



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

ILÍDIO FERNANDO

*ESTUDO DAS SOCIEDADES CIVIS-RELIGIOSAS EM MOÇAMBIQUE E SEUS
ASPECTOS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA (2000-2019)*

Londrina
2023

ILÍDIO FERNANDO

**ESTUDO DAS SOCIEDADES CIVIS-RELIGIOSAS EM MOÇAMBIQUE E SEUS
ASPECTOS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA (2000-2019)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Sociologia.

Orientador: Prof. Dr. Fabio Lanza

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

Fernando, Ilídio.

Estudos das sociedades civis-religiosas em Moçambique e seus aspectos no campo da educação pública (2000-2019) / Ilídio Fernando. - Londrina, 2023.

215 f. : il.

Orientador: Fabio Lanza.

Tese (Doutorado em Sociologia) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Sociologia, 2023.

Inclui bibliografia.

1. Concordata - Tese. 2. Educação - Tese. 3. Moçambique - Tese. 4. Organização da sociedade civil-religiosa - Tese. I. Lanza, Fabio. II. Universidade Estadual de Londrina Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Sociologia. III. Título.

CDU 316

ILÍDIO FERNANDO

ESTUDO DAS SOCIEDADES CIVIS-RELIGIOSAS EM MOÇAMBIQUE E SEUS
ASPECTOS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA (2000-2019)

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Sociologia.

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof. Dr. Fabio Lanza
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Profr^a. Dr^a. Angela Maria de Sousa Lima
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Prof. Dr. José Francisco dos Santos
Universidade Federal do Oeste da Bahia – UFOB

Prof. Dr. Luis Gustavo Patrocino
Universidade Estadual Paulista, UNESP

Prof. Dr. Baltazar Samuel Muianga
Universidade Eduardo Mondlane – UEM

Londrina, 05 de setembro de 2023

DEDICATÓRIA

Ao total amparo pelos meus Avós,
casal, Amélia e Fernando Savel,
nostalgia sem fim!

Ao amor incondicional da minha amada
mãe progenitora Josefa,
mãe de criação Albertina,
as verdadeiras genetrizes do meu orbe,
e nos princípios do Bom Pai!

Na euforia do sentido da vida
ao lado da bela-rainha Elina,
na afinidade e charme da
bela-princesa Milca!

AGRADECIMENTO

Gratidão a família e familiares, amigos e colegas, a toda equipe do departamento das Ciências Sociais, com destaque aos docentes do Programa de Pós-Graduação em Sociologia (PPGSOC) da Universidade Estadual de Londrina – UEL, por todo auxílio, contribuições e aprendizado que me proporcionaram durante todos esses anos da minha formação.

Ao Prof. Dr. Fabio Lanza, pelo incentivo, colaboração e orientação em todo processo do desenvolvimento da dissertação e desta tese. Foi um profissional que esteve exercendo sua função como docente, enquanto me proporciona oportunidades de me tornar um profissional pesquisador. Com sua colaboração passei a interagir com diversos pesquisadores vinculados ao Laboratório de Estudo sobre as Religiões e Religiosidades (LERR/UEL). Ao papel fundamental exercido pela equipe do LERR/UEL, principalmente o colaborador Ms. Vinícius dos Santos Moreno Bustos, pelo papel fundamental exercido enquanto colaboradores nas pesquisas. Gratidão.

Aos membros da banca de qualificação e defesa, especialmente ao Prof. Dr. José Francisco dos Santos e Prof^a Dr^a Angela Maria de Souza Lima pelo aceite em compor as diversas bancas, pela paciência e disposição em darem suas indicações e sugestões, assim como pelos elogios e críticas vindos por toda equipe de docência que compuseram a banca da defesa.

Maior apreço da minha gratidão para minha esposa Elina Jacinto Miambo e minha filha Milca Mabel Ilídio Fernando, que em todos os momentos estiveram ao meu lado, dando-me o suporte e todo tipo de apoio incondicionalmente. Estou eternamente grato pela compreensão em minhas ausências no cumprimento dos meus deveres como marido e pai. Vosso auxílio e incentivo resultaram na conquista que juntos alcançamos.

Gratidão estendida a minhas mães Josefa Muchai ai e Albertina Matsinhe, assim como aos irmãos e irmãs, amigos, amigas e todas as pessoas que o universo me proporcionou e que de forma direta ou indiretamente deram seu contributo máximo, de modo a me manterem com boa disposição e progressão nos estudos.

Gratidão a Prof^a Dr^a Maria José de Rezende, que além do ensino em sala de aulas, foi uma das professoras que me proporcionou aproximação das leituras sobre os Relatórios de Desenvolvimento Humano (ONU), que me foram úteis no aprimoramento das minhas pesquisas.

Pela contribuição significativa vinda das professoras doutoras Angela Maria de Souza Lima e Ileizi Luciana Fiorelli Silva, conforme a forma por elas usadas em disciplinas

relacionadas às metodologias de pesquisa no nível do mestrado e doutorado. Gratidão estendida para todos colegas e docentes internos e externos convidados para debates dos projetos de pesquisas. Também devo muitos agradecimentos às pessoas que doaram seu precioso tempo para a coleta dos dados na pesquisa do campo.

Sem mais delongas, expresso a minha maior gratulação a todos vocês, com esperança de um dia poder retribuir, mesmo que isso não seja o esperado por vós, mas sim em reconhecimento do quanto os resultados aqui colhidos constituem a vitória de todos nós e sem vocês, os resultados seriam diferentes.

“A minha religião também é verdadeira. A
minha catedral é a palhota da curandeira. E
África cura tudo, por isso é hospitaleira.”

AZAGAIA (2013)

FERNANDO, Ilídio. **Estudos das sociedades civis-religiosas em Moçambique e seus aspectos no campo da educação pública (2000-2019)**. Londrina, 2023. 215 f. Tese (Programa de Pós-graduação – Doutorado em Sociologia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2023.

RESUMO

A presente tese, logado ao Programa de Pós-Graduação (doutorado) em Sociologia, apresenta como objeto de pesquisa a educação pública básica (EPB) e a integração das organizações da sociedade civil-religiosas (OSC-R) no Sistema Nacional de Ensino (SNE) em Moçambique. Na compreensão da existência de várias sociedades civis organizadas, delimita-se como elemento do objeto a integração das OSC-R no ensino público, formal e básico, assim como a interferência das políticas internacionais entre os anos de 2000 e 2019. Diante das três formas consideradas na educação dos moçambicanos: Educação formal, Educação informal/tradicional e Educação religiosa, esta análise se concentra na Educação formal, desde a fase do Projeto da Libertação, em 1962, até a Lei nº 6/1992, revogada pela Lei nº 18/2018. Moçambique é uma República constitucionalmente laica, assentada na separação entre o Estado e as confissões religiosas e com ensino público não confessional. Parte-se da concepção de que Moçambique é uma nação multicultural, multilíngue e fundamentada na diversidade religiosa, apesar da integração da OSC-R no processo do ensino público. Na perspectiva nacional há um currículo educacional desenvolvido na base de princípios generalistas, com sistema educacional carente das políticas públicas internas e insignificante valorização das políticas educacionais estabelecidas em detrimento do contexto sociocultural e político. Diante disso, esta abordagem foi fundamentada na seguinte problemática: Como o Estado e governo moçambicano garante os princípios de laicidade, previstos na Constituição de 1990, atualizada em 2004 e 2018, tendo em conta a introdução das novas políticas educacionais e a integração da OSC-R no ensino formal básico? As políticas internacionais da ONU, especificamente o PNUD e ODM, se correlacionam com as políticas educacionais moçambicanas? Trata-se de pesquisa documental e bibliográfica, fundamentada na Sociologia da Religião, na Sociologia da Educação e no conhecimento emancipatório, realizando a triangulação de dados decorrentes de fontes documentais eletrônicas sobre Moçambique e coleta de dados empíricos realizada na Província de Maputo no período de 2022 e 2023. Foi fundamental e indispensável a averiguação multidisciplinar, ou empreendimento interdisciplinar das Ciências Sociais, que viabiliza a construção de um saber inovador baseado nas vivências próprias das experiências africanas, concretamente moçambicanas. O procedimento analítico da pesquisa resultou na identificação das políticas educacionais emergentes no contexto das relações estabelecidas entre o Estado laico, as OSC-R e as agências internacionais, bem como, na compreensão do processo que impõe limites e contradições no que tange o princípio da laicidade constitucional e da diversidade religiosa diante das relações entre as organizações religiosas com Estado e Governo moçambicano, no âmbito da educação pública e básica.

Palavras-chaves: Concordata. Educação. Moçambique. Organização da sociedade civil-religiosa.

FERNANDO, Ilídio. *Studies of civil-religious societies in Mozambique and their aspects in the field of public education (2000-2019)*. Londrina, 2023. 215 f. Thesis (Postgraduate Program – Doctorate in Sociology) - State University of Londrina, Londrina, 2023.

ABSTRACT

The present thesis, connected to the Graduate Program (doctorate) in Sociology, presents as research object of basic public education (EPB) and the integration of civil-religious society organizations (OSC-R) in the National Education System (SNE) in Mozambique. In understanding the existence of several organized civil societies, the integration of CSO-R in public, formal and basic education, as well as the interference of international policies between the years 2000 and 2019, is delimited as an object element. Faced with the three forms considered in the education of Mozambicans: Formal education, Informal/Traditional education and Religious education, this analysis focuses on formal education, from the Liberation Project phase, in 1962, to Law No. 6/1992, revoked by Law No. 18/2018. Mozambique is a constitutionally secular Republic, based on the separation between the State and religious denominations and with non-confessional public education. It starts from the conception that Mozambique is a multicultural, multilingual nation based on religious diversity, despite the integration of the OSC-R in the process of public education. In the national perspective, there is an educational curriculum developed on the basis of generalist principles, with an educational system lacking internal public policies and insignificant appreciation of established educational policies to the detriment of the sociocultural and political context. In view of this, this approach was based on the following problem: How does the Mozambican government guarantee the principles of secularism, provided for in the 1990 Constitution, updated in 2004 and 2018, taking into account the introduction of new educational policies and the integration of OSC-R in the basic formal education? Do UN international policies, specifically UNDP and MDGs, correlate with Mozambican education policies? This is documentary and bibliographical research, based on the Sociology of Religion, the Sociology of Education and emancipatory knowledge, triangulated with data resulting from field research carried out in Mozambique, in the Province of Maputo in the period 2022 and 2023. Multidisciplinary investigation, or interdisciplinary undertaking of the Social Sciences, is indispensable, which enables the construction of innovative knowledge based on the experiences of African, specifically Mozambican, experiences. The research's analytical procedure resulted in the identification of emerging educational policies in the context of the relations established between the secular State, the CSO-R and international agencies, as well as in the understanding of the process that imposes limits and contradictions regarding the principle of secularism constitutional rights and religious diversity in the face of relations between religious organizations and the Mozambican Government, within the scope of public and basic education.

Keywords: Concordat. Education. Mozambique. Civil-religious society organization.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BIODM	Brochura sobre Indicadores dos Objetivos de Desenvolvimento Humano
CADHP	Carta Africana dos Direitos do Homem e dos Povos
CEB	Currículo de Educação Básica
CRM	Constituição da República de Moçambique
GM	Governo de Moçambique
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
INE	Instituto Nacional de Estatística
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MINEDH	Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano
MJCR	Ministério da Justiça, Assuntos Constitucional e Religioso
ODM	Objetivos do Desenvolvimento do Milénio
ODS	Objetivos do Desenvolvimento Sustentável
ONGs	Organizações Não Governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
OSC-R	Organização da Sociedade Civil-Religiosa
PCESG	Plano Curricular do Ensino Secundário Geral
PEE	Plano Estratégico de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PQ	Programas Quinquenais
PQGM	Programa Quinquenal do Governo Moçambicano
RM	República de Moçambique
SADC ¹ /CDAA	Comunidade para o Desenvolvimento da África Austral
SEBM	Sistema de Educação Básica Moçambicana
SEDH	Sistema de Educação e Desenvolvimento Humano
SNE	Sistema Nacional de Educação
SNPA	Sistema Nacional de Planificação e Avaliação
UEL	Universidade Estadual de Londrina

¹ Sigla na linguagem inglesa e que em na língua portuguesa ficaria CDAA.

SUMÁRIO

CAPÍTULO I 13

1. INTRODUÇÃO	14
1.1. APRESENTAÇÃO DA PESQUISA	14
1.2. PROBLEMA DA PESQUISA	20
1.3. OBJETO, OBJETIVOS E HIPÓTESE DA PESQUISA	23
1.4. DELIMITAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA	25
1.5. FUNDAMENTOS UTILIZADOS NA PESQUISA	26
1.5.1. Metodologia analítica	31
1.6. QUESTÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS	33
1.7. ESTRUTURA DA TESE	43

CAPÍTULO II 45

2. CONSIDERAÇÕES SOBRE MOÇAMBIQUE E ÁFRICA SUBSAARIANA	45
2.1. CONSIDERAÇÕES SOCIOLÓGICAS SOBRE MOÇAMBIQUE	45
2.2. CONTEXTOS DOS SABERES SOBRE ÁFRICA SUBSAARIANA E REGIÃO DA AUSTRAL	47
2.3. CONTEXTO SOCIOCULTURAL DE MOÇAMBIQUE	51
2.4. CONTEXTO SOCIOPOLÍTICO DE MOÇAMBIQUE	57
2.5. ECONOMIA MOÇAMBICANA	63

CAPÍTULO III 67

3. CONTEXTUALIZAÇÃO DO CONCEITO E RELIGIÃO EM MOÇAMBIQUE	67
3.1. CONSIDERAÇÕES SOCIOLÓGICAS SOBRE RELIGIÃO EM MOÇAMBIQUE	67
3.1.1. Contextualização do Conceito de Religião	69
3.1.2. Processo Histórico da Religião em Moçambique	72
3.1.3. 1ª Época – A Religião da população originária, os Bantos	73
3.1.4. 2ª Época – A Religião Islâmica em Moçambique	77
3.1.5. 3ª Época – Presença da Religião Cristã em Moçambique	79
3.2. PAPEL DA RELIGIÃO EM MOÇAMBIQUE	83
3.3. LEGISLAÇÃO E REFLEXÃO SOCIOLÓGICA SOBRE A ORGANIZAÇÃO DA SOCIEDADE CIVIL-RELIGIOSA (OSC-R) EM MOÇAMBIQUE	93
3.3.1. Organização da Sociedade Civil (OSC) em Moçambique	93
3.3.2. Organização da Sociedade Civil-Religiosa (OSC-R) em Moçambique	97
3.3.3. A Organização da Sociedade Civil-Religiosa (OSC-R) Católica	99

3.4. REFLEXÕES SOCIOLÓGICAS SOBRE O PAPEL DA RELIGIÃO EM MOÇAMBIQUE	102
CAPÍTULO IV	106
4. PROCESSO DE EDUCAÇÃO PÚBLICA E BÁSICA EM MOÇAMBIQUE	106
4.1 CONTEXTO E PROCESSO EDUCACIONAL EM MOÇAMBIQUE	106
4.1.1 Processo Histórico da Educação em Moçambique	106
4.1.2 Sistema de Educação da FRELIMO entre 1962 – 1990	119
4.1.3. Contexto das Políticas Educacionais do Ensino Público em Moçambique 2000-2019	135
CAPÍTULO V	153
5. ANÁLISE DAS CONCORDATAS COM AS COMUNIDADES DOS PAÍSES DA LÍNGUA PORTUGUESA	153
5.1. ESTUDO COMPARATIVO EM RELAÇÃO ÀS NOVAS CONCORDATAS NAS COMUNIDADES DOS PAÍSES DA LÍNGUA PORTUGUESA (CPLP) E NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS EM MOÇAMBIQUE	153
5.1.1. Concordata Vaticano e Portugal	158
5.1.2. Concordata Vaticano e Brasil	160
5.1.3. Concordata Santa Sé e República de Moçambique	163
5.1.4. Concordata entre Vaticano e Guiné Equatorial	169
5.1.5. Concordata entre Vaticano e Cabo Verde e Vaticano e São Tomé e Príncipe	170
5.1.6. Concordata Vaticano e Timor Leste	171
5.1.7. Concordata Vaticano e Angola	172
CAPÍTULO VI	177
6. REFLEXÕES SOBRE A INTEGRAÇÃO DA OSC-R NO PROCESSO DE EDUCAÇÃO PÚBLICA EM MOÇAMBIQUE	177
6.1. ANÁLISE DA OSC-R CATÓLICA NO PROCESSO DO ENSINO PÚBLICO	178
6.1.2 Dados e análises sobre a Integração das OSC-R no Processo do Ensino Público	195
CONSIDERAÇÕES FINAIS	195
FONTES E REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	201

CAPÍTULO I

1. INTRODUÇÃO

1.1. APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

As dinâmicas do desenvolvimento humano em Moçambique constituem, nessas últimas duas décadas, um dos cerne do Estado moçambicano. Em prol de atender as demandas, tanto das respectivas dinâmicas para a formação do capital humano, quanto na ampliação e contemplação de mais população no ensino formal básico, são estabelecidas e até adotadas políticas que permitem a integração de diversos sistemas da organização da sociedade civil (OSC) no processo da educação dos moçambicanos. No entendimento da existência de diversos tipos de OSC, é de considerar e tratar, nesta análise, as entidades e confissões religiosas como tipos de Organizações da Sociedade Civil-Religiosa (OSC-R).

De outro lado, para além das políticas internas determinadas e contidas na Constituição moçambicana de 2004 e em conformidade com as diretrizes norteadoras do Sistema Nacional de Educação (SNE) estabelecidas em 2003 (MOÇAMBIQUE – INDE/MINED, 2003), também são apontadas, neste trabalho, as políticas estabelecidas com base em acordos externos no âmbito internacional. Ciente da relevância e pertinência das respectivas políticas no processo de SNE e diante do contexto educacional enfrentado pelo Estado e governo moçambicano, é ressaltado o papel fundamental que elas têm desempenhado na educação e formação dos moçambicanos.

Dentre as políticas internacionais estabelecidas foram selecionadas como fontes documentais para investigação: Objetivos do Desenvolvimento do Milênio (ODMs) estabelecidas pela Organização das Nações Unidas (ONU, 2000), os Objetivos do Desenvolvimento Sustentáveis (ODSs), conforme as negociações da Agenda 2030 (ONU, 2015) e a concordata Moçambique e Santa Sé, assinada em 2011 entre os dois Estados (Moçambique e Vaticano). Esse acordo, de certa forma, veio a contribuir na ampliação dos laços para que a OSC-R Católica se consolidasse na integração ao fornecimento do ensino formal básico, no sistema público e em colaboração ou parceria com o Estado.

Fato é que a OSC-R Católica tem contribuído no desenvolvimento humano do país por meio de oferecimento de assistência na área de ensino público, com destaque para regiões mais rurais, nas quais o SNE na direção do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH) tem enfrentado grandes desafios e dificuldade para promover a educação a todos os cidadãos, aos quais, constitucionalmente, foi outorgado o direito a educação. Entretanto,

vários fatores adversos integram os desafios sociopolíticos, socioeconômicos, sociodemográficos, socioculturais e até os socioeducacionais enfrentados no país.

Também, foi apurado o fato que levanta certa inquietação: a população, cidadãos em seu direito à educação, está sujeita ao ensino público oferecido em instituições pertencentes às OSC-R católicas, para não dizer religião ocidental, mas não possui o catolicismo como base fundamental das suas identidades culturais, religiosas e muito menos da moçambicanidade. Nesse caso, estão presentes índices de não observância à questão dos Direitos Humanos (ONU, 1948), uma vez que os cidadãos moçambicanos, em pleno gozo dos seus direitos à educação, estão sujeitos a abrirem mão e abandonar as essências da formação das suas identidades culturais e até moçambicanidade, por frequentarem um tipo de ensino público com fundamentos doutrinários religiosos, no caso católicos, garantido via Concordata Internacional com Vaticano (MOÇAMBIQUE, 2012).

Falar da identidade cultural dos moçambicanos como um dos fundamentos indispensáveis no processo da formação da moçambicanidade é importante em consideração à população com fundamentos da vida religiosa, cultural e de formas de religiosidades consolidados na religião tradicional africana (RTA). Esse é a religião responsável pelo estabelecimento de formas de associação e de interações próprias dos africanos, conforme a descrição generalista sobre religião expressa pelo músico Azagaia², ao dizer: “a minha religião também é verdadeira. A minha catedral é a palhota da curandeira. E África cura tudo, por isso é hospitaleira”³ (AZAGAIA, 2013). Tal descrição representa a ideia na qual a sociedade moçambicana é fundamentada, na diversidade religiosa, sendo uma sociedade multicultural cujas peculiaridades são relevantes para estudos e análises das Ciências Sociais, conforme seu papel nas conjunturas de expressões humanas constantes nas estruturas, representações sociais, expressões das subjetividades, nos símbolos, processos e significados da população em seu contexto específico (LIMA JR, et al, 2021).

O contexto histórico de diversas famílias moçambicanas pode ser entendido como caracterizado por formas de socialização fundamentada em princípios da RTA. A título de exemplo, destaca-se um caso pessoal, deste pesquisador, que quando criança, tempo de

² Nome artístico do jovem músico moçambicano, de nome oficial Edson da Luz, que dedicou sua carreira musical a questões de intervenção social, das quais era conhecido, e que veio a perder a vida no dia 9/03/2023, com apenas 38 anos de idade. Para mais aprofundamento, acesse <https://www.dw.com/pt-002/mo%C3%A7ambique-morreu-o-rapper-azagaia/a-64937986>

³ Uma frase da letra musical intitulada “Cães de Raça”, contida no álbum *Cubaliwa*, do músico Azagaia.

adolescência e na fase inicial da juventude em convivência com a família e a sociedade em geral, pôde observar, conviver e ter o privilégio de acompanhar, e ser sujeitado às práticas da religiosidade da RTA, com seus avós enquanto um tipo de liderança dessa religião, na comunidade local. Isto é, por meio dessa religião, eles cuidavam das necessidades sociais, estabelecendo princípio de paz e harmonia nas famílias e na cosmovisão da vida familiar e comunitária.

Com a mudança de residência e o convívio familiar em 1994, do bairro São Dâmaso, passou a conviver com a mãe no bairro Zona Verde, de modo a dar continuidade aos estudos. Nessa época, manteve certa aproximação com a religião protestante ocidental, concretamente, a Igreja Metodista Unida de Moçambique. Com as enxurradas⁴ que se fizeram sentir no início do ano 2000, principalmente na região sul do país, os residentes do local foram transferidos para uma nova região, na altura remota e sem condições mínimas para continuar com os estudos, uma vez que o sistema educacional da região era precário. Por conseguinte, um maior número de crianças, adolescentes e jovens não podiam ter acesso ao sistema de ensino público. Isso ocorreu porque não era fornecido o ensino secundário, além da ausência dos serviços relacionados com a distribuição da rede de água potável, energia e muito menos posto de saúde, empresa ou tipo de empregador e posto policial, de modo a garantir a segurança das pessoas vítimas das cheias no município da Matola, em Maputo Província. Essas pessoas (das quais também fazia parte), afetadas pelas calamidades naturais, chuvas, além de se encontrarem em estado crítico devido à perda de quase todos os pertences, também passavam a mais tempo em atividades, cultos e convívios em diversas entidades ou confissões religiosas, principalmente as igrejas cristãs, com destaque para as pentecostais, uma vez que eram quase o único tipo de OSC atuante na região.

Essas descrições pontuam aspectos relacionados com fatores, circunstâncias e emergências, que além de descreverem a condição social da população rural, também, vieram a viabilizar a coordenação entre Estado e governo moçambicano com as entidades religiosas no processo assistencial a cidadãos vítimas das cheias. Tal situação proporcionou a implantação de muitas ações comunitárias desenvolvidas na região e condicionadas pelas diversas OSC-R,

⁴ Cheias, causadas pela grande chuva registrada principalmente na região sul de Moçambique entre os meados do primeiro e segundo mês do ano 2000, que resultaram na destruição de muitas infraestruturas, casas habitacionais, estradas e vias de acesso, a ponto de forçar o governo moçambicano a recorrer à assistência por meio das políticas emergenciais, alocando os cidadãos afetados pelas cheias em novas regiões rurais, bairros quase não habitados. Com rápido crescimento, atualmente são grandes bairros semiurbanos com fluxo populacional mais jovem e ativo.

incluindo até alguns centros infantis e escolas do ensino primário para lecionar a todos cidadãos em seu estado vulnerável e indefeso, conforme a localização dos mesmos em região desfavorável, resultante do empenho na prática das políticas emergenciais, assim como da sujeição ao sistema religioso, com destaque para a cristã, que os distanciaram do seu traquejo e habitat sociocultural vinculado a religião tradicional africana (RTA).

Por sua vez, os relatos, como no exemplo dos avós (acima referidos) e respectiva relação com a RTA, são vivências que constituem contexto social ocorrente em diversas famílias e que constituem processo tradicional em restrição ou suprimido, a partir do momento em que esses cidadãos se submetem a conversão e aculturação protagonizada pela ação evangelizadora massiva das religiões ocidentais e os respectivos missionários. É uma subjugação exequível por meio de processos de intervenções socioeducativas, dentro do sistema público de educação, baseados em convicções religiosas padronizadas pelos princípios das OSC-R ocidentais, com maior predominância da OSC-R Católica.⁵

No caso dos avós, em sua conversão à fé da religião Zione, eles foram suscetíveis a destruir e abandonar a forma religiosa tradicional típica dos princípios da religiosidade das sociedades da África Subsaariana no geral e particularmente em Moçambique. Dessa forma, verifica-se certa descontinuidade de laços societários e do sentido do cosmo da vida no contexto dos africanos. Soma-se ainda, o contexto circunstancial, como o caso das emergências e urgências, questões relacionadas com gestão estatal fundada no gerenciamento imediatista diante dos desafios sociais; resolução das demandas, adversidades e hostilidades inter-religiosas na sociedade; fragilidade das políticas em relação às lacunas que viabilizam a integração das OSC-R na assistência em questões restritas constitucionalmente ao Estado, que constituem rotulações, critérios, fatores, formas de socialização e intervenções de políticas educacionais a serem minuciosamente estudadas.

Com as migrações massivas da religião cristã em Moçambique, a população local é estigmatizada, marginalizada, discriminada e oprimida devido aos seus princípios de fé, crenças, valores, tipo de religiosidade e princípios educacionais fundamentados na RTA, e não na religião migrada para o país, especialmente as religiões cristãs, católica ou protestante. Tal

⁵ Mesmo não sendo tratado de forma detalhada nesta abordagem, importa destacar que a investigação, além da Igreja Católica, também estão algumas OSC-R protestantes e neopentecostais que, de certo modo são privilegiadas, dentre elas, as Igrejas: Anglicanas, Presbiterianas, Metodistas, Assembleias de Deus, Universal Reino de Deus etc., assim como a Religião Islâmica.

situação, agregada a questões como as calamidades naturais, catástrofes e a crise econômica e política vivida no país, tendem a proporcionar, para os cidadãos, certa coesão e sujeição às religiões cristãs em busca de provável auxílio, mesmo que isso coloque em xeque os próprios princípios da religiosidade e da tradição local. Esse processo tende a condicionar a coordenação entre Estado moçambicano e diversas OSC-R no percurso do combate à pobreza e em prol do desenvolvimento humano, assim como a integração dos cidadãos no ensino básico formal, mesmo sendo sob a orientação de um sistema doutrinário religioso homogêneo, que possui como base, a Religião católica.

Esta abordagem é desenvolvida na necessidade de entender as configurações religiosas, o contexto sociorreligioso e o papel sociológico da religião no processo da educação e desenvolvimento humano na sociedade moçambicana; as condições viabilizadoras da integração das OSC-R em ações de caráter público, no que diz respeito ao ensino público básico; os efeitos que recaem sobre os indivíduos, o Estado e a sociedade no geral; as relações de poder vigentes entre o Estado e as religiões, assim como no âmbito interconfissões religiosas; a manutenção da laicidade em um Estado em que a Religião se encontra em liberdade de prestar serviços à educação formal pública, embora seja uma função constitucionalmente restrita ao Estado.

Portanto, as reflexões constatadas em relação ao contexto sociorreligioso, as práticas das OSC-R em cooperação no ensino público viabilizam esta análise sociológica, tanto das confissões e religiões, quanto do órgão setorial estatal, o MINEDH. A abordagem integra também a observação das demais confissões religiosas conforme as diversas classificações universais, assim como possibilita a incorporação dos aspectos e particularidades da religiosidade e das respectivas dinâmicas, tendo em vista o aspecto sociocultural, socioeducacional, legislativos e sociopolítico vigentes no país.

Contudo, a investigação considerou a questão da educação nos países da região subsaariana, o poder político tradicional caracterizado pelo fato de ser exercido pelas lideranças locais, como preza a tradição africana, a qual constituía o principal poder de formação e manutenção das comunidades, em conformidade com a cultura de cada etnia, línguas faladas e a delimitação geográfica. Esses aspectos são relevantes e sociologicamente indispensáveis no estabelecimento e na execução das políticas educacionais de um Estado-nação, como no caso de Moçambique, uma vez que se trata de abordagem pertencente à área das Ciências Humanas

e Sociais, a qual torna possível a ampliação do entendimento de objetos cuja compreensão necessitam de contextualização história e sociocultural.

Ressalta-se, também, que, tanto no sistema de governo monopartidário, quanto no atual sistema multipartidário vigente no país, as OSC-R se configuram enquanto estruturas ou sistemas em plena intervenção, realizando ações significantes no processo do desenvolvimento humano na sociedade moçambicana. Apesar das relações ora conflituosas, ora colaborativas, a OSC-R Católica foi sempre privilegiada em ser integrada como parceiro na atuação com o Estado moçambicano ou na execução das políticas públicas⁶, conforme são considerados e determinados os problemas e as respectivas necessidades prioritárias, que requerem a intervenção das OSC-R.

De antemão, salienta-se que a presente abordagem, para além de tudo acima descrito, o desenvolvimento do problema da pesquisa em relação à temática do objeto de estudo, conforme o descrito no item a seguir, também teve seu aprimoramento nos debates realizados durante as aulas de mestrado e doutorado; ou seja, de acordo com o procedimento das atividades apresentadas em disciplinas, tais como: Seminário de pesquisa sobre desigualdades, cidadania e cultura; Seminários de projeto de tese; Metodologias avançadas⁷, em ambiente interativo entre discentes e outros docentes convidados segundo a abordagem de cada dissertação. Neste caso, além dos docentes brasileiros que não fazem parte do PPGSOC-UDEL, também houve a participação de uma professora moçambicana e doutoranda em uma das universidades em Portugal, a Paula Machava. Todos esses aspectos foram fundamentais a ponto de proporcionarem o desenvolvimento da dissertação, que, por sua vez, foi promovida pela banca que avaliava o relatório de qualificação para o Doutorado direto. Ou seja, o trabalho de conclusão do mestrado foi homologado em trabalho de conclusão do doutorado, passando da dissertação para a tese aqui apresentada⁸.

⁶ Principalmente em políticas relacionadas com saúde, educação e de intervenção social.

⁷ Apesar de contribuições em outras disciplinas eletivas, destaco estas três pelo fato de todas comporem uma das disciplinas obrigatórias no PPGSOC, sendo a primeira no mestrado e as restantes no doutorado.

⁸ Qualificação antecedida pelos diferentes processos de bancas realizados em 2020 durante o percurso da disciplina de Seminário de Pesquisa, com convidada interna, a Professora Dra. Andréa Pires Rocha, do departamento de Serviço Social, a convidada externa, Professora moçambicana e doutoranda em Portugal, Paula Machava e o convidado externo, Professor Dr. José Francisco dos Santos, da Universidade Federal da Oeste da Bahia (UFOB). Este último veio a compor junto com a Professora Dra. Angela Maria de Sousa Lima, docente da UEL no PPGSOC, a banca de qualificação com relatório apresentado no dia 27/04/2021. Depois de avaliarem o trabalho apresentado junto como o orientador Fabio Lanza, houve a aprovação com recomendação para que a pesquisa fosse elevada para o nível do Doutorado, posteriormente homologado pelo Colegiado do PPGSOC e pela convalidação de Pós-Graduação realizando nova matrícula na condição de doutorado no mês de agosto de 2021.

Após esta apresentação, importa, em seguida, descrever a delimitação do problema, objeto, objetivos e hipóteses que nortearam o desenvolvimento dos resultados contidos nesta abordagem.

1.2. PROBLEMA DA PESQUISA

O relato de um caso pessoal é apenas um entre milhares de relatos das vivências reais e regionais passíveis de serem interpretadas e de compor o mosaico da população moçambicana. Esses relatos constituem objetos de análise pertinentes na apuração do contexto situacional de cada sociedade analisada. No entanto, para se chegar a esse entendimento, torna-se indispensável o reconhecimento das experiências e contribuições adquiridas no Laboratório de Estudos sobre Religiões e Religiosidades (LERR) da Universidade Estadual de Londrina, enquanto um dos colaboradores e membro pesquisador e extensionista na equipe. É nesse grupo que, para além das experiências e aprofundamento em projetos de extensão e análise sociológica da disciplina de Ensino Religioso em colégios estaduais de Londrina e região⁹, teve-se oportunidade de saber da existência das análises sobre as concordatas estabelecidas entre Vaticano e os países do Mundo Lusófono ou Comunidade dos Países da Língua Portuguesa (CPLP)¹⁰, com as quais houve mais aproximação. Esse fato que, junto ao pré-conhecimento da situação de Moçambique e à pertinência dos diferentes fatores já relatados, passou a constituir cientificamente um dos interesses na análise sociológica.

Também o fato de estar integrado no grupo de pesquisa da UEL, sob coordenação da Professora Maria José de Rezende, cuja abordagem versa sobre documentos da Organização das Nações Unidas (ONU), Relatórios de Desenvolvimento Humano (RTH) e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), serviu de grande auxílio em debates desenvolvidos sobre Moçambique. Foi nessa fase que houve mais aproximação nas análises sobre documentos com relação à Moçambique.

Primeiramente, em 2018 ainda cursando a graduação em Ciências Sociais na Universidade Estadual de Londrina (UEL/PR/Brasil), fez-se o trabalho de iniciação científica

⁹ Para além das diversas apresentações dos resultados da pesquisa em conferências, seminários e projeto de extensão em formação continuada com docentes de diversos colégios estaduais de Londrina e região, também resultou na escrita de um dos capítulos e organização do livro intitulado “Educação, laicidade e a disciplina de Ensino Religioso”. Disponível em <https://www.nepaneditora.com.br/pagina-de-produto/educa%C3%A7%C3%A3o-laicidade-e-a-disciplina-de-ensino-religioso>. Acesso em 03/07/2023.

¹⁰ Abordagem desenvolvida no 5º capítulo.

sobre a análise do documento da concordata Vaticano e Moçambique em relação ao Ensino Religioso no país¹¹, constatando-se que, mesmo sem a existência da disciplina denominada Ensino Religioso, os moçambicanos estão sujeitos ao ensino doutrinário cristão, lecionado em escolas públicas e instituições religiosas em parceria com o Estado, por meio da disciplina denominado Educação Moral e Cívica (FERNANDO; LANZA, 2019). Também, constatou-se, nesse acordo de 2011 entre Vaticano e Moçambique, a ampliação da integração da OSC-R católica no processo do ensino público em parceria com o governo (LANZA *et al*, 2020). Foi mais uma lacuna em relação ao Estado laico constitucionalmente adotado no país e que, até o momento de levantamento dos dados para a abordagem aqui desenvolvida, encontram-se escassas, para não dizer inexistentes, as análises sociológicas relacionadas à integração das OSC-R no ensino formal básico em Moçambique.

Na ciência do papel fundamental da RTA no processo da educação tradicional enquanto cosmo da vida dos afrosubsaarianos¹² (VICENTE, 2012), uma vez que, “para o africano a religião é literalmente vida, e vida é religião” (LOPES, 2015, p. 12), o processo e os princípios de intervenção socioeducacional da RTA têm sido excluídos devido ao favoritismo para com a OSC-R Católica. Desta forma, compõe-se uma das configurações não distante do procedimento contemporâneo da existência social, que por sua vez, Achille Mbembe (2016, p. 146) considera como uma ação “necropolítica” e “necropoder”, com a religião como grande protagonista no condicionamento da submissão das populações às condições de vida enquanto cidadãos “mortos-vivos” em relação a questão dos direitos educacionais constitucionalmente estabelecidos.

