

A construção da educação decolonial em Moçambique à luz das pedagogias de libertação de Paulo Freire e Amílcar Cabral

The construction of decolonial education in Mozambique in the light of the pedagogies of liberation by Paulo Freire and Amílcar Cabral

La construcción de la educación decolonial en Mozambique a la luz de las pedagogías de la liberación de Paulo Freire y Amílcar Cabral

Anfibio Zacarias Huo  

João Clemente De Souza Neto  

Resumo

A preocupação deste artigo está centrada em analisar as legislações educacionais pós-coloniais em Moçambique, centrando-se na contribuição dessas leis para a formação de um sujeito criativo e com consciência crítica, à luz das perspectivas de Paulo Freire e Amílcar Cabral. A pesquisa, de natureza bibliográfica e documental, explora como a colonização impactou a educação no país e as contribuições desses pensadores na desconstrução de uma mentalidade colonizadora. Da análise ficou evidente que a Lei 4/83 priorizou a formação de um "homem novo", ou seja, um sujeito alinhado aos ideais do regime socialista, enquanto a Lei 6/92 introduziu um modelo neoliberal que desconsiderou as especificidades culturais e sociais do país ao priorizar uma educação voltada para o mercado de trabalho e a competitividade global. A Lei 18/2018, apesar de promover a educação bilíngue, ainda carece de uma abordagem mais profunda que forme sujeitos críticos, valorizando as especificidades culturais e identitárias de Moçambique. Conclui-se que é fundamental adotar uma educação decolonial, que valorize as culturas locais, promova a libertação dos sujeitos e a formação integral de sujeitos conscientes de sua identidade e do seu papel transformador na sociedade moçambicana.

Palavras-chave: Legislação Educacional; Pedagogia da Libertação; Subjetividade; Diversidade Cultural.

Abstract

The concern of this article is centered on analyzing the postcolonial educational legislation in Mozambique, focusing on the contribution of these laws to the formation of a creative subject with critical awareness, in the light of the perspectives of Paulo Freire and Amílcar Cabral. The research, of a bibliographic and documentary nature, explores how colonization impacted education in the country and the contributions of these thinkers in the deconstruction of a colonizing mentality. From the analysis it was evident that Law 4/83 prioritized the formation of a "new man", that is, a subject aligned with the ideals of the socialist regime, while Law 6/92 introduced a neoliberal model that disregarded the cultural and social specificities of the country by prioritizing an education focused on the labor market and global competitiveness. Law 18/2018, despite promoting bilingual education, still lacks a deeper approach that forms critical subjects, valuing the cultural and identity specificities of Mozambique. It is concluded that it is essential to adopt a decolonial education, which values local cultures, promotes the liberation of subjects and the integral formation of individuals aware of their identity and their transformative role in Mozambican society.

Keywords: Educational Legislation; Pedagogy of Liberation; Subjectivity; Cultural Diversity.

Resumen

La preocupación de este artículo se centra en analizar la legislación educativa poscolonial en Mozambique, centrándose en el aporte de estas leyes a la formación de un sujeto creativo con conciencia crítica, a la luz de las perspectivas de Paulo Freire y Amílcar Cabral. La investigación, de carácter bibliográfico y documental, explora cómo la colonización impactó la educación en el país y los aportes

de estos pensadores en la deconstrucción de una mentalidad colonizadora. Del análisis se evidenció que la Ley 4/83 priorizó la formación de un "hombre nuevo", es decir, un sujeto alineado con los ideales del régimen socialista, mientras que la Ley 6/92 introdujo un modelo neoliberal que desconoció las especificidades culturales y sociales del país al priorizar una educación centrada en el mercado laboral y la competitividad global. La Ley 18/2018, a pesar de promover la educación bilingüe, aún carece de un enfoque más profundo que forme sujetos críticos, valorando las especificidades culturales e identitarias de Mozambique. Se concluye que es fundamental adoptar una educación decolonial, que valore las culturas locales, promueva la liberación de los sujetos y la formación integral de los sujetos conscientes de su identidad y de su papel transformador en la sociedad mozambiqueña.

Palabras clave: Legislación Educativa; Pedagogía de la Liberación; Subjetividad; diversidad cultural.

Introdução

“O colonialismo não é uma máquina de pensar, não é um corpo dotado de razão. É a violência em estado de natureza” (Fanon, 1969 p. 54). Esta fala expõe a brutalidade e a irracionalidade do colonialismo, que atuou de forma devastadora em Moçambique. Nesse contexto, a colonização não apenas negou a dignidade humana, mas também impôs uma visão de mundo que desconsiderava as culturas locais, resultando em um imenso espaço de sofrimento e resistência. A luta pela descolonização, portanto, vai além do campo político, estendendo-se à esfera educacional, onde a formação de mentes alienadas perpetua a opressão e a subserviência.

Assim, “a educação, como prática da liberdade, é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade” (Freire, 1979, p. 15). Essa perspectiva é especialmente relevante em Moçambique, onde a necessidade de uma educação decolonial se torna evidente, dado que as desigualdades históricas e sociais persistem.

A educação em Moçambique, historicamente marcada por uma imposição colonial, enfrenta desafios significativos. O sistema educacional, muitas vezes, reflete uma continuidade das estruturas opressivas, que não apenas desconsideram o contexto cultural local, mas também falham em promover uma educação crítica e libertadora do sujeito. Portanto, a formação da subjetividade do sujeito, a consciência, o reconhecimento, a valorização dos saberes e culturas locais são fundamentais para uma verdadeira transformação educacional.

