, Stuart.; WOODWARD, Kathryn (Org.). **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

HEDGES, David. Educação, Missões e a Ideologia Política de Assimilação, 1930-60. In: **Cadernos de História**. Universidade Eduardo Mondlane. nº 1, 1985.

HENRIQUE, Isabel Castro. Colonialismo e História. [Documento de trabalho] **Centro de Estudo do Instituto Superior de Economia e Gestão da Universidade Técnica de Lisboa** -

CEsA-ISEG/ULisboa. 2015, Disponível em:

<<https://www.repository.utl.pt/bitstream/10400.5/7815/1/WP132.pdf>>. Acesso em 18 set. 2021.

HOCHE, Aline de Almeida. Jovens do Brasil sentido! A Juventude brasileira e a Segunda Guerra Mundial (1942-1945). **Anais do Encontro Internacional e XVIII Encontro de História da Anpuh-Rio: História e Parcerias**. 2018. 10p. Disponível em:

<https://www.encontro2018.rj.anpuh.org/resources/anais/8/1529319661_ARQUIVO_trabalho_completo.pdf>. Acesso em 7 jul. 2021.

JAIME, Simão. **Igreja Metodista Episcopal, Formação e Educação nas Circunscrições de Morrumbene e Homóine, no Distrito de Inhambane, 1890-1955**. Dissertação (Mestrado em Estudos Étnicos e Africanos). Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Estudos Étnicos e Africanos da Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2010. Disponível em <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/24069/1/dissertacao_SJaime.pdf>. Acesso em 21 nov. 2021.

KAISS, Helena. **Tecnologia, publicidade e cor da pele: um estudo sobre a relação entre imagem e racismo a partir do desenvolvimento da tecnologia fotográfica**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Comunicação Social). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2018. Disponível em:

<https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/58475/KAISS_Helena_tecnologia_publicidade_e_cor_da_pele.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 12 out. 2021.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**. Episódios de racismo cotidiano. 1ª ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LABORNE, Ana Amélia de Paula. **Branquitude em Foco: análises sobre a construção da identidade branca de intelectuais no Brasil**. (Tese de doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, 2014. Disponível em:

<https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOS-9TDHHV/1/tese_final_revisada_ana_dez.pdf>. Acesso em 18 set. 2021.

LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In: **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, Consejo latino-americano de Ciencias Sociales. 2005. Disponível em <<https://ufrb.edu.br/educacaodocampo/imagens/Edgardo-Lander-org-A-Colonialidade-do-Saber-eurocentrismo-e-ciencias-sociais-perspectivas-latinoamericanas-LIVRO.pdf>>. Acesso 21 nov. 2021.

LANGA, Aurélio Valente. O associativismo em Loureno Marques. In: **Memórias de um combatente da causa**. O passado que levou o verso da minha vida. Maputo: JV Editores, 2011. p. 97-99.

LAWEKI, Lawe. **A crise no Instituto Moçambicano**. In: LAWEKI, Lawe. Mateus Pinho Gwenjere. Um Padre revolucionário Um Padre Revolucionário. Wandsbeck, África do Sul: Reach Publishers. Editado por Sítio do Livro. Lisboa, Portugal. 1ª ed. Edição do Kindle. 2019.

LEAL, Bruno Souza. Do corpo como texto: na mídia, na rua. **Revista Fronteiras - estudos midiáticos**. Vol. VIII Nº 2 - maio/agosto 2006. Disponível em <<http://revistas.unisinos.br/index.php/fronteiras/article/view/6128/3303>>. Acesso em 21 nov. 2021.

LEVI, Giovanni. Usos da biografia. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína. **Usos & abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002, p. 167-182.

LIMA, Reginâmio Bonifácio de. Estudos culturais e literatura oral do planejamento à transcrição, textualização e transcrição. **South American Journal of Basic Education, Technical and Technological**, Vol. 4, N. 2. p. 148-157, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufac.br/index.php/SAJEBTT/article/view/1054/950>>. Acesso em 18 set. 2021.

LOPES, Carlos. A Pirâmide Invertida – historiografia africana feita por africanos. In: **Actas do colóquio Construção e ensino de história da África**. Lisboa: Linopazas, 1995. p. 21-29.