Considerando a relevância desses aspectos socioeducativos e as respectivas políticas educativas que asseguram a integração das OSC-R no oferecimento do ensino público básico (EPB), vê-se que conforme o prescrito no 12º artigo da Constituição de 1990 e 2004, elas comprometem a questão dos Direitos Humanos e a liberdade religiosa dos cidadãos, a manutenção da tolerância, a paz e a unidade nacional, assim como a laicidade do Estado moçambicano. Diante disso, desde o início desta análise para a dissertação relacionada ao Programa de Pós-Graduação (mestrado) em Sociologia, foi conveniente realizar uma pesquisa qualitativa interpretativa, que integra as OSC-R e a EPB vigente em Moçambique. No entanto,

¹¹ Artigo denominado “Concordata Vaticano e Moçambique (2012): laicidade, liberdade religiosa e educação” (2020) na *Research, Society and Development*, v. 9, n. 10, DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i10.8665>

¹² Cunho pessoal para designar africanos subsaarianos, os povos bantos.

com a homologação da dissertação para tese, houve a continuidade da pesquisa no nível do doutoramento, relacionado ao mesmo programa, em torno do mesmo objeto, a educação pública básica e a integração das OSC-R e com base na problemática a seguir.

Como o Estado e governo moçambicano assegura a manutenção dos princípios de laicidade previstos na Constituição do país, tendo em conta a introdução das novas políticas educacionais integradoras das OSC-R na educação pública, formal e básica? Como as diversas matrizes religiosas têm contribuído na formação dos cidadãos e da sociedade moçambicana? Até que ponto as OSC-R operam no sistema de ensino básico público e que implicações podem resultar no país? Quais são as implicações e expectativas relacionadas com as OSC-R e sua integração no fornecimento do ensino público básico?

Cabe ainda o seguinte questionamento: como as políticas internacionais, especificamente as relacionadas com os ODMs e ODSs, são estabelecidas de forma a colaborar na elaboração e implementação das políticas internas da educação formal do país?

De outro lado, partindo da apuração da existência de novas concordatas entre o Estado do Vaticano com os Estados tidos da lusofonia ou Comunidades dos Países da Língua Portuguesa (CPLP), estabelecidas nessas últimas duas décadas, será que a OSC-R Católica é outorgada de forma particular para o exercício da educação e em que consiste tal privilégio? Como são assegurados os limites de oferecer a educação sem colocar em causa a laicidade de cada país?

No caso de Moçambique, que ocorrências se destacam depois da assinatura da concordata com o Estado do Vaticano? Que percepções são causadas pela OSC-R Católica, especificamente em Maputo, no processo do ensino público básico, nos cidadãos da região?

Por meio da conjuntura de indagações acima descritas, de modo a desenvolver a tese baseada em dados averiguados, por conseguinte, a efetivação coerente da análise, são apresentadas no próximo subtítulo as seguintes delimitações: o objeto e os objetivos de pesquisa, a elaboração e exposição das hipóteses e a respectiva realização da pesquisa, que na fase inicial, será bibliográfica e documental e, posteriormente, a pesquisa do campo.

1.3. OBJETO, OBJETIVOS E HIPÓTESE DA PESQUISA

Esta abordagem tem como objeto de pesquisa a educação pública básica (EPB) e a integração das organizações da sociedade civil-religiosas (OSC-R) em Moçambique. Na compreensão da existência de várias sociedades civis organizadas, delimita-se como elemento do objeto a integração das OSC-R no ensino público, formal e básico, conforme a vigência do SNE em Moçambique.

A partir das três formas consideradas na educação dos moçambicanos, a saber: Educação formal, Educação informal/tradicional e Educação religiosa, esta análise se concentra na Educação formal, com foco nas primeiras duas décadas do milênio em curso (do ano 2000 até o ano 2020), com integração dos processos e consideração do processo histórico da formação da nação moçambicana. Ou seja, desde a fase do Projeto da Libertação, em 1962, até a atual SNE, regulada pela Lei nº 6/1992 de 6 de maio de 1992 e revogada pela Lei nº 18/2018 de 28 de dezembro de 2018.

O objetivo geral deste estudo é identificar as políticas emergentes no contexto das relações estabelecidas entre o Estado laico, as políticas socioculturais e sociopolíticas, assim como no apuramento do entendimento relacionado aos fatores viabilizadores da integração das organizações da sociedade civil-religiosas (OSC-R) no ensino público, formal e básico moçambicano.

Como objetivos específicos, a abordagem compreende: o contexto sociorreligioso e o papel sociológico da religião no processo de formação da nação e sociedade moçambicana; descreve o papel das religiões enquanto parte da estrutura da sociedade nacional, integrada no processo de intervenção social e na sua formação societária; apresenta as políticas educacionais que viabilizam a integração da OSC-R no processo de educação pública moçambicana; entende a influência das políticas internacionais, as estabelecidas pela ONU, especialmente as provenientes dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODMs), diante das políticas educacionais moçambicanas e das ações desenvolvidas pelo Estado moçambicano e a OSC-R, enquanto agentes locais. Foram, ainda, apuradas as formas e a formação da religiosidade societária, tendo em conta o modo de viver e de ser das diferentes etnias moçambicanas; a regularidade das concordatas no processo da educação pública e seguridade da laicidade nos países considerados da Lusofonia e no processo de apurar as percepções das lideranças religiosas e de educação em relação a cooperação e intervenção das OSC-R no fornecimento da educação pública em Maputo.

A pesquisa parte da hipótese de que a interferência das políticas internacionais, estabelecidas na base da adoção dos ODMs em 2000, tendem a proporcionar certa influência às políticas públicas de educação básica moçambicana. Considera-se esse fato como contribuinte no desenvolvimento do currículo de ensino básico, fundamentado em princípios políticos genéricos, desconexos da realidade e desprovidos da contextualização das circunstâncias promotoras da pobreza, assim como do baixo índice do desenvolvimento humano (IDH), políticas que carecem de averiguação das necessidades e respectivas prioridades em conformidade com as dinâmicas culturais, sociais e políticas educacionais moçambicanas. Isto ocorre porque a regularidade das políticas educacionais tende a ser imposta na base das políticas dos programas internacionais relacionados com o desenvolvimento, como no caso dos ODMs e os atuais Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODSs)

Para além de se partir do ponto de vista de que os resultados provisórios, nos quais destacam as políticas educacionais e a integração das OSC-R no processo de ensino público, também se pressupõe que as políticas internacionais tendem a constituir um dos fatores que contribuem para a inviabilidade da manutenção da laicidade do Estado e, por conseguinte, constituir ameaça ao processo da unidade nacional. Reconhece-se também, que Moçambique é uma República constitucionalmente laica, assentada na separação entre o Estado e as confissões religiosas e com ensino público não confessional (MOÇAMBIQUE/CRM, 2004, art. 12). O país é também, reconhecido e declarado constitucionalmente como uma nação multicultural, multilíngue e fundamentada na diversidade religiosa. Entretanto, entende-se que a integração das OSC-R no processo do ensino público e a hipótese de que as relações de poder dessas agências e dos agentes (Estado e a OSC-R) nessa fusão do campo de disputa (educação e religião) podem viabilizar a descaracterização das demais confissões religiosas, como no caso da Religião Tradicional Africana (RTA).

Contudo, o objeto, a conjuntura dos objetivos e as hipóteses desta pesquisa foram analisados tendo em conta o procedimento metodológico e a delimitação do campo de pesquisa, conforme o descrito em seguida.

1.4. DELIMITAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA

A pesquisa teve, como campo empírico, Moçambique, especificamente a Província de Maputo, região sul do país. Essa escolha está relacionada a diversos fatores. Diferentemente dos já identificados no artigo “Concordata Vaticano e Moçambique (2012): laicidade, pluralidade religiosa e ensino religioso católico”¹³, a mudança do campo de pesquisa empírico deveu-se: a) ao prolongamento do tempo no uso das medidas preventivas contra a Pandemia COVID 19; b) aos desafios de deslocamento enfrentados pelo pesquisador para a coleta de dados em Nampula, região norte de Moçambique. Tal região apresenta em destaque a Arquidiocese Católica de Nampula, com 40 instituições católicas no serviço educativo em apoio à educação, das quais 13 se encontram vinculadas ao Estado (FERNANDO; LANZA, 2019, p. 163).

Também há que se ressaltar que a proposta inicial indicava a coleta de dados documentais electrónicos sobre Moçambique e em especial acerca da província de Nampula, foi baseada em aspectos estratégicos, de modo que, a partir da averiguação que permite a compreensão da noção do quanto o catolicismo em Moçambique coopera com o Estado e governo, por meio do uso de suas instalações para oferecer o ensino público, mesmo o país sendo um Estado laico.

Nampula é a Província mais populosa de Moçambique, conforme a combinação dos últimos três Censos gerais de população e habitação (1997, 2007 e 2017), chegando a ter 20,6%, ou 1/5 do total dos habitantes, sendo os aproximadamente 80% divididos entre as restantes 10 Províncias¹⁴ e com a maior taxa da população considerada analfabeta (INE, 2019). Nampula, nome da Província, cidade e é a 3ª Capital do país, que, por sua vez, é considerada por Manuel Mendes de Araújo (2005) como “Rainha do Norte” (ARAÚJO, 2005), assim como “Capital do Norte”, pelo fato de ter-se tornado “Quartel-General do exército português durante a guerra colonial” (atual “Academia Militar Samora Machel”)¹⁵. Essas descrições estabeleciam a pertinência e viabilidade na seleção desta província como campo de pesquisa. Mas, devido às implicações relacionadas ao financiamento para se deslocar de Maputo até a região, escolheu-

¹³ De autoria do pesquisador.

¹⁴ Matematicamente poderá significar 8% em média para cada uma das dez províncias, em contrapartida acima de 20% para uma única Província (Nampula), ou seja, uma média que corresponde a mais de duas vezes em relação às restantes províncias moçambicanas.

¹⁵ Informação disponível no Portal do Governo da Província de Nampula, disponível em <https://www.nampula.gov.mz/por/A-Província/Historia>.

se a Província de Maputo, como campo de pesquisa, uma vez que além de ser a capital do país, é a região na qual o pesquisador se encontrava com maior facilidade para desenvolver o processo de investigação.

É oportuno relacionar esses fatos com os aspectos das entidades das OSC-R (islâmica e católica) no fornecimento do ensino público aos cidadãos maputuses¹⁶ e com a respectiva influência desses agentes, a OSC-R católica e o Estado, sobre os cidadãos moçambicanos. Entre as influências de aspectos políticos e religiosos, a mais agravante era a presença dos atuais grupos de insurgentes e terroristas na região norte, com destaque para a Província de Cabo Delgado. Tais políticas são tidas como conflitos que contém influências de aspectos políticos e religiosos¹⁷ (MEDIATECA, 2021).

Portanto, houve fatos condicionadores para a escolha da Província de Maputo como região específica, ou recorte territorial, para o levantamento, a apuração e análise dos dados contidos nesta abordagem, de acordo com a descrição do procedimento metodológico a seguir.

1.5. FUNDAMENTOS UTILIZADOS NA PESQUISA

O procedimento investigativo aqui adotado observa duas metodologias distintas e complementares, isto é, a primeira fase é fundamentada nos métodos bibliográfico e documental. Os documentos, segundo a contribuição do Tim May (2004, p. 210-211), são classificados como “fontes primárias”: “documentos-escritos e discursos orais”, arquivos dos relatórios, estatísticas oficiais nacionais e internacionais, a abordagem e “livros de tombo”¹⁸, os documentos contidos em *sites* oficiais do Estado, governo, públicos e particulares, nos *sites* das Organizações Não-Governamentais (ONGs), e “fontes secundárias”. A escolha dos documentos para as análises aqui desenvolvidas teve como base delimitar o universo investigado, em conformidade com o problema, levando em conta aos objetivos e hipóteses da pesquisa e o apoio teórico (KRIPKA; SCHELLER; BONOTTO, 2015, p. 245).

Constituem fontes documentais para esta abordagem os decretos e relatórios governamentais, os documentos legislativos e constitucionais, os registros das entidades e

¹⁶ Termo usado em designação da população, cidadãos naturais e ou até residente na Província de Maputo.

¹⁷ DW – Notícias sobre Moçambique, disponível em <https://p.dw.com/p/3jX0Q>.

¹⁸ Conjunto de escritos organizados em livros que podem ser chamados de livro de registro, inventário, catálogo e outros.

confissões religiosas, assim como as contribuições dos trabalhos científicos que retratam o contexto religioso em Moçambique.

Segundo Cellard (2008, p. 297) “todos os textos escritos, manuscritos ou impressos, registrados em papel”, são fontes primárias ou secundárias exploráveis em procedimento de pesquisa (CELLARD, 2008, p. 297). Também constituem um tipo de “metodologia de investigação científica” que, por meio de determinados “procedimentos técnicos e científicos”, possibilitam o exame e a compreensão do conteúdo em vários documentos, buscando a informação em conformidade com a problemática da pesquisa em causa (LIMA JR, et al, 2021).

Esse processo, segundo a mesma autora, assegura o procedimento da pesquisa na base do método qualitativo, uma vez que é entendido como instrumento de compreensão detalhada e em profundidade para efeito desta pesquisa. Por outro lado, em conformidade com Maria Cecília de Souza Minayo (2007), trata-se de um tipo de pesquisa que permite ao pesquisador trabalhar com o “universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”, os quais são fundamentais para a fundamentação da análise, uma vez que o ser humano se distingue um do outro pelo seu modo de agir, de pensar as práticas e por “interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes” (MINAYO, 2007, p. 21).

A pesquisa documental fundamentadora desta abordagem contou com documentos institucionais tanto de entidades das OSC-R no processo de fornecimento de ensino público, como no caso da concordata, quanto dos documentos do governo e Estado moçambicano e relatórios sobre o processo de implementação das ODMs, ODSs e IDH em Moçambique. Os referidos documentos contêm as declarações escritas, oficiais, registro de fatos e fontes de informações sobre o comportamento (CELLARD, 2008) dos agentes integrados nesta análise em relação ao processo de educação em Moçambique. Ou seja, os que tornaram viável a obtenção de informações significativas que possibilitaram a elucidação sobre o processo de educação e integração das OSC-R em Moçambique, conforme a problemática norteadora deste estudo.

Salienta-se, também, que a escolha da pesquisa documental, além de proporcionar baixo custo, também resulta de uma escolha que se deu muito mais pela flexibilidade no acesso aos documentos, uma vez que, em sua maioria, constituíam recursos minimamente acessíveis via Internet. Trata-se do tipo de ambiente virtual que, além de proporcionar “remodelação na vida

social”, é um meio que tende a viabilizar “mudanças, assim como [favorecer]fundamentalmente o modo de fazer pesquisa dos cientistas sociais” (HOOKWAY, 2008).

Com a disponibilidade das fontes primárias e secundárias no ambiente virtual, a Internet, por sua vez, constitui um instrumento de livre e fácil acesso, sem demandar custos em relação ao espaço temporário desta pesquisa. Esse ambiente constitui um novo campo contemporâneo, viabilizador e indispensável às pesquisas, conforme Fragoso et al. (2011),

A internet constitui uma representação de nossas práticas sociais e demanda novas formas de observação, que requerem que os cientistas sociais voltem a fabricar suas próprias lentes, procurando instrumentos e métodos que viabilizem novas maneiras de enxergar (FRAGOSO et al., 2011, p.14).

As fontes documentais e bibliográficas, em parte, foram analisadas sob a perspectiva dialética, porque, segundo Lima e Miotto (2007), o envolvimento de diversas pessoas e entidades, em suas ações e interações, constitui indispensáveis “contradições, conflitos, o devir, seus movimentos históricos, o dualismo entre a totalidade e unidade dos contrários, assim como a detenção filosófica, concreta e política” (LIMA, MIOTTO, 2007, p. 39), fato que foi observado enquanto indispensável e considerável em todo o processo analítico da pesquisa.

No entanto, visando assegurar a confiabilidade dos dados apurados, superação das prováveis armadilhas em documentos utilizados (CELLARD, 2012), assim como constatar a autenticidade do conteúdo e discurso em análise, tornou necessária a observação do campo, de modo a ter acesso aos diversos documentos arquivados em instituições de ensino e bibliotecas moçambicanas, que por sua vez não foi possível acessar via Internet. Estar em Moçambique, especificamente em Maputo para efeito da pesquisa, a além do interesse em documentos disponíveis nos arquivos moçambicanos e não no mundo virtual, também consistiu uma das estratégias para compreender a relação entre as OSC-R e respectiva intervenção na sociedade, por meio da contextualização dos dados provenientes das lideranças religiosas e dos respectivos cidadãos na qualidade de responsáveis pedagógicos em instituições pertencentes a entidades religiosas integradas no fornecimento da educação pública. Isso veio a implicar na integração de mais um método para efeito da pesquisa, concretamente, o método da pesquisa do campo.

Peter H. Mann (1975, p. 99), por sua vez, considera que o processo da realização do trabalho do campo, em contrapartida da saída da observação documental e bibliográfica, viabiliza a interação do sociólogo com outros sujeitos do processo de investigação, o que lhe possibilita o efeito das suas atividades em recorrência a coleta de dados. Segundo o mesmo autor, isso ocorre porque “a entrevista é essencialmente uma forma de interação humana e pode

variar desde o mais descontraído “papo” até o mais cuidadosamente pré-codificado e sistematizado conjunto de perguntas e respostas disposto em um programa ou roteiro de entrevista” (MANN, 1975, p. 99). Ou seja, não difere tanto da abordagem de Maria Eugênia Belczak Costa (2005) em relação ao grupo focal, porque o trabalho de campo é também uma pesquisa qualitativa que viabiliza a percepção dos aspectos valorativos e normativos em relação às referências de um determinado grupo particular e na identificação das respectivas tendências, que ajudam tanto na identificação delas e do foco, como desvenda problemas, buscando a agenda oculta do campo de pesquisa.

De outro lado, baseando na contribuição do Michel J. M. Thiollent (1987, p. 34), em relação à “observação intensiva de grupos limitados ou a investigação sobre líderes ou personagens significativas”, também se adotou o uso da observação, conversas, diálogos e escuta atenciosa, pelo uso de poucas “perguntas abertas”; ou seja, conforme cada caso e em especial no trabalho de campo, lugar oportuno e ambiente favorável para a percepção e o acompanhamento das experiências e formas de intervenção da sociedade em relação à integração do ensino público lecionado sob a direção e com conteúdo dos princípios doutrinárias das OSC-R. Contudo, a coleta de dados foi baseada via observação, conversas, diálogos e uma escuta tenta com os informantes.

Assim, o trabalho de campo realizado consistiu nas seguintes vertentes: coleta de dados com diversas lideranças comunitárias das entidades religiosas em escolas públicas dirigidas pelas OSC-R, sobre a questão do ensino público básico e em relação à atual concordata entre Estado Moçambicano e Estado Vaticano (MOÇAMBIQUE, 2012). Por fim, foram realizadas visitas (observação) em instituições governamentais e religiosas, fornecedoras de ensino público na Província de Maputo.

Nesse sentido, a coleta de dados no campo partiu da concepção ampliada sobre a definição de “entrevista” de Peter Mann (1975), em que o processo de investigação permitiu uma aproximação entre o pesquisador e as lideranças ou profissionais que atuam na Escolas Públicas gestadas pelas OSC-R – sem que quaisquer pessoa ou instituição de ensino seja identificada e o caráter anônimo seja preservado; a respectiva estratégia teórica e metodológica está em consonância com a Resolução do Conselho Nacional de Saúde nº 510-2016 sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, que indica a dispensa de protocolo no Comitê de Ética quando:

Não serão registradas nem avaliadas pelo sistema CEP/CONEP: I – pesquisa de opinião pública com participantes não identificados; 2 II – pesquisa que utilize informações de acesso público, nos termos da Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011; III – pesquisa que utilize informações de domínio público; IV - pesquisa censitária; V - pesquisa com bancos de dados, cujas informações são agregadas, sem possibilidade de identificação individual; e VI - pesquisa realizada exclusivamente com textos científicos para revisão da literatura científica; VII - pesquisa que objetiva o aprofundamento teórico de situações que emergem espontânea e contingencialmente na prática profissional, desde que não revelem dados que possam identificar o sujeito (RESOLUÇÃO Nº 510, 2016, P. 1-2).

Para tal, é de considerar, a execução do plano de trabalho, foi fundamentado na base das etapas e atividades descritas em seguida e que proporcionaram a apuração dos dados.

Pesquisa de campo realizada em condições adversas¹⁹ e em um processo que esteve em andamento depois da análise documental e bibliográfica, assim como durante o percurso de estruturação e análise dos dados. Esse procedimento observa as seguintes etapas:

a) Realização de visitas, “observação não participante” (MANN, 1975, p. 91), em instituições religiosas no oferecimento da educação pública em Maputo;

b) Visita e coleta e dados juntos as entidades religiosas que fornecem a educação pública em colaboração com Estado moçambicano. Pesquisa junto aos órgãos governamentais e entidades religiosas no Capital do País, Maputo, tais como: Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH); Ministério da Justiça, Assuntos Constitucional e Religioso (MJACR), especificamente no Departamento dos Assuntos Religiosos; Universidade Eduardo Mondlane (UEM); Biblioteca Central da UEM; Biblioteca Nacional de Moçambique; Arquidiocese Católica de Maputo.

Portanto, o trabalho de campo realizado de acordo com as descrições anteriores, possibilitou a recolha de dados e informações, assim como, identificação de conteúdo e discursos extraídos a respeito da integração das OSC-R na educação pública em Moçambique.

¹⁹ Foram adotados novos procedimentos durante a pesquisa, uma vez que com o prolongamento do tempo no uso das medidas preventivas contra a Pandemia COVID 19 e os desafios financeiros para as deslocações para a região norte do país, em Nampula, viu-se a necessidade de mudar o campo de pesquisa do Norte para o Sul de Moçambique, ou seja, da Província de Nampula para a Província de Maputo.

1.5.1. Metodologia analítica

Além de ser uma pesquisa metodologicamente bibliográfica, documental, com base em diferentes fontes (governamentais, legais, das entidades e confissões religiosas) e em trabalhos científicos sobre atuação das religiões em Moçambique, assim como em trabalho de campo conforme descrições anteriores, trata-se, também, de uma pesquisa analítica qualitativa e interpretativa.

É uma pesquisa qualitativa fundamentada na análise processual e hermenêutica histórica (GIDDENS, 2000), sustentada no embasamento teórico da Sociologia da religião e das Ciências Sociais, com maior ênfase nas contribuições da sociologia contemporânea giddensiana. Ou seja, a identificação dos órgãos ou entidades (MINEDH, OSC-R), que compõem o objeto aqui em análise, junto com as intervenções das políticas internacionais, as provenientes dos ODMs (ONU, 2000) e ODSs (ONU, 2015), configuram-se enquanto basilares dos sistemas ou agências estruturais no processo da implementação das políticas educacionais no país, o que torna fundamental a teoria de estruturação do Giddens (2000).

A análise processual das ações implementadas e desenvolvidas por essas estruturas ou agentes sociais na história da educação dos moçambicanos torna possível a apreensão das políticas viabilizadoras da integração dessas variáveis, ora antagônicas, ora congruentes ou complementares entre elas. Segundo Giddens (2000), as contribuições em relação à teoria da estruturação, dualidade da estrutura, são fundamentais para apreensão e interpretação das relações de poder referenciadoras da continuidade das interações dessas configurações em atuar na educação básica dos moçambicanos.

Em relação aos fundamentos teóricos para conceituar a religião e a religiosidade da sociedade moçambicana, foi fundamental o uso do aporte teórico simmiliano, que permite análise da sociedade com percepção da ação do indivíduo na sua interação em diversos sistemas de grupo social. Danièle Hervieu-Léger e Jean-Paul Willaime (2009), fundamentados na análise sociológica do Georg Simmel, conceituam a religião enquanto conjuntura resultante da busca da “fé”, ou do ato de “crer” individual em um determinado divino, estabelecido segundo os sentimentos de valor e utilidade nela depositados (HERVIEU-LÉGER & WILLAIME, 2009). Constitui um meio de socialização, formalização e interação estabelecido na ação do “crer” em “Deus” ou outras divindades, conforme a gênese da religiosidade adotada, ou próprios do indivíduo ou do grupo social, em suas formas de interação e convivência; o que, mais uma vez,

para Georg Simmel (2006), trata-se de “forma de socialização”, resultante do tipo de religiosidade socialmente praticada, que, por sua vez, estabelece certo tipo de religião característica de um determinado grupo social.

A presença do relacionamento contínuo entre o ser humano e os poderes transcendentais, como elementos que caracterizam o aspecto religioso, assim como a relação produzida e manuseada na base de processos sentimentais, estabelecidos em conformidade com o agrupamento dos elementos cognitivos, subjetivos e objetivos, ou a confluência entre consciência, comportamento e atitudes humanas caracterizadas pelas formas de crenças, emoções, sujeição, das práticas e das intenções próprias formam a conjuntura que para Simmel (2006), constituem “formas-de-socialização” e “interação social”. Tal associação e interação social são procedimentos que permitirão a apuração das formas de integração social, as quais, nesta abordagem, além de serem indispensáveis, também estabelecem certo entendimento sobre o papel das religiões na sociedade moçambicana. Segundo Elísio Macamo (1998, p. 44), essas formas de integração social constituem a “realidade social”, ao indivíduo de forma particular e à sociedade em geral.

Deste modo, é também indispensável a averiguação multidisciplinar, ou multiáreas de conhecimento, numa perspectiva analítica das contribuições, “consciência das intersubjetividades”, ou seja, abertura ao pensamento que possibilita a “construção de um saber inovador” (BRANDÃO, 2015, p. 54). Esse tipo de procedimento interdisciplinar, segundo Elísio Macamo (2012, p. 72), é viável para produção de conhecimento “fundado na própria experiência” das histórias de vivências das sociedades africanas. Tratando-se de uma abordagem científica sobre questões africanas, especificamente moçambicana,

Só parece fazer sentido pensar as ciências sociais em África como um empreendimento interdisciplinar, uma vez que a fragmentação do nosso conhecimento sobre África – em função de disciplinas sistemáticas como a sociologia, antropologia, história, economia e ciência política – não parece ter conduzido a um melhor conhecimento sobre o nosso continente (MACAMO, 2012, p. 69).

Assim, é preciso considerar os saberes africanos, de modo a integrar diversos aspectos de intersubjetividades e práticas tanto religiosas e governamental no percurso das percepções, das práticas e da identificação, tanto das singulares, quanto coletivas em contrapartidas às formas de crenças, aspectos da fé, religiosidade, característicos na estruturação das OSC-R, assim como o procedimento sociocultural, sociopolítico e socioeducacional da moçambicanidade. É necessário ter em conta a compreensão das vivências e articulações das

suas respectivas singularidades, de modo a estabelecer análise interpretativa (MINAYO, 2012, p. 622-623) em relação ao papel exercido pelas OSC-R no processo histórico da formação da nação e da educação dos moçambicanos.

É de extrema importância a apuração do papel dessas entidades, enquanto estruturas dualistas, sistemas competentes em pleno exercício da “consciência prática” e discursiva, conforme as ações por eles desenvolvidas. Na base do conceito da estruturação, procura-se entender os fatores que governam a rotinização das relações que garantem a contínua permanência das interações do governo moçambicana com as OSC-R, assim como com as entidades internacionais, em sua representação ONU, enquanto agentes dotados do poder e configurando-se como meio de socialização da sociedade moçambicana. Para a análise dessas configurações, agentes dotados de poder e sistemas competentes, foi fundamental o seguimento da análise processual das ações dessas estruturas, conforme se encontra descrito no segundo capítulo, no qual é descrito o procedimento teórico e metodológico desta abordagem.

1.6. QUESTÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS

A análise processual das ações, das práticas e dos discursos das entidades religiosas constitui, segundo Giddens (2000), fundamento para a apuração do procedimento das OSC-R no país e, por conseguinte, é preciso entendê-las como agentes competentes, configurados como sistemas de interação social no processo da constituição da sociedade moçambicana. Com a Constituição de 1990/2004, a partir da declaração da lei nº 6/92 de 6 de maio de 1992, e com os programas quinquenais do governo (PQG) desde ano 2000, são desenvolvidas políticas que permitem a integração das OSC-R no exercício da educação pública, tarefa assegurada ao do Estado, conforme a laicidade adotada. É nesse contexto que é pertinente entender a OSC-R, enquanto “estrutura” ou “sistema social” de poder e com influência nas políticas de educação das juventudes moçambicanas.

A sociologia processual de Anthony Giddens (2000) permite olhar os atores nacionais, o governo e Estado, a OSC-R, e os atores internacionais como estruturas dotadas de regras, normas e recursos, configurando-as enquanto um conjunto de relações transformacionais ou organizacionais das sociedades e atuando como agências ou sistemas reprodutores de interações sociais, por meio de um “conjunto ou matrizes de propriedades de regras e recurso” (GIDDENS, 2000, p. 30).

Os sistemas sociais implicam relações regularizadas de interdependência entre indivíduos e grupos, que nas suas formas mais típicas podem ser analisadas como *práticas sociais correntes*. Os sistemas sociais são sistemas de interação social, dado envolverem atividades localizadas dos sujeitos humanos e existirem em temas sintagmáticos no fluxo do tempo. Nesta terminologia, os sistemas possuem estruturas, mas não são eles próprios estruturas. As estruturas são necessárias (e logicamente) propriedades dos sistemas ou das coletividades, sendo caracterizadas pela “ausência de um sujeito” (GIDDENS, 2000, p. 35).

Nesse sentido, as OSC-R, o GM e os agentes internacionais são estruturas de diversas e coletivas formas regularizadoras, que se configuram como sistemas sociais em interação, por meio das ações e práticas específicas e regulares no processo da educação dos moçambicanos.

O entendimento da “estruturação” dos fatores mantenedores, continuadores e transformadores dos sistemas sociais, no caso das OSC-R, do governo e Estado moçambicano e dos agentes internacionais, e a observação desses sistemas reprodutores das interações com outros reguladores de práticas sociais fazem parte dos princípios norteadores do entendimento dos fatores objetivos e subjetivos, que, por sua vez, tendem a condicionar a atuação coletiva no processo de desenvolvimento humano em Moçambique. A análise da “estruturação do sistema social corresponde a estudar os modos pelos quais esse mesmo sistema, por via da aplicação de regras e recursos generativos, e no contexto de resultados não intencionais, se produz e reproduz através da interação” (GIDDENS, 2000, p. 35).

É por meio da combinação das ações exercidas pelas OSC-R, pelo GM e pela ONU em conformidade às formas de interação, mobilizadoras, autônomas, que as agências com autoridade, configuram-se detentoras de recursos e regras ou normas reguladoras da sociedade. Essa caracterização possibilita o entendimento da consciência prática e discursiva exercida por esses agentes no âmbito social (GIDDENS, 2000, p. 14). São estruturas conservadoras, com poder restrito e subalterno ao domínio delas e entre elas, assim como dominadoras da sociedade moçambicana, que, na averiguação, possibilitar-se-á a compreensão das implicações ou constrangimentos das ações, práticas e capacidade cognitiva desses sistemas. Continuando nesse princípio giddensiana, a ação é entendida como “uma corrente de intervenções causais, concretas ou projetadas, de entre corpóreos no decorrer do processo de acontecimentos que ocorrem no mundo” ou num determinado lugar (GIDDENS, 2000, p.14).

Os elementos do poder, a estratificação das práticas e suas objetividades constituem um procedimento que condicionou a compreensão das condições não reveladas, a “monitorização reflexiva da conduta” desses agentes, a “racionalização da ação” e a motivação da ação

(GIDDENS, 2000, p. 16-18) exercida por cada uma dessas organizações ou estruturas de poder. O sistema de cooperação gera certa “solidariedade internacional” com a participação dos atores nacionais, internacionais, privados e públicos. Devin (2016) entende que

A expressão da solidariedade como forma de cooperação entre muitos não é monopólio de algumas sociedades voluntárias; ela não pode ser reduzida à dedicação moral. Ela se torna, ao contrário, um fenômeno social muito mais geral e que toca tanto os atores públicos como os privados. Todos começam a integrar, em graus variados, as práticas de solidariedade em escala internacional. São atores privados, grupos confessionais, federações profissionais, associações cidadãs ou organizações partidárias que estão envolvidos (DEVIN, 2016, p. 364-365).

Esse tipo de solidariedade proporciona o processo de racionalização das ações ou práticas, que proporcionou o entendimento da motivação ou das causas que levam o GM a interagir com as OSC-R no processo de educação básica, mesmo sendo Moçambique um Estado laico. São fundamentais as interações estabelecidas pelo governo moçambicano com agentes nacionais e internacionais no que concerne ao procedimento legislativo do país e das políticas educacionais do ensino público básico, que, por sua vez, permitiu a compreensão de como as interações destas estruturas condicionam o tipo de educação em conformidade com questões sociais e culturais do país.

Tal situação requer a análise dessas estruturas por meio da observação, não apenas de como se comportam as OSC-R, o GM e a ONU, de forma isolada, mas também a “monitorização reflexiva da ação”, simultaneamente com a “monitorização” do cenário da interação” (GIDEENS, 2000, p. 18). As relações estabelecidas por esses sistemas são entendidas como “a solidariedade, forma de socialização, da qual a transnacionalização constitui um atributo específico, é, ao mesmo tempo, um marcador e um fator de transformação das relações internacionais” (DEVIN, 2016, p. 366).

A “racionalização da ação”, exercida por cada um desses sistemas, possibilita confrontar suas condutas ou seus procedimentos, enquanto agentes competentes. Segundo a teoria giddensiana,

A racionalização da ação, enquanto traço básico da conduta diária, é uma característica normal do comportamento de agentes sociais competentes, sendo de fato a base principal a partir da qual a sua “competência” é julgada pelos outros”. Isto não significa que as suas razões possam estar diretamente associadas com as normas e as convenções (...), uma vez que a conduta passa então a ser dirigida por imperativos normativos “interiorizados” (GIDDENS, 2000, p. 18).

A maneira como as OSC-R têm se comportado no processo histórico da formação dos moçambicanos, o modo como são elaboradas, adotadas e implementadas as políticas do SNE básico no país e as formas de intervenção por meio de políticas dos programas internacionais constituem conjuntos de fatores cuja apuração, compreensão e interpretação é extremamente relevante. É a partir dessas interações que se viabilizará o entendimento da autonomia, da dependência e da interdependência das interações exercidas por esses agentes sociais no setor de educação básica. Ou, segundo Norbert Elias (2008), é necessário procurar entender a “operacionalização e a interdependência das configurações”, isto é, da ONU, do GM/MECDH e das OSC-Religiosas, conforme suas ações e reações planejadas, ou não, ao longo das últimas duas décadas, 2000 a 2019.

No processo de investigação dos documentos oficiais desses órgãos, objeto do estudo em causa, foram analisadas as condições normativas que permitiram a interação ou a mobilização desses atores. De um lado, procurou-se a compreensão das interações entre GM e OSC-R, no processo da educação, mesmo em um Estado laico; de outro, a apuração dos fatores viabilizadores da colaboração e cooperação entre esses dois, assim como entre o GM e o apoio internacional.

Em paralelo, considera-se o setor da educação, no aporte desta pesquisa, relacionado com a integração das OSC-R na área da educação pública básica ou formal, designada segundo a lei nº6/92 de 1992, atualizada pela lei 18/18 de 18 de dezembro de 2018. A área da educação é reconhecida como campo de disputa entre sistemas naturalmente antagônicos aos objetivos normativos, característicos do funcionamento das estruturas desta abordagem, conforme a legislação do país. Com base nisso e por meio da sociologia reflexiva e relacional de Pierre Bourdieu (2005), foi estabelecida análise relacionada com a área da educação, enquanto mecanismo indispensável de interação. Na história de Moçambique, diversas entidades, especialmente nas tradicionais, eram representadas pelos líderes comunitários ou chefes de família, ora pela religião ora pelos sistemas internacionais, como no caso inicial, o sistema da colonização tinha o ensino como meio de manter o domínio sobre a população e, por conseguinte, a manutenção do próprio sistema de poder na sociedade.