As pedagogias de Paulo Freire e Amílcar Cabral oferecem uma alternativa significativa para reverter esse quadro. Freire, com sua ênfase na conscientização e no diálogo, defende uma educação que promove a autonomia e a crítica. Já Cabral destaca a importância da identidade cultural e da resistência na formação de uma sociedade livre. Ambos convergem na ideia de que a educação deve ser um ato de libertação, onde os educadores desempenham um papel essencial como catalisadores desse processo. Sua abordagem não apenas desafia a opressão, mas também promove uma educação que se entrelaça com as lutas sociais e culturais, transcendendo os limites da formação escolar convencional. Essa perspectiva educativa busca a conscientização, levando os sujeitos a reconhecerem e questionarem as injustiças presentes em suas realidades.

Huo e Souza Neto (2024) afirmam que, ao integrar temas sociais e culturais no currículo, essa educação crítica estimula os alunos a se tornarem agentes de

transformação, capacitando-os a refletir sobre suas identidades e o papel que desempenham na sociedade. Além disso, promove o diálogo e a troca de experiências, fortalecendo a empatia e a solidariedade entre os estudantes. A conscientização, portanto, não se limita ao saber acadêmico, mas se expande para a vivência cotidiana, onde cada sujeito se torna um protagonista de sua história e de sua comunidade. Essa abordagem educativa busca não apenas transmitir conhecimento, mas também cultivar uma consciência crítica e engajada, essencial para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

No contexto moçambicano, é fundamental refletir sobre como essas teorias podem ser implementadas na prática. Segundo Souza Neto (2011), a educação deve ser uma ferramenta para restaurar a dignidade humana e promover uma identidade crítica que resista à alienação cultural. As iniciativas educativas que incorporam as ideias dos autores exemplificam como é possível construir uma pedagogia que valorize a cultura local e promova a justiça social. Projetos comunitários e escolares que buscam integrar a história e a cultura moçambicana em seus currículos são exemplos concretos dessa prática.

Além disso, a análise das legislações educacionais atuais em Moçambique permite identificar desafios e oportunidades para uma educação decolonial. Embora existam barreiras estruturais e históricas a serem superadas, a crescente conscientização sobre a necessidade de uma abordagem educacional que valorize a cultura local e promova a emancipação social é encorajadora. O envolvimento da comunidade e a participação ativa dos estudantes são cruciais para o sucesso de uma educação que se pretende verdadeiramente libertadora.

Portanto, este artigo busca explorar a influência das pedagogias de Paulo Freire e Amílcar Cabral na educação decolonial em Moçambique, discutindo como suas ideias são importantes para enfrentar a continuidade da mentalidade colonizada e restaurar a dignidade humana. Ao fazer isso, espera-se contribuir para um entendimento mais profundo das práticas educacionais que promovem a libertação e a construção de uma identidade crítica e autônoma entre os estudantes moçambicanos. É um convite à reflexão sobre como a educação pode ser um espaço de resistência e transformação em um mundo ainda marcado por desigualdades, injustiças e mentes alienadas. Essa abordagem busca não apenas capacitar os alunos, mas também desafiá-los a se tornarem agentes ativos na luta por um futuro mais justo e equitativo, reconhecendo e valorizando suas próprias histórias e culturas como pilares de sua formação.

Metodologia

Este artigo adota uma metodologia composta por revisão bibliográfica e análise documental, focando nas legislações educacionais de Moçambique, como as Leis 4/83, 6/92 e 18/2018. A revisão bibliográfica inclui obras centrais de Paulo Freire e Amílcar Cabral, bem como literatura atual que discute a educação decolonial. Como observa Severino (2007), a pesquisa bibliográfica realiza-se pelo:

[...] registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utilizam-se dados de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir de contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos (Severino, 2007, p. 122).

O uso da pesquisa bibliográfica na metodologia deste artigo justifica-se por ser baseada em registros disponíveis de trabalhos anteriores. Além disso, a pesquisa bibliográfica possibilita a identificação de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores, o que é crucial para situar o debate no contexto atual da educação decolonial. Ao utilizar esses dados, o artigo busca não apenas replicar conhecimentos anteriores, mas também integrar novas perspectivas que contribuam para a compreensão das práticas educacionais no país.

A análise documental é um componente fundamental da metodologia, concentrando-se nas legislações educacionais mencionadas. Essa análise buscou compreender como cada legislação aborda a formação educacional e a promoção da diversidade cultural no contexto moçambicano. Gil (2010) destaca que “a análise documental permite explorar as políticas públicas e suas implicações no cotidiano”, o que é essencial para identificar não apenas os avanços das políticas educacionais, mas também as lacunas e desafios que persistem. Ao examinar as leis 4/83, 6/92 e 18/2018, este estudo visa contextualizar as mudanças no sistema de ensino ao longo do tempo e compreender as suas implicações para a identidade e formação dos estudantes. Assim, a análise documental se torna uma ferramenta poderosa para iluminar as complexidades e nuances do cenário educacional em Moçambique.

A Influência Colonial e Seus Impactos na Educação em Moçambique

A Educação em Moçambique não teve sempre as mesmas características. A Independência Nacional em 1975 é um marco referencial que permite dividir a história da educação no país em dois grandes períodos: o período antes da Independência e o período pós-Independência.

Antes da colonização, a sociedade moçambicana já possuía uma educação tradicional que se baseava na transmissão de conhecimentos e técnicas acumuladas na prática produtiva. Como destaca Quimuenhe (2018), a educação tradicional moçambicana não se limitava ao ensino de habilidades práticas, mas também envolvia a inculcação de um código de valores morais, culturais, sociais e religiosos. Esse código abrangia não apenas a transmissão de práticas cotidianas, mas também a formação de líderes comunitários. Por meio de rituais, histórias, mitos, danças e cerimônias, os mais velhos eram responsáveis por repassar esses saberes essenciais para garantir a coesão e o funcionamento harmonioso da sociedade. A educação promovia, assim, a construção de um senso de identidade coletiva e de respeito pelas normas e tradições, ao mesmo tempo em que preparava os jovens para assumirem responsabilidades dentro da estrutura social.