LOPES, Hugo Ferrinho. Salazarismo: autoritarismo ou fascismo? A união nacional em perspectiva organizacional e comparativa. **Observatório político**. Working Paper #76. novembro, 2017. Disponível em: <http://www.observatoriolitico.pt/wp-content/uploads/2017/11/WP_76_HL.pdf>. Acesso em 30 dez. 2021.

LOPES, José de Sousa Miguel. Cinema de Moçambique no pós-independência: uma trajetória. **Rebeca - Revista Brasileira de Estudos de Cinema e Audiovisual**, v. 5, p. 1-30, 2016. Disponível em <<https://rebeca.socine.org.br/1/article/view/223/228>>. Acesso 21 nov. 2021.

LOPES, José de Sousa Miguel. **Cultura Acústica e Letramento em Moçambique**: em busca de fundamentos antropológicos para uma educação intercultural. São Paulo: EDUC, 2004.

LUCA, Tania Regina de. História dos, nos e por meio dos periódicos. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org.) **Fontes históricas**. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2011.

MACAGNO, Lorenzo. **Histórias conectadas e dinâmicas pós-coloniais**. Curitiba: Fundação araucária, 2008.

MACAGNO, Lorenzo. Islã, transe e liminaridade. **Revista de Antropologia**. v. 50. nº 1. São Paulo, USP, 2007. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/ra/article/view/27258/29030>>. Acesso em 16 out. 2021.

MACAGNO, Lorenzo. Os “bons portugueses” do Atlético Chinês: desporto e fotografia no Moçambique tardo-colonial. **7º Congresso Ibérico de Estudos Africanos**, 2010. p.1-16. Disponível em: <https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/2225/1/CIEA7_2_MACAGNO_Os%20%E2%80%9Cbons%20portugueses%E2%80%9D%20do%20Atl%C3%A9tico%20Chin%C3%AAs.pdf>. Acesso em 16 out. 2021.

MACAGNO, Lorenzo. Os “Chineses” da Beira, Moçambique. Itinerários de uma dispersão. In: DIAS, Juliana Braz. LOBO, Andréa de Souza. (org.). **África em movimento**. Brasília: ABA Publicações, 2012. p.177-199. Disponível em: <http://www.portal.abant.org.br/publicacoes2/livros/Livro_%C3%81frica_em_Movimento_I_V.pdf>. Acesso em 16 nov. 2021.

MACEDO, Donaldo. Alfabetização e pedagogia crítica. In: FREIRE, Paulo.; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. No dia Mundial da Alfabetização, a pesquisa do GPEALE. **Canal Socorro Nunes UFSJ-UFPE**. You Tube, 08 set. 2021. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=cXL2I99-Ijw>>. Acesso em 08 set. 2021.

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. Por uma alfabetização transformadora. **Revista Brasileira de Alfabetização – ABAlf**. v.1 n. 10. Edição Especial. p.63-65. Jul./Dez. 2019. Disponível em <<https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/356>>. Acesso em 21 nov. 2021.

MACHAQUEIRO, Mário Artur. Islão Ambivalente: A construção identitária dos muçulmanos sob o poder colonial português. **Cadernos de Estudos Africanos**. n. 22, julho-dezembro de 2011. Disponível em: <<https://journals.openedition.org/cea/392?lang=es&gathStatIcon=true>>. Acesso em 16 nov. 2021.

MACHAQUEIRO, Mário Artur. O Ensino na Política Islâmica do Moçambique Colonial: Da ansiedade islamofóbica à miragem do “Islão português”. **Cadernos de Estudos Africanos**, n. 25. 2013. Disponível em: <<https://journals.openedition.org/cea/859?gathStatIcon=true&lang=pt>>. Acesso em 16 nov. 2021.

MAIO, Marcos Chor; SANTOS, Ricardo Ventura. Apresentação. In: MAIO, Marcos Chor (Org.); SANTOS, R. V. (Org.). **Raça como Questão: História, Ciência e Identidades no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2010.

MAR[TINS], Eli J. E. **Exploração Portuguesa em Moçambique 1500-1973. Esboço histórico**. Volume 1. Estudos Coloniais Portugueses. Kastrup (Denmark): Editora African Studies. 1975.