Tal conjuntura de fatos, relacionada com o procedimento da educação no país, contribui para o entendimento do quanto a educação tem servido como campo de disputa, colocando diversos atores, ou estruturas sociais, a atuarem de forma antagônica. As diversas formas de formação da população, cada uma com seus objetivos estruturais, protagonizam uma situação

que perdura até hoje em diferentes formas de organização: educação formal – exercida segundo os planos, programas e objetivos do governo; educação tradicional (informal) – feita na base das tradições culturais e regionais, na liderança da família e ou líderes comunitários e locais; educação religiosa – exercida na base religiosa, conforme aos fundamentos das confissões religiosas.

Nesta abordagem, o interesse é a educação formal e verificar sua atuação com base na Constituição de 1990, sob direção do GM, aberto para integrar as OSC-R e com políticas adotadas na base dos ODMs/ONU. Nesse contexto, recorre-se às contribuições teóricas de Bourdieu e Vacquant (2005), em relação à “lógica do campo” ou “*la lógica de los campos*”. Entende-se que essas circunstâncias, em que as OSC-R são integradas no fornecimento da educação pública e formal em uma sociedade altamente diferenciada e com políticas educacionais desenvolvidas a partir das políticas internacionais, assim como os fatores históricos já descritos, permitem a conceituação da educação pela categoria de “campo”, com diversos atores de caráter antagônico atuando na formação da população (BOURDIEU; WACQUANT, 2005, p. 150, 153). Entende-se, também, que o campo de educação está inserido numa sociedade altamente diferenciada, ou seja:

Aquela [cujo] cosmo social é composta por vários estilos de microcosmos sociais relativamente autônomos, ou seja, composta de diversas estruturas em poder de dominação, subordinação, homologia, as que permitem um espaço de relacionamento objetivo segundo a lógica e a necessidade específica e irreduzível a outros reguladores de outros campos (BOURDIEU; WACQUANT, 2005, p. 150).

Um campo é “a posição que o indivíduo ocupa na sociedade, conforme objetivos das suas relações nela” (BOURDIEU; WACQUANT, 2005, p. 152). Tal situação, desde a formação do movimento da Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO) e em todo o período da Primeira República de Moçambique²⁰, veio a ser usada, primeiramente, em “Centros Pilotos”, ou “Zonas Libertadas”, como meio de educação da FRELIMO (GASPERINI, 1989). Esse procedimento visava ao estabelecimento da “hegemonia cultural colonial e tribal” e à capacitação do “capital humano”, nos ideais frelimistas, causando “conflitos internos”, em razão da educação colonial e de modo a viabilizar a construção da moçambicanidade (GASPERINI, 1989, p. 23); fato que constitui uma forma conveniente, na qual a educação toma o “lugar das relações de forças pelas mudanças”, com nova estrutura ou sistema de poder, com

²⁰ República Popular de Moçambique, desde 1975, com Samora Moisés Machel como primeiro Presidente do país.

a FRELIMO configurando-se como “antagônica” aos sistemas de educação colonial e religiosa da época. Tal situação ainda permanece, e a educação é um meio de desenvolvimento do capital humano, exercida como integração de diversos sistemas estruturais de poder.

Assim, como outros problemas de ingerência, a transnacionalização das solidariedades é então um jogo político para a sociedade dos estados: um motivo de cooperação e/ou conflito. Nesse sentido, ela é um indício do estado da homogeneidade ou da heterogeneidade da referida sociedade. Quanto mais a transnacionalização se expande sem oposição, mais a solidariedade é percebida como legítima e funciona como um fato de aproximação entre nações. Por outro lado, onde os canais de solidariedade são curtos, conquistados, quebrados ou clandestinos, há um sinal de heterogeneidade nas condutas estatais, ou, pelo menos, uma cooperação trabalhosa (DEVIN, 2016, p. 371).

Tais sistemas de organização, atualmente e nesta abordagem categorizados como sistemas nacionais, o GM e OSC-R e a ONU enquanto representante internacional (nesse caso pela responsabilidade na produção dos ODMs), continuam mantendo o foco na formação dos moçambicanos, estabelecendo princípios e políticas estratégicas que lhes permitam assegurar a manutenção e continuidade do domínio sobre a sociedade. É por meio do poder exercido através do tipo de educação de cada configuração ou organizações (GM, OSC-R e ONU) que se torna relevante uma análise da área de educação, como um campo específico da formação do capital humano, ou fonte principal do poder. É isso que Bourdieu e Wacquant (1992) consideram “as forças que são ativas no campo e que a análise seleciona como pertinentes, pois são elas que produzem as diferenças mais importantes, definem um capital específico. Um tipo específico de capital não existe e não funciona a não ser em relação com um campo” (BOURDIEU; WACQUANT, 2005, p. 71).

Portanto, o processo epistemológico e metodológico de Bourdieu permite a compreensão da educação formal inserida na disputa para formar a sociedade moçambicana pós-independência; o entendimento do tipo, a partir da educação enquanto formadora da sociedade moçambicana, campo da disputa; o entendimento do tipo de poder exercido na relação das agências possibilitadoras do estabelecimento das questões objetivas das relações entre as posições que o GM, em sua representação pelo Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH), as OSC-R e as políticas internacionais que tendem a ocupar-se do processo da educação básica; viabilizou a análise dos *habitus*, possibilitando a apuração das disposições e as condições favoráveis que essas agências possuem para manter a relação na formação dos moçambicanos; e sustentabilidade da análise de correlação entre as

posições ocupadas e a posição tomada no contexto sociopolítico e da educação em Moçambique.

Trata-se, portanto, de uma combinação de noções. Segundo Bourdieu e Wacquant (2005), a noção de campo se encontra interligada com noções de *habitus* e capital, que só podem ser definidas por meio do problema teórico do objeto em estudo. Desse modo, parte-se do princípio de que o mundo social é composto por relacionamentos fundamentados em “relações objetivas existentes, independentemente da consciência ou da vontade do indivíduo” e não por meio de “interações entre agentes ou vínculos intersubjetivos entre os indivíduos” (BOURDIEU; WACQUANT, 2005, p. 150). Assim sendo, a “análise de correspondência” é a técnica mais adequada para captar configurações relacionais entre o conjunto de variáveis ativas que permite empiricamente mapear a estrutura de um campo (BOURDIEU, 2004, p. 126-127), neste caso, o campo da educação em Moçambique.

O MINEDH, a integração das OSC-R, a implementação dos ODMs no processo da educação básica e os apoios internacionais, juntos, formam como uma rede ou configuração de relacionamento com objetivo, segundo as posições ou o entendimento da “distribuição do capital específico e das percepções seguem um ponto de vista em conformidade com a visão do mesmo campo” (BOURDIEU; WACQUANT, 2005, p. 155). Esse procedimento facultou a apuração dos tipos de estratégias adotadas por esses atores. É por meio desse campo que os respectivos “agentes e as instituições lutam constantemente com diferentes graus de forças de capital específico, de acordo com a regularidade e as regras construtivas estabelecidas na disputa” (BOURDIEU; WACQUANT, 2005, p. 156) do poder ou domínio e que, em algumas circunstâncias, voltam a ser usadas. Tais fatores proporcionam o entendimento do tipo de capacidade e intensidade do poder exercido por esses agentes, enquanto classe social, no trajeto do SNE básico em Moçambique. É preciso olhar para as diversas variáveis das disposições, porque, segundo Lahire (2005),

É o interesse sociológico das variações interindividuais e intra-individuais que tento pôr em evidência há alguns anos (Lahire, 1995, 1998, 1999b, 2001a, 2002), no quadro de uma teoria da ação fundada sobre uma sociologia da pluralidade deposicional (a socialização passada é mais ou menos heterogênea e dá lugar a disposições para agir e para crer heterogêneas e, por vezes, mesmo contraditórias) e contextual (os contextos) (LAHIRE, 2005, p. 35).

Com a presença do ator plural e na busca de entender as práticas resultantes das disposições em um contexto histórico, os fundamentos da sociologia deposicional de Lahire

(2005) são tomados para entender os tipos das disposições adotados por esses agentes e qualificá-las, conforme suas práticas no país. Isso ocorre porque

O uso do termo pode ser específico, designando o autor tipos de disposições com a ajuda de substantivos e adjetivos qualificativos, sem mais precisão: “a disposição cultivada”; “as disposições vulgares e a disposição propriamente estética”; “o moralismo pequeno-burguês”; “as disposições regressivas e repressivas” das fracções em declínio da pequena-burguesia; “a disposição pura”; “as disposições constitutivas do *habitus* cultivado”; “as virtudes ascéticas e a boa vontade cultural” da pequena-burguesia assalariada; “a disposição a que as obras de arte legítimas fazem apelo”; “as disposições ascéticas dos indivíduos em ascensão”; “o aristocratismo ascético das fracções dominadas da classe dominante”; “o hedonismo higienista dos médicos e dos quadros modernos”; “uma disposição austera e quase escolar”; “a moral hedonística do consumo”; “a moral ascética da produção”; “o progressismo otimista”; “o conservadorismo pessimista”; “uma disposição culta, ou mesmo erudita”, “a disposição distante, desprendida ou desenvolta em relação ao mundo e aos outros”; “disposições e maneiras tidas como características dos burgueses”; “o hedonismo realista” das classes populares; “a disposição política conservadora”, “o conservadorismo liberal das fracções da classe dominante”; “as disposições reacionárias”; “o snobismo ético”; “as disposições de executante” (LAHIRE, 2005, p. 15).

Dessa maneira, as múltiplas experiências nas ações da entidade religiosa, as OSC-R, no processo da constituição da sociedade moçambicana, no processo do SNE básica, dirigido pelo MINEDH e o posicionamento da agência internacional em relação a questões social e humanitárias, também as experiências de interação, cooperação e colaboração desses atores, constituem princípios fundamentais no entendimento das regularidades, das intensidades e precocidades da ocorrência das disposições. É mais viável “[...] acompanhar os mesmos atores em cenas diferentes, em contextos ou microcontextos diferentes”, mais do que deduzir prematuramente uma “visão de mundo” ou um “*habitus*” de comportamentos observados numa cena singular. (LAHIRE, 2009, p. 177).

A averiguação da sustentabilidade da laicidade no país, das políticas educacionais e da forma de socialização dos moçambicanos garantiu-se por meio da observação comparativa e qualitativa de diversos fatores, tais como descrito por Lahire (2005, p. 15): as práticas e ações, as propriedades contidas nas “formas de disposições” sociais e respectivas “competências”; “as experiências diferenciais dos consumidores em função das disposições que decorrem da sua posição no espaço económico”; os *habitus* de como essas configurações estruturais incorporadas condicionam o relacionamento e sua manutenção; “a homogeneidade das disposições associadas”; o conjunto de todas as questões objetivadas; as “afinidades entre as

potencialidades” das práticas e disposições; de ajustamento das disposições relacionadas com o processo histórico, as origens, as correlacionadas, as herdadas, as “socialmente inculcadas” e as “produtoras de opinião”. Esses fatores são estabelecidos pelo GM/MINEDH, OSC-R e agentes internacionais no processo da educação formal básica no país.

Por último, com a presença de conceitos eurocêtricos, ou do norte global, tratados no desenvolvimento da tese, buscou-se o equilíbrio para fazer a análise fundamentada no “conhecimento emancipatório”, de modo que se tenha a “liberdade e capacidade” de “indagar os sentidos e os contextos” do conhecimento norte global (GENTILI, 2012, p. 18); assim como tratar de um conhecimento “que consistia na combinação crítica dos vários saberes através dos quais apreendemos e constituímos o nosso mundo, tendo em atenção o movimento inexorável da História” da sociedade moçambicana (MACAMO, 2012, p. 71). Procedendo na base de análise de suspeitas ou de dúvida dos fatores históricos predominantes no seio do saber sobre Moçambique/África, Elísio Macamo considera que,

i) com o rigor da análise e a necessidade permanente de questionar e revisitar os caminhos já percorridos, já que não há verdades definitivas, ii) com a necessidade de desconstruir uma história dogmática, problematizando e contextualizando cada situação, iii) com o destemor de embarcar em novos desafios epistemológicos, e iv) com uma luta por um projeto educativo emancipatório. Aquino de Bragança defendia que o conhecimento científico devia assentar numa base sólida, mas insistia no uso da estratégia cartesiana, que consistia em levar a dúvida ao seu limite máximo para tentar descobrir um critério de certeza, possibilitando, assim, a reflexão (MACAMO, 2012, p. 79).

O procedimento metodológico teve em vista o desenvolvimento da reflexão fundada no contexto africano, ou como um conhecimento tradicional, uma “etimologia alternativa” que possibilitou a transformação dos saberes universais, ou exercendo a revolução, para produção científica centrada nas condições do saber local, conforme é o papel das ciências sociais e humanas (CARDOSO, 2012, p. 138), meio regulatório dos conceitos do Norte global, abissais, violadores e marginalizadores dos saberes locais. No entanto, trata-se de um conceito, que, segundo Boaventura Sousa de Santos (2009), contém pilares, que “consistem em três lógicas da racionalidade: a racionalidade estético-expressiva das artes e literatura, a racionalidade instrumental-cognitiva da ciência e tecnologia e a racionalidade moral-prática da ética e do direito” (SANTOS, 2009, p. 24).

Tais pilares foram essenciais na fundamentação da abordagem contextual das formas, das ações e das normativas exercidas pelas OGS-R, pelo GM representado pelo MINEDH e

pela agência internacional, em Moçambique. Dessa forma, procede-se de modo a dar credibilidade ao conhecimento do Sul global, em contrapartida à colonialidade dos fundamentos teóricos do Norte global. Sobre esse fato, Boaventura Sousa veio a dizer:

As respostas fracas têm alguma credibilidade no Norte global porque foi neste que mais se desenvolveu o pensamento ortopédico e porque, traduzidas em políticas, são as respostas fracas que asseguram a continuação da dominação neocolonial do Sul global pelo Norte global e permitem aos cidadãos deste último beneficiar dessa dominação sem que dela se dê em conta. No Sul global, as respostas fracas traduzem-se em imposições ideológicas e violências de toda a espécie no quotidiano dos cidadãos, exceto no das elites que constituem o pequeno mundo do Sul imperial, a ‘representação’ do Norte global no Sul global (SANTOS, 2009, p. 456).

Construções identitárias ou categorias são estabelecidas na base dos conceitos eurocêntricos, como analfabeto, pobreza, democracia, educação informal, juventudes, sustentabilidade, assim como educação formal, adotados e implementados enquanto objetivos das políticas nacionais, o que Pablo González Casanova (2007) considera como um dos tipos do colonialismo interno. Nesse caso, é um colonialismo formado desde o processo da libertação, passando pela declaração da independência de Moçambique e sua formação enquanto Estado socialista até ao atual Estado democrático de direito, caracterizado pelo neoliberalismo (GONZÁLEZ, 2007, p. 432). É de ressaltar que a colonização interna constitui categorização formada e que, para entender as lutas das classes, seja necessário observar os três momentos distintos do estabelecimento do colonialismo interno:

primeiro, que o colonialismo interno dá-se no terreno econômico, político, social e cultural; segundo, como evolui o colonialismo interno ao longo da história do Estado-nação e do capitalismo; terceiro, como se relaciona o colonialismo interno com as alternativas emergentes, sistêmicas e antissistemas, em particular as que concernem a “resistência” e a “construção de autonomias” dentro do Estado-nação, assim como a criação de vínculos (ou a ausência de vínculos) com os movimentos e forças nacionais e internacionais da democracia, da liberação e do socialismo (GONZÁLEZ, 2007, p. 431).

Tal processo vem se compondo na sociedade moçambicana, em que o Estado, no exercício do seu poder, tende, de forma direta ou indireta, a submeter-se aos conceitos globais ou internacionais estabelecidos pela ONU. A maneira como os dados são relacionados nas estatísticas moçambicanas e as políticas com vista a combater a pobreza foram desenvolvidas pelos Programas Quinquenais do Governo (PQG), norteadores do SNE, conforme o comprometimento na implementação dos ODMs adotados desde o ano 2000. Trata-se de princípios neocoloniais, caracterização do estilo da continuidade da “colonização externa”, por

meio da “colonização interna” (GONZÁLEZ, 2007), que se encontram alinhados, segundo seus pilares, a “iniciativas” inscritas nos ODMs, no projeto “Educação Para Todos” (EPT) ou PARPA, nos PQG, assim como “operacionalizados no Plano Estratégico do Setor da Educação” (PESE) (RMCM, 2011, p. 16).

Salienta-se que os documentos utilizados na apuração dos dados e conteúdos tratados nesta análise foram selecionados na base de palavras-chaves, como educação, laicidade, Moçambique e Organizações da sociedade civil-religiosas, com destaque a trabalhos de dissertações e teses das últimas duas décadas²¹, desenvolvidos na base da pesquisa empírica do contexto sobre Moçambique.

1.7. ESTRUTURA DA TESE

Este trabalho científico estrutura-se em seis capítulos: I – Introdução; II – Considerações teóricas e metodológicas; III – Considerações sociológicas sobre religiões em Moçambique; IV – Contextualização sobre o processo educacional em Moçambique; V – Análise das concordatas com os países da lusofonia; e o VI – Reflexões sobre a integração da OSC-R no processo de educação pública em Moçambique.

Portanto, os seis capítulos foram respectivamente descritos da seguinte forma: o capítulo introdutório que contém a descrição do campo de pesquisa, os processos metodológicos, abordagem teórica fundamental no desenvolvimento das análises e apresenta a estrutura da tese. No segundo capítulo, é apresentado sociologicamente o contexto moçambicano, tendo em conta sua localização na África subsaariana, assim como o contexto sociopolítico, sociocultural e econômico do país, com integração das análises nos saberes regionais.

O terceiro capítulo apresenta as considerações sociológicas sobre religiões, seus procedimentos na sociedade moçambicana. Aborda também a formação da organização da sociedade civil e sua conceituação relacionada, especificamente, à integração religiosa, no caso católico, a partir da reflexão acerca dos aspectos legislativos e sociológicos das OSC-R no país e o papel das religiões na sociedade moçambicana.

O capítulo IV retrata a contextualização e o processo histórico, o sistema de educação nacional (SNE), o contexto de políticas educacionais introduzidas nas duas primeiras décadas

²¹ Disponíveis em diversas revistas virtuais e acessíveis por meios dos sites disponíveis.

do atual milênio, como a adoção das políticas dos programas internacionais, as das ONU, com destaque às provenientes dos ODMs a partir de 2000 e as do ODSs, de 2015 em diante. É abordada, também, a integração da OSC-R Católica no processo da educação pública.

No quinto capítulo, está apresentada a análise relacionado ao estudo comparativo em relação às novas concordatas no mundo lusófono e nas políticas educacionais em Moçambique. versa sobre estudos das atuais concordatas do mundo Lusófono nas políticas educacionais, descrevendo o contexto da institucionalização dessas Concordatas em relação à lusofonia, ou em Estados-Nação pertencentes à Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP)²²; de modo a compreender o protagonismo da OSC-R nas dinâmicas do desenvolvimento humano e nas respectivas políticas educacionais relacionadas à educação pública, básica e formal, assim como a compreensão do sistema de cooperação internacional para o desenvolvimento no campo da educação. Isso deve ser feito tendo em conta as políticas públicas de Educação e desigualdades sociais, em países tidos da Lusofonia e nas intervenções políticas e diplomática estabelecidas nas CPLP e, ou nas comunidades africanas, conforme a estruturação composta pelos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa²³ (PALOP).

Por fim, no sexto e o último capítulo, também é interesse desta tese apresentar as percepções, observações e atitudes em relação às políticas viabilizadoras da educação dos cidadãos, membros das suas confissões religiosas e que são sujeitos à doutrinação em outros sistemas religiosos, com princípios diferentes, por meio do sistema de ensino considerado público. Desse modo, tornou-se fundamental o procedimento de análise sociológica interpretativa e comparativa do conteúdo dos discursos, apurado por meio do trabalho de campo, em relação a intervenção das lideranças nas políticas educacionais que integram a OSC-R nas atividades educativas dos cidadãos moçambicanos, em parceria com MINEDH.

²² Disponível em <https://www.cplp.org/>. Acesso em 11/09/2021.

²³ Disponível em [https://www.infopedia.pt/\\$países-africanos-de-lingua-oficial-portuguesa](https://www.infopedia.pt/$países-africanos-de-lingua-oficial-portuguesa). Acesso em 11/09/2021.

CAPÍTULO II

2. CONSIDERAÇÕES SOBRE MOÇAMBIQUE E ÁFRICA SUBSAARIANA

2.1. CONSIDERAÇÕES SOCIOLÓGICAS SOBRE MOÇAMBIQUE

Moçambique é um dos 54 países do continente africano. Sua localização no hemisfério Sul do continente permite sua categorização em três dimensões: a) Geográfica – enquanto país da África Meridional, ou África Austral, região composta por 12 países²⁴; b) Econômica – países da Comunidade para o Desenvolvimento da África Austral (CDAA)²⁵, ou como é conhecida em inglês, *Southern Africa Development Community* (SADC), comunidade que para além dos países da África Austral, também integra a República Democrática de Congo, as Seychelles e a Tanzânia; c) Política – esta dimensão situa Moçambique como um dos países da África Subsaariana²⁶, pela sua localização abaixo do deserto do Saara, ou África Negra, conforme a característica populacional dos habitantes dessa região. Veja os mapas 1 e 2.

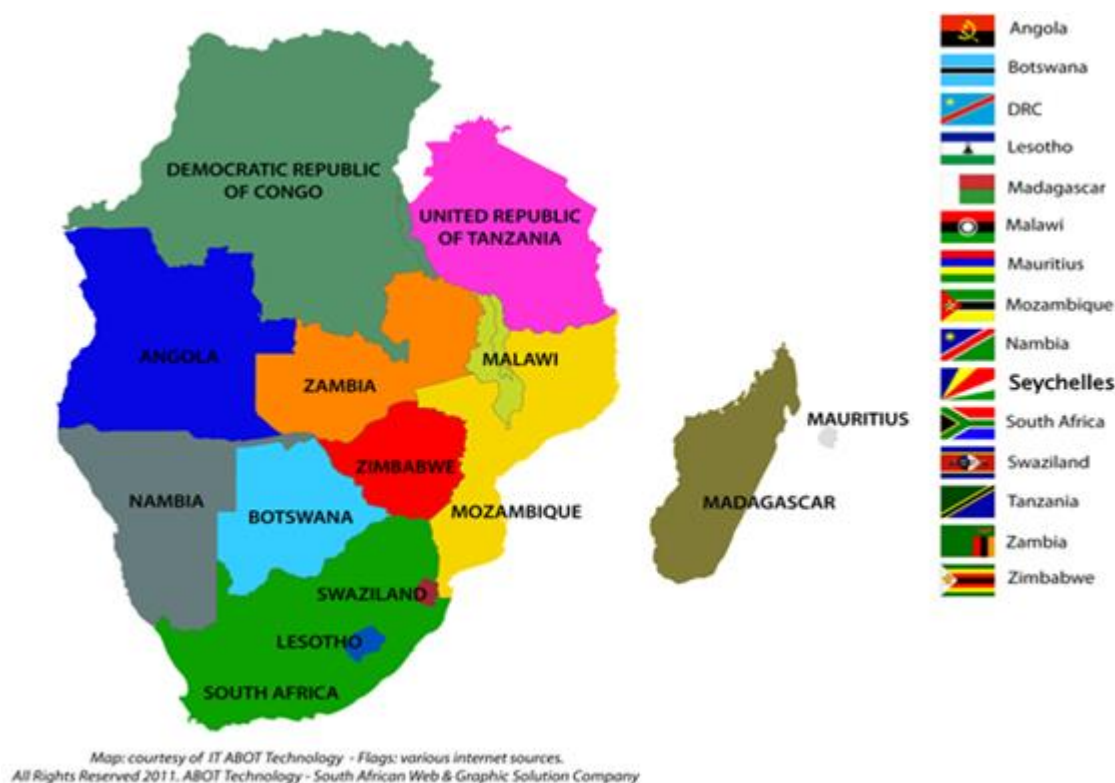


Mapa 1: Divisão regional da África. Disponível em <https://bityli.com/QHTfQ>

²⁴ África do Sul, Angola, Botswana, Lesoto, Madagascar, Malawi, Maurícias, Moçambique, Namíbia, Essuatíni, Zâmbia e Zimbábue

²⁵ Sub-região da ONU. Comunidade estabelecida em 1992 a partir da transformação da SADC, criada desde 1980 e que era constituída por nove nações. Atualmente, a SADC/CDAA é formada por 15 países e apresenta como objetivos “proporcionar o crescimento das economias dos países africanos e consequentemente, o desenvolvimento e a melhoria na qualidade de vida de seu povo”, assim como “promoção da paz e da estabilidade da região, do desenvolvimento sustentável e do combate à AIDS; e a reafirmação dos legados socioculturais africanos”. Disponível em <https://mundoeducacao.bol.uol.com.br/geografia/sadc.htm>, acesso em 28/03/2020.

²⁶ Região mais extensa da África, que integra 46 países dos totais 54. Também é considerada como região com baixo índice de desenvolvimento humano (IDH).



Mapa 2: Mapa político dos países da África Austral e membros da SADC/CDA. Disponível em: <https://bitly.com/kkdCf>.

O nome Moçambique é tido como proveniente da homenagem ao “Xeha²⁷ das comunidades”, e nome “Mussa Bin Bik”²⁸, responsável pela região norte do país, especificamente, atual Ilha de Moçambique²⁹, uma vez que era tida como território de terras pertencente a ele (CABAÇO, 2007, p. 304). Com a chegada dos portugueses à região, nos finais do século XV, o nome sofreu certa transformação passando a terras de Moçambique, posteriormente designado como Província de Moçambique, com sua capital Ilha de Moçambique³⁰, conforme o regimento de domínio colonial português, estabelecido na partilha das colônias em Berlim, entre novembro de 1884 e fevereiro de 1885. Passou a ser chamado de

²⁷ Designação que atualmente se assemelha ao governador ou representante administrativo. Na altura era responsável nas decisões políticas, econômicas e por conseguinte o controle comercial na região.

²⁸ Nome árabe

²⁹ Primeira capital de Moçambique

³⁰ Primeira capital de Moçambique durante o período do domínio português até 1898. Entre séculos XV e XVI era visto como “ponto estratégico na rota comercial portuguesa para a Índia” e, entre 1607 e 1608, foi a região, em que, com a presença dos jesuítas, deu-se o início do “comércio de exportação de escravos para o Brasil”. É um patrimônio cultural mundial situado na região norte com nome que veio a ser designado em referência ao nome do país. É um distrito e cidade situada na Província de Nampula. Disponível em <http://www.patrimoniocultural.gov.pt/pt/patrimonio/patrimonio-mundial/origem-portuguesa/ilha-de-mocambique/>. Acesso em 05/01/2021.

República Popular de Moçambique depois da independência em 1975. Atualmente, com o estabelecimento e vigência da Constituição de 1990, é conhecido como República de Moçambique.

Na descrição dos aspectos característicos e históricos de Moçambique, é pertinente certo olhar para a localização desse país entre os saberes dos países da África Subsaariana e da região da África Austral, assim como ater-se ao processo das respectivas dimensões socioculturais, sociopolíticas, socioeconômicas e socioeducacionais em relação a Moçambique, que será tratado a seguir.

2.2. CONTEXTOS DOS SABERES SOBRE ÁFRICA SUBSAARIANA E REGIÃO DA AUSTRAL

Pelo fato de Moçambique ser um país africano, especialmente da África Subsaariana³¹, conforme apresentado no Mapa 1, os habitantes são simultaneamente classificados, para além de africanos, com pele negra, também, segundo Leia M. G. Leite Hernandez (2008), como indivíduos “frouxo, fleumático, indolente e incapaz”, assim como selvagens e irracionais. Ou seja, aos subsaarianos são atribuídos, segundo as construções dos saberes ocidentais, todo tipo de imagem e estereótipos de inferioridade e desqualificação (HERNANDEZ, 2008, p. 18-21). São ideias ocidentais totalmente equivocadas, marginalizadoras e discriminadoras de outros povos e seus saberes, ao que Leia M. G. Leite Hernandez vai dizer:

As ideias dessa “produção dos tempos modernos” revestem-se de uma legitimidade científica que deriva do par dicotômico saber-poder que se instala e se conserva fiel à regra de que “[...] não é qualquer um que pode dizer a qualquer outro, qualquer coisa em qualquer lugar e em qualquer circunstância”. Em outras palavras, a atividade do conhecer passa a ser reconhecida como um privilégio dos que são considerados mais capazes, sendo-lhes, por isso, conferida a tarefa de formular uma nova visão do mundo, capaz de compreender, explicar e universalizar o processo histórico. (HERNANDEZ, 2008, p. 17).

³¹ Composta por 46 países: “Angola, Benim, Botsuana, Burquina Faso, Burundi, Camarões, Cabo Verde, República Centro-Africana, Chade, Comores, Congo, República Democrática do Congo, Costa do Marfim, Guiné Equatorial, Eritreia, Reino de Essuatíni, Etiópia, Gabão, Gâmbia, Gana, Guiné, Guiné-Bissau, Quênia, Lesoto, Libéria, Madagascar, Malawi, Mali, Maurítânia, Maurícia, Moçambique, Namíbia, Níger, Nigéria, Ruanda, São Tomé e Príncipe, Senegal, Seicheles, Serra Leoa, África do Sul, Sudão do Sul, República Unida da Tanzânia, Togo, Uganda, Zâmbia, Zimbabué” (PNUD/ONU, 2019, p. 342)

É uma África construída na base do cientificismo eurocêntrico; uma África com suas sociedades e indivíduos reduzidos a objeto de estudo e sem direito de autoprojetarem-se em seus próprios saberes, mas subjugados à incapacidade e desqualificados no processo da construção ou produção científica própria. Essa África tem identidades desenvolvidas na base do pensamento euro-americano, intencionando a exclusão do negro, o “outro” na pertença do mesmo mundo e autodeterminação dos euro-americanismos na base de ter um olhar ao Negro como o visto, “quando nada se vê”, quando nada é compreendido e quando nada se deseja compreender (MBEMBE, 2014, p. 11).

A população negra³² é também designada enquanto uma inferioridade institucional e característica de “forças caóticas”, assim como uma designação “heteróclita e múltipla” de fragmentos provenientes da história. A caracterização da população negra tem o nome negro associado a uma vida vazia, a assombramento, espectadores de qualquer coisa fora das suas vidas, exclusão, embrutecimento, conjurado, abominado e até seres “humanos cujo a carne foi transformado em coisa e o espírito em mercadoria, a partir do ponto de vista da “ordem da modernidade” (MBEMBE, 2014, p. 19).

É uma sociedade designada raça e composta por indivíduos Negros, que, segundo Achille Mbembe, foi reduzida a uma “loucura codificada”, ou seja, enquanto uma “categoria originária, material e fantasmagórica”, feita em três momentos: 1) O da “espoliação organizada” – Negros africanos, entre século XV a XIX, transformados em indivíduo-objeto, indivíduo-mercadoria e em indivíduo-moeda e sem direitos de nome e uso da sua própria língua; 2) O do “acesso a escrita” a partir do século XVIII – fase em que os Negros, capturados e pertencentes ao outro, em demonstração de um sujeito ativo, desenvolveram certa linguagem como meio de reivindicar seus direitos e pertença do mundo enquanto sujeito vivo; 3) O da “globalização dos mercados” – com início neste século XXI, caracterizado pelo período da “privatização do mundo”, o do neoliberalismo e do crescimento da economia financeira do “complexo militar pós-imperial e das tecnologias eletrônicas e digitais”, conhecido como período da “produção da indiferença”, com vida social codificada em “normas, categorias, números” e “diversas operações de abstração que pretendem racionalizar o mundo a partir de lógicas empresariais” (MBEMBE, 2014, p. 13).

³² Descrição com vista à caracterização dos indivíduos segundo a cor da pele e residentes na região da África subsaariana.

É uma África construída na base dos saberes eurocêntricos e influenciadores da discriminação dos saberes locais, ao ponto de os próprios nativos serem influenciados a olhar suas tradições como diabólicas, em reprodução do “preconceito colonial” gravado em suas memórias, ao longo do tempo, até terem mentes colonizadas (CHIZIANE; MARTINS, 2018, p. 41), o que Paulina Chiziane e Mariana Martins vão continuar a dizer:

Todo negro que foi submetido à dura repressão colonial começou a olhar-se com medo de si próprio. Autorreprime-se; fica vigilante de si próprio para não fazer algo que desagrade o opressor. Quando a Igreja chamou de diabólicas as crenças dos colonizados, por temer nova repressão, o negro adotou o discurso do colonizador. Começou a condenar-se constantemente e a aceitar, como verdades, as teorias de quem domina. Os africanos foram obrigados a adotar novos nomes através do batismo forçado. Com o sistema de assimilação colonial, foram adotando a religião e a cultura dos opressores. O africano deixou de ser ele próprio para não ser submetido ao trabalho forçado. Cumpria todas as ordens dos Senhores para poder preservar a vida. A repressão foi de tal maneira violenta que, muitos anos depois das independências em África, o cidadão comum ainda teme fazer uma reflexão sobre si mesmo, recalçando-se com o medo do regresso da repressão de outrora (CHIZIANE; MARTINS, 2018, p. 41).

Esse fato persiste e contribui para a ignorância dos saberes locais, a ponto de os moçambicanos, no geral os africanos encararem seus saberes como inválidos diante dos saberes trazidos pelo colonizador, assim como inferiorizar ou ignorar suas tradições, em contrapartida às tradições euro-americanos. Essa situação contribui para que as reflexões sobre questões relacionadas ao desenvolvimento de África, particularmente Moçambique, sejam estabelecidas na base das teorias do Norte global, e ou na submissão da atual “ordem dos Senhores” para os africanos, estabelecida pela ordem mundial do financiamento e manutenção de dívidas dos Estados-Nações, como no caso de Moçambique.

O sistema tende a manter a colonização dos africanos e seus saberes com vista a preservar a dominação sobre eles. Uma estirpe credenciada e reproduzida até pelos intelectuais africanos, em especial moçambicanos, como no caso da abordagem “africanistas”, que desenvolve suas análises a partir da “história por analogia”, a homogeneização da África a partir da Europa, ou seja, entendendo o sentido da África a partir do passado da Europa, em contrapartida da descontextualização, do particularismo e da abstração da realidade africana (MACAMO, 2002, p. 1,2).

Além do distanciamento do conhecimento emancipatório, essas influências também tendem a condicionar o poderio do Norte global sobre África e até a vitimização desse continente, conforme as descrições apuradas por Severino Ngoenha, caracterizando a África

como continente dos “três Cs”: as crises, os conflitos e as catástrofes (NHAMPOCA, 2016). São fatores condicionadores de uma África incapacitada, ou inidôneos, ao seguir um certo rumo de desenvolvimento, sem nenhuma ação do Norte global, assim como uma imagem de África “à mercê e passível de ser manipulada em função dos objetivos pretendidos” (NHAMPOCA, 2016. p. 418).

Achille Mbembe (2014), por sua vez, vai entender os africanos como “sujeitos do mercado e da dívida”, em plena capacidade imediata de adotar todos os conteúdos que lhe são apresentados, assim como é “típica da civilização da imagem e das novas relações que ela estabelece entre os factos e as ficções” (MBEMBE, 2014, p. 14); ou seja, indivíduos sujeitos a manipulação e detrimento de seus princípios, conforme a influência em novas interações e nas respectivas políticas de assimilação mediante as ocorrências e ficções. Desse modo, diferencia-se do sujeito da imaginação da primeira industrialização, pelo que se trata primeiramente de

Um indivíduo aprisionado no seu desejo. A sua felicidade depende quase inteiramente da capacidade de reconstruir publicamente a sua vida íntima e de oferece-la num mercado absorvido pela dupla inquietação exclusiva da sua animalidade (a reprodução biológica da sua vida) e da sua coisificação (usufruir dos bens deste mundo), estes homem-coisa, homem-máquina, homem-código e homem-fluxo, procura antes de mais regular a sua conduta em função de normas do mercado, sem hesitar em se auto-instrumentalizar e instrumentalizar outros para otimizar a sua quota-parte de felicidade. Condenado à aprendizagem para toda a vida, à flexibilidade, ao reino do curto prazo, abraça a sua condição de sujeito solúvel e descartável para responder à injunção que lhe é constantemente feita – tornar-se outro (MBEMBE, 2014, p. 15).