Segundo a Lei nº 4/83, de 23 de março, o sujeito educado pela educação tradicional estava sujeito à obediência e ao respeito pelos mais velhos. Golias (1993) ressalta que, em

termos de infraestrutura, nada se podia avançar, pois a educação era espontânea, sem um lugar definido. O nível de qualidade da assimilação da matéria era subjetivo, e os resultados da aprendizagem eram verificados através de atividades empíricas, práticas e observáveis. Portanto, o pilar que dominava era o saber-fazer.

Com a chegada dos colonizadores, esse sistema educacional foi drasticamente transformado. A educação colonial foi marcada por dominação, alienação e cristianização. A educação levada a cabo em Moçambique pelos portugueses pode ser traduzida como uma estratégia colonial para civilizar o indígena, que supostamente precisava adquirir hábitos de trabalho e costumes dos colonizadores através da assimilação. A ideia da formação de uma classe de assimilados tinha como objetivo humanizar os povos autóctones, considerados atrasados e “selvagens”.

Segundo Mbembe (2014), a assimilação fundou-se na possibilidade de uma experiência de humanidade universal, mas essa experiência era reservada a poucos. Durante o período colonial, cunhou-se a figura do “assimilado” – um indígena que, por meio de esforço sujeito e progresso nas instituições educacionais criadas pelo Estado Colonial, aprenderia a língua e os costumes do colonizador para deixar de ser um “indígena” e tornar-se um beneficiário da plena cidadania portuguesa. Para se tornar um assimilado, o africano precisava distanciar-se de suas tradições e converter-se ao cristianismo, aderindo às normas de conduta portuguesa.

O Estatuto de Assimilado, aprovado em 1917 pela República Portuguesa, foi um instrumento de colonização que distinguiu indígenas e não indígenas. Através da Portaria nº 317, de 9 de janeiro de 1917, e do decreto-lei nº 39.666 de 1954, um indígena precisava saber ler, escrever e falar português corretamente, ter meios para sustentar a família, bom comportamento e nível de educação aceitável segundo as leis portuguesas para solicitar este estatuto. Cabaço (2010) argumenta que a introdução desse decreto fez com que a população fosse oficialmente distinguida entre “cidadãos” e sujeitos jurídicos, com acesso à cidadania pautado por um gradualismo. Assim, a condição de indígena referia-se principalmente às populações rurais, enquanto os assimilados eram sujeitos que, vivendo nas cidades, já demonstravam uma vida mais próxima à portuguesa.

Enquanto os assimilados passaram a conviver com os europeus, os indígenas, negados de cidadania, ficaram cada vez mais marginalizados (Farré, 2015). A administração portuguesa procurou mostrar ao mundo que os “indígenas” de Moçambique eram povos inferiores, incapazes de administrar seu território, e que precisavam ser nacionalizados e integrados à cultura do colonizador. Essa missão civilizadora foi sustentada pela crença na superioridade moral e cultural dos europeus, que justificava sua dominação e exploração sobre os considerados povos atrasados. Meneses (2010) destaca que, a partir de meados do século XIX, a ideia de civilizar tornou-se a pedra angular da doutrina colonial europeia em relação aos territórios colonizados.

Essa estrutura educacional, profundamente enraizada na ideologia colonial, produziu um legado de exclusão e desigualdade que ainda ressoa no sistema educacional moçambicano atual. As consequências desse passado colonial são visíveis na persistência

de uma educação que muitas vezes marginaliza saberes locais e culturas tradicionais, dificultando a construção de uma identidade crítica e autônoma entre os estudantes.

Após a independência de Moçambique em 1975, o novo governo enfrentou a monumental tarefa de reformar um sistema educacional profundamente deficitário, legado do colonialismo. Castiano e Ngoenha (2013, p. 45) afirmam que "o que o primeiro governo saído da Independência recebe como legado dos colonialistas na área da educação é obsoleto. Tinha que se começar a trabalhar praticamente do zero". Com cerca de 98% da população analfabeta, o país se viu diante de um imperativo de ações urgentes para democratizar e expandir o acesso à educação.

Nesse contexto, o governo aboliu os programas de ensino coloniais e instituiu, pela primeira vez, o Ministério de Educação e Cultura (MEC). Essa mudança buscava não apenas erradicar o sistema educacional colonial, mas também integrar os valores de uma nova sociedade. Castiano e Ngoenha (2013, p. 55) destacam que "sem dúvida, uma das conquistas do sistema de educação no período 1975-1982 é a massificação do acesso à escola", embora a expansão do ensino técnico profissional tenha sido relativamente tímida.

Entretanto, a pedagogia predominante nesse período era fortemente tradicional e mecânica. Os alunos eram tratados como receptores passivos de conhecimento, obrigados a decorar conteúdo sem espaço para questionamentos ou interpretações críticas. Essa abordagem resultava em punições para aqueles que não assimilavam os conteúdos, refletindo uma cultura de disciplina rígida (Castiano; Ngoenha, 2013). Além disso, a língua portuguesa foi imposta como única língua de ensino, e a utilização das línguas moçambicanas era severamente restringida. Os alunos que falassem suas línguas nativas enfrentavam castigos visíveis, um reflexo da tentativa do governo de consolidar uma identidade nacional, mas que hoje é reconhecido como um erro que a educação moçambicana busca corrigir (Gasperini, 1989).