MARTINHO, Francisco Carlos Palomanes. Marcelo Caetano e o pensamento político português: entre a nostalgia e a modernidade. In: **XXIII Simpósio Nacional de História: História: Guerra e Paz**. Londrina: Editorial Mídia, 2005.

MARTINS, Lorena Dias. **Os Macuas e Yaos diante da administração da Companhia do Niassa – o trabalho forçado (1891-1929)**. Dissertação (Mestrado em História). Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, 2019. [não publicado].

MATEUS, Dalila Cabrita. A luta pela independência. A formação das elites fundadoras da FRELIMO, MPLA e PAIGC. Editoria Inquérito, Portugal. 1999.

MATTOS, Regiane Augusto de. A dinâmica das relações no norte de Moçambique no final do século XIX e início do século XX. **Rev. hist. (São Paulo)**, n. 171, p. 383-419, jul.-dez., 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.11606/issn.2316-9141.rh.2014.89017>>. Acesso em 02 fev. 2021.

MATTOS, Regiane Augusto de. **As dimensões da resistência em angoche: da expansão política do sultanato à política colonialista portuguesa no norte de Moçambique (1842-1910)**. Tese (Doutorado em História) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas,

Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em:
<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-01082012-164035/publico/2012_RegianeAugustoDeMattos_VRev.PDF>. Acesso em 05 ago. 2021.

MBEMBE, Achille. A questão da raça. In: **Crítica da razão negra**. Lisboa: Antígona Editores Refractários, 2014.

MEDEIROS, Eduardo. **A(s) Escola(s) Chinesa(s) da Beira (1929-1975)**. s.d. Disponível em:
<<https://macua.blogs.com/files/escola-chinesa-beira.pdf>>. Acesso em 26 ago. 2021.

MEDEIROS, Eduardo. Etnia e raça no desporto beirense da época colonial. O caso dos “sino-moçambicanos”. **Cadernos de Estudos Africanos**. 26. Julho-dezembro de 2013. p. 43-81. Disponível em: <<https://revistas.rcaap.pt/cea/article/view/7997>>. Acesso em 16 nov. 2021.

MEMMI, Albert. **Retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador**. Tradução de Roland Corbisier e Mariza Pinto Coelho, 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

MINDOSO, André Victorino **Os assimilados de Moçambique: da situação colonial à experiência socialista**. Tese (Doutorado em Sociologia) – Setor de Ciências Humanas. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2017. Disponível em
<<https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/46471/R%20-%20T%20-%20ANDRE%20VICTORINO%20MINDOSO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em 21 nov. 2021.

MIRANDA, Shirley Aparecida.; FLEURY, Daniely Roberta dos Reis; JESUS, Rodrigo Ednilson de; CORREA, Licinia Maria.; VAGO, Tarcísio Mauro. **Heteroidentificação racial**. Publicado em 18 fev. 2020. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/prae/noticias/do-que-estamos-falando-quando-o-tema-e-heteroidentificacao-racial/>>. Acesso em 05/07/2020.

MOÇAMBIQUE. **Sistemas de educação em Moçambique**. MEC, Gabinete do sistema de educação, 1980.

MOREIRA, Harley Abrantes. Cristianismo e cultura política: um olhar sobre a presença batista luso-brasileira em Moçambique colonial (1950-1975). In: MARQUES, Delcídes; MOREIRA, Harley; SAMPAIO, Thiago (Orgs). **Histórias da África e Ásia portuguesas: religião, política e cultura**. Recife: Edupe, 2020. Disponível em
<https://www.unifesp.br/campus/gua/images/departamento_de_historia/eBook_Hist%C3%B3rias_da_%C3%81frica_e_%C3%81sias_Portuguesas.pdf>. Acesso em 21 nov. 2021.

NEGRÃO, Sofia de Menezes Soares Maurício. Eduardo Mondlane e Samora Machel – uma comparação. In: **A questão da “raça” no discurso anticolonial da FRELIMO (1962-1975)**. Dissertação (Mestrado em História Contemporânea) – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa. 2020, p.94-135. Disponível em:
<https://run.unl.pt/bitstream/10362/109807/1/Disserta%C3%A7%C3%A3oMestradoSofiaNegrao44871_versaocorrigidaemmelhorada.pdf>. Acesso em 12 fev. 2022.