É a instrumentalização dos negros africanos de modo a corresponderem a expectativas de outrem. Estabelecem-se conceitos reprodutores de uma “imagem de África” deturpada e equivocada, constituintes de meios aniquiladores da população, da depredação dos “recursos naturais”, do empobrecimento e atraso dos africanos; assim como a manutenção do domínio eurocêntrico e a propagação da infâmia sobre África, por meio das mídias sociais e serviços noticiosos mundiais.

A “Ideia de África” é definida com base na “cor da pele”, ou seja, África, continente negro, um tipo de estereótipo, resultante de padrão dominante de valores na “produção do conhecimento científico”; definida com base no subdesenvolvimento, conforme os indicadores das dinâmicas econômicas, a exemplo do PIB e do PNB, e definida conforme as “dimensões históricas” estabelecidas via “escravatura e colonização” dos africanos. Ou seja, os processos de transformação como medidas de desqualificação da essência de África (NHAMPOCA, 2016,

p. 420) são enxergados e se disseminam como configurados nos Estados-Nações. Nessa situação, enquadram-se todas as dimensões setoriais desses Estados, como no caso do setor de educação em Moçambique, conforme recorte temático nesta abordagem.

Após essa descrição da divisão política de África, é pertinente destacar que, segundo objetivos econômicos, Moçambique faz parte de um dos principais³³ blocos econômicos da África, a SADC/CDAA, a qual integra todos os países da África Austral (apresentados no Mapa 2) unidos e comprometidos, conforme os objetivos regionais, tais como: o “desenvolvimento e a melhoria na qualidade de vida de seus povos”, assim como a “promoção da paz e da estabilidade da região, do desenvolvimento sustentável e do combate à AIDS; e a reafirmação dos legados socioculturais africanos” (MINEDH, 2014, p. 10).

No entanto, falar de Moçambique abrange, em primeira instância, uma compreensão da divisão política e geográfica de África, enquanto continente e sua composição racial, e o entendimento da divisão econômica conforme as divisões em blocos regionais estabelecidos pela Organização das Nações Unidas (ONU), objetivando o desenvolvimento de Estados-Nações. Em segunda instância, questão a desenvolver em seguida, seja necessária a apreensão cultural de país, conforme sua localização geográfica e contexto político e econômico da região.

2.3. CONTEXTO SOCIOCULTURAL DE MOÇAMBIQUE

A garantia constitucional, na “livre expressão das tradições e valores da sociedade moçambicana” e no fazer beneficiar a população moçambicana em conquistar culturas de outros povos, com o Estado a promover o “desenvolvimento da cultura e personalidade nacional”, assim como a “difusão da cultura moçambicana” e o desenvolvimento das ações (MOÇAMBIQUE/CRM, 2004, art. 115), constitui o ponto de partida para a apreensão da cultura dessa população.

A caracterização de Moçambique enquanto “polo cultural com intervenções marcantes, de nível internacional, no campo da arquitetura, pintura, música, literatura e poesia”³⁴, permite a reunião de certas categorias integradas na formação da cultura moçambicana. Talvez, porém, seja mais conveniente uma análise processual na composição dessa cultura, e não apenas do

³³ Estabelecido segundo as perspectivas que contribuem na formação de um polo promissor de todo continente.

³⁴ Informação contida no Portal do Governo de Moçambique. Disponível em: <https://www.portaldogoverno.gov.mz/index.php/por/Mocambique/Cultura>. Acesso em 20/01/21.

ponto de vista da produção artística e contemporânea, conforme o descrito no Portal do Governo de Moçambique.

Descrições pertinentes para o entendimento da formação da cultura moçambicana, na base empírica e epistemológica dos relacionamentos sociais, das memórias, das interações humanas, das formações das identidades pessoais, singulares e coletivas, levam a uma conjuntura que permite recorrer à contribuição de Edgar Silva, que define a cultura enquanto “motivos, valores, crenças e identidades compartilhadas, e interpretações ou significados de eventos significativos que resultam da experiência comum de membros de colectividades que são transmitidas através de gerações” (SILVA, 2011, p. 21).

Fatos presenciados na cultura moçambicana contribuem, na contemporaneidade, para a categorização dessa sociedade enquanto “mosaico cultural”, conforme o Decreto Presidencial n° 13/2000:

É neste contexto que foi aprovado o Decreto Presidencial n.º 13/2000, de 17 de janeiro, no qual se estabelecem as atribuições e competências do Ministério da Cultura. Assim, encorajou-se, incentivou-se e motivou-se a manifestação e o entrosamento das várias sociedades culturais, tais como a europeia (trazida pelos Portugueses), asiática (trazida pelos Árabes, Hindus, Indianos, etc.), africana e de várias religiões (como são os casos das religiões de origem brasileira, canadiana, americana, entre outras), trazendo para a convivência social os vários estratos de diversas origens sociais caracterizando deste modo a complexidade do nosso mosaico sócio-cultural (MOÇAMBIQUE/CADHP, 2012, Artigo 22, alinha 347).

Essas camadas culturais, alicerçadas nos diversos hábitos e costumes, crenças, padrões e princípios tradicionais das etnias e de cada região de Moçambique (MOÇAMBIQUE/CADHP, 2012), são oriundas de diversos estratos sociais caracterizadores da sociedade moçambicana e, conseqüentemente, promotores da difusão cultural em contínuo progresso. Isso também pode ser classificado como “hibridismo cultural”, porque, segundo Peter Burke (2003), seus exemplos se encontram em todo o globo terrestre e “na maioria dos domínios da cultura - religiões sincréticas, filosofias ecléticas, línguas e culinárias mistas e estilos híbridos na arquitetura, na literatura ou na música” (BURKE, 2003, p. 23).

Assim, a formação da cultura moçambicana integra toda a conjuntura de nômades e instalações dos povos bantos em diversas regiões da África Subsaariana, em busca das melhores condições para sua sobrevivência (PAULA; DUARTE, 2016). As línguas faladas, as práticas religiosas, a familiaridade estabelecida na objetividade de se defender de ataques de outros

povos, ou outras guerrilhas, a caça, a pesca, o artesanato, as noitadas enriquecidas pelos contos em torno da fogueira, posteriormente, a agricultura e o comércio constituem práticas essenciais e indispensáveis, características dos primórdios da formação da cultura e da identidade da população moçambicana (CABAÇO, 2007; MACULUVE, 2015; PAULA; DUARTE, 2016).

A Constituição de 1990 declara a língua portuguesa como oficial (Artigo 10), apesar de ser apenas 11,54% da população falante do português no país (INE, 2012). A declaração incorpora Moçambique como país da lusofonia, por compor a “Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP)³⁵ ou Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP)” (OLIVEIRA, 2016, p. 235). No entanto, o 9º Artigo da Constituição pontua o reconhecimento da presença diversificada de “línguas nacionais como patrimônio cultural e educacional”, indispensáveis na formação da identidade nacional. No de mais,

Conforme a divisão das línguas africanas em famílias, a localização de Moçambique permite que seja um país agrupado enquanto pertencente ao grupo linguístico bantu³⁶ da “família niger-congolês”³⁷, que, no total, contém 1650 línguas, subdivididas em sete grupos linguísticos: bambara, fula, igbo, mooré, swahili, yoruba e zulu (PAULA; DUARTE, 2016, p. 344-345). Desse modo, Moçambique está integrado ao grupo linguístico bantu e, por conseguinte, tem a cultura bantu como a mais influente na formação do povo subsaariano, em geral, e, particularmente, a população que veio a habitar nas terras hoje denominadas Moçambique.

Em concordância com Ngunga e Rengo, Paula e Duarte classificaram o país como “multilíngue”, grupo da “família linguística bantu” com mais de 80% da população falante dela (PAULA; DUARTE, 2016, p. 352-353). Há que ressaltar, porém, que, com, aproximadamente, 21 e 29 milhões de habitantes em 2007 e 2017, respetivamente, a questão de línguas nacionais existentes no país constitui um estudo em aberto, e as estatísticas governamentais apontam entre 20 e 21 línguas nacionais (INE, 2019). Os estudos científicos, porém, como no caso da apuração

³⁵ Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Guiné Equatorial, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe e Timor-Leste, sendo que os países africanos, como Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Guiné Equatorial, Moçambique e São Tomé e Príncipe, designados como PALOP.

³⁶ Banto ou Bantu, termo usado para designar o povo oriundo da formação da língua banto, que deu origem a diversas línguas faladas na região da África subsaariana, especificamente desde a região de Congo. é um termo utilizado para se referir a um tronco linguístico, como também é usado para classificar certas etnias com semelhanças linguísticas, onde Moçambique é composta por etnias provenientes deste grupo linguístico (PAULA; DUARTE, 2016)

³⁷ Na íntegra, segundo Ronaldo R. de Paula e Fábio B. Duarte, as “línguas africanas se dividem em quatro famílias: niger-congolês, nilo-sahariano, afro-asiático e khoisan” (p. 344).

da Paula e Duarte (2016), consideram a existência de 9 a 43 línguas moçambicanas (PAULA; DUARTE, 2016, p. 353).

A população moçambicana, enquanto povo bantu, apresenta a cosmovisão da vida caracterizada pela ausência da distensão entre a “cultura e a religião” e, tradicionalmente, desconhece o dualismo entre profano e sagrado, porque, para além das práticas diárias, também a relação transcende o divino e ou o sobrenatural, de modo a manter o círculo vital fundamentado no relacionamento contínuo com o outro e com a natureza, sendo que trata-se de um povo que tem a religião como vida e vice-versa (LOPES, 2015, p. 1-2).

Diante desse fundamento, a nação moçambicana é tida culturalmente religiosa, não pela influência das religiões ocidentais ou mundiais, mas por ter a Religião Tradicional Africana (RTA) como “forma de viver” e “fundamento da cultura”, o que viabiliza a formação e o desenvolvimento da identidade e dos valores morais do indivíduo e da sociedade no geral (LOPES, 2015).

Em relação à RTA, é uma abordagem a ser desenvolvida mais adiante, no capítulo sobre o papel da religião em Moçambique. Cabe, neste momento, destacar o quanto essa religião, além de constituir o “elemento central, primordial da cultura banto”, também é tida como “mãe criadora da civilização” nativa (VICENTE, 2012, p. 38). A RTA é uma “formação da religião constituinte do sistema humano de representação da realidade”, a qual se encontra presente no contexto religioso moçambicano (CAVALLO, 2013; LOPES, 2015; VICENTE, 2012).

No entanto, a cultura moçambicana, que se assinala atualmente, é um processo de hibridização, que vem se configurando há séculos e, como um dos indicativos, há que destacar o intervalo entre os séculos II e III como marco da chegada das migrações do povo bantu, os guerreiros provenientes dos Grandes Lagos e sua instalação enquanto nativos em regiões consideradas mais “pobres em recursos”, o atual Moçambique (MACULUVE, 2015, p.16).

Essa ação configura um dos índices que Peter Burke vai classificar como hibridismo artefato, uma vez que é caracterizada pela arquitetura ao estilo da vida nômade, em uma vida no estabelecimento das cabanas ao estilo fixo com materiais locais, as palhotas ou *tindomba*³⁸, como lugares de paz, casas de adoração a deuses e invocação aos espíritos dos antepassados, sendo estes, indispensáveis em cada família ou etnia, conforme preza a cultura (CHIZIANE; MARTINS, 2018, p. 65). Tais lugares de paz, caracterizados pelas palhotas, segundo o músico

³⁸ Nome em uma das línguas nacionais da região sul de Moçambique, que significa casa construída com objetivo de adoração a deuses, ou invocação dos espíritos dos antepassados.

Azagaia (2013), são também caracterizados como um tipo de religiosidade africana e típico de hospitalidade,

É uma arquitetura com a interação de muitas outras culturas, principalmente, com a chegada dos árabes, a partir do século VII, cuja instalação, no século X, acarretou, na época, a expansão da religião islâmica (HEBER, 2010, p. 108-109; MACULUVE, 2015, p. 16), e com a chegada dos portugueses, por conseguinte a religião cristã, a partir do século XV (CABAÇO, 2007), a influência do catolicismo (SIBINDE, 2018, p.80-81). Houve, ainda, muitas outras interações e influências culturais que se fizeram presentes durante a formação de Moçambique enquanto um país: a guerra da FRELIMO contra o colonialismo, que veio a culminar com a independência em 25 de junho de 1975 (PAREDES, 2014, p. 132); a guerra civil de 1976 a 1992, entre a RENAMO e FRELIMO, assim como, depois da instituição da Constituição de 1990, a assinatura de Acordos de Paz em 1992 (MOÇAMBIQUE, 1993) e a globalização que veio a se propagar a partir do ano 2000.

Uma conjuntura de fatores contribuiu para o hibridismo cultural presente na sociedade moçambicana, que, segundo a contribuição de Peter Burke (2003), parte dos seguintes processos: o artefato híbrido, as práticas híbridas e os povos híbridos.

O primeiro, o artefato híbrido, é o que se estabelece entre a arquitetura das *tindomba* e palhotas e os atuais templos cristãos e mesquitas islâmicas, entre casas tradicionais, tidas como precárias, com as casas denominadas convencionais; a arte das imagens de esculturas da paisagem, tradições e divindades africanas com as imagens das religiões exportadas; as mobílias e desenhos abstratos; a linguagem dos romances e contos folclóricos orais tradicionais em cruzamento com os textos, romances europeus, folhetos brasileiros, poemas e textos populares produzidos em diversos contextos de guerra. Dessa maneira, uma conjuntura que, no mínimo, compõe as “imagens híbridas”, que contém a “importância dos estereótipos ou esquemas culturais na estruturação da percepção e na interpretação do mundo”, assim como existe a importância de “afinidades ou convergências entre imagens oriundas de diferentes tradições” (BUKER, 2003, p. 26).

O segundo, as práticas híbridas, é o hibridismo cultural moçambicano característico e identificado nas práticas da RTA e nas religiões configuradas mundiais, nas práticas governamentais, nas músicas, na dança, na linguagem, no esporte, nas festividades e alhures (BUKER, 2003, p.28). Tais práticas permitem que tanto os praticantes da RTA, quanto do cristianismo, do islâmico e de outras religiões os exerçam enquanto novos hábitos culturais e

de forma comum (CHIZIANE; MARTINS, 2018, p. 130). O mesmo pode ser dito em relação à forma de governação, que antes era por meio dos anciãos, ou os mais velhos de cada etnia e ou tribo. Desde a existência da FRELIMO, o estilo ou a forma de governar tornou-se híbrido, uma mistura entre as formas de governar importadas do ocidente e as formas tradicionais das tribos e etnias africanas ou moçambicanas (PAREDES, 2014). Portanto, as práticas culturais da sociedade moçambicana devem ser vistas como “formas híbridas”, práticas que resultam de encontros múltiplos, encontros sucessivos em adição ou mistura de novos e antigos elementos (BUKER, 2003, p. 31).

O terceiro fator são os “povos híbridos”. Como já antes falado, a população de Moçambique é composta por diversos povos, oriundos de diversas partes do mundo. Sua origem na região subsaariana enquanto povo bantu e com diversos motivos políticos, econômicos, religiosos e educacionais, atualmente uma nação, resulta da mistura dos povos, a destacar os bantos, com os “asiáticos, oriundos da Indonésia, Arábia, Pérsia e Índia” (RITA-FERREIRA, 1982, p. 35); posteriormente, já no segundo milénio, os provenientes da China, Portugal e outros povos da Europa e das Américas, à medida que o colonialismo se estendia, assim como depois da independência e das assinaturas dos Acordos de Paz em Moçambique.

Um fato que pode ser tomado como exemplo é o ocorrido na família da esposa deste pesquisador, cujo avô materno, que era conhecido como avô Hakoi, era chinês nascido em Macau, território considerado pertencente a Portugal desde a conquista de Ceuta em 1415 até dezembro de 1999, quando passou a ser considerado região da República Popular da China³⁹. O avô ainda criança veio a ser levado pelos seus pais até Moçambique, onde cresceu, casou-se e teve vários filhos e filhas, entre elas Helena, filha de pai chinês e mãe *maronga*⁴⁰. Essa situação é congruente com a fala do Peter Burke, em relação à consideração dos “indivíduos híbridos”, os nascidos nesse hibridismo, os capturados, os imigrados e convertidos (BUKER, 2003, p. 37) é que formam uma nação, conforme a identidade territorial e as políticas e legislação que os governam.

Uma identidade que se configura como moçambicanidade é a formada a partir do “homem novo”, de acordo com o projeto da FRELIMO, depois da independência, assim como a Constituição, que veio a declarar que o Estado moçambicano tem como um dos objetivos fundamentais consolidar a “unidade nacional”, promover o estabelecimento de uma “sociedade

³⁹ Disponível em <https://www.infoescola.com/asia/macau/>. Acesso em 15/03/2021.

⁴⁰ Etnia e ou tribo da região sul de Moçambique.

de pluralismo, tolerância e cultura de paz” e trabalhar na “afirmação da identidade moçambicana, das suas tradições e demais valores socioculturais” (MOÇAMBIQUE, 2004, art. 11, alíneas b, g, i).

Diversos aspectos estão integrados na caracterização da sociedade moçambicana, enquanto povo em mosaico e hibridismo cultural. Por conseguinte, Moçambique é tido como polo cultural com intervenções de caráter internacional marcantes na identidade cultural da população. Contudo, ressalta-se que, dentre a especificidade da cultura característica da sociedade moçambicana, além das diversas línguas nacionais, também se destacam a música e as danças típicas dessa sociedade, que são praticadas em cada região: no sul do país, Marrabenta, Ngalanga, Timbila e Xigubo; no centro do país, Motxongoio, Nhau, Likute e Todje; na região norte, Mapiko, a dança de Lingundumbwe e de Tahura, que são praticadas pelas mulheres, especialmente as adolescentes, Tamadune e a dança Maulide; na região costeira, a dança Tufo, típica da religião muçulmana, praticada na região costeira, em uma parte do centro e na região norte de Moçambique, concretamente, nas província da Zambézia, Nampula e Cabo Delgado⁴¹.

2.4. CONTEXTO SOCIOPOLÍTICO DE MOÇAMBIQUE

Aqui, é pertinente tomar como partida o entendimento de Achille Mbembe de que a política é “definida duplamente: um projeto de autonomia e a realização de acordo em uma coletividade mediante comunicação e reconhecimento”, a de que a “política é o exercício da razão na esfera pública”, é a “morte que vive uma vida humana” e entendida como a “diferença colocada em jogo pela violação de um tabu”, ou a que é traçada como aquela diferença desorientadora das ideais típicos (MBEMBE, 2016, p. 124-127).

Partir dessa conceituação do Mbembe é oportuno porque, para além de viabilizar as descrições características do sociopolítico moçambicano atual, também é instigante em relação à elucidação do sociopolítico vivenciado bem antes de Moçambique independente. Elucidação e descrições do sociopolítico são pontuadas, de forma sumarizada, nas linhas que se seguem.

Segundo Rita-Ferreira, a sociedade moçambicana originária e as sem influência do sistema organizacional europeu apresentavam sistema político baseado em clãs ou etnias, tidos

⁴¹ Informação disponível em <https://www.mmo.co.mz/dancas-tradicionais-de-mocambique-dancas-mocambicanas/>. Acesso em 20/01/2021.

como grupos fechados oriundos do mesmo antepassado, ou mesma origem, linhagem e parentesco maternal conforme a cultura regional, culturalmente homogêneas e falantes da mesma língua (CHICHAVA, 2008, p. 2). Em defesa das suas riquezas, território e dos possíveis massacres, alguns se juntavam a outro grupo de certas etnias, segundo sua estruturação linguística. Essa união condicionava, de um lado, o estabelecimento de um império, configurado por uma “unidade política” homogênea e, de outro lado, conforme certas circunstâncias, um império de “unidade política” heterogênea, como no exemplo do império “Sochangana-Manucusse”, “fundado no sul e centro de Moçambique” (RITA-FERREIRA, 1982, p. 26).

Havia frequentes divergências, conflitos e guerrilhas levantadas entre as etnias, ou entre impérios, principalmente os diferenciados segundo origem, território, grupo linguístico, nomenclatura, ou vistos como outra cultura e, conseqüentemente, configurando-se como inimigos uns dos outros. No segundo milénio, especialmente a partir do século XVI, essa situação permitiu o estabelecimento de certo Estado, as tribos, ou seja, união de etnias ou impérios, independentemente de diferença linguística, território, origem, ou cultura, porém com o mesmo objetivo, o de defender-se ou atacar o inimigo tido como comum e, por conseguinte, a construção de meio de reivindicações pública e coletiva (CHICHAVA, 2008, p. 2).

Desse modo, surgiram tribos como representantes típicas de uma “unidade política” heterogênea, configurando-se enquanto Estados e reinos com características culturais típicas, distribuídos em diferentes regiões moçambicanas, a destacar: os Estados dos Mutapas, Rundos (Lundu), Undis, Changamires Rózuís, Carongas e o Estado Namarral; (Karongas); e os Reinos de Manica, do Bárué, de Teve, Danda, Butua-Tórúa e reino de Sanga (RITA-FERREIRA, 1982). Essas unidades políticas, além de se enfrentarem segundo os interesses tribais, relacionavam-se, conforme sua particularidade, com o “comércio ultramarino”, enquanto “produtoras de ouro, marfim e escravos e consumidoras de tecidos, missangas e armas-de-fogo”, e foram reconhecidas pelos portugueses como sociedades formadas em política representadas por reis e imperadores (CHICHAVA, 2008, p. 21-22). Todavia,

A ocupação colonial não foi pacífica. Os moçambicanos impuseram sempre lutas de resistência com destaque para as resistências chefiadas por Mawewe, Muzila, Ngungunhane, Komala, Kuphula, Marave, Molid-Volay e Mataka. Na prática a chamada pacificação de Moçambique pelos portugueses só se deu no séc. XX (MACULUVE, 2015, p. 16).

Embora fossem reconhecidos pela ocupação colonial, esses reis, conforme os nomes descritos, foram os representantes dos reinos, ou dos sistemas de unidade política, que, até meados do século XX, estiveram a travar vários conflitos e combates como meio de resistência à ocupação efetiva das terras moçambicanas. Aliás, é de ressaltar o quanto esse modelo de unidade política pode ter sido fundamental na formação da Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO). A FRELIMO, uma nova unidade política que veio a libertar Moçambique do jugo colonial, foi organizada e estabelecida em 25 de junho de 1962 (CABAÇO, 2007, p. 393), por meio da união dos três movimentos que já se posicionavam na luta anticolonial, mas de forma regional, fato declarado no conteúdo apurado por Marçal de M. Paredes:

É consensual estabelecer a centralidade da FRELIMO na organização, promoção e Proclamação da Independência Nacional de Moçambique. Formada em 1962, na Tanzânia, através da agregação de três movimentos de luta anticolonial já existentes – a UNAMO (União Africana de Moçambique), a MANU (*Mozambique African Nation Union*) e a UDENAMO (União Democrática Nacional de Moçambique) (ENDERS, 1997) (PAREDES, 2014, p. 133).

A FRELIMO, em sua representatividade de grande império dos moçambicanos, não apenas colocava o fim do uso das unidades políticas, baseadas em pequenas tribos, mas também se instalava como um novo sistema de tribalismo, uma vez que pode ser positivo conforme o sistema característico dos “reinos, reis e rainhas africanos” antigos, enquanto “recurso mítico-simbólico para a construção da matriz étnico-identitárias” (CABAÇO, 2007, p. 404; PAREDES, 2014, p. 137). Ou seja, a FRELIMO foi estabelecida como novo sistema político, no senso comum dos integrados e na objetividade da libertação da população moçambicana do sistema colonial e construção da moçambicanidade, vista como uma das formas no estabelecimento do nacionalismo nos países africanos e promotoras da “modernidade das sociedades” (PAREDES, 2014, p. 139), assim como na luta pela conquista da independência de Moçambique conforme os limites geográficos estabelecidos pelo sistema colonial (CABAÇO, 2007, p. 399).

Essa nova configuração da unidade política centrada na instituição da FRELIMO, desde o início, consagrou a ampliação da heterogeneidade política, assim como a extensão da autonomia e coletividade regional por uma unidade política nacional, ou, conforme Mbembe, (2016) a instalação de novas formas contemporâneas, a “necropolítica” e o “necropoder”. São

formas que, além de reconfigurarem as “relações entre resistência, sacrifício e terror”, o mesmo autor as propõe como formas de

explicar as várias maneiras pelas quais, em nosso mundo contemporâneo, armas de fogo são implantadas no interesse da destruição máxima de pessoas e da criação de “mundos de morte”, formas novas e únicas da existência social, nas quais vastas populações são submetidas a condições de vida que lhes conferem o status de “mortos-vivos” (MBEMBE, 2016, p. 146).

O processo visto em várias dimensões em relação à interpretação a tratamento dos africanos contribuiu na extinção das culturas originárias por meio dos sistemas de aculturação colonial, assim como na coibição ou repúdio do sistema de unidade política tradicional da população residente nas então terras moçambicanas, em contrapartida à “criação do homem novo”, conforme os objetivos de novos sistemas políticos (CABAÇO, 2007, p. 410). Um princípio fundamental para a revolução moçambicana era baseado, segundo Machel, no “matar a tribo para fazer nascer a Nação” (PAREDES, 2014, p. 145), apesar de a FRELIMO ter adotado, no II Congresso em 1968, o programa que visava à substituição da “cultura colonialista, pela “cultura popular e revolucionária, baseada nas tradições” da sociedade moçambicana (CABAÇO, 2007, p. 412).

Isso ocorreu porque, para além de integrar as políticas das tribos e movimentos nacionais, também conforme o apoio que recebia de certos países, como os vizinhos Malawi, Zâmbia, Zimbabwe e principalmente a Tanzânia, tiveram que adotar certas formas de políticas desenvolvidas e vigentes nesses povos vizinhos, como o forte posicionamento antissalarismo, o que o diferenciava dos seus vizinhos, mas o aproximava do “Bloco Soviético”, como outra estratégia no “âmbito do anticolonialismo” (PAREDES, 2014, p. 133). A isso Luisa Passerini, citada por José Luís de O. Cabaço, veio a dizer que “a situação de Moçambique é atípica em relação a muitas outras em África, já que a Frelimo⁴² é a única organização da África meridional que recebe ajuda tanto da União Soviética como da China Popular” (CABAÇO, 2007, p. 419).

Depois da independência de Moçambique em 1975, a FRELIMO⁴³, configurada como partido único da primeira República⁴⁴ e na presidência primária da Nação independente pelo

⁴² Como citação, mantém-se a escrita original. Esta abordagem, porém, trata a FRELIMO (escrita com letras maiúsculas) enquanto movimento, partido único e governo do Estado moçambicano.

⁴³ Em concordância com Marçal de M. Paredes, a escrita da Frelimo, ora em letras maiúscula, ora minúsculas, para distinguir o tipo da estrutura organizacional, sendo a FRELIMO uma sigla em descrição de um dos movimentos políticos africano anticolonial e governo de Estado moçambicano, enquanto a Frelimo (em minúscula), nome do partido político nacional com orientação ideológica própria (PAREDES, 2008, p. 157).

⁴⁴ Denominada República Popular de Moçambique, que vai desde a independência em 25 de junho de 1975 e

Samora Machel, para além de constitucionalmente estar consolidado e no desenvolvimento de “solidariedade com os países socialistas, seus aliados naturais” (MOÇAMBIQUE/CRM, 1975, art. 22º), também adotou de forma oficial a “estrutura política “marxista-leninista” como linha-mestra para a organização de seu projeto de construção nacional” (PAREDES, 2014, p. 148, 154). É de constatar a declaração contida na Constituição de 1975:

A República Popular de Moçambique é orientada pela linha política definida pela FRELIMO, que é a força dirigente do Estado e da Sociedade. A FRELIMO traça a orientação política básica do Estado e dirige e supervisa a acção dos órgãos estatais a fim de assegurar a conformidade da política do Estado com os interesses do povo (MOÇAMBIQUE, 1975, Artigo 3º).

Com a FRELIMO na direção do Estado e da Sociedade por meio do sistema marxismo-leninismo, oficializado na IIIª conferência da FRELIMO, enquanto sistema de orientação política do Estado (SILVA, 2017), veio a travar-se uma guerra civil, protagonizada pela Resistência Nacional de Moçambique (RENAMO), devido à discordância do sistema político do partido único adotado pela FRELIMO (SIBINDE, 2018).

Essa política do comunismo socialista vigorou durante toda a guerra civil, constitucionalmente desde 1975, até o estabelecimento da atual política do Estado de Direito Democrático, introduzido pela Constituição de 1990, a qual é baseada na separação e interdependência dos poderes e no pluralismo, ou na instalação de um sistema político multipartidário (MOÇAMBIQUE, 2004). Tal fato foi concretamente confirmado com a assinatura do “Acordo Geral de Paz de Moçambique”, em 4 de outubro de 1992, na cidade de Roma-Itália, pelas partes beligerantes, o Partido da Frelimo, ou Governo da República de Moçambique, e a Renamo, com seus consignatários, o então Presidente Joaquim Alberto Chissano e o então Presidente Afonso Macacho Marceta Dhlakama, respectivamente, para além dos demais testemunhos desse ato simbólico do fim da guerra civil no país (MOÇAMBIQUE/DOCUMENTO, 1993).

Desse modo, com a introdução do sistema multipartidário, os moçambicanos vieram a ter o privilégio de poder participar pela primeira vez, desde a independência em 1975, da escolha de quem poderia lhes presidir, conforme as primeiras eleições presidenciais realizadas em 1994, com vitória confirmada para o Partido Frelimo e seu representante, Presidente Joaquim Chissano. Uma prática e um dever do cidadão, a nova política baseada no sistema

culmina com a nova República de Moçambique instalada conforme a aprovação e implementação da Constituição de 1990.

democrático multipartidário e participativo resultou, até então, na realização das 6 eleições presidenciais (1994, 1999, 2004, 2009, 2014 e 2019), com Frelimo e seus representantes, Joaquim A. Chissano, Armando I. Guebuza e o atual, Filipe J. Nyusi, consagrados vitoriosos em cada um dos dois mandatos que participaram como candidatos na corrida para a presidência (NUVUNGA, 2013; MOÇAMBIQUE, 2016): das 5 eleições Autárquicas, de 1999 até 2019, implantadas em 1997, conforme a Lei n° 2/97 de 18 de fevereiro, e das primeiras eleições Provinciais em 2019, implantadas pela nova Lei n° 6/2018 de 3 de agosto.

Trata-se, portanto, de um sistema político multipartidário, caracterizado, majoritariamente, pela influência dos três maiores partidos, a Frelimo – o partido em poder desde 1975; a Renamo – o principal partido da oposição e o Movimento Democrático de Moçambique (MDM) – o segundo partido da oposição, criado em 9 de março de 2009, após a cisão do seu representante, Daviz Simango, com a Renamo, a qual o havia elevado à estatura do edil do município da Cidade da Beira, posição que continuou ocupando (até a sua morte em fevereiro de 2021), conforme os resultados alcançado nas últimas três eleições a que concorreu na representação do Partido MDM (ISSUFO, 2019; MOÇAMBIQUE, 2016).

No entanto, quanto ao considerado Estado de Direito Democrático, estabelecido desde a instituição e aprovação da Constituição da República de Moçambique de 1990, salienta-se que, nas estatísticas lançadas em janeiro de 2019, Moçambique apresentava uma democracia em deslocação do “regime híbrido” para “regime autoritário” (EIU, 2019)⁴⁵. Esse é um possível indicativo da falha ou deficiência das referidas políticas democráticas e multipartidárias, assim como das respectivas estratégias adotadas no país e pelo bloco operativo governamental. É uma questão pertinente para análise, porém, não será tratada nesta abordagem.

2.5. ECONOMIA MOÇAMBICANA

No processo do sistema econômico moçambicano, são destacados diversos momentos interligados: o sistema dos nômades para agricultura, pastoreio de gado, caçadores de animais para sobrevivência; a instalação do comércio de mercenarias, marfim, ouro e escravo; o artesanato, a comercialização pelas trocas de recursos naturais com mercearias trazidas tanto

⁴⁵ Relatório *The Economist Intelligence Unit Limited - Democracy Index 2018. Me too? Political Participation, protest and democracy*", liderado pela Noruega que encabeça a lista de apenas 20 países classificados como "democracias plenas", publicado em 2019. Disponível em: <<https://bitly.com/vMIXq>>. Acesso em 12/01/2019.

pelos mercantis indianos e árabes, quanto pelas colônias europeias; o trabalho forçado nas minas de África de Sul. Todos esses momentos constituíam ações que asseguravam a economia da população originária, até a ocupação colonial nas terras do atual Moçambique (CABAÇO, 2007; FASI, 2010).

A adoção do sistema capitalista, a recorrência ao sistema financeiro internacional e a adoção dos programas de desenvolvimento, como o Programa das Nações Unidas para Desenvolvimento (PNUD), dos Objetivos de Desenvolvimento do Milénio (ODMs) e dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODSs), (MOÇAMBIQUE/FMI/BM, 2004; ONU/Resolução A/RES/55/2, 2000) são novas formas que contribuíram para a elevação da economia de Moçambique depois da independência.

Moçambique, logo após a guerra civil, veio a adotar, dentre outras formas de desenvolvimento do país, as da democracia, passando a ter sistema multipartidário, o qual deu início ao “processo de reforma administrativa no âmbito do Programa do Governo de Reforma dos Órgãos Locais (PROL), lançado em 1991”. Estabeleceram-se, também, políticas de descentralização de poder em reconhecimento da necessidade de participação das autoridades locais como meio de combate à pobreza (SOIRI, 1999, p. 2, 3); assim como políticas educacionais como meio de combater a pobreza, proporcionar o desenvolvimento humano para combater o baixo IDH e, por conseguinte, viabilizar o desenvolvimento do país.

Com as recentes descobertas dos recursos minerais, registradas a partir do ano 2000, Moçambique vem se lançando cada vez mais no mercado internacional. Entre essas riquezas naturais, destaca-se um novo produto do mercado com a descoberta e exportação do petróleo, o que vem contribuindo para o aumento da economia no país (HORFANN & MARTINS, 2012; MOÇAMBIQUE/MIREME, 2017; WORLD BANK, 2015).

Moçambique apresenta como potencial para o desenvolvimento econômico recursos naturais e minerais tais como: a energia hidrelétrica, gás natural, carvão, minerais (titânio, grafite, rubis) e madeiras; a pecuária ou produtos piscatórios, como o camarão; a agricultura, considerada como a principal base de desenvolvimento do país, segundo a produção dos principais produtos da exportação e enorme potencial económico do país (MOÇAMBIQUE, 2004; art. 103, alínea 1). Há também o comércio, que serve de atração aos investimentos na agroindústria, agricultura, turismo, pesca e mineração⁴⁶, conforme a informação descrita no Portal do Governo Moçambicano,

⁴⁶ Dados disponível no Portal do Governo Moçambicano, em área sobre a economia do país.

O potencial económico do País para a atracção de investimentos na agro-indústria, agricultura, turismo, pesca e mineração é enorme. Projectos como o da Mozal, Barragem de Cahora Bassa, Corredores Ferro-Portuários e Complexos Turísticos ao longo de todo o País têm contribuído significativamente para colocar Moçambique na rota dos grandes investimentos regional e internacional (MOÇAMBIQUE, 2015, sem página)⁴⁷.

A potência econômica com mais eficácia encontra-se na região Centro e Norte do país, nas distantes Províncias de Tete, Zambézia, Nampula e Cabo Delgado. O mapa a seguir é ilustrativo para compreensão da distribuição das províncias e respetivas capitais.



⁴⁷ Portal do governo de Moçambique, acesso em 15/01/2021.

Esses são indicativos da presença de meios de desenvolvimento econômico no país. Entretanto, segundo o relatório publicado, em 11 de dezembro de 2017, pelas Nações Unidas, sobre a Situação Mundial e Perspectivas Econômicas (WESP), “Moçambique terá o seu crescimento econômico abaixo de 4% até 2020, devido ao incumprimento financeiro e as tensões políticas como fatores limitadores para o investimento no país” (SILVA, 2017). Esse é um fato congruente com a apuração da Lina Soiri (1999), que cabe parafrasear por dizer que o Estado moçambicano é subjugado enquanto “clientelista” no uso da “bengala” de outrem para o progresso do desenvolvimento humano; assim como um estilo de economia vigorado no domínio internacional, a “solidariedade transnacional”, viabilizadora da dissociação entre o Estado e a sociedade civil, uma “anomalia com sérias implicações práticas e teóricas”, causada pela “adoção de projetos de capitalismo transnacionalizado” (IANNI, 1999, p. 131).