Com a crescente insatisfação em relação ao sistema educacional e a necessidade de um modelo mais coeso, o governo introduziu o Sistema Nacional de Educação (SNE) em 1983. O SNE tinha como objetivo fundamental formar o "Homem Novo Revolucionário", um ideal que refletia a aspiração de um cidadão livre de preconceitos coloniais e burgueses (Uaciquete, 2010, p. 18). A nova estrutura educacional pretendia não só ampliar a rede escolar, mas também garantir a escolaridade obrigatória, além de contribuir para a formação de quadros qualificados (Ibraimo, 2010).

No entanto, o SNE enfrentou desafios significativos. A falta de pessoal qualificado e a centralização da administração dificultaram a implementação das políticas educacionais. Silva e Rumbane (2022, p. 570) afirmam que, "mesmo perante o sistema socialista, nem tudo andava bem devido a várias limitações". A guerra civil entre a FRELIMO¹ e a RENAMO², que começou em 1977, teve um impacto devastador na educação, resultando na destruição de mais de 45% das escolas primárias e no aumento do número de crianças

¹ A FRELIMO (Frente de Libertação de Moçambique) é o partido que liderou a luta pela independência de Moçambique e, desde 1975, governa o país.

² A RENAMO (Resistência Nacional Moçambicana) é um partido político de Moçambique, fundado em 1975 como um movimento de oposição à FRELIMO durante a guerra civil que se seguiu à independência do país.

fora da escola (Gómez, 1999). Esse cenário gerou altas taxas de reprovação e desistências, exacerbando a crise educacional.

Diante da crescente crise social e econômica, o SNE foi reformulado em 1992 com a aprovação da Lei nº 6/92. Essa nova legislação abandonou a ideologia socialista em favor de uma abordagem neoliberal, permitindo a participação de entidades privadas e comunitárias no sistema educacional (Castiano; Ngoenha, 2013). A Lei 6/92 também reafirmou a educação como um direito e dever de todos os cidadãos, adaptando-se às novas realidades econômicas do país.

Em meio a essas transformações, a participação de organizações internacionais, como o Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial, tornou-se crucial para enfrentar os desafios educacionais. O governo buscou apoio externo para a implementação de novas políticas, mas essa mudança também trouxe à tona tensões sobre a autonomia nacional e os interesses externos na educação (Castiano; Ngoenha, 2013).

Em resposta às necessidades contemporâneas e às falhas persistentes do sistema, a Lei nº 18/2018 foi aprovada, revisando a Lei nº 6/92. Essa nova legislação estabelece um sistema educativo mais inclusivo e equitativo, com a extensão da obrigatoriedade do ensino até a 9ª classe (MINEDH, 2020). A introdução da Escola Básica, que abrange do 1º ao 9º ano, é uma das principais inovações, buscando promover uma educação mais integrada e acessível.

A Lei nº 18/2018 também visa alinhar o sistema educacional às convenções internacionais sobre educação, destacando a importância de uma educação de qualidade que promova o desenvolvimento social e econômico do país. Kassotche (1999, p. 74) ressalta que “nenhum país pode permanecer dentro das suas fronteiras isolado do resto do mundo”, enfatizando a necessidade de Moçambique se conectar com as práticas educacionais globais.

A trajetória da educação em Moçambique reflete não apenas os desafios históricos, mas também as respostas políticas e sociais a esses desafios. Desde a luta para superar as marcas do colonialismo até a busca por um sistema educacional que atenda às demandas contemporâneas, a educação continua a ser um campo vital para a construção da identidade nacional e do desenvolvimento social do país. Essa superação dos resquícios coloniais se estende a todos os sistemas de organização do país, abrangendo a política, a economia e a cultura.

Pedagogias de Libertação: Contribuições de Paulo Freire e Amílcar Cabral

A luta pela emancipação dos povos colonizados e a busca por uma educação libertadora são temas centrais nas obras de Paulo Freire e Amílcar Cabral. Paulo Freire (1921-1997), educador e filósofo brasileiro, é amplamente reconhecido por suas contribuições à pedagogia crítica, enfatizando a importância da conscientização e da prática educativa como formas de libertação. Já Amílcar Cabral (1924-1973) foi um líder revolucionário e intelectual guineense, fundamental na luta pela independência da Guiné-

Bissau e Cabo Verde, e defensor da ideia de que a cultura é uma ferramenta essencial para a emancipação dos povos.

O encontro desses teóricos, embora não tenha ocorrido fisicamente, foi marcado por uma profunda intersecção intelectual e emocional. Freire se deparou com a obra de Cabral através de seus escritos, dos quais se apropria com um olhar crítico e reflexivo, e por meio de diálogos com pessoas que lutaram ao lado do líder guineense. Essa conexão, segundo Freire, não se limitou à análise teórica, mas também se estendeu à vivência direta com um povo que buscava assumir seu lugar como protagonista de sua própria história. Esse “parentesco intelectual” é revelador, pois Freire descreve sua primeira experiência na África como uma sensação de retorno, como se já estivesse intimamente ligado àquele contexto, em vez de apenas chegar a um novo lugar (Freire, 2004, p. 246). Essa percepção moldou suas ideias sobre educação e libertação, que ecoam fortemente nas lutas anticoloniais. Ainda mais, Freire bebeu na fonte da luta independentista desses dois países irmãos da África. Chegou a comparar Cabral com Che Guevara, indicando os dois como sendo “duas das maiores expressões do século XX”.

A trajetória política de Amílcar Cabral deixou uma marca profunda no pensamento de Paulo Freire (1921-1997). Embora Freire não tenha conhecido Cabral pessoalmente, suas ideias e ações inspiraram Freire a reavaliar a educação como uma ferramenta de libertação. Em *Cartas à Guiné-Bissau*, Freire dedica um espaço significativo ao líder guineense, chamando-o de “educador educando do seu povo” (Freire, 1984). Ele relata suas experiências de alfabetização na Guiné-Bissau em 1974, que transformaram suas práticas educativas, ressaltando que a educação não é um processo neutro, mas um ato intrinsecamente político.