NEVES, Olga Iglésias. **Entre a Mesquita e a Madrassa: Desporto e Lazer em Moçambique (séc. XX-XXI)**. Apresentação de comunicação. III Encontro Internacional do Desporto e Lazer em África. ISCTE, de 28 a 30 de out. 2014. Disponível em:
<https://www.academia.edu/19137418/Entre_a_Mesquita_e_a_Madrassa>. Acesso em 09 abr. 2021.

NEVES, Olga Iglésias. O Arquivo Histórico de Moçambique (AHM) e a memória do movimento associativo de cariz islâmico. **7.º Congresso Ibérico de Estudos Africanos | 7.º Congresso de Estudios Africanos | 7th Congress of African Studies** Lisboa, 2010. Disponível em: <https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/2531/1/CIEA7_1_IGL%C3%89SIAS%2C%20O%20Arquivo%20Hist%C3%B3rico%20de%20Mo%C3%A7ambique%20%28AHM%29%20e%20a%20mem%C3%B3ria%20do%20movimento%20associativo%20de%20cariz%20isl%C3%A2mico.pdf>. Acesso em 16 out. 2021.

NEVES, Olga Iglésias. O poder e o impacto do islão no norte de Moçambique (séculos XIX-XXI). **Atas do Congresso Internacional Saber Tropical em Moçambique: História, Memória e Ciência**. IICT – JBT/Jardim Botânico Tropical. Lisboa, 24-26 outubro de 2012. Disponível em: <<https://2012congressomz.files.wordpress.com/2013/08/t03c02.pdf>>. Acesso em 16 out. 2021.

NEVES, Olga Maria Lopes Serrão Iglésias. **O Movimento Associativo Africano em Moçambique. Tradição e Luta (1926-1962)**. Dissertação (Doutoramento em História Económica e Social). Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova De Lisboa. Lisboa, 2008. Disponível em <<https://run.unl.pt/handle/10362/10730>>. Acesso em 21 nov. 2021.

NÓVOA, António. Tempo da escola no espaço Portugal-Brasil-Moçambique. **Revista Brasileira de História da Educação**, nº. 1, jan./jun 2001. Disponível em: <<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38755/20285>>. Acesso em 18 set. 2021.

OLIVEIRA, Cintia Mary de. **O Massacre de Mueda (1960) e a constituição das narrativas nacionais em Moçambique (1962-1986)**. Dissertação (Mestrado em História). Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2019. Disponível em <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/30020/1/DISSERTA%c3%87%c3%83O_CintiaMaryOliveiraVers%c3%a3oFinalCorrigida.pdf>. Acesso em 21 nov. 2021.

OYÈWÙMÍ, Oyèrónkè. **Jornada pela Academia. s.d.** Tradução para uso didático de **Oyeronke Oyewumi: Journey Through Academe**, disponível em <<https://www.scribd.com/document/221361499/Oyewumi-The-Journey-Through-Academe>>1, por Aline Matos da Rocha. Revisão de wanderson flor do nascimento.

PALEGE, Sérgio Eugénio. **Currículo e Organização Escolar Nas Zonas Libertadas da Frelimo (1964 a 1974)**. Monografia apresentada em cumprimento dos requisitos parciais para a obtenção do grau de Licenciatura em Organização e Gestão da Educação. Faculdade de Educação. Departamento de Organização e Gestão da Educação - Universidade Eduardo Mondlane. Maputo, Maio de 2014. Disponível em <<https://pt.scribd.com/document/423109574/2017-Palege-Sergio-Eugenio-Convertido>>. Acesso em 21 nov. 2021.

PAULA, **Ronaldo Rodrigues de**; DUARTE, **Fábio Bonfim**. Diversidade Linguística em Moçambique. In: LEITE, Ilka Boaventura; SEVERO, Cristine Gorski. (Org.). **Kadila: culturas e ambientes: diálogos Brasil-Angola**. 1ed. São Paulo: Editora Edgard Blücher Ltda., 2016, v. , p. 343-362. Disponível em:

<http://www.letras.ufmg.br/fbonfim/pdf/diversidade_linguistica_mo%C3%A7ambique.pdf>. Acesso em 15 nov. 2021.

PEREIRA, Rui. O desenvolvimento da ciência antropológica na empresa colonial do Estado Novo. In: **O Estado Novo: das origens ao fim da autarquia. 1926-1959**. Vol. II. Editorial Fragmentos. Lisboa. 1987. p.89-100.