No entanto, mesmo sendo de forma provisória, pode se classificar a economia moçambicana, apesar dos recursos minerais, agricultura e o comércio, enquanto economia promovida pelas novas formas de “internalização” (MULLER, 1987), de “transnacionalização” (IANNI, 1999) e de “socialização” (DEVIN, 2016) com outras nações, oligarquias mundiais, em prol do desenvolvimento do planeta Terra. Segundo o Banco Mundial (2022)⁴⁸, Moçambique apresentou sua economia, que é a mais crescente entre 2000 e 2015 na África Subsaariana, porém, com um crescimento lento do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), atualmente de 0,36, dificultando o “crescimento rápido inclusivo e sustentável de Moçambique”. É um retrocesso em relação ao período anterior à pandemia de Covid-19, quando chegou a ter o crescimento de 0,456 do IDH. Segundo o relatório de 2019 publicado pela Agência Lusa, redigido por António Silva (2020), Moçambique é caracterizado como o nono pior IDH do mundo, ocupando 181ª posição num *ranking* de 189 países e último lusófono da lista⁴⁹.

De outro lado, verificam-se certas limitações em relação à criação de emprego, redução da pobreza e acumulação de capital humano. Essa situação, segundo a atualização do Banco Mundial, tende a contribuir com a prestação irregular de serviços básicos na saúde e educação

⁴⁸ Conforme o site do “*The World Bank*” – O Banco Mundial de Moçambique, publicação do dia 10/10/2022. Disponível em <https://www.worldbank.org/pt/country/mozambique/overview>. Acesso no dia 13/03/2023.

⁴⁹ SILVA, António. Moçambique é o nono pior no Índice de Desenvolvimento Humano. Lusa, 2020. Disponível em <https://observador.pt/2020/12/15/mocambique-e-o-nono-pior-no-indice-de-desenvolvimento-humano/>. Acesso em 13/03/23.

e, conseqüentemente, com a presença da viabilização das desigualdades territoriais, instabilidade, violência e desproteção dos mais vulneráveis no país.

Desse modo, importa culminar por aqui, depois das descrições que compuseram este capítulo, ou após a sumarização processual e contextual sobre África Subsaariana, a situação sociocultural, sociopolítica e socioeconômica de Moçambique, deixando a questão da religião e a questão da educação em Moçambique para serem tratadas especificamente nos próximos dois capítulos, respectivamente, pois trata-se de elementos que compõem o objeto em análise.

CAPÍTULO III

3. CONTEXTUALIZAÇÃO DO CONCEITO E RELIGIÃO EM MOÇAMBIQUE

3.1. CONSIDERAÇÕES SOCIOLÓGICAS SOBRE RELIGIÃO EM MOÇAMBIQUE

Este capítulo se fundamenta em conceituar, contextualizar e descrever a conduta organizacional da religião na sociedade moçambicana. A descrição do músico Azagaia, ao referir em sua música intitulada “Cães de Raça” que “a minha religião também é verdadeira. A minha catedral é a palhota da curandeira. E África cura tudo, por isso é hospitaleira.” (AZAGIA, 2013), assim como a declaração de que a sociedade moçambicana é fundamentada na diversidade religiosa, enquanto sociedade multicultural nesta contemporaneidade, constituem elementos relevantes a serem considerados nesta análise.

Definir, descrever e entender a Religião e seu papel no contexto moçambicano torna pertinente a apreensão dessa conjuntura, tendo em conta os aspectos religiosos universais e, de forma particular, os do contexto africano. Esse procedimento em relação ao objeto em estudo, que contém como um dos elementos a Organização da Sociedade Civil – Religiosa (OSC-R), requer essa delimitação de modo a ter a descrição específica da legislação moçambicana, assim como a especificidade do sujeito de análise sociológica.

As religiões, a institucionalização das entidades, associações, organizações e ou confissões religiosas em Moçambique, todas as que se configuram como OSC-R, proporcionam, enquanto pressuposto, que nem todas as religiões e respectivas formas de religiosidades existentes no país são incorporadas como participantes na formação das identidades moçambicanas. Esse fato, a partir da incorporação de certas convicções religiosas em contrapartida à exclusão das outras, com destaque para as religiões africanas, é passível da propagação estatal da intolerância religiosa e marginalização das demais religiões, com destaque, as não ocidentais, e, por conseguinte, a viabilização da desigualdade social institucional, na desagregação da sociedade e possível rompimento da unidade nacional.

Diante disso e com o objetivo de apreender a formação das entidades religiosas e suas classificações enquanto confissões, instituições ou organizações da sociedade civil (OSC) em Moçambique, assim como na constatação e descrição do papel e influência exercidos pela religião na sociedade moçambicana diversificada, foi viável recorrer à análise processual dessa conjuntura religiosa. Para efeito, toma-se como princípio a contextualização conceitual da

religião, o papel da religião em Moçambique e o processo de formação e reconhecimento da OSC-R no país, conforme se encontra em seguida.

3.1.1. Contextualização do Conceito de Religião

A religião é um processo praticado mundialmente e presente em diversas sociedades, mesmo sendo de forma diferente. Abordar religiões requer um posicionamento que permita certa atenção em todos os aspectos que compõem a dimensão da conjuntura religiosa e das respectivas religiosidades específicas, resultantes das práticas culturais, tradicionais, políticas, econômicas, sociológicas e até teológicas. Isto é, enquanto pesquisador, deve-se trabalhar na apuração de resultados valiosos, tanto para o indivíduo, no aspecto da cientificidade, quanto para a sociedade, sem nenhuma influência de questões relacionadas com as crenças, formas de religiosidade e os sentimentos pessoais. Esse entendimento torna indispensável a averiguação multidisciplinar, ou multiáreas de conhecimento, de modo a integrar todos os aspectos religiosos característicos na conceituação da religião, em conformidade com a percepção, a prática e a identificação, tanto de forma individual, quanto de forma coletiva, segundo as formas de crenças, aspectos da fé e religiosidade característica da sociedade moçambicana.

A religião, conforme as contribuições de Friedrich Schleiermacher, C. P. Tiele e Helmuth von Glasenapp, contidas na obra de Gaarder, Hellern, Notaker (2000), é, respectivamente, definida da seguinte maneira:

A religião é um sentimento ou uma sensação de absoluta dependência;

A religião significa a relação entre o homem e o poder sobre-humano no qual ele acredita ou do qual se sente dependente. Essa relação se expressa em emoções especiais (confiança, medo), conceitos (crença) e ações (culto e ética);

A religião é a convicção de que existem poderes transcendentais, pessoais ou impessoais, que atuam no mundo, e se expressa por *insight*, pensamento, sentimento, intenção e ação (GAARDER, HELLERN, NOTAKER, 2000, p. 17).

Estes conceitos de religião pontuam a presença do relacionamento contínuo entre o ser humano e os poderes transcendentais. Essa relação é produzida e manuseada na base de processos sentimentais, estabelecidos em conformidade com a reunião de aspectos cognitivos ou subjetivos com fatos objetivos, ou na confluência entre a consciência, o comportamento e

atitudes humanas, que caracterizam as formas de crenças, emoções, sujeição, das práticas e das intenções próprias. Essa conjuntura é tida por Georg Simmel (2006) como “formas-de-socialização” e “interação social” e, para Max Weber (2008), constitui um dos elementos das ações sociais, viabilizadoras dos “tipos ideais”: ação social racional com relação a fins, ação social racional com relação a valores, ação social tradicional e ação social afetiva.

A conceituação das religiões, não apenas em aspectos característicos de uma certa população em determinada crença e prática da fé, trata também de uma descrição aberta, ou que integra todas as formas de religiosidade mundiais e em conformidade a cada sociedade. Trata-se, também, da contemplação das religiões dentro dos quatro prismas, pois, ao que parece, são indispensáveis para o entendimento da relação humana com o sobrenatural: Prisma Conceitual – expressões religiosas características das formas de crenças; Prisma Cerimonial – exercidas como modo de reverência a deus ou deuses; Prisma Organizacional – ao se formar como uma comunidade ou associação com princípios de irmandade e submissos às mesmas normas e valores; Prisma Experiencial – é estabelecida conforme a capacidade de lidar com as atitudes e emoções humanas (GAARDER, HELLERN, NOTAKER, 2000).

A fundamentação da análise sociológica de Georg Simmel (HERVIEU-LÉGER; WILLAIME, 2009), ao conceituar a religião enquanto conjuntura resultante na busca humana pela fé e crença numa certa divindade por ele estabelecido segundo os próprios sentimentos e valores, descreve as formas de socialização formadas em cada grupo social, na base do tipo de religião por eles seguidos.

Até este momento, apurou-se a contribuição que possibilita uma prévia ilação da existência de vários deuses no mundo, originados e venerados pelo próprio ser humano; apuração inversa, ou contrária, à teoria sustentadora de que o ser humano foi criado por certa divindade e com o dever de se sujeitar em veneração a essa divindade.

Importa também integrar, aqui, as contribuições dos sociólogos clássicos, Marx, Durkheim e Weber, reunidas pelo sociólogo contemporâneo Anthony Giddens, ao ponto de concluir que os três sustentavam a noção de que a “religião era fundamentalmente uma ilusão” e de que o mundo se encontra distorcido pelas lentes do “outro” mundo religioso, conforme o é representado pelo “simbolismo religioso” (GIDDENS, 2005, p. 452).

Esse entendimento resulta da observação das seguintes contribuições: da constatação de Marx que aponta como fundamental a ideologia de que a “religião serve para justificar as desigualdades, em termos de riquezas e de poder, encontradas na sociedade”; da descrição de

Durkheim de que a “religião é importante por suas funções coesivas, especialmente ao garantir que as pessoas se encontram regularmente para afirmarem crenças e valores comuns” e da noção de Weber, ao afirmar que a “religião é importante pelo papel que desempenha na transformação social, particularmente no desenvolvimento do capitalismo ocidental” (GIDDENS, 2005, p. 452). Compõem-se, então, as reflexões que classificam a religião enquanto meio de exploração, manipulação e de transformação social, em contrapartida aos privilégios reservados para algumas pessoas e, por conseguinte, dando desvantagem para outras, conforme as circunstâncias e trajeto vividos no mundo capitalista.

Paralelamente a esses meios de exploração, manipulação e transformação social e na recorrência das contribuições do Hervieu-Léger e Willaime (2009), as religiões podem ser consideradas como organizações compostas por “qualidades sociológicas das relações”, ou “normas sociológicas” caracterizadas por “propriedades coletivas”, tais como as estabelecidas por meio de interações segundo seus objetivos, formas, normas e papel; as que possibilitam a “formação das variedades”, estabelecendo diversos grupos sociais específicos em capacidade de expansão; as constituídas em conformidades com as suas funções na sociedade; as que contêm elementos característicos da unidade, com garantia da sobrevivência e do desenvolvimento do espírito patriótico entre os integrados no grupo, em uso do mesmo símbolo, que possuem sentimentos de honra ao grupo, funções específicas atribuídas entre os membros e caracterizadas por ter espírito de lealdade, em relação ao pertencimento do grupo ou que contribuam na preservação da unidade social (ABEL, 1972, p. 77-78).

Todavia, essa conjuntura das descrições, noções e ou das reflexões acima levantadas possibilita o entendimento de que a religião existe em todas as sociedades mundiais, embora as crenças e as práticas religiosas variam conforme cada cultura e seus valores tradicionais. Todas as religiões envolvem um conjunto de símbolos que implicam sentimentos de reverência, relacionados a rituais praticados por uma certa comunidade de fiéis. Convicções, formas de devoção ao sagrado, ritual ou cerimônia como meio de aproximar o ser humano com as entidades sobrenaturais compõem uma crença fundamenta na fé e práticas religiosas em busca da felicidade, assim como um conjunto de princípios, crenças e práticas doutrinárias, culturais e ou tradicionais, sob as quais os seus adeptos se reúnem enquanto congregação religiosa. Ou seja,

A religião é uma série de crenças, práticas e preceitos pelas quais se comunica com um ser ou seres superiores para a preservação da vida. Em África, essas crenças, práticas e preceitos para a comunicação com os seres superiores que

são os espíritos, os seus oficiantes são os curandeiros. Posto isto, concluímos que o curandeirismo é uma religião que se chama Religião Tradicional (CHIZIANE, MARTINS, 2018, p. 106).

A integração desse conceito, desenvolvido de um ponto de vista que contempla a concepção africana, ou das divindades africanas, expande a amplitude conceitual de Religião. Contudo, é uma contribuição demonstrativa da necessidade de análise sociológica, de modo a se chegar à capacidade de distinguir o que não é Religião: a) “religião não é identificada por ser monoteísmo (crença em um único Deus)”; b) religião não deve ser “identificada com princípios morais que controlam o comportamento de seus fiéis como os mandamentos que Moisés teria recebido de Deus”; c) “religião não está necessariamente preocupada em explicar como o mundo acabou se transformando no que é hoje; d) “religião não pode ser identificada com o sobrenatural, embora envolva intrinsecamente a crença em universo que ‘ultrapassa o domínio dos sentidos’” (GIDDENS, 2005, p. 427).

Por outro lado, pode-se estabelecer uma análise fundamentada no entendimento de Religião a partir da concepção dos tipos de religiões existentes conforme as forças superiores, forças da natureza, divindades, assim como poderes sobrenaturais venerados pelas pessoas e das que também são consideradas pertinentes e essenciais para o entendimento da conjuntura religiosa e seu papel em Moçambique:

- Religiões Panteístas, as mais originárias, sem nenhum tipo de livro sagrado, mas com um “sistema do mundo” que depende dos elementos naturais para a manutenção da união com as divindades;
- Religiões Politeístas, que diferem das panteístas pelo fato de personificar e humanizar os elementos naturais, ou forças divinas, venerados nos rituais com equivalências entre as deidades;
- Religiões Animistas ou Espiritistas, que contêm expressões de força sobrenatural só pela existência do espírito em qualquer tipo de criatura, até pelos espíritos dos mortos;
- Religiões Monolaterais, que reconhecem a existência de outras divindades, mas a população escolhe uma entre as existentes, para adorá-la;
- Religiões Monoteístas, que só reconhecem a existência de um único divino, conforme as revelações contidas no livro considerado sagrado e
- Religiões Ateístas, que não reconhecem a existência de nenhuma divindade e muito menos acreditam em divindades personificadas, porém acreditam em poderes sobrenaturais e

invisíveis, enquanto fenômenos inexplicáveis da natureza (GAARDER, HELLERN, NOTAKER, 2000, p. 20-21).

A contribuição do Jostein Gaarder é pertinente pelo fato de sustentar que, embora haja diferentes tipos de religião, todas elas possuem certas características comuns em sua estruturação ou constituição associativa, tais como: sentimento da irmandade como fundamento indispensável entre os membros pertencentes à mesma comunidade; manutenção da sua existência baseada no estilo de líder ou liderança específica; sua composição é representada por uma estrutura social, política e religiosa; a formação organizacional de uma pode significar o rompimento ou a degradação da outra. Mesmo dependentes das políticas adotadas em cada religião, elas funcionam dentro de um certo espaço territorial, podendo ser comunitária, regional, nacional e até internacional (GAARDER, HELLERN, NOTAKER, 2000, p. 32). A esses fatos atentar-se-á para averiguar o contexto sociorreligioso em Moçambique.

3.1.2 Processo Histórico da Religião em Moçambique

Jostein Gaarder, Victor Hellern e Henry Notaker (2000), em suas contribuições, apontam a existência de “três religiões que dominam a África moderna”: o cristianismo, migrado com a colonização da África; o islã, religião característica da “África setentrional árabe”, que migrou para o “sul do Saara”, e a religião tradicional, originária, a essência tribal, familiar, ou “sinônimo de liderança política da tribo”, anterior à invasão das duas primeiras, apesar de estarem atualmente se caracterizando como “movimentos sincretistas” surgidos com o processo das “missões cristãs” (GAARDER, HELLERN, NOTAKER, 2000, p. 89).

Essas religiões, o cristianismo, o islã e todas as que se caracterizam como “religiões mundiais” ou presentes em todo o universo, são tipos de religião consideradas oriundas do “Oriente Médio”, caracterizadas por serem “monoteístas” e “criadas ou fundadas por um certo mestre e ou profeta com nomes que os representam, tais como: Moisés, Buda, Lao-Tse, Jesus, Maomé (GAARDER, HELLERN, NOTAKER, 2000, p. 37).

Essa conjuntura religiosa na África é a mesma que se faz presente na situação da Religião em Moçambique, uma vez que se trata de um dos países da região sul da África Subsaariana, que tinha seu litoral como um dos pontos principais do comércio com os árabes, e que passou a ser tido como colônia portuguesa.

De outro lado, a Constituição de Moçambique declara que a sociedade moçambicana é “fundamentada na diversidade da religião”, (MOÇAMBIQUE/CRM, 2004; art. 3 e 11, alínea f; g). Essa declaração, junto com a contribuição do Gaarder, Hellern e Notaker (2000) em relação ao tipo de religião presente na África e na necessidade da descrição dessa diversidade religiosa presente na sociedade moçambicana contemporânea, é viável recorrer-se à análise processual da religião no país. Isso remete a olhar para três épocas distintas, concretamente: a religião dos povos bantos, a instalação da religião islâmica e, por fim, a presença da religião cristã.

3.1.3. 1ª Época – A Religião da população originária, os Bantos

Com as migrações do povo banto, guerreiros provenientes dos Grandes Lagos, entre os séculos II e III, em busca de melhores condições de vida, houve a concentração e a instalação dos primeiros nativos nas regiões das terras tidas atualmente como de Moçambique, as consideradas mais “pobres em recursos” (MACULUVE, 2015, p. 16). Os nativos com identidade cultural dos bantos praticavam a Religião Tradicional Africana (RTA), um tipo de religiosidade diversificada dos bantos, considerado como “elemento central, primordial da cultura banto”, ou “mãe criadora da civilização” (VICENTE, 2012, p. 32, 38).

A diversidade religiosa do povo banto levou Raul Ruiz de Asúa Altura, citado por José Armando Vicente, a fazer esta definição da RTA:

A Religião Tradicional Africana é um sistema de relações entre o mundo visível dos homens e o mundo invisível regido por um Criador e por potências que, sob diversos nomes e mantendo-se como manifestações deste Deus único, estão especializadas em toda a espécie de funções. A Religião Tradicional está enriquecida com as crenças e manifestações necessárias para ser considerada como autêntica religião: noção clara de Deus, do cosmos e da natureza, da finalidade e do destino do homem; com um sistema de representações e uma ética derivada das crenças, que cuida da realização do homem e da estruturação da sociedade segundo um plano previsto e com uma finalidade clara; com um conjunto de ritos- cultos, por meio dos quais o homem e a comunidade exteriorizam e celebram suas crenças; e com uma fé atuante ou sensibilidade-espiritualismo que vivencia esse corpo doutrinal e cútico, dá sentido à existência da pessoa, harmoniza e dá coesão à sociedade (VICENTE, 2012, p. 35).

A RTA, enquanto gênese da civilização originária do sistema humano em representação da realidade, também constitui o sistema do contexto religioso moçambicano. O fundamento da RTA está no atendimento pleno do ser humano, estabelecer harmonia e coesão social por meio da religiosidade que integra o cosmo da vida e da natureza. A sociedade tem como base da vida a RTA, que está na formação da cosmovisão de vida dos moçambicanos, particularmente, e do povo banto, no geral, que desconhece a separação entre a cultura e a religião, entre o sagrado e o profano, assim como reconhece o círculo da vida em contínuo relacionamento com o transcendente, os antepassados, o outro e com elementos da natureza (LOPES, 2015). É um estilo de religião que agrega as diversas formas e elementos das religiosidades, resultante do conjunto de religiões em suas estruturas denominacionais ou “unidades das crenças”, os “ritos” e os “símbolos”, provenientes do “Feiticismo, Animismo, Vitalismo, Ancestralismo, Paganismo, Politeísmo, Manismo, Eudemonismo e Cós mica” (VICENTE, 2012, p. 34).

Em concordância com o Vicente (2012), em relação ao estilo de religiosidade do povo banto, a RTA constitui, até na contemporaneidade, um meio de harmonização e coesão dos moçambicanos, uma unidade de crenças. É uma forma de socialização, uma associação ou figuração (SIMMEL, 2006) dos grupos étnicos e tribais em terras moçambicanas. A RTA representa um certo perfil cabível na manutenção do “pensamento africano” (MACAMO, 2002) ou do “conhecimento emancipatório” (SILVA, 2017), como forma de resistência da população moçambicana. Constitui um estilo de religião viabilizadora da manutenção do poder essencial dos africanos, estabelecida do ponto de vista da “mesma concepção religiosa e espiritual do mundo e da vida, a mesma concepção do homem, da sociedade e do destino final da pessoa humana” (VICENTE, 2012, p. 34).

Aliás, importa destacar que “a RTA é um modo de vida e a vida está no seu centro. Ela preocupa-se com a vida e como protegê-la e aprimorá-la. Daí, como observa Nnyombi (2014), para o africano a religião é literalmente vida, e vida é religião” (LOPES, 2015, p. 12). É um estilo de vida, ou identidade característica, que os moçambicanos herdaram dos seus antepassados, ao compreender a “RTA como literalmente vida”, e o viver como prática religiosa (LOPES, 2015, p. 1, 2). Da mesma forma que, também “para o africano, a religião não é apenas um conjunto de crenças, mas uma forma de vida, a base da cultura, identidade e valores morais. A religião é uma parte essencial da tradição que ajuda a promover tanto a estabilidade social como a inovação criativa” (TSHIBANGU in LOPES, 2015, p. 5).

Nas sociedades originárias afrosubsaarianas⁵⁰, no caso específico das tribos e grupos étnicos que residiam no atual Moçambique, a RTA desempenhava papel que integra aspectos da religião e “práticas da medicina tradicional”, intrinsecamente ligado às vivências dos habitantes do território moçambicano, conforme a relação entre as características típicas da estrutura social e económica, com os desafios oponentes como “as doença, as secas, as epidemias, os ciclones e entre outros fenómenos naturais” (MOÇAMBIQUE, 2004, p. 131). Desse modo, são práticas desenvolvidas paralelamente tanto aos motivos religiosos, quanto aos motivos medicinais, que, de antemão,

Para fazer face a estas a diversidades, os membros destas comunidades tiveram que adotar formas de defesa e salvaguarda das suas famílias, pelo que as crenças, os ritos mágico-religiosos e outros tipos de práticas foram alguns dos meios por eles utilizados como formas de relacionamento com o mundo material. Paralelamente, o saber curativo, através da utilização de plantas e de produtos de origem animal e mineral constitui uma das práticas que foi passando de geração em geração (MOÇAMBIQUE, 2004, p. 131).

É uma forma de viver com um estilo de religiosidade indispensável à manutenção da vida em comunidade, atos ou ações de resistências malévolentes em relação ao estilo de vida comunitária adotado. Há, porém, que reconhecer que, com a colonização, a RTA ou a “medicina e a farmacopeia tradicional passaram a ser consideradas como não saberes, ou práticas superficiais e supersticiosas e de índole folclórica”, tidas como “práticas obscurantistas” e seus praticantes “confundidos com feiticeiros” ou configurados como malfeitores, ao ponto de ser decretada a “lei nº 23, de 15 de novembro de 1933”, declarando a proibição das práticas da RTA, e, quase 9 anos depois, a decisão continuou mantida pela “Lei nº 32171, de 29 de julho de 1942” (MOÇAMBIQUE, 2004, p. 131).

Apesar do papel significativo que a RTA desempenhava nas comunidades moçambicanas, esse poderio veio a ser inabilitado paulatinamente, delimitado com o pensamento eurocêntrico, que se fez sentir desde a penetração colonial em África, mais especificamente, em Moçambique, nos finais do século XV (1498), apesar da presença do islamismo, que era funcional e congruente com o pensamento africano (CABAÇO, 2007, p. 27, 304-305). Com a expansão do mercantilismo europeu, da colonização e do neocolonialismo na África, houve simultaneamente a penetração em massa de diversas missões intencionadas em evangelizar os africanos, conquistá-los como adeptos das diferentes igrejas cristãs.

⁵⁰ Cunho do autor para designar africanos subsaarianos.

Moçambique teve a entrada de diversas religiões ocidentais por meio dessas missões, que produziram embates com a RTA, que se encontrava presente em todas as comunidades distribuídas pelo país, situação compatível com a seguinte afirmação:

Assim, como em todo o continente negro, a manifestação da RTA em Moçambique antecede a chegada dos missionários europeus no país, em 1498. De acordo com Silva (1967) e Ferreira (1987), os missionários portugueses teriam ficado desapontados com as comunidades moçambicanas [quando se iniciou o processo de cristianização], chegando ao ponto de considerar a evangelização como um processo extremamente difícil. Os missionários suíços, por volta de 1880, teriam a mesma opinião, como resultado dos conflitos entre as duas tradições religiosas (a europeia e a africana). Nesse caso, se já existia a crença num Deus em África, antes mesmo da chegada do cristianismo através dos missionários ocidentais, então o “cristianismo não veio «implantar» a noção de Deus em África, mas «consolidar» a fé no Deus Criador, Deus Supremo, Deus de todos os povos” (LOPES, 2015, p. 17-18).

Essa descrição indica o quanto os moçambicanos tinham suas formas de adoração que vieram a ser subjugadas pelo cristianismo. Contudo, a RTA e seus líderes são comumente chamados/as de *tinhangas*⁵¹ curandeiros/as, feiticeiros/as (cunho colonial em reprovação aos praticantes da RTA ou medicina tradicional). A partir dos anos 1970, provavelmente depois de Moçambique independente, os protagonistas da RTA passaram a ganhar espaço como praticantes da “medicina tradicional” (MOÇAMBIQUE, 2004, p. 131).

Com a intervenção da Organização Mundial de Saúde (OMS) em 1978, ao destacar a importância e necessidade de valorizar o uso da medicina tradicional, e, por outro lado, com apoio do Ministério da Saúde (MISAU) em 1990, foi criada a Associação dos Médicos Tradicionais Moçambicanos (AMETRAMO), (ACÇOLINI, SÁ JUNIOR, 2016) uma “associação de práticas de medicina tradicional, como forma de reconhecimento e valorização do seu conhecimento e acção no combate à doença”, também reconhecidos pelo governo moçambicano (MOÇAMBIQUE, 2004, p. 131). Foi a partir dessa fase que foram estabelecidas as seguintes definições para a RTA, como medicina tradicional:

Medicina Tradicional, como sendo “a combinação total de conhecimentos e práticas, sejam ou não aplicáveis, usados no diagnóstico, prevenção ou eliminação de doenças físicas, mentais ou sociais e que podem assentar

⁵¹ Termo usado em uma das línguas do sul do país, língua Xichangana, para designar pessoa que tem capacidade de falar com os espíritos dos mortos, pode curar diversas doenças na base de raízes de plantas. Esse grupo é subdividido por dois, os quais se diferenciam pelos feiticeiros/as: Swikwembu – os que manifestam, falando em outra língua com presença ou não de alguém para interpretar, operam prodígios proféticos, curam doenças espirituais e físicas das pessoas, assim como alguns podem fazer algum tratamento de maldição (feitiço) contra alguém, conforme a solicitação de quem os procura; Nhangarwumo – os que só são conhecedores das raízes e curam doenças físicas das pessoas, sem necessariamente invocar os antepassados ou o além, assim como diversos outros nomes usados no Centro e Norte de Moçambique.

exclusivamente em experiências passadas e na observação transmitida de geração em geração, oralmente, ou por escrito”

Médico tradicional, é a pessoa reconhecida pela comunidade na qual vive, como sendo competente para prestar cuidados de saúde usando plantas, animais, minerais e outros métodos baseados em conhecimentos anteriores, religiosos, sociais e culturais, bem como atitudes e crenças que são prevaletentes na comunidade tendo em vista o bem-estar físico, mental e social (MOÇAMBIQUE, 2004, p. 131-132).

Trata-se de uma construção conceitual de resgate e atualização do papel da RTA e de como são descritos os líderes em exercício dessa mesma religião. Dessa forma, a RTA, apesar das conotações anteriores, conforme já esclarecido, também é apresentada em uma nova configuração estabelecida após a declaração do novo Estado de Direito Democrático e multipartidário. Mesmo que culturalmente ainda seja tida como RTA, politicamente passou a ter sua atuação paralela na área da saúde, por meio da nova configuração, ou estrutura denominada conjuntamente de AMETRAMO (HOUWANA, 2002).

Essa identidade política viabiliza tanto a integração, quanto a desintegração das RTA no desempenho do seu papel na sociedade, uma vez que, para o seu reconhecimento pelo governo, foi necessário se encontrar registrada no grupo da AMETRAMO. É uma condição difícil para os praticantes residentes em regiões rurais, ou seja, um sistema político promovendo a exclusão ou marginalização significativa dos praticantes da medicina tradicional ou RTA, a qual, para além de ser fundamental para a cura das doenças e outros males, também compõe o fulcro da cultura, da tradição típica da religiosidade dos moçambicanos.

3.1.4. 2ª Época – A Religião Islâmica em Moçambique

O marco da presença dos árabes ocorreu a partir do século VII, por meio do estabelecimento de “entrepostos comerciais pelos Suahil-árabes” na região costeira, especialmente na região norte do atual Moçambique (MACULUVE, 2015, p. 16), da “penetração dos mercadores muçulmano” (HRBEK, 2010, p. 108-109) e da fixação das “primeiras colónias árabes”, a partir do século X, na zona fronteiriça da atual Ilha de Moçambique e antiga capital do país (CABAÇO, 2007, p. 304). Tal situação evidencia a presença massiva da religião islâmica, principalmente, na região costeira e norte de Moçambique.

Os primeiros Suahil-árabes e mercenários islâmicos se estabeleceram como primeiras sociedades influenciadoras da economia na região costeira, ao ponto de ter o islamismo como religião mais predominante em todo o litoral norte de Moçambique, a partir do século VII, e, de forma estratégica, formaram-se, nessa região, enquanto colônias a partir do século X (CABAÇO, 2007; HRBEK, 2010; MACULUVE, 2015). O islamismo continua se propagando e é dominante na costa norte moçambicana, principalmente, por meio das práticas comerciais e da “navegação, pesca, criação de bovinos da espécie zebu, exploração de coqueiros e outras plantas de origem asiática”, enquanto fontes de sustentação da economia para a sobrevivência (RITA-FERREIRA, 1982, p. 297).

Ou seja, desde o seu estabelecimento no século VII, a sociedade islâmica era identificada como uma das forças no dinamismo das ações políticas, econômicas, cultural e na religião, a qual deveria ser valorizada e, por meio dela, o aproveitamento dos assuntos do mundo, entre eles, os princípios da igualdade entre os humanos, “sem distinção de posição social ou fortuna” (FASI, HRBEK, 2010, p. 39,42).

A população originária, os bantos e os praticantes da RTA, que habitavam no litoral, foram islamizados e designados ao exercício do comércio ou sujeitos econômicos independentes, em atuação com as regiões interiores do território moçambicano, desde que não intervissem com o xeque da região (RITA-FERREIRA, 2007, 1982, p. 90). Esse processo de islamização, ao que tudo indica, foi bem-sucedido desde o início na região do litoral, no caso, de Moçambique. As cidades e outros grupos étnicos do interior só foram islamizados entre os séculos XIII e XIX (HRBEK, 2010, p. 108). Verificou-se, a partir de 1850, uma efetiva islamização, pelo islã sunita, o mais influente no país, dos povos macua e yao, habitantes especialmente dos atuais territórios das Províncias de Cabo Delgado, Nampula, Zambézia e Sofala, “fazendo do vale do Rio Zambeze e as terras altas do Shire fronteiras religiosas” (PIRES, 2008, p. 15).

No entanto, a religião islã, segundo Mohammed El Fasi e Ivan Hrbek (2010, p. 50-51), para além de ser apenas uma religião, é também um modelo de vida em todos os aspectos da existência humana, “repleto de conselhos apropriados a todas as circunstâncias da vida: individuais e sociais, materiais e morais, econômicas e políticas, nacionais e internacionais”. É o tipo de religião com ações religiosas semelhantes às práticas e atitudes contidas na RTA. Zakari Dramani-Issifou chega a entender o “Islã como religião e, portanto, elemento da cultura espiritual e social constitui atualmente um dos aspectos fundamentais da civilização africana”,

de outro lado a compreensão do “islã e a África não formam senão a mesma coisa! A religião muçulmana e a África são na realidade velhas conhecidas” (DRAMANI-ISSIFOU, 2010, p, 113). Essas declarações configuram o islamismo como forma de sistema social congruente com as características dos africanos, por conseguinte, contrária a outras religiões monoteístas presentes em Moçambique, especialmente a religião cristã.

3.1.5. 3ª Época – Presença da Religião Cristã em Moçambique

A 3ª Época se iniciou no século XV, com a chegada dos portugueses, a ocupação territorial, a exploração colonial, o marco inicial da época da racionalização e da dita civilização dos moçambicanos por meio da religião cristã, também tida como marco do “nascimento de uma hegemonia planetária” (CABAÇO, 2007, p. 27). A religião católica foi outorgada, por meio do Direito do Padroado Régio Ultramarino, a ter seus bispos na administração episcopal, enquanto representatividade do poder e autoridade do Rei de Portugal, visando ao domínio colonial em nações sobre sua jurisdição (SANTOS, 2007). Essa é uma característica típica dos imperativos políticos que se assemelham aos atuais dinamizadores da “mundialização da economia ocidental”, (CABAÇO, 2007, p. 33, 162, 300), ou da influência do sistema econômico do Norte Global como meio de aculturação dos nativos por meio do catolicismo (SIBINDE, 2018, p. 80-81).

Segundo José Luís O. Cabaço, com a partilha de África, em 1884, conforme Conferência de Berlim, ficou estabelecido que Portugal passaria a exercer o seu poder colonial em uma parte dos territórios africanos, sendo uma delas a área geográfica da atual República de Moçambique, antes Província Ultramarina Portuguesa, conforme o poderio exercido pelos portugueses em sua missão civilizadora e assimiladora⁵² dos nativos dessa região. A ordem política foi estabelecida pelo Decreto nº 16. 199 de 6 de dezembro de 1928, com a instauração do “Estado Novo” e o enorme impacto causado pela primeira medida tomada por Salazar, ao publicar o Ato Colonial do império de Portugal, decretado em 18 de junho de 1930 e consolidado pela “Lei Fundamental, artigo 133º da Constituição de 1933”. Sobre isso, cabe apenas destacar o declarado no “Título II – dos indígenas”, especificamente a alínea e) que “reconhece “missões católicas portuguesas no ultramar” como “instrumentos de civilização e influência nacional”

⁵² Exercida na base da combinação do trabalho e educação.

concedendo-lhes proteção e auxílio estatal como instituições de ensino (CABAÇO, 2007, p. 151).

O decreto estabelecia a política de assimilação dos povos colonizados, como bem transcrito a seguir:

É da essência organização da Nação Portuguesa desempenhar a função história de possuir e colonizar domínios ultramarinos e de civilizar as populações indígenas que neles se compreendam, exercendo também a influência moral que é adstrita pelo Padroado do Oriente (CABAÇO, 2007, p. 151).

A resistência dos nativos em se submeter às estratégias de assimilação dos colonizadores, assim como a insuficiência do seu poder dominador, apesar de submeter os nativos ao “xibalo”, ou trabalho forçado, facultado com a queda do império de Gaza, culminou em uma abertura para a miscigenação, o que veio a estabelecer novas elites com “laços familiares, políticos, econômicos ou militares com as linhagens locais importantes”, concentrados em grandes centros urbanos estratégicos: Ilha de Moçambique, Quelimane, Tete, Inhambane, Lourenço Marques⁵³ e Beira” (CABAÇO, 2007, p. 157-158). Tais regiões tornaram-se epicentros do cristianismo e das grandes igrejas cristãs, com enormes paróquias católicas, tidas como estratégicas para a manutenção e o controle de comércio por meio de serviços portuários. As cidades situavam-se ao longo do litoral do país, com exceção de Tete, que se localiza no interior, mas tem a barragem de Cahora Bassa⁵⁴ como meio de atração, que, desde 1970, constitui uma das principais fontes de produção de energia em Moçambique, embora a África de Sul seja o maior consumidor dessa energia⁵⁵.