Freire argumenta que a alfabetização vai além da mera habilidade de ler e escrever; trata-se de um processo de descolonização cultural. Essa perspectiva se refletiu não apenas em suas ações em Guiné-Bissau, mas também em seu envolvimento com movimentos sociais no Brasil, especialmente nas décadas de 1960. Para ele, a educação deve promover o diálogo e a reflexão crítica, permitindo que os sujeitos se reconheçam como protagonistas de suas histórias.

Freire (1970), em “Pedagogia do Oprimido” discute a opressão e a consciência dos oprimidos, traçando um diálogo com pensadores como Frantz Fanon³ e Albert Memmi⁴. Freire apresenta uma análise das dinâmicas opressivas que moldam a experiência do oprimido, destacando a dualidade existencial em que o oprimido abriga a sombra do opressor dentro de si (Freire, 1970, p. 27). Essa interiorização da opressão resulta em uma forma de violência horizontal, onde os oprimidos podem agredir uns aos outros, perpetuando o ciclo de opressão. O conceito de consciência colonizada, que Freire herda de Memmi (1977), é central para compreender como a auto-desvaliação é alimentada pela

³ Frantz Fanon (1925-1961) foi um filósofo, psiquiatra e escritor martinicano, cuja obra teve um impacto profundo na luta anticolonial, especialmente na Argélia durante a Guerra de Independência contra a França (1954-1962).

⁴ Albert Memmi (1920-2020) foi um escritor e sociólogo tunisiano cujas obras, como “Retrato do Colonizador” e “Retrato do Colonizado”, analisam as dinâmicas do colonialismo e suas consequências.

visão distorcida do colonizador, que nega a humanidade do colonizado, colocando-o à margem da história e das decisões sobre seu próprio destino.

A obra de Freire, então, não apenas propõe uma nova forma de ver a educação como uma prática de liberdade, mas também reivindica um novo humanismo que dialoga com a luta local e universal pela libertação. Freire acreditava na educação como um meio fundamental para a transformação social e a criação de um “homem novo”, libertado das amarras da opressão. Essa visão ressoava fortemente nas lutas de Cabral, que, em seus escritos, abordava a luta pela independência como uma luta cultural e política, destacando a importância de entender a cultura como a manifestação da realidade histórica e material de um povo (Cabral, 1980, p. 56).

Cabral, por sua vez, trouxe uma visão rica e complexa da luta pela libertação, que estava enraizada nas condições sociais e culturais do seu povo. Ele compreendeu que a ação cultural era um elemento crucial para a luta pela independência, argumentando que o movimento de libertação deve ser uma expressão da cultura popular (Cabral, 1980, p. 59). Essa perspectiva se opunha à assimilação cultural imposta pelo colonialismo, que visava desumanizar e de historizar os povos colonizados. Cabral (1980, p. 57) argumentava que “a cultura era um fator de resistência e contestação, onde o reconhecimento e a valorização da identidade cultural se tornavam fundamentais para a libertação”. A luta pela reafirmação, que ele propunha, buscava uma reconexão com as raízes culturais do povo, desafiando a mentalidade colonizada que muitas vezes levava os sujeitos a se verem como superiores em relação ao seu próprio povo.

Assim, Freire e Cabral compartilham uma visão comum de que a libertação vai além de um ato político; é uma prática cultural e educacional. Freire, ao relatar sua experiência na Guiné-Bissau, expressa sua admiração por Cabral, reconhecendo que a obra deste último encapsulava não apenas um ideal político, mas também um modelo pedagógico que articulava a educação como um meio de emancipação (Freire, 1985). A proposta de um diálogo crítico entre essas duas figuras intelectuais revela a urgência de uma abordagem que conecte as lutas culturais e educacionais às dinâmicas de classe e poder que moldam as sociedades contemporâneas.

A luta pela libertação, portanto, deve ser vista como um processo dinâmico e coletivo, onde a educação desempenha um papel central na conscientização e na mobilização das massas. Cabral enfatiza que a resistência cultural deve ser uma ação coletiva, que não se limita à afirmação de uma identidade étnica, mas busca a construção de uma nova realidade social e política que permita às massas populares superarem a subalternidade cultural. Isso se torna evidente quando se observa a crítica que ambos fazem às elites que, embora carreguem elementos da cultura autóctone, vivem espiritualmente a cultura do colonizador (Cabral, 1980, p. 77).

Cabral (1980) observa que a saída confortável para essas elites muitas vezes reside nas teorias que preveem um “regresso às fontes”, que se tornam oportunismos políticos se não se alinham com as aspirações das massas populares.

A pedagogia da libertação, proposta por Freire e inspirada pelos ideais de Cabral, enfatiza a importância da educação como um meio de conscientização e empoderamento.

Para ambos, a verdadeira educação não é apenas uma transmissão de conhecimentos, mas um processo de diálogo e transformação social. Essa abordagem educacional busca promover a reflexão crítica, permitindo que os sujeitos reconheçam suas realidades e se tornem agentes ativos na construção de um futuro mais justo. Ao integrar a cultura local na educação e valorizar as vozes das massas, Freire e Cabral defendem que a libertação não é um destino, mas uma jornada contínua em que a educação é o motor dessa transformação.

Legislações Educacionais e a Necessidade de uma Educação Decolonial

A análise das legislações educacionais em Moçambique, como as Leis 4/83, 6/92 e 18/2018, revela um percurso significativo na busca por uma educação inclusiva e relevante para as diversidades culturais e sociais do país. No entanto, esse percurso também expõe a necessidade de uma abordagem crítica e decolonial que desafie as limitações de cada uma dessas legislações e promova uma verdadeira libertação dos cidadãos.