PINTO, João Alberto da Costa. Gilberto Freyre e o Lusotropicalismo como ideologia do Colonialismo português (1951–1974). Ano XI nº 6. P.145-160. **Revista UFG** / Junho 2009. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/48238/23594>>. Acesso em 8 jul 2021.

PIRES, Raúl Manuel Braga. **Indianos Sunitas em Moçambique – 1974/2004**. Dissertação (Mestrado em Estudos Asiáticos). Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2008. p.1-25. Disponível em: <<https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/23210/2/tesemestraulpires000093688.pdf>>. Acesso em 16 out. 2021.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. Apresentação da edição em português. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latinoamericanas. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005. Disponível em <<https://ufrb.edu.br/educacaodocampo/imagens/Edgardo-Lander-org-A-Colonialidade-do-Saber-eurocentrismo-e-ci%C3%A7ncias-sociais-perspectivas-latinoamericanas-LIVRO.pdf>>. Acesso 21 nov. 2021.

QUEIROZ, Maria Inês Pires Soares da Costa. **A Mocidade Portuguesa na era dos fascismos: o enquadramento da juventude no Estado Novo (1936-1945)**. Dissertação (Mestrado em História). Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. Universidade Nova de Lisboa. Lisboa. 2008. Disponível em <<https://run.unl.pt/handle/10362/34657>>. Acesso em 21 nov. 2021.

QUIJANO, Anibal. Colonialismo do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, Consejo latino-americano de Ciencias Sociales. 2005. Disponível em <<https://ufrb.edu.br/educacaodocampo/imagens/Edgardo-Lander-org-A-Colonialidade-do-Saber-eurocentrismo-e-ci%C3%A7ncias-sociais-perspectivas-latinoamericanas-LIVRO.pdf>>. Acesso 21 nov. 2021.

RAMPINELLI, Waldir José. Salazar: uma longa ditadura derrotada pelo colonialismo. **Lutas Sociais**, São Paulo, vol.18 n.32, p.119-132, jan./jun. 2014.

ROCHA, Aurélio; HEDGES, David; MEDEIROS, Eduardo; LIESEGANG, Gerhard. A História de Moçambique, 1885-1930. In: HEDGES, David (Coord.). **História de Moçambique. Moçambique no auge do colonialismo, 1930-1961**. Livraria Universitária. Universidade Eduardo Mondlane. 2ª ed. Maputo – Moçambique. 1999.

ROCHA, Ilídio. Periódicos e Seriados de Moçambique (1854-1975). In: **A imprensa de Moçambique**. Coleção Mundo Ibérico. ISBN: 972-38-1800-0. 4ª ed. Lisboa: Edição Livros do Brasil, 2000.

SANTANA, Jacimara Souza. *Médicas-sacerdotisas: religiosidades ancestrais e contestação ao sul de Moçambique (c. 1927-1988)*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2018.

SANTANA, Jacimara Souza. Missões cristãs, igrejas africanas e colonialismo ao sul de Moçambique (1927-1966). In: MARQUES, Delcídes; MOREIRA, Harley; SAMPAIO, Thiago (Orgs). **Histórias da África e Ásia portuguesas: religião, política e cultura**. Recife : Edupe, 2020. Disponível em <https://www.unifesp.br/campus/gua/images/departamento_de_historia/eBook_Hist%C3%B3rias_da_%C3%81frica_e_%C3%81sias_Portuguesas.pdf>. Acesso em 21 nov. 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A Crise e a Reconstituição do Estado. In: **O Estado e a sociedade em Portugal (1974-1988)**. 2ª ed. Edições Afrontamento. Outubro 1992.

SANTOS, Fernanda Barros. A temática racial no debate internacional e a conceituação do termo estabelecido pela UNESCO na década de 1950. **Revista Thema**, 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/153/90> >. Acesso em 01 jan. 2020. Acesso em 01 jan. 2020.