Desse modo, as formas de civilização, assimilação, racionalização e até a recorrência à miscigenação eram exercidas por meio das missões católicas para a evangelização de Moçambique, assim como a integração colonial das diversas missões das “Igrejas protestantes”, devido à vasta extensão do território moçambicano e à inviabilidade das “missões católicas” em darem conta de todo ele (SILVA, 2017, p. 17). O fato foi confirmado pela declaração contida na Carta Orgânica do Império Colonial Português, que designava a Igreja Católica como instituição de educação e meio de civilização dos moçambicanos, tidos como indígenas e incivilizados.

⁵³ Atual cidade de Maputo

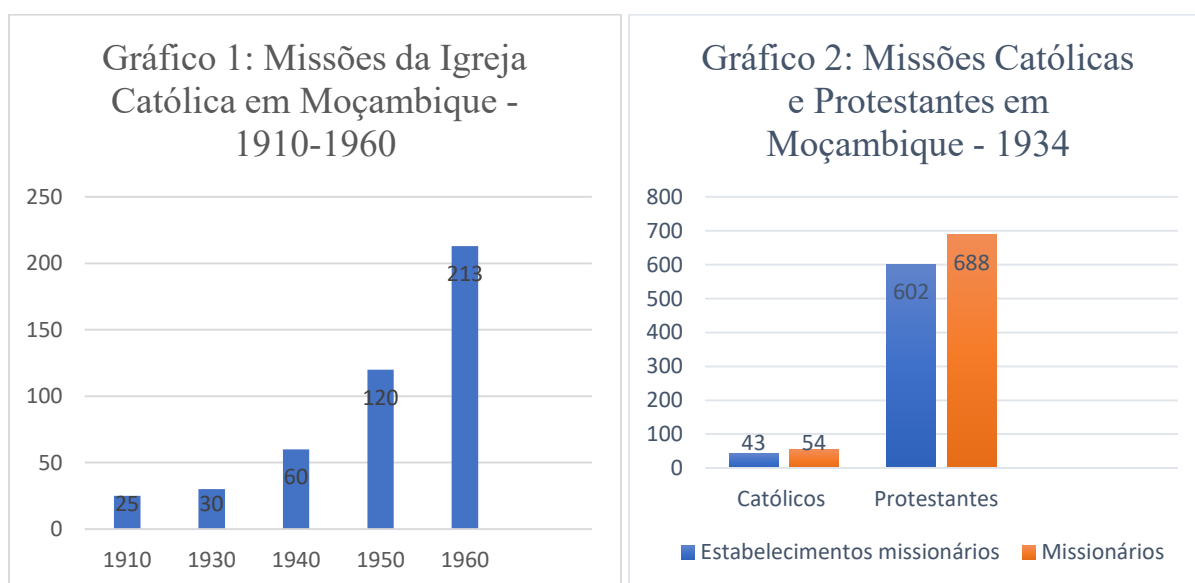
⁵⁴ A atual hidroelétrica Cahora Bassa, antes conhecida por Cabora Bassa.

⁵⁵ Informação disponível em <https://www.dw.com/pt-002/barragem-de-cahora-bassa/t-36487609>.

Art. 248º As missões católicas portuguesas do ultramar, são instrumentos de civilização e influência nacional, e os estabelecimentos de formação pessoal para os serviços delas e do Padroado Português terão personalidade jurídica e serão protegidos e auxiliados pelo Estado como instituições de ensino.

Parágrafo único. Nos orçamentos das colônias serão inscritas verbas especiais para o serviço das missões católicas portuguesas e facultados os meios necessários de ação junto dos indígenas (SILVA, 2017, p. 59).

A Legislação portuguesa, e, por meio dela, Salazar, mantinha sua presença ou o seu domínio nas colônias, por ter a Igreja Católica no exercício das missões, que, em 50 anos, vieram a crescer mais de oito (8) vezes (Gráfico 1). Apesar disso, a Igreja Protestante, em relação à Igreja Católica, apresentava um número mais elevado de missões e de missionários nas terras moçambicanas (Gráfico 2), missões que eram consideradas estrangeiras. O processo de civilização ou aculturação das pessoas, durante a era colonial no território de Moçambique, era reservado ao domínio das missões católicas portuguesas, em pleno século XX.



Gráficos 1 e 2 extraídos na base dos dados apurados por SILVA, 2017, p. 62.

Esses gráficos constituem o indicativo da presença massiva das missões cristãs. Consta-se, porém, que o catolicismo português, mesmo com o acréscimo de outros quatro (4) catolicismos provenientes de fora de Portugal, quanto à quantificação, encontrava-se abaixo do protestantismo. Havia, portanto, uma presença maior do protestantismo desde 1934, uma vez que o total das missões católicas portuguesas registradas até 1960 (26 anos depois) constituíam aproximadamente 1/3 dos estabelecimentos missionários protestantes, tidos como estrangeiros. Provavelmente essa situação tenha contribuído para as medidas tomadas por Salazar em relação

às colônias portuguesas. As missões protestantes eram vistas enquanto contrárias à política colonial portuguesa designada para o exercício do respectivo catolicismo. Sobre isso, um dos imperadores administrativos, Augusto Pires, conforme a apuração da Cristina Nascimento da Silva, veio a relatar:

As missões estrangeiras constituem um mal político, as missões nacionais [...] representavam uma quase-nulidade educativa. Geralmente, exceto algumas exceções muito dignas, não temos bons missionários [...]. As escolas rudimentares [...] são dedicadas geralmente ao abandono e sem a menor manifestação de interesse e assim sem nenhuma utilidade prática. Não há preparação de professores e catequistas indígenas e os que poderiam aparecer com aptidões exploráveis não são estimulados materialmente nem moralmente [...]. saem das missões para empregos melhor remunerados nos quais perdem as noções elementares da moral cristã (SILVA, 2017, p. 63).

A descrição pontua o quanto o catolicismo português era exercido em contrapartida à manipulação das populações de modo a continuarem submissas às ordens coloniais. Com a presença de outras missões cristãs não portuguesas, para além do embate direto ao sistema colonial de Portugal, também se estabeleceram oportunidades de formação aos jovens moçambicanos (CRUZ E SILVA, 1998, p. 398), dos quais uns vieram a compor o quadro da formação da FRELIMO. Assim, essa congruência da religião cristã, do catolicismo e do protestantismo caracterizou o tempo da pós-independência, guerra civil, permanecendo até no atual momento.

Contudo, quanto à situação da religião em Moçambique, mesmo com várias ramificações e diversidades estabelecidas na diferença e na divergência diante ou entre a RTA, o Islamismo e o Cristianismo, conforme tenha-se aqui esclarecer (não que não existam outras religiões nas terras moçambicanas, mas essas são basilares na formação da nação moçambicana), é relevante destacar o quanto esse processo socioreligioso viabiliza a categorização da sociedade moçambicana como uma sociedade multireligiosa. Esse fato, diante do presente momento da vigência do Estado de Direito Democrático (MOÇAMBIQUE/CRM, 2004, art. 3), proporcionou a proliferação religiosa no país e, por conseguinte, a projeção em grande escala da secularização da população, especialmente das juventudes, concretamente com mais vigor depois do final da guerra civil e da assinatura do Acordo Geral de Paz, em 1992. (MOÇAMBIQUE/CRM, 2004, art. 16).

No entanto, averiguar a RTA, a Religião Islã e a Religião Cristã em Moçambique é fundamental no que concerne à apuração dos alicerces ou gêneses religiosos que se destacam,

na formação cultural e no desenvolvimento da religiosidade dos moçambicanos. Mesmo que se diferenciem em suas práticas, formas de crenças, fundamentos da fé e valores morais, em seu funcionamento se configuram enquanto forma de coesão social do tipo “solidariedade mecânica” na estruturação da sociedade (DURKHEIM, 1978), ou formas de instituições sociais no desempenho da socialização dos indivíduos, na base do pensamento religioso fundamentado em mesmas crenças (WEBER, 2008). Incorpora-se, porém, a esta análise, que a RTA, o Islamismo e o Cristianismo também constituem formas de socialização ou de associação na interação (SIMMEL, 2006) dos indivíduos entre as entidades religiosas e a sociedade no geral.

A partir dessa contextualização, na qual foram pontuadas as circunstâncias do procedimento religioso que se configurara na formação da então nação moçambicana, convém pontuar o papel da Religião no processo histórico de Moçambique, especialmente desde a época da pré-formação da FRELIMO.

3.2. PAPEL DA RELIGIÃO EM MOÇAMBIQUE

A Religião Tradicional Africana (RTA) é fundamental na formação das sociedades afrosubsaarianas. No caso da sociedade moçambicana, a religião é tida como meio de viver e o viver como prática religiosa. A Religião Islâmica contribuiu no estabelecimento das primeiras colônias comerciais e na ampliação do empenho das etnias e sistemas tribais em prol da economia local e como meio de manutenção de sobrevivência com valores religiosos.

A descrição do processo da RTA e da Religião Islâmica, enquanto viabilizadoras na formação da diversidade cultural característica da sociedade moçambicana, pode ser feita a partir de cada região. Elas foram responsáveis pelo estabelecimento de valores morais, formas de crenças e práticas próprias em relação à vida, a vivências e poderes sobrenaturais. Segundo a teoria de estruturação de Anthony Giddens, também foram agentes determinadores das formas de organização social e do enraizamento comportamental e atitude típicas de sobreviver e formas de resistência, como é o caso das tribos.

A Religião Cristã, por sua vez, ou o cristianismo, na ação evangelizadora de Moçambique, foi projetada como forma de civilização e assimilação, com o objetivo de aculturação dos nativos, pelo “alinhamento da Igreja Católica com o Estado colonial português”, ação legitimadora do “projeto de construção da grande nação portuguesa multirracial e pluricontinental” (CRUZ e SILVA, 1998, p. 398). Ou seja, o cristianismo, mesmo com valores morais fundamentados no amor e na vida, Portugal o tinha como instrumento de

colonização dos moçambicanos, o que contribuía para o extermínio da cultura, especialmente das práticas da RTA.

Importa destacar o quanto algumas missões cristãs, especialmente as não portuguesas ou as protestantes, foram discriminadas, restringidas e reguladas nas atividades sociais, como no caso da educação, conforme a apuração de Cruz e Silva.

No período pós 1940-1941, cresceu a discriminação das instituições religiosas não católicas, e as atividades das missões protestantes foram restringidas e reguladas, particularmente nas áreas da educação e do trabalho social. Em contrapartida, o espaço destinado às missões católicas sofreu um alargamento, que os privilégios concedidos pelo Estatuto missionário ajudaram a crescer. As décadas de 1940 e 1950 foram períodos particularmente difíceis para as missões protestantes, no geral, como consequência dos desenvolvimentos políticos da época e do processo de agudização da discriminação de que foram alvo (CRUZ e SILVA, 1998, p. 398).

Esse era o processo característico do comportamento do catolicismo português diante de outras formas religiosas presentes em suas colónias. Todavia, as missões protestantes ou as não católicas, conjuntamente com a RTA e a Islâmica, foram importantes na formação de alguns indivíduos e personalidades, mesmo diante dos desafios protagonizados pelas atitudes surreais da Igreja Católica e da administração portuguesa, a agressividade, os métodos repressivos desumanos contra os indígenas e os crentes não católicos, os batismos compulsivos em crianças dos crentes protestantes, detenção de estudantes e pastores protestantes para estudarem em escolas das missões católicas e para o trabalho forçado, respectivamente (CRUZ e SILVA, 1998, p. 401). Alguns persistiram em sua formação e, em vista de certas oportunidades proporcionadas pelas missões protestantes, chegaram a se integrar em movimento de libertação da África, o que veio a viabilizar a união e formação da Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO).

Segundo Teresa Cruz e Silva (1998, p. 398), Moçambique, como um dos territórios ultramarinos, encontrava-se sujeita à “estrutura social discriminatória” e à “política indígena” reforçadora da exploração da mão de obra e manutenção da “autoridade colonial”. Essa situação veio a contribuir com a Missão Suíça ou as Religiões Protestantes, assim como com outras religiões moçambicanas/africanas paralelas ou com as crenças da RTA, como no caso das igrejas Zione e Velha Apostólica, com mais predominância na região sul e centro de Moçambique (CAVALLO, 2013; VICENTE, 2012) e, de outro lado, a religião “islã sunita”, com mais predominância na região norte do país (PIRIS, 2008). Essa conjuntura religiosa configurava-se enquanto opositoras e distanciadas politicamente da Missão Católica e do

respectivo sistema administrativo colonial português, especialmente a Missão Suíça em pleno papel de:

- a) Valorizar, fomentar e desenvolver a formação da “cultura ética” e a interação cultural, “inter-étnicos e inter-linguísticos”, aspirando à construção da “identidade étnico-linguística” e multicultural, conforme caracterização e distinções das línguas moçambicanas (CRUZ e SILVA, 1998, p. 406);
- b) Promover e incentivar “estudo e disseminação da escrita das línguas” nacionais, ou seja, dos “estudos linguísticos” e sua importância na educação e na imprensa (CRUZ e SILVA, 1998, p. 398-399);
- c) Introduzir o sistema de educação projetado aos mais novos, que veio a resultar na “institucionalização de sistema de educação das juventudes denominadas *mintlawá*⁵⁶”, visando amoldá-los ao espírito do cristianismo;
- d) Empoderamento das juventudes a atuarem enquanto lideranças nacionais em Igrejas Protestantes e no exercício da continuidade da educação formal em suas congregações, assim como na autonomia da Igreja em Moçambique;
- e) Capacitar o desenvolvimento de competências aos *mintlawá*, a partir dos seus valores culturais e sociais agregados com “novas visões e valores”, que lhes permitam analisar e compreender melhor a realidade social e política em relação aos fatores diferenciadores do colonizador e do colonizado (CRUZ e SILVA, 1998, p. 402);
- f) Introduzir o “ensino vocacional”, ou uma educação diferenciada, viabilizado pela elevação da qualidade de “ensino formal”, da “formação de professores” e do reforço das “estratégias de educação não formal”;
- g) Viabilizar a criação do Conselho Cristão de Moçambique (CCM) (OSC-R) em 1948, com objetivo de estabelecer a cooperação interdominacional entre as igrejas protestantes. O que, por sua vez, em 1958, possibilitou a socialização do sistema de educação da Missão Suíça, como meio de atuação em áreas sociais adotadas pelas restantes Igrejas protestantes, membros e cooperantes no CCM (CRUZ e SILVA, 1998, p. 403);

⁵⁶ Nome que em língua txonga ou xangana, línguas nacionais da região sul de Moçambique, significa grupos.

- h) Desenvolvimento de uma consciência política alternativa e oposta à portuguesa e a criação da “consciência nacional” que reconhece “sistema de múltiplas identidades” (CRUZ e SILVA, 1998, p. 404);
- i) Investir na construção de capacidades intelectuais e no alargamento do universo de conhecimentos que possibilitou a conscientização da situação sobre a situação política de Moçambique (CRUZ e SILVA, 1998, p. 406);
- j) Prover e introduzir o sistema de bolsas para os moçambicanos poderem fazer o ensino secundário e superior em países europeus, como destaca o Eduardo Mondlane, antes educado na Missão Suíça e que posteriormente aderiu ao movimento nacionalista juntamente com outros jovens educados em outras Igrejas protestantes. União que veio a culminar com a criação da FRELIMO, sendo Mondlane eleito enquanto primeiro Presidente desse movimento.
- k) Viabilizador do processo da independência de Moçambique, mesmo que constituísse o aumento da tensão entre a Missão Suíça e o Estado colonial português, uma vez que as juventudes e pastores das Igrejas protestantes negros e nativos, suspeitados por fazerem parte desse movimento eram presos e até assassinados em prisões, como no caso do “presidente do conselho sinodal, Zedequias Manganhela e o pastor José Sidumo, ambos da Igreja Presbiteriana⁵⁷” (CRUZ e SILVA, 1998, p. 405).

Esse foi um papel desenvolvido pela Missão Suíça e outras instituições ou confissões religiosas protestantes antes e um pouco depois da independência de Moçambique. O processo religioso esteve presente na formação do idealismo da nação moçambicana, sem se limitar com as possíveis consequências provenientes do antagonismo no então contexto vivido em Moçambique. O que Bourdieu entende, a partir das circunstâncias vividas na região, como um “campo” disponível, no qual o indivíduo ocupa certa posição na sociedade que lhe confere o exercício de seus objetivos conforme as relações desenvolvidas e almejadas nela e por meio da educação é protagonizado o “lugar das relações de forças pelas mudanças” (BOURDIEU; VACQUANT, 2005, p. 152, 158, 159).

A existência de um campo especializado e relativamente autônomo é correlativa à existência de alvos que estão em jogo e de interesses específicos:

⁵⁷ Nome denominacional. Na autonomia da Igreja Moçambicana, a Missão Suíça passou a ser denominado em Moçambique como Igreja Presbiteriana.

através dos investimentos indissolúvelmente econômicos e psicológicos que eles suscitam entre os agentes dotados de um determinado **habitus**, o campo e aquilo que está em jogo nele (eles próprios produzidos enquanto tal pelas relações de força e de luta para transformar as relações de força constitutivas do campo) produzem investimentos de tempo, de dinheiro, de trabalho, etc. (BOURDIEU, 2004, p. 126-127).

Ou, ainda, a presença de novas redes e configurações de relacionamento com objetivo em conformidade com as posições por essas ocupadas,

segundo sua existência e determinações que impõem conforme as ocupações enquanto agentes ou instituições, em situações do presente e das tendências como estruturas em plena vantagem de poder que possui em determinadas circunstâncias (espaço/local) e das relações objetivas com outras posições, que podem ser de dominação, subordinação, homologia/equivalentes, etc. (BOURDIEU; WACQUANT, 2005, p. 150).

Configurações religiosas antagônicas ao sistema colonial português posicionavam-se enquanto protagonistas no processo de formação da nação moçambicana e da moçambicanidade na qualidade de identidade nacional. Esse procedimento foi aprovado e está presente no discurso de Mondlane, transcrito por Cristina N. da Silva, o qual contém que a FRELIMO devia “continuar a luta armada, unidos, sem distinção tribal, religiosa ou racial, do Norte para o Sul, do Rovuma ao Maputo, todos contra o inimigo comum – o colonialismo português” (SILVA, 2017, p. 49).

Esse papel da Religião veio a ser limitado durante a época de Moçambique independente e da guerra civil, especificamente entre 1975 e 1982, uma vez que Samora Moisés Machel, presidente da FRELIMO e do Estado moçambicano, passou a considerar a religião, em especial a Igreja Católica, como inimiga do Estado e, por conseguinte, inimiga da nação. Essa situação resultou provavelmente das convicções negativas que Machel tinha em relação à religião “devido às experiências da sua infância com esta religião, assim como pelo fato do contínuo apoio do Vaticano ao colonialismo português” (SILVA, 2017, p. 57), o que se pode comprovar no seguinte depoimento de Machel:

Eu disse que não, que não ia. Queria ter educação secundária. Era normal. Eu não queria ter essa coisa do seminário. Então eles foram falar com administrador e bloquearam tudo e, portanto, não consegui entrar na escola secundária. Fui para Lourenço Marques (a capital, agora Maputo), mas isso não funcionou. Os padres travaram-me [...]

Os nossos pais tinham que entregar dez sacos de milho e cinco sacos de feijão de cada tipo. Para, além disso, tínhamos que produzir arroz na missão (...) e também produzíamos batatas e bananas. Por outras palavras, nós produzíamos

e ainda pagávamos para produzir, porque todos os anos os nossos pais tinham que pagar as nossas propinas na missão [...].

Dormíamos em esteiras e as mantas eram trazidas pelos nossos pais, não recebíamos absolutamente nada da missão a não ser o professor. Comíamos farinha de milho dura com um molho feito de amendoim, água e sal. E se alguns alunos não saíram com os fígados destruídos ou com tuberculose foi só pela força da resistência humana. E o milho era cuidadosamente medido com um objeto especial de madeira que indicava o número de gramas. Eu não sei quanto era, mas eles sabiam com certeza (SILVA, 2017, p. 57-58).

Isso ocorria porque as juventudes daquela época estavam sujeitas a frequentarem obrigatoriamente as igrejas, instituições religiosas ou o ensino religioso católico, independentemente, ou não, da vontade de fazer parte desse sistema de ensino. As palavras do Machel pontuam o quanto se encontrava saturado e subjugado à intolerância religiosa, caracterizada pela extrema marginalização e desigualdade social, implantada pelo sistema administrativo colonial e pelo catolicismo português em Moçambique. A fúria provocada pelo catolicismo português era descarregada em todas as religiões que atuavam em Moçambique, ao ponto de demonizá-las e excluí-las no processo da formação da moçambicanidade. Uma atitude que descreve a nova relação entre a FRELIMO e a Religião era fundada no espírito de rivalidade, conforme a citação de Cristiane N. da Silva (2017), em relação ao discurso realizado por Machel, na região sul, cidades de “Inhambane”, e na região norte, cidade de “Lichinga”⁵⁸:

A Igreja Católica e os Muçulmanos apoiaram o colonialismo português. Nenhuma Igreja em Moçambique trabalhou pela unidade nacional, contra o tribalismo... O que divide o povo é a Religião... As Igrejas, as religiões, aparecem em toda a parte com boas casas.... Porque é que não construíram antes hospitais, maternidades ... (MACHEL in SILVA, 2017, p. 103).

Esse tratamento hostil ocorria mesmo nos encontros para os quais os líderes religiosos e representantes da CCM eram convidados, como foi o caso da IIIª Conferência da FRELIMO. Eles eram tratados como simples espectadores e sem direito do uso da palavra e muito menos do voto em relação às decisões a serem tomadas (SILVA, 2017). No entanto, esse convite para as entidades religiosas se fazerem presentes nessa conferência dava início inverso à rejeição das instituições e práticas religiosas no processo da unidade nacional e da cooperação com o governo da FRELIMO. Era, sim, uma nova tentativa de aproximação e integração das entidades

⁵⁸ Discurso feito em duas regiões, no mês em que foi proclamada a independência, mas dia antes, conforme indica o “Jornal Notícias, Maputo 1,2 e 4 de junho de 1975”, indicado pela Cristiane N. da Silva como fonte desse discurso (SILVA, 2017, p. 103).

religiosas na colaboração com vista a combater a pobreza e para o desenvolvimento do país, de modo a superar os diversos problemas causados pela guerra civil.

Esse fato veio a se concretizar em outro encontro ocorrido em 1982, no qual aos líderes religiosos e representantes da CCM foi dada a oportunidade de discursar em relação às suas inquietações sobre o andamento da nação moçambicana. Dentre várias contribuições, há que destacar o pensamento religioso compartilhado por Parech Waghela, da Religião Hindu, ao dizer que a religião deveria estar sob orientação do “Ministério da Educação e Cultura como propício para intermediar a relação entre o Estado e a Religião”, por ela possuir atividades que têm a ver com “Educação e Cultura” (SILVA, 2017, p. 219-220).

Para Parech Waghela, a religião não deveria estar ligada apenas com o Departamento dos Assuntos Religiosos conforme o pensamento do governo da FRELIMO. Em seu entendimento, era necessário traçar um caminho de aproximação e consolidação da religião e do Estado por meio do departamento do Ministério da Educação e Cultura (MEC, agora MINEDH), de modo a atuarem em comum na sociedade. Ou seja, O MINEDH seria um órgão que possibilitaria um meio de interação. Segundo SIMMEL (ABEL, 1972), o MINEDH constitui uma entidade que podia ser uma “forma de societarização”, em que o “processo de sociação” poderia ocorrer na harmonização da “educação” aos indivíduos e da simetria cultural promovida a eles, conforme vínculo ou integração existente entre “Estado e religião” e vice-versa.

Também foram considerados como ajuda indispensável na governação da FRELIMO, assim como advertidos sobre a importância fundamental e indispensável de ter a “contribuição da religião na nação em desenvolvimento e reafirmação do papel da responsabilidade das diversas confissões religiosas na formação moral, ética e educação patriótica” (SILVA, 2017, p. 167). O estabelecimento da liberdade religiosa elevava a nova categoria ou identidade religiosa a colaboradores no combate à pobreza e arquitetos da paz em Moçambique, pelo fato de terem sido protagonistas ao projetar e viabilizar a aproximação das negociações, estabelecendo um relacionamento baseado no diálogo entre o governo da FRELIMO, do Partido RENAMO, em contrapartida às atribuídas pela FRELIMO, na pessoa de Machel, como “traidores da nação” e “divisão do povo” (SILVA, 2017).

A situação veio a dar forma e politicamente a aprovação inicial da integração da religião em atuação cooperativa e colaborativa com o governo, assim como, também, resultou na reafirmação da “laicidade do Estado e liberdade religiosa”, em que “todas as religiões”,

inclusive a “Igreja Católica”, eram sujeitos ao mesmo tratamento por parte do Estado, através do “Departamento dos Assuntos Religiosos” (SILVA, 2017, p.169-170). Contudo, a concessão da liberdade religiosa, outorgada com a adoção do Estado de Direito Democrático pela Constituição de 1990, reforça a necessidade de a Religião integrar o processo de formação cultural, intervindo em questões de desenvolvimento, educação, combate à pobreza, à fome e promoção do bem-estar do país.

Diante disso, estão evidentes os demonstrativos da mudança de discurso e política do governo moçambicano em relação ao tratamento da Religião, porém com a manutenção de aproximação entre Estado e Igreja Católica. A presença e a participação do catolicismo, por meio das suas lideranças, nos atos do Estado e o provável tratamento especial, ou a reciprocidade que se verificava entre Igreja Católica e o governo Moçambicano, constituem um fato em destaque em relação a outras entidades religiosas, mesmo depois da liberdade religiosa declarada na Constituição de 1990.

A vigência dessa nova relação, para além da proclamação da liberdade religiosa no país, apresenta também a revitalização da interação católica com o Estado, premeditada com a primeira visita do Papa João Paulo II em 1988. A ação foi principiada pelas “mediações das negociações da paz” em contrapartida ao fim da guerra civil no país, assim como a ampliação das afinidades institucionais por intermédio dos dois representantes, o Papa e o ex-presidente da República de Moçambique, Joaquim Chissano (SIBINDE, 2018).

Com essa visita papal e o respectivo encontro pessoal entre as duas lideranças, em continuidade à audiência, em 1987, cedida pela Sua Santidade ao presidente Chissano, podia-se vislumbrar mudanças significativas nas relações entre o governo da FRELIMO e a Igreja Católica. Neste ambiente promissor, a CEM, nos anos subsequentes, tudo veio a fazer para a materialização dos votos que o papa manifestara ao governo moçambicano, na pessoa do presidente da República. Essa abertura governamental estendeu-se a todas as denominações religiosas, o que, para além da efervescência das já existentes, permitiu posteriormente, a imigração de novas comunidades religiosas cristãs, majoritariamente, de origem brasileira (SIBINDE, 2018, p. 63).

Assim, a sociedade moçambicana veio a viver em um novo sistema “sociopolítico”, no qual a Religião Católica se destacava em várias intervenções no país, dentre elas, a mediação das negociações para a paz no país; a influência para as mudanças dos idealismos da FRELIMO, contribuintes no “início da revisão da constituição”, saindo da Constituição monopartidária para

a “Constituição multipartidária” (SIBINDE, 2018) e na liberdade religiosa, conforme o Direito Democrático do Estado moçambicano (MOÇAMBIQUE/CRM, 2004).

Com o estabelecimento do “Acordo de Paz” em 1992, Moçambique veio a possibilitar a expansão religiosa e proliferação das igrejas em diversas partes do país, ao ponto de se fazer presente até em regiões onde o Estado não tinha nenhum estabelecimento de ensino, saúde e muito menos posto administrativo, devido aos estragos causados pela guerra. A situação premiava a presença e ação da igreja, com maior favoritismo à Católica, conforme o estabelecimento da Concordata Vaticano e Moçambique (2012), a qual proporciona à Igreja Católica um contínuo exercício na colaboração e cooperação com o Estado, mesmo diante das atuais situações conflituosas políticas e ameaçadoras da paz (DARCH, 2018, p. 11).

Tal conjuntura permitiu o reconhecimento e o registro das demais diversas organizações e confissões religiosas. O segundo Relatório do Governo da República de Moçambique abrangendo de 1999 a 2010 e integrado à CADHP⁵⁹ (2012), a Religião no país expandiu-se ao ponto de que “cerca de 500 (quinhentas) confissões religiosas oficialmente registradas atuavam harmonicamente”, assim como “743 denominações e 173 organizações religiosas registradas na Direção dos Assuntos Religiosos do Ministério da Justiça” (MOÇAMBIQUE/CADHP, 2012). No Relatório sobre a Liberdade Religiosa em Moçambique – RLRM (2009), são destacados “859 grupos religiosos e 219 organizações religiosas” (MOÇAMBIQUE/RLRM, 2016) registrados.

Ao se tornar como demonstrativo a distribuição populacional dos moçambicanos em religiões atuantes e consideradas, conforme o último censo realizado em 2017, por meio de gráficos, são apresentados resultados comparativos dos últimos dois Censos, de 2007 e de 2017.

Em desfecho deste subtítulo relacionado ao papel da Religião em Moçambique, tendo em conta sua contribuição durante a época colonial, como pontuado em páginas anteriores, assim como no período após a independência e a guerra civil, até neste terceiro milênio, entende-se que a conjuntura religiosa no país se configura, sociologicamente, enquanto forma de societarização e, politicamente, como meio de formação identitária ou da moçambicanidade (LANZA, FERNANDO, PATROCINO, RODRIGUES, 2020, p. 12). A partir dessa percepção, passa-se a classificar os fatores concomitantes da Religião em Moçambique em seis momentos distintos e categóricos na formação da moçambicanidade⁶⁰:

⁵⁹ CADHP – Carta Africana dos Direitos do Homem e dos Povos.

⁶⁰ Esses momentos estão integrados no artigo intitulado “Concordata Vaticano e Moçambique (2012): laicidade,

1) Forma originária e cultural de interação, com vista à preservação e na busca da qualidade da vida, exercida por intermédio da RTA e, posteriormente, como meio da construção da identidade, combinando “formas de ritos religiosos africanos com o cristianismo”, exercida pela “Missão Suíça em Moçambique” (SILVA, 2001, p. 43);

2) Gêneses da civilização da população nativa desempenhado pela RTA e meio de aculturação e empoderamento dos indígenas exercido pela presença da Religião Ocidental, com grande destaque para a Religião Católica, a Islâmica e os Grupos Religiosos Protestantes;

3) Fundamento para a unidade, coesão social e desenvolvimento de novas atitudes em relação ao sistema político vivido no país e em colaboração na luta contra sistemas antagônicos excludentes, como no caso do sistema político colonial e da FRELIMO, respectivamente, exercidos em colaboração com diversas entidades, confissões e líderes religiosos;

4) Sistemas que atuam como parceiros do governo ou vistos como deturpadores do sistema político ou da unidade nacional e, por conseguinte, considerados como inimigos do Estado; situação identificada tanto na governação colonial dos portugueses em Moçambique, quanto na intervenção da FRELIMO por meio do então presidente Machel;

5) Restabelecimento da unidade nacional, protagonista do combate à pobreza, do desenvolvimento e da economia do país – arquitetado na coordenação do Governo e Líderes Religiosos, representantes de diferentes entidades religiosas em Moçambique;

6) Viabilizadoras e propagadoras da secularização, por meio do surgimento de novas entidades religiosas e da proliferação religiosa, que se registra de forma influente, após o fim da guerra civil e acordo de paz e a consolidação da paz no país – proporcionando e potenciando principalmente o aumento da liberdade religiosa e o fluxo migratório da religião ocidental no país.

Esses fatores, por sua vez, constituem um indicativo da relação, interação e integração da Religião em Moçambique, não apenas em aspectos relacionado com o mundo transcendental, sobrenatural e ou metafísico, mas também atuando de forma colaborativa, coordenativa e cooperativa junto com o Estado moçambicano na construção da nação, da identidade moçambicana, da educação e aculturação dos moçambicanos, na política, economia, ação social.

Também têm se empenhado na luta ao combate à pobreza e no desenvolvimento do país, apesar de Moçambique ser um Estado constitucionalmente laico. Esses, são aspectos descritivos dos tipos de Religião presentes no país, informativo das mais fluentes ou as mais discriminadas e as respectivas motivações, tendo em conta as interações religiosas desse processo da independência e formação da nação moçambicana, conforme será tratado no item de reflexões abaixo.

3.3. LEGISLAÇÃO E REFLEXÃO SOCIOLÓGICA SOBRE A ORGANIZAÇÃO DA SOCIEDADE CIVIL-RELIGIOSA (OSC-R) EM MOÇAMBIQUE

Com a diversidade da natureza das organizações da sociedade civil (OSC) operantes em Moçambique e de modo a ser mais específico no tratamento dessa conjuntura com foco na religião, passa-se a usar o termo Religiosa, para tratar a Organização da Sociedade Civil-Religiosa (OSC-R), como recorte do elemento a ser analisado. Esse recorte foi estabelecido tendo em conta o papel da religião no processo histórico em relação à constituição identitária, na conscientização da autonomia política e formação da nação moçambicana. Nesse sentido, convém desenvolver essas reflexões em duas etapas: primeiro, a OSC e, em seguida, a OSC-R.

3.3.1. Organização da Sociedade Civil (OSC) em Moçambique

A constituição de Moçambique não possui em seus artigos e alíneas uma classificação das entidades religiosas como Organização da Sociedade Civil (OSC). Por sua vez, a CADHP, mesmo que também não chegue a estabelecer um conceito unificador nesses dois termos sociais, possui, em suas entrelinhas, indicações de que nem toda OSC é religiosa. De outro lado, com a aprovação e criação da estrutura orgânica do Ministério da Justiça, Assuntos Constitucionais e Religiosos, conforme a Resolução n.º 1/2015, de 24 de junho, tanto as confissões religiosas, quanto a OSC e as ONG gozam da mesma liberdade constitucional, desde que estejam registradas e autorizadas, uma condição viabilizadora de certa integração das entidades religiosas no contexto da OSC.

A Constituição da República de Moçambique, de 1990, estabelece procedimento de inclusão dos direitos a todas as entidades da sociedade civil, segundo a natureza de cada organização da sociedade civil (OSC). A nova Constituição, de 2004, que revogou a de 1990, ampliou a participação das OSC, desde que registradas legalmente no país, para atuarem em

diversas áreas da sociedade, como forma de integrá-las no combate à pobreza, assim como coparticiparem nos planos do governo, impostos pelos Objetivos de Desenvolvimento do Milénio (ODMs). Para isso, a Constituição de Moçambique, em seu 78º artigo, descreve as “Organizações sociais”, consideradas e estruturadas, como “formas de associação” com papel fundamental, conforme abaixo descrito:

1. As organizações sociais, como formas de associação com afinidades e interesses próprios, desempenham um papel importante na promoção da democracia e na participação dos cidadãos na vida pública. 2. As organizações sociais contribuem para a realização dos direitos e liberdades dos cidadãos, bem como para a elevação da consciência individual e coletiva no cumprimento dos deveres cívicos (MOÇAMBIQUE/CRM, 2004, art. 78, alíneas 1-2).

Segundo um princípio outorgado e deliberado na Constituição como direito dos cidadãos moçambicanos, as organizações sociais, para além de promover a democracia e a participação dos cidadãos na vida pública, proporcionam a realização dos direitos e liberdades dos indivíduos, de modo a exercerem seus deveres de cidadania, dentro da sua consciência e do coletivo no cumprimento dos deveres cívicos. Na consideração de Simmel (2006), esses fatos são tidos como forma de socialização diante das interações dos cidadãos em diversas OSC, sendo que “os cidadãos gozam da liberdade de associação” (MOÇAMBIQUE, 2004, art. 52, alínea 1).

Na cultura mosaica moçambicana, as OSC são caracterizadas por integrar indivíduos multiculturais, instituições e entidades diversificadas de carácter nacional, estrangeiro e até confissões religiosas. Na relação com a sociedade moçambicana, a OSC é categorizada e classificada em dois aspectos:

1) “Organizações sem fins lucrativos”, que, no processo histórico do país, eram consideradas “sociedade civil formal moçambicana” e, atualmente, como “Organizações Democráticas de Massas (ODM)”⁶¹ (FRANCISCO, 2010, p. 66), um tipo de OSC com práticas estabelecidas, em correlação ao projeto político do Estado, concretamente, pelo Partido Frelimo;

2) Organizações não Governamentais (ONGs) são “fundações e associações civis sem fins lucrativos”, vigorando na implantação e na incorporação dos cidadãos em uma

⁶¹ Os ODM incluíam os que eram considerados como “braços do partido Frelimo”, tais como: Organização da Juventude Moçambicana (OJM), Organização da Mulher Moçambicana (OMM) e sindicatos dos trabalhadores (FRANCISCO, 2010, p. 66).