A Lei 4/83, ao estabelecer um sistema educacional centrado na formação ideológica e na construção do “homem novo”, procurou refletir os ideais da revolução. Contudo, conforme observa Paulo Freire, “a educação é um ato de amor, de coragem” (Freire, 1979). Essa perspectiva sugere que a verdadeira educação deve valorizar a cultura e a identidade dos sujeitos. Entretanto, a abordagem da Lei 4/83, ao priorizar uma formação técnica e ideológica alinhada a um modelo ocidental, deixou de lado as ricas diversidades culturais locais. Freire defende que a conscientização é essencial para a libertação, mas isso só é possível se os saberes locais forem respeitados e integrados ao processo educativo. Como Mignolo (2008) enfatiza, a educação deve ser um espaço de contestação das epistemologias hegemônicas que marginalizam outras formas de saber.

Uma outra questão pode ser observada no seu artigo 1, alínea e) sobre os princípios gerais afirma que “a educação é dirigida, planificada e controlada pelo estado, que garante a sua universalidade e laicidade no quadro da realização dos objetivos fundamentais consagrados na constituição”. Ao afirmar que a educação é dirigida, planificada e controlada pelo Estado, essa abordagem reflete um desejo de centralização e uniformidade, que, à primeira vista, pode parecer benéfica para garantir a universalidade e laicidade. No entanto, essa estratégia tende a negligenciar as realidades locais e a diversidade cultural de Moçambique. A imposição de um modelo educacional único, sem considerar as particularidades das comunidades, pode resultar em uma educação que não responde às necessidades dos alunos, reforçando um sistema que se distancia da realidade social e econômica que muitos enfrentam.

Paulo Freire (1979) destaca que a educação deve ser um ato de libertação e não apenas de conformidade, alertando para o risco de uma educação que exclui saberes locais e perpetua um ciclo de marginalização e opressão. Essa falta de alinhamento entre a política educacional e a vivência cotidiana das crianças moçambicanas é um obstáculo à construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Além disso, a participação de entidades comunitárias, embora prevista na legislação, muitas vezes se torna apenas um discurso vazio. Para que a educação cumpra seu papel de transformação social, é essencial que as comunidades tenham voz ativa na construção dos currículos e na definição das práticas pedagógicas. Bell Hooks (2017), em *Ensinando a Transgredir*, enfatiza que a educação deve ser um espaço de resistência e inclusão, onde diversas vozes são ouvidas e valorizadas. Sem um verdadeiro empoderamento das comunidades, o controle estatal sobre a educação pode se tornar uma forma de dominação, perpetuando estruturas de poder que desconsideram a riqueza cultural e histórica de Moçambique.

A educação deve ser um espaço de diálogo, onde diferentes saberes se encontrem, promovendo um ambiente que não apenas informe, mas também forme cidadãos críticos e conscientes de sua identidade e contexto social. Assim, para que o sistema educacional atenda efetivamente às demandas sociais, é imprescindível a desconstrução do modelo centralizado e a valorização das vozes locais na educação.

Com a promulgação da Lei 6/92, surgiram novas possibilidades para o sistema educacional em Moçambique. Essa mudança representa uma transformação significativa que reflete a influência do neoliberalismo e das organizações internacionais, como o FMI e o Banco Mundial. Castiano e Ngoenha (2013) destacam que, em um contexto de crise, “Moçambique se despediu da orientação marxista, iniciando uma transição para uma economia de mercado livre”. Essa reorientação não apenas altera os fundamentos econômicos do país, mas também impacta profundamente o sistema educacional. O novo modelo passa a ser moldado por ideais que, muitas vezes, desconsideram as realidades e saberes locais.

Essa transformação suscita preocupações sobre a adequação e a relevância do novo modelo educacional em relação às necessidades da população moçambicana. É fundamental que o sistema educacional considere as especificidades culturais e sociais do país, a fim de garantir que a educação seja verdadeiramente acessível e pertinente para todos os cidadãos.

O abandono de conceitos como “educação socialista” na nova legislação não é meramente uma mudança de terminologia, mas uma rejeição das práticas que antes buscavam promover um ideal de solidariedade e coesão social. Segundo Paulo Freire (1996), a educação deve ser um ato de libertação, que permita aos sujeitos questionarem e transformar suas realidades. Contudo, a transição para uma abordagem neoliberal pode resultar na imposição de uma educação que prioriza a formação de mão de obra para o mercado, em vez de fomentar um pensamento crítico e reflexivo. Freire argumenta que o conhecimento deve ser construído coletivamente, respeitando as vivências e contextos dos educandos. Assim, a centralização da educação e a uniformização dos currículos sob a influência de ideais capitalistas podem perpetuar formas de colonialidade, silenciando as vozes e experiências das comunidades locais.

Além disso, a participação de entidades comunitárias, cooperativas e privadas, embora prevista na nova legislação, frequentemente se torna uma prática superficial. Hooks (2017) enfatiza a importância de criar um espaço educacional que promova a inclusão e a

diversidade, permitindo que diferentes vozes sejam ouvidas. No entanto, se essa participação não for genuína, corre-se o risco de que as decisões educacionais continuem a ser tomadas por uma elite que não necessariamente reflete as necessidades da população. Isso pode resultar em currículos que priorizam saberes ocidentais, ignorando as tradições e conhecimentos locais que são fundamentais para o desenvolvimento integral dos alunos.

A Lei 18/2018 de 28 de dezembro, que regula o Sistema Nacional de Educação em Moçambique nos dias de hoje, representa um marco significativo na promoção do acesso à educação e na inclusão de diversas linguagens e culturas. No entanto, uma análise crítica revela a necessidade de aprofundar a formação da subjetividade do sujeito, incluindo a construção da consciência e da identidade dos sujeitos.