SANTOS, Jacqueline Maia dos. A emancipação da mulher foi possível? In: As batalhas da mulher moçambicana na luta de libertação nacional: entre os discursos oficiais e os silêncios da memória (1962-1975). Dissertação (Mestrado em História). Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2020. [não publicado]

SANTOS, Priscila Rodrigues dos. Retratos da evangelização batista: as relações entre os missionários brasileiros e a diversidade de saberes em Moçambique (1970-2010). Dissertação (Mestrado em História). Centro de Ciências Sociais. PUC-Rio. Rio de Janeiro, 2017. Disponível em < <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/34049/34049.PDF> >. Acesso em 21 nov. 2021.

SAÚTE, Alda Romão. **Escola de Halitação de Professores Indígenas Losé Cabral, Manhica-Alvor**: subsídios para o estudo da formação da elite instruída em Moçambique (1926-1974). Maputo, PROMÉDIA, 2004.

SAÚTE, Alda Romão. **O intercâmbio entre os moçambicanos e as missões cristãs e a educação em Moçambique**: a missão Anglicana de Santo Agostinho-maciene (1926-1974). Maputo: Promédia, 2005.

SEPULCRO JÚNIOR, Jaime Magalhães; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Protestantismo, história e cultura escrita: um balanço da produção discente na Pós-Graduação brasileira. **Comunicações** (UNIMEP), Piracicaba. v. 25, n. 3. set-dez. 2018. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/3472>>. Acesso em 24 out. 2021.

SILVA, Ana Cristina Fonseca Nogueira da. Fotografando o mundo colonial africano Moçambique, 1929. **Varia história**, Belo Horizonte, vol. 25, nº 41: p.107-128, jan/jun 2009. Disponível em<<https://www.scielo.br/j/vh/a/TkG8ZDgPwW8pZbwVbTNMFSc/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso 21 nov. 2021.

SIMÃO, Catarina. Projecto Instituto Moçambicano: uma montagem de afeto. **Revista África(s)**, v. 04, n. 07, p. 73-84, jan./jun. 2017. Disponível <<https://revistas.uneb.br/index.php/africas/article/view/4183>>. Acesso em 21 nov. 2021.

SOPA, António. O Centro Associativo dos Negros e a Orquestra Djambu. In: *A alegria é uma coisa rara: subsídios para a história da música popular urbana em Lourenço Marques (1920-1975)*. Maputo: Marimbique, 2014, p. 122-128.

SOUSA, Luiz Guimarães. Entre o livro, a enxada e a kalashnikov: a experiência guerrilheira e a formação do ideal nacional da frelimo em moçambique. **Boletim do Tempo Presente**, nº 06, de 09 de 2013. Disponível em: <<https://seer.ufs.br/index.php/tempopresente/article/view/4180>>. Acesso em 21 nov. 2021.

SOUZA, Monica Lima e. Nossas Histórias n.48 – Rede de HistoriadorXs NegrXs – Monica Lima e Souza. **Canal Cultne Acervo**. You Tube. 18 ago. 2021. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=H5D6Hvyw1zQ&t=779s>>. Acesso em 18 ago. 2021.

STREET, Brian V.. Trazer os letramentos para a agenda política. In: **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014, p.33-41.

SUÁREZ, Daniel ; METZDORFF, Valeria. Narrar la experiencia educativa como formación. La documentación narrativa y el desarrollo profesional de los docentes. **Espacios en Blanco**. Revista de Educación (Serie Indagaciones), n. 28, 2018, p. 49-74. Disponível em <<https://ojs2.fch.unicen.edu.ar/ojs-3.1.0/index.php/espacios-en-blanco/article/view/78>>. Acesso em 21 nov. 2021.

SUBRAHMANYAM, Sanjay. “Connected Histories: Notes Towards a Reconfiguration of Early Modern Eurasia”, em LIEBERMAN, Victor (ed.). **Beyond Binary Histories. Re-imagining Eurasia to C. 1830**. Ann Arbor, The University of Michigan Press, 1997, pp. 289-315.

UNESCO Moçambique. Relatório Anual 2016. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260351_por/PDF/260351por.pdf.multi>. Acesso em 02 jan. 2021.

UNESCO. Coleção História Geral da África novos volumes IX, X e XI. Cartilha. Impresso no Brasil, 2019.

VAKIL, A., MONTEIRO, F. A., & MACHAQUEIRO, M.. Introdução. In: **Moçambique: Memória falada do Islão e da guerra**. Coimbra: Almedina, 2011. Disponível em <https://www.researchgate.net/publication/259975987_Introducao_Sobre_a_memoria_e_os_seus_discursos>. Acesso em 21 nov. 2021.