“sociedade civil ativa” (NEVES, 2005). Enquadram-se enquanto órgão do “terceiro setor”, e a parte delas são hegemonicamente do aparelho privado, potencialmente influenciadoras das rotinas e inovações em suas relações com a sociedade, conforme o seu campo de atuação e a forma de interação que estabelecem. Em algumas circunstâncias, têm-se tornado “parceiros do Estado” e, por conseguinte, implementadoras das “políticas sociais neoliberais” (NEVES, 2005, p. 122, 123).

Com a integração das OSC na resolução dos problemas do país e em debate relacionado ao pensamento político em um programa da rádio Mediateca – DW África, constitui ponto de debate a seguinte questão: “Estará a oposição moçambicana a ser realmente ‘substituída’ pela sociedade civil?” (MACAMO in ISSUFO, 2019).

Na contribuição do Edson Cortês, enquanto diretor de uma OSC, denominada Centro de Integridade Público (CIP), essa questão veio a diferenciar as OSC dos partidos políticos, pelo fato de as primeiras possuírem disponibilidade de tempo e serem compostas por pessoal qualificado envolvido nas análises e exposições dos problemas estruturais enfrentados em Moçambique. Têm, também, servido como consultores para o Estado, mesmo que não seja dada a devida relevância a suas iniciativas, algo difícil de ser feito por partidos políticos moçambicanos em disputa com o partido no poder.

O sociólogo moçambicano Elísio Macamo, por sua vez, caracterizou a OSC como desvitalizadora das políticas do país, ao dizer que

Era tão bom que esse fosse o caso, infelizmente não é por causa da perversão da ideia de sociedade civil, isso é triste e trágico para o país. O que está a acontecer é que este tipo de sociedade civil está a despolitizar o país, está a transformar os nossos problemas, que são essencialmente políticos, em problemas técnicos. Esse é o grande problema da ajuda ao desenvolvimento porque a lógica desse tipo de ajuda é de transformar tudo em problemas técnicos. E quando é assim a participação política não conta, a articulação de interesses não conta, o que conta é fazer a coisa tecnicamente certa. E é isso que as nossas organizações da sociedade civil infelizmente e não têm consciência disso, que estão a despolitizar completamente o país. É tão perverso o que está a acontecer a esse nível (MACAMO in ISSUFO, 2019)⁶².

Nessa análise, pode-se apurar que as OSCs são caracterizadas enquanto órgãos tecnicistas dos problemas em Moçambique, ou seja, transformadoras dos problemas vividos no país em processos técnicos a serem resolvidos via competência delas e distante do procedimento

⁶² Disponível em <https://bityli.com/8FnVG>, acesso em 26/04/2020.

político do Estado. Essa atitude tem como influência as articulações independentes das do governo, mas relacionadas com aspectos de intervenção internacional por meio das OSCs operantes no país.

Portanto, toda essa conjuntura, que caracteriza ou descreve a OSC em Moçambique, possui elementos comuns segundo as declarações contidas na legislação do país em relação ao papel, à função e às práticas que exercem na sociedade e conforme, também, a formação e meio de interação que proporcionam aos cidadãos que se integram e concordam com os mesmos valores, objetivos e ato de comprometimento. São reconhecidas e institucionalizadas inclusive, como movimento social em intervenção nos problemas sociopolíticos, socioeconômicos, socioculturais e socioeducacionais no país. Inclui-se, nessa categorização, que as OSC em Moçambique são, ainda, configuradas, com destaque, como privadas, proporcionadoras da democracia e órgãos do terceiro setor em cooperação e colaboração na solução dos problemas e promotoras da paz e do bem-estar (MOÇAMBIQUE, 2004).

No conjunto de fatores que compõem a OSC, em relação à abordagem da Evelina Dagnino (2004), à necessidade de “redefinição” dos movimentos sociais, sociedade civil e ONGs, na base de análise do contexto local e específico da sua constituição, antes excluídos (DAGNINO, 2004, p. 100), é conveniente integrar mais um aspecto na especificação do tipo de OSC em causa nesta abordagem: o acréscimo da categoria religiosa. No entanto, a composição específica da OSC-Religiosa, enquanto elemento específico que compõe o objeto de análise, será tratada no tópico seguinte.

No entanto, a análise dos fatores, ou conjuntura, característicos, de um lado, da Organização da Sociedade Civil (OSC) e, por outro lado, das confissões ou organizações religiosas em Moçambique permite compreender e categorizar a entidade religiosa enquanto incorporada na OSC. Sendo assim, o processo dos aspectos religiosos (SIMMEL, 2006) é a base da teoria da estruturação (GIDDENS, 2000) para analisar a OSC-R como agente e estrutura social em pleno exercício na sociedade.

Desse modo, passa-se a classificar essa personalidade jurídica como agente competente deliberado na combinação entre sua autoconscientização no exercício das funções sociais e respectivas práticas transformadoras. É um tipo de OSC em pleno direito no desempenho das relações reprodutoras e organizadoras das práticas sociais reguladoras, condicionadoras e governadoras da continuidade ou transmutação das estruturas sociais e, por conseguinte, a presença de múltiplos ou novos gêneses de sistemas sociais.

3.3.2. Organização da Sociedade Civil-Religiosa (OSC-R) em Moçambique

A Constituição moçambicana de 1990, revogada com a de 2004, declara, em seu 12º artigo, que a laicidade do país “assenta na separação entre o Estado e confissões religiosas” e que, por sua vez, é-lhes concedida a liberdade de se organizarem enquanto OSC, no “exercício das suas funções e de culto” em conformidade com as “leis do Estado”. Trata-se de confissões religiosas e, para além de serem reconhecidas, é, também, imprescindível que suas atividades e objetivos sejam congruentes na promoção do “clima de entendimento, tolerância, paz e o reforço da unidade nacional, o bem-estar espiritual e material dos cidadãos e o desenvolvimento econômico e social” (MOÇAMBIQUE/CRM, 2004, art. 12).

Com a criação e aprovação da estrutura orgânica Ministério da Justiça, Assuntos Constitucionais e Religiosos (MJACR), conforme a Resolução n.º 1/2015, de 24 de junho, as confissões religiosas, OSC e ONG, são homogeneizadas ou integradas na mesma classificação enquanto OSC e gozam da mesma liberdade constitucional, desde que estejam registradas ou autorizadas pelo órgão do Estado moçambicano, o MJACR, que tem como objetivo

Organizar e manter atualizado o registo de todas as confissões religiosas e entidades de culto, em estreita articulação com a Direção Nacional dos Assuntos Religiosos e Direções Provinciais da Justiça, Assuntos Constitucionais e Religiosos” (MOÇAMBIQUE/MJACR, 2016, art. 10).

O MJACR é o órgão estatal no qual são oficializadas as instituições, organizações, entidades e ou confissões religiosas, conforme os requisitos estabelecidos para seu funcionamento. Para o registro das confissões religiosas, são exigidas 500 assinaturas dos membros que fazem parte da instituição religiosa a ser registrada como uma organização de confissão religiosa, ou o que se designa OSC-R (MOÇAMBIQUE/CADHP, 2012, art. 10). O MJACR constitui um departamento com amplitude de atender e registrar todas as instituições estatais, não estatais e até os do terceiro setor, assim como do caráter nacional e internacional, pois tem como uma das suas responsabilidades “promover atividades de divulgação de direitos humanos em parceria com outras instituições do Estado, Organizações Não Governamentais e Organizações da Sociedade Civil nacionais e estrangeiras” (MOÇAMBIQUE/MJACR, 2016, art. 25, alínea 1b).

Os registros das confissões religiosas ou das OSC-Religiosas junto ao Estado moçambicano, segundo o 22º artigo da CADHP, em relação a “direito ao desenvolvimento económico, cultural e social”, constituem o cumprimento e a regulamentação do privilégio e da garantia que lhes são concedidas enquanto “património comum da humanidade” presente na sociedade e regulada segundo os direitos e liberdades em conformidade com as respetivas características identitárias da instituição. Com base nisso e no Decreto Presidencial nº 13/2000, torna-se possível o entendimento do carácter mosaico religioso da sociedade moçambicana neste terceiro milénio, tendo em consideração os aspectos contidos no decreto Presidencial n 13/2000, de 17 de janeiro, já transcrito na página 48 desta abordagem.

Diversas categorias, com inclusão dos diversos tipos de religiões presentes no país, encontram-se inseridas na formação da cultura mosaica moçambicana. Por esse fato, Thomas F. O’Dea (1966) vai dizer que os tipos de organizações religiosas provêm de dois tipos de categorização das “sociedades humanas”.

O primeiro são as “sociedades primitivas”⁶³ ou anacrônicas, as caracterizadas como ato religioso, pelo fato de existirem diversas “formas de associação da família ao grupo de trabalho”, assim como pelo fato de ter a religião como germen da “vida de todos os grupos sociais” (O’DEA, 1966, p. 55). É um princípio característico da Religião Tradicional Africana (RTA), caracterizada fundamentalmente pelo fato de ser considerado por africanos que “religião é vida” e “vida é religião”, e que é “expressão de vida e vida espiritual” em todo círculo da vida humana (VICENTE, 2012, p. 36; LOPES, 2015, p.12).

O segundo são as “sociedades contemporâneas”, caracterizadas segundo a função religiosa. Organizam-se em torno da “divisão do trabalho e da especificidade das funções”, como meio de identidade na modernidade, conforme é visto nas sociedades urbanas (O’DEA, 1966, p. 55). Trata-se do modelo religioso mais predominante em várias comunidades concentradas em regiões urbanas e cidades moçambicanas.

Do ponto de vista do O’Dea (1966), porém, tanto as religiões nativas ou tradicionais, quanto as contemporâneas são desenvolvidas por meio de “experiências específicas dos seus fundadores e seguidores”, que, em suas “formas de associação”, estabelecem-se em “organização religiosa institucionalizada” e em conformidade a “mudanças internas” e conciliação desta, enquanto movimento social, na sociedade no geral (O’DEA, 1966, p. 56, 75).

⁶³ Nesta análise a designação “sociedades primitivas” é empregada sociologicamente no sentido das sociedades nativas ou originárias no território moçambicano.

Tendo em conta as diversidades das “atividades e relações sociais” que a religião exerce na sociedade no geral, assim como na locupletação da “experiência religiosa”, também são presenciados fatores principais e causadores das mudanças: 1) Transformadoras dos *status* de “grupo social” para a categorização de “grupo religioso”, segundo a sua função religiosa; 2) Fundação e proliferação de diversas “organizações religiosas” (O’DEA, 1966, p. 69).

Nesse sentido, na continuidade do pensamento de O’Dea, as organizações religiosas são implantadas através do “processo societário” (O’DEA, 1966, p. 69-70), ou forma de socialização, de “societarização” e “interação social” do indivíduo no exercício das suas funções e deveres da cidadania (SIMMEL, 2006) e de mudança de consciência religiosa.

Todavia, tanto na Constituição moçambicana de 1990 (MOÇAMBIQUE/CRM, 2004, art. 54 e 292), quanto na análise sociológica dos aspectos religiosos (SIMMEL, 2006) e na “teoria da estruturação”, agência ou estrutura social em pleno exercício no seu papel na sociedade (GIDDENS, 2000), as organizações religiosas, entidades ou confissões religiosas são também classificadas enquanto ONGs e integradas na conjuntura da OSC, de acordo com a função específica por elas exercidas (DAGNINO, 2004; FRANCISCO, 2010; NEVES, 2005). Desse modo, tem-se a Religião Católica como um tipo de OSC-R que compõe a especificidade da religião integrada neste objeto de estudo, a qual é tratada no subtópico seguinte.

3.3.3. A Organização da Sociedade Civil-Religiosa (OSC-R) Católica

A Religião Católica, no exercício do cristianismo católico romano, instalou-se como meio de civilização, assimilação e aculturação da população moçambicana, fato que se registra quase desde a chegada dos portugueses no século XV (CABAÇO, 2007; SIBINDE, 2018). O catolicismo se configurou poderoso e dominador durante a colonização, assim como umas das maiores OSC-R influentes depois da independência e a mais próxima do sistema político da FRELIMO, mesmo com algumas divergências constatadas durante a pós-independência. Nesse processo, com o aumento da expansão do mercantilismo europeu, da colonização e do neocolonialismo na África, especificamente em Moçambique, o cristianismo, com mais destaque para o catolicismo, segundo o pensamento eurocêntrico, posicionou-se como o avassalador de outros tipos de religião, por viabilizar a inserção massiva de missões intencionadas na evangelização, conquista e aculturação dos moçambicanos (CABAÇO, 2007).

O antagonismo entre a FRELIMO e a Religião Católica teve sua gênese desde a criação da entidade política moçambicana e agravou-se durante a luta colonial, principalmente com a

implantação das primeiras escolas em regiões libertadas e seu impacto durante a presidência de Samora Machel. Ou seja, o processo da construção da moçambicanidade, ou da formação do “Novo Homem”, desde início enfrentou a objeção da Religião Católica.

A situação veio a ter uma nova postura a partir da IIIª Conferência da FRELIMO em 1982, pelo fato de, após a independência, principiar a reaproximação e reintegração da Religião na formação da moçambicanidade, como meio termo para a manutenção da unidade nacional que se encontrava em caos devido à intensa guerra civil, vulgo guerra dos 16 anos (SILVA, 2017).

A aproximação foi estabelecida com objetivo de integração das entidades religiosas em colaboração com o governo no combate à pobreza, no desenvolvimento do país, unidade nacional, ou na viabilidade da superação dos diversos problemas sociopolíticos, culturais, econômicos e educacionais, causados pela guerra civil. A reunião com os líderes religiosos convocados, para além de ser uma declaração, tornou-se uma advertência sobre o quanto era fundamental e indispensável a “contribuição da religião na nação em desenvolvimento e reafirmação do papel da responsabilidade das diversas confissões religiosas na formação moral, ética e educação patriótica” (SILVA, 2017, p. 167).

Esse encontro possibilitou a delimitação de linhas básicas para a reafirmação da “laicidade do Estado e liberdade religiosa”, em que “todas as religiões”, inclusive a “Igreja Católica”, eram sujeitas ao mesmo tratamento por parte do governo, através do Departamento dos Assuntos Religiosos (SILVA, 2017, p. 169-170). Entretanto, o favoritismo do governo se estendeu muito mais para a colaboração com a Religião Católica, situação característica da intolerância religiosa e discriminação estrutural protagonizada pelo governo da FRELIMO. Esse fato veio a se configurar muito mais após a declaração da Constituição de 1990, apesar de apresentar como primeiros passos dados, ou ato de revitalização premeditada entre governo da Frelimo e Religião Católica. Essa interação visava à organização da visita do Papa João Paulo II em 1988, de modo a serem estabelecidos princípios fundamentais nas “mediações das negociações da paz (SIBINDE, 2018).

No entanto, com o estabelecimento do “Acordo de Paz” em 1992, Moçambique veio a possibilitar a expansão religiosa e a proliferação da igreja em diversas partes do país, ao ponto de se fazer presente até em regiões onde o governo não tinha nenhum estabelecimento de ensino, saúde e muito menos posto administrativo, devido aos estragos causados pela guerra civil. Essa situação premiou a presença e a ação da Religião Católica, segundo a sua distribuição

pelo país e até em regiões rurais mais recônditas, às quais o governo não tinha acesso. De outro lado, o favoritismo dado a essa entidade religiosa, conforme o estabelecimento da Concordata Vaticano e Moçambique (2012), proporcionou à Igreja Católica um contínuo exercício na colaboração e cooperação com o governo, mesmo diante das atuais situações políticas conflituosas e ameaçadoras da paz (DARCH, 2018, p. 11; LANZA *et al*, 2020).

Portanto, como ainda será tratado no próximo capítulo, na análise hermenêutica sobre o processo educacional dos moçambicanos, identificou-se certa relação entre Estado e Religião. É imprescindível, porém, reconhecer o papel exercido pela Religião, mesmo havendo certas divergências com o governo, no processo de formação de Moçambique enquanto nação, na construção do nacionalismo ou da moçambicanidade, no estabelecimento da harmonia e paz, assim como na formação diversificada das juventudes moçambicanas. Assim, convém encarar a Religião em Moçambique como tendo grande protagonismo durante todo o processo da construção dessa nação. Esse fato proporciona certo prestígio à Religião Católica como agente dotado de poder e influenciadora na implementação das políticas do Estado.

Embora essa situação atenda a algumas necessidades básicas dos moçambicanos, também se destaca enquanto antagônica diante da população alvo, uma vez que carece da integração dos direitos culturais específicos deles. Nas considerações de Alain Touraine (2007), constitui sujeito de luta, sustentação institucional e cultural, ou seja, sujeito da constituição da individualidade e coletividade. No protagonismo da Religião Católica em Moçambique, entre várias atividades exercidas por essa entidade religiosa, identificam-se ações em prol do desenvolvimento humano, o fornecimento da educação básica pela Arquidiocese de Nampula, para indivíduos, comunidades em regiões não abrangidas pelas escolas públicas. No entanto, cabe em seguida a apresentação da reflexão sociológica sobre as percepções da Religião no país.

3.4. REFLEXÕES SOCIOLÓGICAS SOBRE O PAPEL DA RELIGIÃO EM MOÇAMBIQUE

É fato que a sociedade moçambicana se fundamenta na diversidade religiosa, o que permite que os indivíduos frequentem diferentes tipos de religiões e denominações religiosas. Existem diferentes formas, práticas e estilos de vida organizados a partir dos grupos étnicos ou regiões distintas em toda África Subsaariana, as RTA, e que são também característicos de Moçambique. Ou seja, há a estruturação dos grupos e das organizações resultantes das

associações formadas segundo as interações de pessoas que partilham dos mesmos sentimentos de pertencimento ou afinidades vivenciadas no grupo, em relação ao contexto situacional e circunstancial determinante dos valores, princípios e até formas de manutenção do funcionamento dessas organizações (SIMMEL, 2006).

Com a cristalização, assimilação e aculturação da população por meio da presença da religião cristã, com maior destaque para o catolicismo romano, desde a chegada dos portugueses no século XV, plantou-se a discriminação de outras religiões, principalmente da RTA. Consequentemente, os papéis e as influências desempenhadas pelas religiões marginalizadas têm sido suprimidos ou desvalorizados. Essa situação tende a propagar a desigualdade social e organizacional, por meio da exclusão social de algumas entidades religiosas ou outras OSC-R, assim como a disseminação da intolerância religiosa por parte do Estado. Em consequência, há a desagregação da sociedade e o rompimento da unidade nacional, por meio de convicções religiosas e padronizadoras.

Com o registro, as confissões religiosas passaram a gozar, além da liberdade religiosa, da “materialização dos seus objetivos” em conformidade com a legislação. Segundo o estabelecido na CADHP, são, em sua organização, entidades vigentes na sociedade civil outorgadas em pleno direito de desenvolver atividades consideradas pelo Estado como ações de movimento religioso, que promovem o ambiente de tranquilidade, “tolerância, paz e o esforço da unidade nacional, o bem-estar espiritual e material dos cidadãos e o desenvolvimento económico e social” (MOÇAMBIQUE/CADHP, 2012, art. 8, alínea 142, art. 10-11, alínea 157).

Entretanto, com a proliferação religiosa proporcionada pela liberdade religiosa contida no Estado de Direito Democrático e com o fim da guerra civil em 1992 (MOÇAMBIQUE, 2004, art. 3 e 16), a Religião tem estado a servir como meio de secularização dos moçambicanos. Isso também foi verificado antes da independência, protagonizado pela Missão Suíça e outros grupos religiosos protestantes, contrários ao sistema católico do colonialismo português, que transformava Moçambique em “uma sociedade onde a religião, a língua e a educação padronizavam a diferença” entre os colonizadores e os colonizados (CRUZ E SILVA, 1998, p. 402).

O que vincula os indivíduos a diversos tipos de religião é designado pela Alicinda Manuel Houwana (2002) como “população com dupla identidade religiosa” (HOUWANA, 2002, p. 161-162). No entanto, a RTA tem se destacado como primeira opção da parte

significativa da população, mesmo que não seja assumida publicamente por algumas pessoas. Nesse grupo de pessoas há aquelas que se apresentam como pertencentes a outro tipo de religião, diferente da RTA, para não serem discriminadas devido a sua religiosidade de origem tradicional vinculada ao seu grupo étnico ou região, uma vez que se encontravam em crise identitária causada pela religião ocidental e pela FRELIMO (HOUWANA, 2002, p. 163).

Na perspectiva de assegurar a praticidade e aceitação da RTA em Moçambique, a partir deste terceiro milénio, foi necessário que se formassem judicialmente e se registrassem como AMETRAMO (Associação dos Médicos Tradicionais Moçambicano), uma associação que se forma como grupo religioso estruturado por meio de princípios específicos da religiosidade e dos respetivos objetivos que exercem nas comunidades locais, onde se fazem presentes (FORACCHI, 1972). É um modelo de organização em modernização, mesmo que isso os coloque em posição contra as comunidades rurais. Apresentam-se como paradoxo da cultura, ao se institucionalizar e se tornar uma associação regulamentada conforme a legislação do país, pois estão integrados como umas das OSC-R na luta pelo “reconhecimento formal na sociedade” (HOUWANA, 2002, p. 177).

Apesar do entendimento de que todo tipo de OSC-R é compreendido como um movimento, uma transição que parte dos valores individuais para a uniformidade, essa uniformidade é tida por Durkheim (2000) como “organismo vivo” em plena contribuição na “manutenção da sociedade” ou “coesão social”, conforme sua representação em instituição da sociedade civil. No entanto, é conveniente ou pertinente classificar a OSC-R como integrando sociologicamente o contexto de uma OSC, conforme o processo funcionalista, mas enquanto se tratar de sistema articulador da sociabilização dos indivíduos (SIMMEL, 2006).

A título de exemplo, destaca-se a Província de Maputo, região Sul de Moçambique, como ilustrativo da situação da religião no país. Observa-se uma conjuntura religiosa composta por quatro grupos de religião predominantes, ou seja, característica de um tipo de OSC-R: o islâmico, o cristão católico romano, os protestantes e a RTA. Há ainda as religiões menos predominantes, o judaísmo, as que atuam em outras regiões, que apresentam pouca popularidade, assim como os que se intitulam ateus. Nesse contexto, a RTA se apresenta com índice mais elevado de adeptos, pois agrega maior número da população entre todos os outros grupos religiosos (PIRES, 2008; SIBINE, 2018). Também existem organizações interdenominacionais registradas como entidades religiosas em pleno exercício da ação social.

Dentre as descrições relacionadas com o contexto religioso em Moçambique, conforme as apurações anteriores, entende-se que a Religião, para além de se tratar de fato social, é também uma “forma de Societarização”, representada como uma variável ou forma de socialização, resultante das interações recíprocas dos moçambicanos em suas diversas formas culturais e localização geográfica (SIMMEL, 2006). Sua representação se diferencia conforme cada situação ou circunstâncias (no tempo da população originária, a chegada dos árabes e do islamismo, durante a época colonial, a guerra civil e atuais conflitos políticos, pobreza, sentido da vida, autodefesa etc.), assim como segundo os fatores acompanhantes da evolução dessa nação, ou seja, as migrações e instalações da população, que veio a se destacar enquanto nativa, o sistema colonialismo, a independência de Moçambique, o estabelecimento da Constituição de 1990, os acordos e consolidação da paz e a manutenção do diálogo entre o Estado e os seus conflitantes.

Os resultados apurados em relação ao contexto religioso e às práticas da OSC-R viabilizam pensar a Religião em diversas particularidades e conforme suas dinâmicas em relação ao sociocultural e ao sistema político dominante no país. Nesse sentido, a Religião, desde o processo de formação da nação moçambicana até hoje, em sua instituição, organização e práticas sociais enquanto OSC-R, exerce um dos principais papéis no processo de alinhamento, concentração e transformação dos moçambicanos; assim como na manutenção da mesma OSC-R, ou na revitalização desse sistema, enquanto “conjunto ou matrizes de propriedades de regras e recursos” (GIDDENS, 2000, p. 30).

Nessas práticas sociais, segundo a abordagem sobre dualidade da estrutura estabelecida por Anthony Giddens (2000), as OSC-R demonstram a presença do poder estabelecido por meio da autonomia e da dependência existente entre atores ou agências em suas interações, na capacidade de combinação entre a consciência discursiva e as práticas, bem como pelas ações que viabilizam a constituição ou a organização dessa estrutura social na sociedade.

Segundo a perspectiva simmeliana, é de se compreender a conjuntura religiosa em Moçambique, não apenas como poderio que se assenta em tipo de instituições ou confissões religiosas, configuradas enquanto sistemas estruturais da sociedade civil. Também o indivíduo, diga-se, sujeito com direitos autóctones e constitucionais, encontra-se em pleno direito e liberdade de pertencer ou não a certa organização religiosa, e de se alinhar a uma sociedade conforme sua reverência ao poder sobrenatural, segundo sua relação pessoal com a divindade da sua própria criação. Isso pode subentender a uma prévia conclusão da existência de vários

deuses, segundo a população mundial. No entanto, não iremos nos aprofundar na questão da existência de muitos deuses, porque, mesmo sendo importante, não constitui o nosso interesse nesta abordagem.

Por isso, talvez seja necessário, primeiramente, procurar apreender a OSC-R, segundo a legislação moçambicana e relacioná-la à análise sociológica. A OSC-R é um tipo de organização da sociedade civil que precisa de uma observação atenciosa como uma das estruturas sociais integradas e em interação com os diferentes indivíduos e sistemas sociais que compõem a sociedade, contexto que será desenvolvido no capítulo relacionado a contextualização e processo de educação dos moçambicanos.

CAPÍTULO IV

4. PROCESSO DE EDUCAÇÃO PÚBLICA E BÁSICA EM MOÇAMBIQUE

4.1 CONTEXTO E PROCESSO EDUCACIONAL EM MOÇAMBIQUE

A educação em Moçambique é tida como processo fundamental para o desenvolvimento humano, conforme a Resolução n° 8/95, aprovada em primeiro Programa Quinquenal (PQ) do Governo da República de Moçambique, correspondente à época 1995-1999, conforme o resultado das primeiras eleições presidenciais. O princípio foi estabelecido pelo reconhecimento de que o “capital humano” é crucial para o desenvolvimento e a razão pela qual se defende a necessidade de ampliação no “acesso à Educação, através do alargamento da rede escolar e da melhoria dos serviços da educação em todo país” (MOÇAMBIQUE/RESOLUÇÃO, 1995, N° 8/95).

No desenvolvimento deste capítulo relacionado à educação em Moçambique, é pertinente uma análise processual das diferentes épocas da formação da sociedade moçambicana. Faz-se necessário um olhar para os diversos tipos de educação presentes durante a formação dos moçambicanos e ainda predominantes na atualidade. Para isso, este capítulo tratará, primeiro, da conceituação e teorização da educação e do sistema de educação moçambicana desde a independência, ou seja, de 1975 até o presente momento, apesar de o recorte temporário da pesquisa corresponder ao período de 2000 a 2019. Na historicidade do Sistema Nacional de Educação (SNE) básica, será considerada a classificação das categorias ou identidades das juventudes promovida na educação básica vigente no país.

4.1.1 Processo Histórico da Educação em Moçambique

A questão da educação em países africanos sempre esteve relacionada ao poder político das próprias lideranças africanas e ao ensino fundamentado na própria tradição africana. O ensino tradicional constituía um poder de formação e manutenção das comunidades segundo cada etnia ou tribo e respectivas línguas faladas em um determinado espaço geográfico.

Com a colonização e a dominação europeia sobre os países africanos, houve um confronto com o sistema tribal, que tinha sua educação fundamentada na Religião Tradicional Africana (RTA), como “elemento central primordial da cultura”, entendido como gênese da

civilização originária, para além de constituir a formação em diversas formas sociais da vida (VICENTE, 2012; LOPES, 2015; MACULUVE, 2015).

Em Moçambique, a educação é classificada de três formas: educação formal, educação informal ou tradicional e educação religiosa. As três formas estiveram presentes em todo o processo histórico do país como meio de formação ou constituição da sociedade moçambicana, mesmo diante das controvérsias que os sistemas políticos de cada época apresentavam. A sociedade esteve e continua se beneficiando do ensino proporcionado por estas estruturas sociais: a Tradição, a Religião e o Estado.

A Tradição funciona paralelamente à Religião Tradicional Africana (RTA), uma vez que a cosmovisão dos moçambicanos, ou do povo “bantu”, desconhece a separação entre a cultura e a religião e entre o sagrado e o profano. Esses grupos de africanos reconhecem a religião como vida, e a vida como modo de praticar a religião. Da mesma forma, os moçambicanos, em suas práticas tradicionais, têm a RTA como “literalmente vida, e a qual também é concebida na prática da religião” (LOPES, 2015, p. 1-2).

Moçambique caracteriza-se como um dos países da África subsaariana, povo banto, com a RTA como fundamento da vida humana. A RTA constitui uma educação tradicional⁶⁴, (educação informal segundo a constituição) que permite a existência de diferentes formas, práticas e estilos de vida organizados a partir dos grupos étnicos ou regiões, na direção dos seus líderes comunitários, atualmente configurados como Médicos Tradicionais Moçambicanos – METRAMO (HOUWANA, 2002 p. 145-146, 151-154).

Além de se ter as lideranças da METRAMO, a educação tradicional, fundada na cultura de toda a cosmovisão africana, a qual funciona na base da RTA, também é uma educação transmitida na estrutura da família e da comunidade da pertença do indivíduo (ARIANDE, 2014, p. 16). Essa educação permite a transformação de normas e valores sociais, formas de saberes locais construtoras das identidades étnicas da cosmovisão africana (VELASCO, 2017, 25).

A formação do indivíduo por meio da RTA é um meio de harmonização e coesão da sociedade (VICENTE, 2012). Essa educação tradicional tende a proporcionar a integração do indivíduo na sociedade, na vida adulta e como multiprofissional, uma vez que se encontra capacitado para exercer atividades que garantem a sobrevivência pessoal, familiar e a

⁶⁴ Termo que usamos nesta abordagem, como meio de combater o emprego do termo educação informal, conceitos estabelecidos na base de princípios eurocêtricos.

manutenção da comunidade, tais como: agricultura, pesca, pastoreio do gado, construtor de casa, responsável da família, guerreiros, caçadores etc. (VELASCO, 2017, p. 68).

A RTA exerce, também, um papel fundamental na formação da identidade social estabelecida pela combinação das expectativas esperadas pela sociedade para o indivíduo, assim como das expectativas do próprio sujeito sobre seu papel e função na sociedade. Nessa conjuntura da RTA, existem várias formas de educação associadas: as consideradas principais na formação do indivíduo para a vida adulta, as que vieram a sofrer influência colonial e, contemporaneamente, que por sua vez, são as reguladas pela legislação do país, ao ponto de serem classificadas como educação informal.

A educação tradicional é assim considerada devido aos seus princípios e valores fundamentados nas práticas e tradições da sociedade. Ela não compõe a abordagem a ser desenvolvida nesta análise, mas é pertinente dada a sua associação às práticas da RTA e pela sua influência em sociedades, principalmente, nas regiões do Centro e Norte de Moçambique. Portanto, convém destacar os tipos de educação tradicional predominantes.

Os Ritos de Iniciação constituem um tipo de educação que observa as práticas tradicionais de modo a ser construída a socialização entre o indivíduo e a sociedade, e vice-versa. É, também, um meio determinante da identidade social que permite a integração do indivíduo ou do praticante no exercício de certas atividades da vida adulta. Esse procedimento é definido como um

Conjunto de actos repetitivos e codificados, muitas vezes solenes, de ordem verbal, gestual e postural de forte carga simbólica, fundada na crença na força actuante de seres ou de poderes sacros, com os quais o homem tenta comunicar, em ordem a obter um efeito determinado (BOUDON, 1990, p. 272).

Ou seja, observa um conjunto de fatores que se assemelha às práticas realizadas em uma escola do ensino formal, pelo fato de contar com pessoal qualificado na administração do “processo de ensino-aprendizagem”, de possuir uma pedagogia clara em relação à temática e ao conteúdo, ao objetivo desejado, à determinação da linguagem a ser usada e pelo fato de ser realizado em espaço próprio separado para o aprendizado (MACHAVA, 2016, p. 33).

Segundo Maria Sara Talapa, os Ritos de Iniciação são práticas com vista à “construção e afirmação dos papéis sociais dos indivíduos que deles participam”. Trata-se de uma “estrutura na qual se assenta a prática de ritos”, que funciona como um sistema de educação tradicional. Por meio dela, são “transmitidos os valores e as normas de uma sociedade determinada”

objetivando sua perpetuidade em gerações futuras (TALAPA, 2013, p. 14-15). Nesse contexto, tem-se a descrição de práticas tradicionais denominada ensino informal ou, em concordância com Ariande (2014), por ser mais característico em relação às práticas da sociedade moçambicana, prefere-se, a partir desse princípio, usar o termo “educação tradicional”, em contrapartida de combater os conceitos eurocêntricos. Por meio do ensino tradicional é que se tem estado a educar a sociedade em conformidade com a manutenção das tradições ou culturas identitárias de cada região do país. Esse tipo de educação também se destaca na preparação profissional dos indivíduos, tais como: pescador, pastor de gado, agricultor, cuidador da família, construtor de casa etc., principalmente em regiões rurais (VELASCO, 2017, p. 68).

Isso foi constatado nos depoimentos apurados e evidenciados por Maria Sara Talapa (2013) em sua monografia, baseada na pesquisa de campo realizada por meio de questionário em 2013, de modo a apurar o contexto social da educação tradicional praticada na região norte de Moçambique, no caso concreto, depoimentos colhidos de cidadãos macuas, residentes na cidade e Província de Nampula (recorte espacial inicial para o efeito da dissertação que veio a resultar na efetivação desta tese com o novo recorte espacial, Província de Maputo) como descrito a seguir.

Nos ritos de iniciação aprende-se muitas coisas. Aprende-se a respeitar os mais velhos, a fazer os trabalhos de casa, a não ter muita aproximação com rapazes. Uma pessoa que foi aos ritos de iniciação e outra que não foi, são muito diferentes (Odete in TALAPA, 2013, p. 24).

Nos ritos de iniciação nós aprendemos uma conduta e uma educação que precisamos para a fase adulta da vida. Lá [nos ritos de iniciação] nós aprendemos a deixar todas as crianças para trás e passarmos a agir como homens (Marcelino in TALAPA, 2013, p. 25).

Nos ritos de iniciação ditam a maturidade da pessoa e lá nós aprendemos a maturidade, aprendemos as coisas de casa e da vida e sabemos nos comportar em frente de uma mulher” (Machuma in TALAPA, 2013, p. 26).

As meninas voltam diferentes dos ritos de iniciação: elas passam a saber cuidar do lar, do marido e das crianças, aprendem também a respeitar as pessoas. A pessoa volta a nascer e se torna crescida” (Rosa in TALAPA, 2013, p. 26).

Estas contribuições refletem o papel de ritos de iniciação enquanto educação tradicional das juventudes moçambicanas, o que é fundamental na transição para a vida adulta, identidade social aceita a exercer trabalhos e ocupar posições sociais antes não permitidas. As falas dessas mulheres e homens com idades entre 20 e 50 anos, além de descrever a importância das práticas dos ritos de iniciação na sociedade, também facultam apurar o entendimento da compreensão

que os praticantes têm em relação ao papel dos ritos de iniciação, enquanto educação tradicional em suas vidas e para a sociedade. Desse modo, ritos de iniciação também podem ser considerados como “cerimônias tradicionais com feição cultural com enfoque na educação e fornecimento de padrões de vida a indivíduo e indivíduos de uma determinada sociedade” (CHIRINDZA, 2017, p. 69), como se pode constatar nas palavras da Paulina Chiziane, ao dizer que,

No norte, sem os ritos de iniciação não és gente, és mais leve que o vento. Não te podes casar, ninguém te aceita, e, se te aceitar, logo depois abandonar-te-á. Não podes participar em funeral dos teus pais nem dos teus próprios filhos. Não podes te aproximares de um cadáver porque não tens maturidade, és ainda criança [...] os ritos de iniciação são como o baptismo cristão. Sem baptismo todo ser humano é pagão. (CHIZIANE, 2002, p. 48).