Freire, em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, enfatiza que a educação deve ser um ato de libertação, onde educandos são encorajados a se tornarem sujeitos críticos e não meros receptores de conhecimento. Freire afirma que:

A educação não é um ato de transferência de conhecimento, mas um ato de criação, onde o educador e o educando se encontram para a construção do conhecimento. O educador que se limita a transferir conteúdo está a opor-se à libertação dos educandos, que precisam ser envolvidos na prática de sua própria educação (Freire, 1979, p. 79).

Essa perspectiva implica que a formação da consciência crítica deve ser central no processo educativo, permitindo que os alunos se vejam como agentes de transformação social. A Lei 18/2018 menciona a promoção da cidadania e da consciência patriótica, mas carece de um enfoque mais profundo na formação da consciência crítica, ao garantir que a educação não se limite a um currículo técnico e científico, mas que também aborde questões identitárias e culturais de maneira mais explícita. Cabral (1973) ressaltou a importância da identidade na luta pela emancipação. Ele afirma:

O colonizado, ao perder sua identidade, perde sua capacidade de lutar por sua liberdade. A luta pela libertação deve ser acompanhada por uma busca de valorização da nossa cultura e identidade, pois sem isso, não podemos aspirar a um futuro verdadeiramente livre (Cabral, 1973, p. 36).

Para Cabral, a educação é um instrumento crucial na formação da consciência coletiva e na valorização das culturas africanas. Essa visão reforça a necessidade de que a Lei 18/2018 não apenas promova a valorização das línguas e culturas moçambicanas, mas que também implemente práticas pedagógicas que permitam aos alunos reconhecerem suas raízes culturais como elementos essenciais na construção de um futuro mais justo e equitativo.

Um aspecto importante a ser considerado é que a educação bilíngue, que introduz línguas locais como meio de instrução, deve ser acompanhada de uma abordagem pedagógica que ajude os estudantes a entenderem a importância de sua cultura e identidade. Quando os alunos aprendem em sua língua materna, eles não apenas adquirem conhecimento, mas também constroem uma conexão mais forte com sua identidade

cultural. A Lei 18/2018 menciona a massificação do ensino bilíngue, mas a implementação efetiva dessa prática requer um currículo que valorize e promova a diversidade cultural de Moçambique.

Freire também argumenta que "a educação deve ser um ato de amor e de respeito pela dignidade humana. Quando a educação é praticada de forma desumanizadora, desvia-se de sua função essencial, que é a de promover a humanidade do ser humano" (Freire, 1979, p. 88). Esse princípio deve orientar a prática educativa em todos os níveis. A Lei 18/2018 deve garantir que os espaços educacionais proporcionem oportunidades para que os alunos possam expressar suas identidades e desenvolver uma consciência crítica, sem discriminação de gênero, etnia ou classe social. A ênfase na formação técnica e profissional deve ser equilibrada com a formação para a cidadania, que envolve o desenvolvimento da consciência social e crítica. Assim, a educação não pode ser apenas uma preparação para o mercado de trabalho; deve ser uma prática que capacita os sujeitos a se tornarem protagonistas de suas histórias, agentes de transformação social e defensores de seus direitos.

A implementação da Lei 18/2018 apresenta um grande desafio: garantir que todos os níveis de ensino não apenas promovam o acesso e a inclusão, mas também cultivem uma crítica fundamentada, uma identidade sólida e um respeito pela diversidade cultural que caracteriza o povo moçambicano. Como Freire nos lembra,

[...] é preciso que a educação seja uma prática de liberdade e não de dominação. O educador deve ter a humildade de ouvir e aprender com seus alunos, reconhecendo que cada um traz consigo uma história única que deve ser respeitada (Freire, 1970, p. 106).

Para que a educação em Moçambique cumpra seu papel transformador, é essencial que as políticas educacionais se direcionem para a formação de sujeitos críticos, capazes de questionar a realidade e de lutar por um futuro mais justo e igualitário. Isso requer um compromisso real com a formação integral dos educandos, que vá além da mera transmissão de conteúdos.

A Lei 18/2018 é, portanto, um marco importante para a educação em Moçambique, mas sua efetividade dependerá da capacidade de integrar a formação da subjetividade do sujeito. Ao se inspirar nos pensamentos de Freire e Cabral, a educação pode se tornar um verdadeiro espaço de conscientização, identidade e transformação social. Para que isso ocorra, é essencial que as políticas educacionais não apenas promovam o acesso e a inclusão, mas também cultivem a crítica, a identidade e o respeito pela diversidade cultural que caracteriza o povo moçambicano.

Em suma, a implementação efetiva da Lei 18/2018 deve considerar esses aspectos fundamentais. Ao integrar a formação da subjetividade do sujeito na educação, as escolas podem se tornar espaços de conscientização e empoderamento, onde cada aluno é reconhecido em sua singularidade e em sua capacidade de contribuir para uma sociedade mais inclusiva e solidária. Essa abordagem não só honraria os legados dos pensadores, mas também colocaria Moçambique em um caminho sólido para o desenvolvimento humano e social, alinhado com os princípios de igualdade, justiça e respeito à diversidade

cultural. Portanto, é fundamental que a educação em Moçambique não apenas forme cidadãos informados, mas também sujeitos conscientes de sua identidade e capazes de lutar por um futuro mais justo e equitativo.