VAKIL, Abdool Karim. Do *Outro* ao Diverso Islão e Muçulmanos em Portugal: história, discursos, identidades. **Revista Lusófona de Ciência das Religiões** – Ano III, 2004 / n.º 5/6 – 283-312. Disponível em: <<https://revistas.ulusofona.pt/index.php/cienciareligioes/article/view/4591>>. Acesso em 16 out. 2021.

VARGAFTIG, Nadia. A construção visual de um território colonial: o fundo fotográfico da Companhia de Moçambique (1892-1942). **Outros Tempos**, vol. 13, n. 22, 2016 p. 152 - 162.

Disponível em: <file:///C:/Users/Ivangilda/Downloads/552-Texto%20do%20Artigo-1925-1-10-20161228.pdf>. Acesso em 12 out. 2021.

VEIGA, Cynthia Greive. A escolarização como projeto de civilização. **Revista Brasileira de Educação**. nº 21, Set/Out/Nov/Dez 2002. Disponível <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/QsmTD5KL9kvn8BF9Z6dSynq/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em 12 out. 2021.

VELOSO, Suzana. Sob a luz tropical: racismo e padrões de cor da indústria fotográfica no Brasil. **Revista Zum 10** (site). 2016. Disponível em: <<https://revistazum.com.br/revista-zum-10/racismo-padroes-industria-brasil/>>. Acesso em 12 out. 2021.

VÉRAN, Jean-François. Prefácio: Raça existe? Clarificando equívocos, devolvendo a pergunta... In: MAIO, Marcos Chor (Org.); SANTOS, Ricardo Ventura (Org.). **Raça como Questão: História, Ciência e Identidades no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2010.

VIEIRA, Luciana Batista. **OUTRA FACE, A MESMA LUTA: Edição e estudo das crônicas e outros textos publicados por José Craveirinha em A Tribuna (1962-1964)**. Dissertação (Mestrado em Estudos Africanos). Faculdade de Letras, Universidade do Porto. Porto, 2019.

WEINSTEIN, Barbara. Pensando a história fora da nação: a historiografia da América Latina e o viés transnacional. **Revista Eletrônica da ANPHLAC**, n.14, p. 9-36, jan./jun. 2013. Disponível em: <<https://anphlac.emnuvens.com.br/anphlac/article/view/2331/2063>>. Acesso em: 21 nov. 2021.

ZAMPARONI, Valdemir. A Política do assimilacionismo em Moçambique, c. 1890-1930.. In: Ignacio G. Delgado; Enilce Albergaria; Gilvan Ribeiro; Renato Bruno. (Org.). **Vozes (além) da África: tópicos sobre identidade negra, literatura e história africanas**. Juiz de Fora: UFJF, 2006, p. 145-176.

ZAMPARONI, Valdemir. Monhés, Baneanes, Chinas e Afro-maometanos. Colonialismo e racismo em Lourenço Marques, Moçambique, 1890-1940. **Lusotopie**, 2000, p.191-22. Disponível em: <https://www.persee.fr/doc/luso_1257-0273_2000_num_7_1_1370>. Acesso em 12 out. 2021.

ZAMPARONI, Valdemir. Vozes asiáticas e o racismo colonial em Moçambique. **Lusotopie** [Online], XV(1) | 2008. Disponível em: <<https://journals.openedition.org/lusotopie/774>>. Acesso em 18 set. 2021.

ZAWANGONI, Salvador André. **A educação durante a luta de libertação nacional nas escolas da frente de libertação de Moçambique (1964-1974 e 1975-1982)**. Tese (Licenciatura em Ensino de História e Geografia). Instituto Superior Pedagógico [atual Instituto Superior Pedagógico]. Maputo – Moçambique. [s.d].

ZUBERI, Tukufu. El estudio de raza: la transición demográfica racial en América Latina. WONG, Laura L. Rodriguez; SÁNCHEZ, Jhon Antón (Orgs.) **Situación de la población afro-descendiente e indígena en América Latina – puntos de reflexión para el debate sobre Cairo + 20** = Situação da população afro descendente e indígena na América Latina – pontos de reflexão para o debate sobre o Cairo + 20. Belo Horizonte: ALAP, 2014.