Considerações

A análise das legislações educacionais de Moçambique, como as Leis 4/83, 6/92 e 18/2018, revela um percurso de tentativas de adaptação do sistema educacional às necessidades do país, mas também expõe desafios significativos. A Lei 4/83, centrada na formação ideológica e na construção do “homem novo”, refletia uma visão revolucionária que negligenciava as realidades culturais locais. Isso vai contra a perspectiva de Paulo Freire, que acreditava que a educação deve ser um ato de libertação, que reconhece e valoriza os saberes e a identidade dos educandos. Já a Lei 6/92, com sua transição para um modelo neoliberal, introduziu um foco maior no mercado, mas não considerou as especificidades do contexto moçambicano, gerando uma educação que muitas vezes se distanciava das necessidades da população.

A Lei 18/2018, embora traga avanços como a educação bilíngue e a inclusão de conteúdos locais, ainda carece de um enfoque mais profundo na formação da consciência crítica e na construção de uma identidade decolonial. As propostas dessa lei, que buscam respeitar a diversidade cultural do país, necessitam ser acompanhadas por práticas pedagógicas que incentivem uma educação que não se limite à transmissão de conhecimento técnico, mas que também promova o pensamento crítico e a valorização das culturas locais. A educação, segundo Freire e Cabral, deve ser um processo de conscientização, onde os estudantes reconheçam sua identidade e sejam capacitados a lutar por um futuro mais justo e equitativo.

Portanto, é fundamental que as políticas educacionais em Moçambique avancem para um modelo de educação decolonial, que vá além da inclusão de conteúdos culturais e bilíngues, incorporando uma formação integral que priorize a subjetividade dos alunos. Isso implica uma educação que seja verdadeiramente libertadora, capaz de gerar cidadãos críticos, conscientes de sua história e identidade, e preparados para atuar na transformação social. As legislações educacionais precisam, assim, integrar esses princípios, garantindo que a educação em Moçambique não só informe, mas também forme sujeitos capazes de lutar por uma sociedade mais justa e respeitosa com sua diversidade cultural e histórica.

Referências

ABRAL, A. A cultura nacional. In: COMITINI, C. (coord.). *A arma da teoria*: Amílcar Cabral. 1980. p. 53-92. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/tematica/1980/arma/05.htm>. Acesso em: 22 set. 2024.

CABAÇO, J. L. O. *Moçambique: identidades, colonialismo e libertação*. São Paulo: Anpocs, 2010.

CASTIANO, J. P.; NGOENHA, S. E. *A longa marcha dum educação para todos em Moçambique*. 3. ed. Maputo, 2013.

FANON, F. *Os condenados da terra*. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1969.

FARRÉ, A. Assimilados, régulos, homens novos, moçambicanos genuínos: a persistência da exclusão em Moçambique. In: *Anuário Antropológico*, 2015, p.199-229. Disponível em: <http://journals.openedition.org/aa/1443>. Acesso em: 22 set. 2024.

FREIRE, P. *Cartas à Guiné-Bissau*: registros de uma experiência em processo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004. Disponível em: <https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/09/4.-Cartas-%C3%A0-Guin%C3%A9-Bissau.pdf>. Acesso em 20 out. 2024.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

GASPERINI, L. *Moçambique: educação e desenvolvimento rural*. Roma: Edizioni Lavoro, 1989.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2010.

GOLIAS, M. *Sistemas de ensino em Moçambique: passado e presente*. Maputo: Escolar, 1993.

GÓMEZ, M. B. *Educação moçambicana: história de um processo: 1962-1984*. Maputo, 1999.

GOVERNO COLONIAL. Relatório ultramarino dos serviços de educação de 1948. Moçambique, 1949.

HOOKS, B. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

IBRAIMO, M. N. *O conselho de escola como espaço de participação da comunidade*. Tese de doutorado. Porto: UCP-FEP, 2010.

KASSOTCHE, F. D. *Globalização: receios dos países em vias de desenvolvimento: reflexões sobre o caso de Moçambique*. Maputo, 1999.

MEMMI, A. *Retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador*. Trad. R. Corbisier e M. Pinto Coelho. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

MBEMBE, A. *Crítica da razão negra*. Trad. Marta Lança. 1Lisboa: Antígona, 2014.

MENESES, M. P. *Pluralism, law and citizenship in Mozambique*: Oficina do CES 291. Coimbra: CES, 2010.

MIGNOLO, W. D. A ideia de educação decolonial. In: *La educación en la era del capitalismo cognitivo*. Madrid: Akal, 2008. p. 45-68.

MINEDH. *Plano Nacional de Educação 2020-2030*. Maputo: Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano, 2020.

MOÇAMBIQUE. *Lei nº 4/83 de março de 1983*. Maputo: I Série Nr. 12, 1983.

MOÇAMBIQUE. *Lei nº 6/92 de maio de 1992*. Maputo: I Série Nr. 19, 1992.

MOÇAMBIQUE. *Lei nº 18/2018 de 28 de dezembro*. I Série Nr. 254, 2018.

QUIMUENHE, A. História da educação moçambicana no século XX: Lei 4/83 e 6/92 do sistema nacional de educação. *Revista Científica de Educação*, Inhumas, v. 3, p. 1-14, 2018.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, C. F.; RUMBANE, S. J. Estado, sistema educativo e gestão escolar em Moçambique. *Debates em Educação*, Maceió, v. 14, n. Especial, 2022.

UACIQUETE, A. S. *Modelos de administração da educação em Moçambique (1983-2009)*. Dissertação de mestrado. Maputo: Texto, 2011.

Anfibio Zacarias Huo

Doutorando e Mestre em Educação, Arte e Historia da Cultura na Universidade Presbiteriana Mackenzie. Licenciado em Administração e Gestão da Educação com habilitações em Supervisão Educacional pela Universidade Púnguê.

João Clemente De Souza Neto

Possui Pós-doutorado em Sociologia Clínica. É Professor no programa de Pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura na Universidade Presbiteriana Mackenzie (SP-Brasil).