De outro lado, para além da inserção do indivíduo na sociedade ou constituir forma de identidade social aceite nos parâmetros sociais de uma determinada sociedade, também constitui um tipo de educação que tende a contribuir na propagação da desigualdade social, devido à associação do conteúdo ensinado nessas práticas à educação das mulheres do norte do país como instrumentos para o prazer sexual do homem (CHIRINDZA, 2017, p. 72).

No entanto, os ritos de iniciação estabelecem aspectos essenciais para a conscientização e formação do indivíduo e da sociedade no geral, pois representam a separação do estado social infante para o estado social do adulto, o ponto liminar indicativo da transformação da personalidade do indivíduo em relação aos *status* físico e social e à condição de incorporação normal do novo membro na comunidade dos adultos (MACHAVA, 2016, p. 31). Quando esses *status* sociais não são alcançados, a mulher fica sem direito de se reunir e muito menos de se comunicar com outras mulheres que passaram pelo rito. Tal situação foi testemunhada pelo pesquisador, enquanto era dito a sua esposa em uma plena reunião religiosa das mulheres, na qual ela era a única do grupo que não tinha passado do ritual. Isso constitui um estudo à parte, que não será tratado nesta abordagem. Cabe apenas destacar a lacuna que esse tipo de educação tradicional, os ritos de iniciação, apresentam e que constitui objeto de análise sociológica.

Outros tipos de ritos de iniciação se encontram relacionados com a formação profissional do indivíduo. Para esse tipo de educação tradicional profissional, Mariana Martins (2018) descreve que o curandeiro é formado em uma “escola de sofrimento”, que é o mesmo que estar na preparação para servir no exército militar e que sua formação tem em vista atender desafios da comunidade, ou é “preparado para servir a comunidade, desde o mais pobre ao mais rico” (CHIZIANE, MARTINS, 2018, p. 56, 57).

Aliás, trata-se de um tipo de educação feito em centro de educação tradicional denominado “Escola do despertar”, em que o aluno é preparado de forma dura (ao ponto de não desejar repetir o curso) para tornar-se um servidor público apto para atuar em todas as situações e circunstâncias da vida humana (CHIZIANE, MARTINS, 2018, p. 58). É um tipo de religião, prática e educação tradicional com ensino fundamentado nos princípios da RTA. Segundo Paulina Chiziane e Mariana Martins (2018), os seus praticantes, denominados curandeiros, encontram-se em todo o território moçambicano, “desenvolvendo várias ações em nível das suas comunidades, assumindo múltiplas funções que vão [do] religioso ao médico, prestam assistência a cerca de 70% da população moçambicana” (CHIZIANE, MARTINS, 2018, p. 49).

Além dessa conjuntura da educação tradicional já descrita, é de reconhecer, a partir dos séculos VII, certa influência maciça de outros tipos de educação, estabelecidas na base de interesses econômicos ou do comércio, viabilizados pelos movimentos migratórios dos árabes e dos portugueses, por conseguinte, a instalação da educação islâmica e da educação do cristianismo, respectivamente (CABAÇO, 2007; HRBEK, 2010; MACULUVE, 2015).

Desse modo, no território moçambicano e em quase todos os territórios africanos, passou-se a conhecer e a ser implementados novos tipos de educação importados, especialmente a baseada na religião ocidental. Esse tipo de educação era fundamentado nos princípios do pensamento eurocêntrico ou do cristianismo católico. Havia um confronto direto com os princípios da educação tradicional ou das diversas formas da RTA e da religião islâmica, que tinham suas práticas religiosas assimiladas das práticas exercidas pela tradição africana (CABAÇO, 2007, p. 27, 304-305). Com a expansão do mercantilismo europeu, da colonização e do neocolonialismo na África, houve simultaneamente a penetração em massa de diversas missões intencionadas na evangelização dos africanos e em conquistá-los como adeptos das diferentes igrejas cristãs.

Moçambique foi uma das regiões que veio a receber migrações das diversas religiões ocidentais por meio das missões que tinham como objetivo a evangelização da África. Elas procuraram, através da educação religiosa ou práticas da religião cristã, combater as práticas da educação tradicional ou da RTA, apesar de esta última constituir a base de vida das comunidades moçambicanas. Por sua vez, a educação religiosa ocidental exerceu o papel de aculturação da sociedade moçambicana, passando a aplicar o ensino fundamentado nos princípios religiosos com vista a cristalização e assimilação, de modo a assegurar os interesses econômicos do sistema colonial (CABAÇO, 2007; SIBINDE, 2018).

No entanto, ressalta-se que a educação exercida no território moçambicano, antes da formação da FRELIMO, era denominada ensino formal, que teve seu início em 1865, durante a colonização (VELASCO, 2017, p. 26), e segundo Gómez (1999), 20 anos depois da primeira regulamentação do ensino nas colônias, inicialmente para filhos dos colonos em territórios colonizados, uma vez regulamentado no dia 2 de abril de 1949. Mesmo assim, este início da escola ou educação formal em Moçambique se deu muito tempo depois da existência da educação tradicional, que era o meio de formação regional da sociedade moçambicana. Posteriormente, veio a integração da religião católica no processo de educação aos nativos, um pouco antes dos meados do século XX. A educação religiosa está configurada em três tipos: cristã, islâmica e tradicional. A cristã era praticada pela Igreja Católica enquanto órgão administrativo de Portugal em Moçambique, integrando simultaneamente a educação formal e a religiosa. Esse tipo veio depois, a ser exercida pelas demais missões protestantes. A educação islâmica foi desenvolvida pela religião Islâmica e pelos seus líderes moçambicanos. A educação tradicional, por sua vez, compreendia toda a conjuntura, que, de certa forma, se fundamenta nos princípios da RTA, como é o caso dos ritos de iniciação e curandeirismo.

Esses dois últimos tipos de educação, especialmente a RTA, eram exercidos como forma de socialização dos indivíduos, constituição da comunidade e estabelecimento de identidade social dos indivíduos que compõem a sociedade. A educação formal e a religiosa, especificamente católica, eram exercidas de forma a deteriorar outros tipos de conhecimento que tivessem ligação com as práticas africanas. Os nativos educados nessas instituições de educação formal e católica deviam ter vida diferenciada dos outros, viver enquanto assimilados e civilizados (MACHAVA, 2016; OSÓRIO; MACUÁCUA, 2013).

A nova educação era fundamentada no desconforto causado pelo sistema colonial que vigorava no território moçambicano. Para entender a situação, recorre-se a Cristiane Nascimento da Silva (2017), que apresenta depoimentos do Presidente Machel em relação à prática da educação religiosa na época colonial, presente na sociedade moçambicana,

Os moçambicanos, especialmente as juventudes, estavam sujeitos a frequentarem obrigatoriamente as igrejas, instituições religiosas ou a educação promovida pelos seminários bíblicos, independentemente, ou não da vontade e do interesse em fazer parte desse sistema de ensino. As palavras do Machel pontuam o quanto esse tipo de educação era antagônico ao sistema de educação tradicional, no qual essas juventudes eram formadas, assim como a indagação em relação a extrema marginalização e desigualdade social plantadas pelo sistema

colonial por meio da educação formal e religiosa, instituídas com o objetivo de combater as práticas tradicionais ou de impedir a continuidade do sistema de educação tradicional da população moçambicana. Ou seja, a educação formal era exercida com integração da OSC-R Católica, com vista à erradicação das práticas tradicionais pela implantação de princípios eurocêntricos, os de intolerância religiosa e sem respeito aos princípios dos direitos humanos.

Contudo, em recorrências à contribuição de Bourdieu e Vacquant (2005) em relação ao contexto da “lógica do campo”, em que as circunstâncias vividas pelos moçambicanos, conforme o depoimento do Machel, acima descrito, podem indicar a fase da instauração de uma nova época. Nessa época em que os nativos passaram a se posicionar de forma antagônica, ao ponto de entrar na luta por uma “sociedade altamente diferenciada”, com o objetivo de combater o sistema colonial, configurado como dominador, que oprimia os dominados por meio da colonização e de práticas religiosas do catolicismo. É diante disso que os moçambicanos buscam o seu espaço e o reconhecimento de um “lugar das relações de forças pelas mudanças” e a conquista da autonomia na sociedade (BOURDIEU; VACQUANT, 2005, p. 158).

Isso levou os novos protagonistas, a FRELIMO, a desenvolverem um novo tipo de educação apropriado para as zonas libertadas, com a finalidade de reeducar os indivíduos e formá-los nos princípios revolucionários para alcançar o entendimento de que os colonizadores eram inimigos, assim como para passarem a rejeitar a educação discriminatória na qual foram educados.

A FRELIMO acreditava que era fundamental que a população em zonas libertadas fosse reeducada, para que viesse a se tornar agente revolucionário e produtivo para o bem comunitário. Introduziu um tipo de educação aberto em que todos tinham o direito, assim como adotou um tipo de práxis pedagógica que relacionava o estudo e o trabalho para estabelecer interação entre o “aluno e a comunidade”, ou formados com características típicas de um aluno trabalhador no ambiente escolar (GASPERINI, 1989, p. 30).

Por sua vez, esse tipo de educação, praticada em “Centros Pilotos” ou “escolas libertas do regime colonial”, funcionava conforme a política democrática da FRELIMO, e veio a transformar todas as direções estruturais existentes nessas regiões num órgão coletivo, tendo todos os professores e alunos integrados e indispensáveis no processo de reconstrução nacional e de formação da moçambicanidade (GASPERINI, 1989, p. 33).

Com a independência em 1975, a FRELIMO declarou, no 31º artigo da Constituição de 1975, que “o trabalho e a educação constituem direitos e deveres de cada cidadão. Combatendo

a situação de atraso criada pelo colonialismo, o Estado promove as condições necessárias para a extensão do gozo destes direitos a todos os cidadãos”. Assim, pelo valor depositado na educação, no emblema e na bandeira de Moçambique, está colocado um livro que simboliza a educação como um dos “elementos centrais” (FRELIMO/CRPD, 1975, art. 69) e alicerce de todos os cidadãos moçambicanos no combate ao atraso de Moçambique causado pelo sistema colonial. Constitucionalmente, a educação está alinhada ao trabalho, objetivando a superação da desonra e projetando o desenvolvimento do país.

Contudo, o conceito da educação vem sofrendo modificações em cada decreto, documento e estratégias estabelecidos segundo a necessidade do país. Com a introdução do primeiro Sistema Nacional de Educação (SNE), segundo a lei n° 4/83 de 4 de março de 1983, que marca o início do fim do que Alberto Bive Domingos (2015), diante do contexto sociopolítico da época, veio a contextualizar como educação no governo da FRELIMO: “era fonte de desenvolvimento humano, fator de patriotismo e um instrumento de mobilização social das camadas sociais e elo da população à nova ideologia e à filosofia marxista” (DOMINGOS, 2015, p. 231). Isso ocorreu porque o governo da FRELIMO havia se tornado o único sistema com direito a exercer educação formal, uma vez que o ensino podia ser uma forma de resistência em relação ao desejado pelo governo da época. Esse fato evidencia a adoção da educação formal, opressiva e com princípios discriminatória, que antes era exercida pelos colonizadores.

A Lei 4/83 foi consolidada pela Constituição de 1990 e revogada pela lei n° 6/92, de 6 de maio de 1992. O artigo 88 da Constituição de 1990 declara que a educação é “direito e dever de cada cidadão” e é dever do Estado promover a “extensão da educação à formação profissional contínua e a igualdade de acesso de todos os cidadãos ao gozo deste direito”. Também o Estado, representado pelo órgão máximo da educação, o Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH)⁶⁵, com a introdução do novo Sistema Nacional de Educação (SNE), estabelecido pela lei n° 6/92, foi responsabilizado pelo desenvolvimento das estratégias restritas ao ensino público. O MINEDH era responsável também por investigar o tipo de educação exercida nas entidades privadas e confissões religiosas, para que fossem atividades desenvolvidas com base na legislação em vigor no país e congruentes à manutenção da “unidade nacional, e erradicação do analfabetismo” (os designados como não falantes e escritores da língua portuguesa), no “domínio da ciência e da técnica, bem como a formação moral e cívica dos cidadãos” (MOÇAMBIQUE, 2004, artigo 88, 113).

⁶⁵ Siglas antecedentes MEC – Ministério de Educação e Cultura e MINED – Ministério de Educação e Desporto.

A Constituição assegura que a educação constitui um dos elementos indispensáveis e pertinentes à unidade nacional em todos os tempos. Isso tornou inevitável sua representação por meio de um livro (Figura 1), como um dos três “elementos centrais” no emblema da República de Moçambique, entendidos como tripés indispensáveis para garantir a continuidade da nação moçambicana, desde a independência em 1975: “a educação, a defesa e vigilância, o campesinato e a produção agrícola” (MOÇAMBIQUE/CRM, 2004, art. 298).



Figura 1: emblema de Moçambique⁶⁶.

Na perspectiva de ampliar a compreensão do regulamento ou descrição do SNE, conforme o declarado na Lei n° 6/92 de 6 de maio de 1992, são transcritos aqui os seguintes “princípios pedagógicos” orientadores do “processo educativo” no país:

- a) Desenvolvimento das capacidades e da personalidade de uma forma harmoniosa, equilibrada e constante, que confira uma formação integral;
- b) Desenvolvimento da iniciativa criadora, da capacidade de estudo individual e de assimilação crítica dos conhecimentos;
- c) Ligação entre a teoria e a prática, que se traduz no conteúdo e método do ensino das várias disciplinas, no carácter politécnico do ensino conferido e na ligação entre a escola e a comunidade;
- d) Ligação do estudo ao trabalho produtivo socialmente útil como forma de aplicação dos conhecimentos científicos à produção e de participação no esforço de desenvolvimento económico e social do país;
- e) Ligação estreita entre a escola e a comunidade, em que a escola participa ativamente na dinamização do desenvolvimento socioeconómico e cultural da comunidade e recebe desta a orientação necessária para a realização de um ensino e formação que respondam as exigências do desenvolvimento do país (LEI N° 6/92, 1992, art. 2).

⁶⁶ Disponível em: <https://www.portaldogoverno.gov.mz/por/Imprensa/Simbolos-Oficiais/O-Emblema-de-Mocambique>. Acesso em 16/08/2020.

Esse processo visa progredir na educação, que, de certa forma, viabiliza assegurar harmonia na capacidade e personalidade dos formandos, assim como tentar resgatar o tipo de educação exercida em Centros Pilotos, que combinava a educação e o trabalho.

O relatório designado “Cairo+7” ou “o Plano de Ação do Cairo”, que contempla o período de 1999 a 2004, considera a educação como “aspecto fundamental para o desenvolvimento sustentável”, constitui um “componente crucial para o bem-estar”, um recurso ou meio essencial para o “acesso ao conhecimento”, um processo viabilizador da “redução da fecundidade, morbidade e mortalidade” com vista à promoção do “estatuto da mulher e a qualidade da força de trabalho” de modo a promover uma “democracia genuína, melhoria do nível educacional da mulher e da rapariga, adiamento de casamentos prematuros, e a redução do tamanho dos agregados familiares” (MOÇAMBIQUE/MPF/DNPO/DPME, 2001, p. 37).

O MINEDH, em seu papel de desenvolver os objetivos, políticas, estrutura, plano de estudos e estratégias de implementação do plano curricular da educação básica (PCEB), conforme a Lei nº 6/92 de 6 de maio”, estabelece a política geral que reconhece a educação “como um instrumento fundamental para o crescimento económico e desenvolvimento social e visa promover o bem-estar dos cidadãos” (MOÇAMBIQUE – INDE/MINED, 2003, p. 16), assim como considera que

A educação é um processo pelo qual a sociedade prepara os seus membros para garantir a sua continuidade e o seu desenvolvimento. Trata-se de um processo dinâmico que busca, continuamente as melhores estratégias para responder aos novos desafios que a continuidade, transformação e desenvolvimento da sociedade impõem (MOÇAMBIQUE – INDE/MINED, 2003, p. 7).

A situação persiste conforme a pobreza continua assolando o país, requerendo a aprovação de novas estratégias e um Plano de Ação para a Redução da Pobreza (PARPA) e promoção do crescimento económico. Nesse sentido, o Conselho de Ministro (2001), por meio da aprovação de documento sobre o PARPA, que contempla os anos 2001 a 2005, declara que a educação constitui um dever governamental, no desempenho da “ação pública” no atendimento do “setor social”, de modo a proporcionar o desenvolvimento da capacidade humana, segundo a demanda individual e das instituições, com o objetivo de viabilizar a “redistribuição equitativa do rendimento e da riqueza”, ou para a “redução da pobreza” em contrapartida ao “crescimento económico inclusivo e abrangente” (CONSELHO DE MINISTRO, 2001, p. 44). Por se tratar de uma área complexa, porém, o mesmo documento descreve:

A educação é um dos direitos humanos básicos. O seu papel fundamental para a redução da pobreza é universalmente reconhecido. O acesso à educação contribui diretamente para o desenvolvimento humano, aumentando as capacidades e oportunidades para os pobres, promovendo maior equidade social, regional e do género. Sem dúvida, o conhecimento é um meio indispensável para a elevação das condições de vida do Homem. A educação é também essencial para o crescimento rápido, porque expande a quantidade e qualidade do capital humano no processo de produção, assim como a capacidade da nação em absorver novas tecnologias. Os principais objetivos na área da educação incluem o alcance de educação primária universal, enquanto se expande rapidamente a educação secundária, educação não-formal, e educação técnica profissional. O programa inclui um compromisso de combate ao HIV/SIDA através das escolas. Tendo em conta as carências sérias de capacidades técnicas e de gestão, que 4 atuam como um constrangimento ao crescimento económico, o programa levanta a necessidade de expandir e melhorar o sistema de ensino superior. Assim, um programa de educação é necessário para cada nível, embora a maior parte dos recursos será alocado ao ensino primário (CONSELHO DE MINISTRO, 2001, p. 3).

Por sua vez, a Declaração Universal dos Direitos Humanos determina que a educação é um meio de instrução que, para além de ser direito de “todo o ser humano”, deve ser fornecida gratuitamente, em especial nos “graus elementares e fundamentais”. Isso corresponde, em Moçambique, ao primeiro e segundo grau do ensino primário, que vai da 1ª até a 7ª classe, segundo a lei nº 6/92 de 6 de maio de 1992, e até a 9ª classe em conformidade com a atual lei nº 18/18 de 18 de dezembro de 2018. Na mesma declaração, também está contido que a educação, enquanto meio de instrução, deve ser

Orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz (ONU/ASSEMBLÉIA GERAL/, 2009, art. 26).

O conceito de educação fundamenta-se nos princípios dos direitos humanos universais, que, em lugar de valorizar primeiramente as questões situacionais e culturais, características na formação das categorias ou identidades nacionais e locais, tomam como base a educação que valoriza as formas de socialização e interações distantes da formação de identidades nacionais.

Quanto a isso, Guilherme Basílio (2010) levanta três objetivos relacionados com a educação na África, os quais, para além de serem pertinentes, constituem características típicas da educação em Moçambique: “a redução de analfabetismo, a socialização do nacionalismo e

a reconstrução da identidade nacional” (BASÍLIO 2010, p. 95). Nesse sentido, Moçambique teve a educação como “um dos instrumentos facilitadores” para a colonização e, de outro lado, foi usada como instrumento de descolonização e reconstrução da identidade nacional (BASÍLIO, 2010, p. 97).

Assim, recorre-se à contribuição de Boaventura de Sousa Santos (2002) sobre a sociologia das emergências e uma sociologia das urgências. Entende-se, em relação ao desenvolvimento desta análise, que o conceito de educação, durante as primeiras duas décadas do século XXI em Moçambique, foi estabelecido com vista ao atendimento das questões sociopolíticas e socioeconômicas emergenciais, assim como para atender às urgências da pobreza e do dito analfabetismo. São conceitos estabelecidos nos artificios e fundamentos eurocêntricos, em busca de satisfazer às políticas internacionais ou aos doadores ocidentais, para estabelecer um certo padrão de manutenção da economia moçambicana e manter a submissão da sociedade na fala e escrita da língua portuguesa, com intervenção de outros e diversos sistemas políticos, tais como: setores privados, confissões religiosas e as ONGs nacionais e internacionais (MOÇAMBIQUE/MPF/DNPO/DPME, 2001, p. 38, 39).

As conjunturas de educação acima descritas, para além da educação tradicional, que valoriza aspectos culturais e princípios de ensino da tradição, pertinentes à formação da identidade social e característicos da região, indicam uma educação fundada em princípios internacionais, com traços de educação herdados do colonialismo ou sistema capitalista. Desse modo, tornam-se desafios a serem confrontados, para a reconstrução, para tomar uma ciência da educação que “consiste em revitalizar as possibilidades histórico-culturais da herança” educacional característica das sociedades moçambicanas entravadas pelo “colonialismo e pelo neocolonialismo” (SANTOS, 2002, p. 262).

Essas descrições aqui apuradas, possibilitam o entendimento do processo da educação aos moçambicanos, enquanto sistema que apresenta lacunas viabilizadoras das políticas ocidentais e, por conseguinte, carentes de uma educação fundamentada em políticas nacionais, capazes de identificar e “reconhecer problemas, incertezas e perplexidades”, de modo a ‘transformá-los em oportunidades de criação de política emancipatória’ (SANTOS, 2009, p. 478). Ou, na visão de Elísio Macamo, seja necessário o estabelecimento de um saber, na base da educação fundamentada no “saber tradicional”, composta por “várias formas de saber” que constituíram as “sociedades africanas”, segundo um conhecimento baseado em experiências propriamente africanas/moçambicanas, que vem se constituindo ao longo da história

(MACAMO, 2012, p. 71-72) como meio de enfrentar os desafios do conhecimento colonial e neocolonial.

Portanto, é oportuno partir da abordagem da Teresa Cruz e Silva (2012), mesmo que seja em relação ao ensino superior, para estabelecer um conceito de educação básica em Moçambique, em conformidade a questões sócio-históricas, sociopolíticas, socioeconômicas e socioculturais vividas no país, a fim de criar políticas educacionais fundadas no conhecimento emancipatório. Essa foi a educação, ao que tudo indica, que se tentou iniciar nos “Centros Pilotos”, ou Zonas Libertadas pela FRELIMO; uma educação que “procura respostas singulares aos desafios, não só do momento, mas também do futuro”, ou uma educação com praxis que parte da “história e da realidade moçambicana”, procurando problematizar e contextualizar o ensino em conformidade a cada situação, avançando na desconstrução da “história dogmática” e estabelecendo princípios fundamentais viabilizadores da reflexão e relacionados ao contexto do cidadão e da sociedade em geral (SILVA, 2012, p. 78-79).

4.1.2 Sistema de Educação da FRELIMO entre 1962-1990

Os moçambicanos tiveram a oportunidade de ter assumido a direção da educação formal muito antes da Proclamação da Independência de Moçambique. As primeiras aldeias libertadas pela FRELIMO serviram como pioneiras no estabelecimento do ensino organizado e dirigido pela primeira vez pelos nacionais, ato primário que principia a implantação do heroísmo contra o regime colonial. Essa atitude proporcionava a instauração da identidade moçambicana baseada no sistema político da FRELIMO, que tinha como objetivo a formação do “homem novo”, livre do jugo e dos conceitos estabelecidos pelo sistema colonial, de modo a ser um indivíduo aculturado nos princípios doutrinários e no idealismo da FRELIMO (GASPERINI, 1989). Ou seja, era uma nova identidade construída entre questões relacionadas ao “conflito interno” do indivíduo e em relação ao sistema cultural, pois, segundo a citação de Gasperini (1989) em relação ao discurso de Machel, era necessário combater as ideologias ou pensamentos portugueses enraizados nos moçambicanos, porque considerava que as “trincheiras mais perigosas do inimigo” são as que constituem “as posições reacionárias nas nossas cabeças” (GASPERINI, 1989, p. 23).

A FRELIMO ou a Frente de Libertação de Moçambique, enquanto movimento “revolucionário”, entendia que a guerra contra o colonialismo português, “guerra de libertação”

de Moçambique, constituía a forma ideal para o estabelecimento da “estratégia total de emancipação social” (GASPERINI, 1989). Dessa forma, o elenco da FRELIMO achou pertinente a “elaboração de uma nova cultura e a realização de um novo sistema de educação”, a ser praticado em “zonas libertadas” (GASPERINI, 1989, p. 24).

A atitude da FRELIMO em estabelecer novo sistema de educação como meio de formação da identidade moçambicana na base dos princípios desse novo sistema político, para Livinia Gasperini (1989), constituía pressuposto de “que a opressão colonial seria substituída por novas formas de exploração se a libertação política e militar não fosse acompanhada por uma libertação económica e cultural”, mas por meio de um sistema político empenhado em “liquidar a educação e acultura colonialista e imperialista para desenvolver a instrução, a educação e a cultura ao serviço da libertação do povo moçambicano” (GASPERINI, 1989, p. 22, 26). Com esse mesmo pensamento, António Cipriano Parafino Gonçalves (2018) veio a dizer:

A vitória do combate contra os valores capitalistas e burgueses significava, para Machel, a libertação do *povo* moçambicano da alienação colonial e imperialista. Deste modo, para prossecução do seu projeto de sociedade, a Frente viu a necessidade de se proceder a uma revolução cultural, tendo a educação como a principal mediação (GONÇALVES, 2018, p. 1663).

A educação era realizada em escolas estabelecidas em zonas libertadas, ou o considerado aqui enquanto primeiro sistema de educação para moçambicanos, ou o princípio de uma educação com vista à formação da moçambicanidade. Esse tipo de educação se enquadra na abordagem da Maria Paula G. Meneses (2009), ao considerar conveniente estabelecer um sistema de educação que objetiva o “conhecimento emancipatório”, estabelecido a partir do contexto, circunstâncias e situação local e concreta dos indivíduos; ou, segundo a contribuição de Anthony Giddens (2006), que torna necessária a contextualização das circunstâncias ocorridas num determinado espaço de tempo entre as partes envolvidas em um determinado lugar.

Essa realidade e esses procedimentos, eram presentes no idealismo da FRELIMO, conforme pode-se constatar nas palavras de Machel, ao dizer que “Nas escolas das ‘zonas libertadas’ devia-se educar mas também produzir e combater”; a escola constitui a “base a partir da qual o povo toma o poder” e estabelece a ligação entre o “estudo” com a “produção e integrando-se na comunidade”; a escola deve representar tanto aos alunos quanto aos professores de forma simultâneo lugar de “produtores, combatentes e militantes empenhados

na concretização da democracia no ensino”, sendo, desse modo, a “educação” como “transformadora das consciências” dos indivíduos, para que se proporcione a aceleração da “ação do projeto da FRELIMO” (GASPERINI, 1989, p. 23).

A idealização de uma educação, para os moçambicanos, tinha em conta um contexto em que a pedagogia relacionava trabalho e ensino. Segundo a tese de Machel, citado por Gasperini, era a “união entre estudo e trabalho”.

Por vezes alguns admiram-se pelo facto de nas nossas escolas (das zonas libertadas) os alunos dedicarem muitas horas à produção. [...] Talvez considerem isso absurdo e achem que teria sido melhor os alunos dedicarem esse tempo à leitura de livros ou a aulas. [...] Mas nós também aprendemos através da produção. [...] As nossas ideias não caem do céu como a chuva. [...] Podemos estudar muito, ler muito, mas para que servem todas estas toneladas de conhecimentos se não as levamos às massas, se não produzirmos? Se mantivermos as sementes de milho na gaveta podemos colher a maçaroca? [...] Um gravador poderá repetir muitos passos de obras científicas, de obras revolucionárias, mas ao longo de toda a sua vida não cria nem uma página nova. [...] A sua inteligência permanece estéril como a semente fechada na gaveta. Para desenvolver as nossas consciências e fazer com que o trabalho e a produção progredam temos que as aplicar continuamente. [...] E não chega aplicar. Também é preciso estudar. A inteligência sem a prática fica estéril. A poça sem inteligência, sem conhecimento, fica cega. Um elefante é mais forte do que um homem, mas dado que o homem é mais inteligente pode construir uma máquina que transporta mais do que um elefante (GASPERINI, 1989, p. 25).

A escola proporcionava a aquisição do conhecimento teórico e doutrinário da FRELIMO, assim como o contato com certo tipo de profissão, conforme as práticas profissionais que eram exercidas por todos que frequentavam a escola em zonas libertadas. A abordagem de Bourdieu (2012) proporciona olhar para a escola, nas “zonas de libertação”, como meio de formação da identidade da população moçambicana, na base dos princípios da FRELIMO. Para além de estarem alinhadas à libertação dos moçambicanos da “hegemonia cultural colonial e tribal”, essas convicções tinham, também, como papel, usar as escolas nas “zonas de libertação” como “campo” de instauração (BOURDIEU, 2012) do sistema da FRELIMO na construção da moçambicanidade.

A identidade da moçambicanidade, por sua vez, tomava o “poder do indivíduo” ou “capital humano” formado pela disputa ou “conflitos internos” produzidos por meio da coesão e regulados “através da força [da] dominação política e militar” da FRELIMO (GASPERINI, 1989, p. 23). Essa força estabelecia “forma conveniente” para eliminar qualquer forma de resistência dos indivíduos integrados nas “zonas de libertação” e torná-los indivíduos em “lugar

das relações de forças pelas mudanças” baseadas nos princípios da FRELIMO, um sistema distinto ou antagônico e com total autonomia que servia de autorreferencialidade da sociedade (BOURDIEU; VACQUANT 2005, p. 158, 159), apesar de também constituir um modelo totalitário na formação da nação moçambicana.

No entanto, a educação que antecedeu a formação da nação, e que veio a continuar após a independência, tinha uma didática fundada no marxismo linear adotada pela FRELIMO, forma considerada pedagógica, que tinha como base a combinação do confronto permanente, com vista à unificação da “teoria e prática”, da “consciência e realidade” e do “estudo e trabalho” (GASPERINI, 1989, p.29). Era uma pedagogia estabelecida em conformidade com a necessidade, situação e contexto nos quais a sociedade moçambicana se encontrava. No período pós-independência, porém, e antes da introdução do primeiro “Sistema Nacional de Educação Básica” (1975-1983), veio a ser introduzida a “educação integral”, estabelecida com influências de “modelos estrangeiros”, que, por sua vez, colocavam em causa o processo da continuidade do aprendizado, ou educação, estabelecido na base da identificação e reconhecimento das “necessidades do país e do projeto de sistema educativo” que relacionava estudo e trabalho (GASPERINI, 1989, p. 26). Houve, portanto, a mudança do sistema de educação estabelecido pelos princípios locais pelo novo, que era estabelecidas pelos princípios ocidentais.

Essa situação colocou em causa os princípios do simbolismo moçambicano, que compunham, até então, os elementos essenciais da bandeira, também contidos na Constituição de 1975,

Na República Popular de Moçambique o trabalho e a educação constituem direitos e deveres de cada cidadão. Combatendo a situação de atraso criada pelo colonialismo, o Estado promove as condições necessárias para a extensão do gozo destes direitos a todos os cidadãos.

No quadrante superior esquerdo está colocado um emblema, constituído por uma roda dentada (símbolo da classe operária e da produção industrial) que circunda um livro (símbolo da educação), ao qual se sobrepõem uma arma e uma enxada cruzadas, simbolizando a defesa e vigilância e a classe camponesa e a produção agrícola. À direita, no interior da roda, figura uma estrela vermelha, simbolizando o espírito internacionalista do Povo moçambicano. O emblema da República Popular de Moçambique contém elementos centrais um livro, urna arma e uma enxada, dispostos em cima do mapa de Moçambique, e representando, respectivamente: educação, defesa e vigilância, a classe camponesa e a produção agrícola (FRELIMO/CRPM, 1975, art. 31, 68, 69).

A relação de educação com trabalho, a presença do livro como elemento simbólico presente na bandeira constituía o orgulho da conquista que teve seu início nas escolas nas zonas

libertadas ou Centros Pilotos, lugares que serviam como “campo” de reeducação do indivíduo e formação categórica ou identitária das juventudes nos princípios frelimistas. O sistema colocava as juventudes em posição de desenvolver atitudes submissas às ordens recebidas, mas os tornava indivíduos em ação e produtivos para sua comunidade, de modo que fossem considerados como indivíduos educados e úteis para e na sociedade. Era uma formação rígida e excludente para os que não se submetessem a ela, mas também era oposta ao que constituía o sistema de educação colonial portuguesa, que, por sua vez, era instalador de identidade “discriminatória”, além de nem todos terem direito ao mesmo tipo e tempo de educação, mesmo direito em relação a trabalho e estudos, assim como não eram aceitos os “alunos e a comunidade” que se apresentavam empoeirados no local de educação (GASPERINI, 1989, p. 30). Sobre a relação de estudos e trabalho exercidos nas escolas em zonas libertadas, veja as figuras 2, 3, 4 e 5.



Figura 2: alunos do Centro Piloto Januário Pedro em reunião para distribuição de atividades produtivas, após aulas (GASPERINI, 1989, p. 58)



Figura 3: Alunos em trabalho, preparação do terreno para a sementeira, no Centro Piloto Januário Pedro, zonas libertadas (GASPERINI, 1989, p. 58)



Figura 4: Um estudante na aprendizagem do uso da “máquina de costura a pedias e a consertar roupa na alfaiataria da escola” (GASPERINI, 1989, p. 69)



Figura 5: “Um estudante ajuda nas obras de reconstrução da escola secundária de Unango”, em Niassa (GASPERINI, 1989, p. 65)

Esse primeiro sistema de educação organizado pelos moçambicanos constituía, para essa população, “um novo tipo de formação, unitária, integrada na vida e confiada à responsabilidade da comunidade, caracterizado por uma interligação entre estudo e trabalho”, assim como o estabelecimento da “nova direção cultural”, que reconhecia a necessidade da “laicização do ensino” (GASPERINI, 1989, p. 30) e a unidade nacional ou integração de todos/as, sem estabelecimento de desigualdade racial, tribal, idade e do gênero. Tratava-se de uma categoria identitária fundada na relação da sociedade com a escola, ao que Gonçalves (2018) constata que Machel veio a afirmar, em plena “abertura do ano letivo em 1978”, que o “sucesso do projeto da Frelimo residia na formação do homem novo, de uma nova mentalidade: “[...] um homem novo, uma sociedade nova? Não, é na escola, na educação onde estão germe” (GONÇALVES, 2018, p. 1664).

No entanto, com a fusão entre a educação provida nos Centros Pilotos e a educação dada nas escolas públicas providas pelo sistema colonial, é estabelecida uma nova organização escolar, visando à garantia de educação para todos e sem nenhum tipo de discriminação racial, nem tribal no acesso ao sistema de educação. Na veneração da conjuntura do simbolismo nacional estabelecido até na bandeira, em inspiração da identidade da moçambicanidade, e como meio de garantir a manutenção desse simbolismo, foi instituída, em 1975, a cadeia de Organização Política e Administrativa das Escolas (OPAE), assim como a substituição da direção individual das escolas pela direção coletiva (GONÇALVES, 2018).

Segundo o “ministro da Educação”, isso foi necessário diante das diversas medidas tomadas e da experiência adquirida nas “escolas libertadas do regime colonial” praticadas na base política democrática da FRELIMO, que transformava todas as direções estruturas existentes nessas regiões em uma “direção num órgão coletivo”, tendo todos os professores e alunos o dever de participar no “processo de reconstrução nacional” (GASPERINI, 1989, p. 33).

Alberto B. Domingos (2015) pontua uma das definições tomadas no IIIº Congresso da FRELIMO como sendo básica para o estabelecimento de nova forma de educação, que viria a ser reguladora durante a nova fase, a de transição, que se verificou depois da independência. Com a “nacionalização das escolas” em “24 de julho de 1975”, antecedida pela “reforma dos conteúdos dos programas”, tudo o que divergia da “ideologia da Frelimo” passou a ser proibido, a exemplo da “Igreja”, que foi proibida de dirigir as “instituições de formação”, e da abolição do ensino da religião nos programas escolares.

O estabelecimento de prioridades ocorreu de 1975 a 1983, ou nos “sete anos da independência caracterizados por uma reforma destinada a realizar algumas mudanças no sistema herdado”: a abolição do “ensino particular”, a aplicação das “atividades produtivas às escolas para aplicar o princípio da ligação estudo-produção e teoria-prática”, a centralização da educação e a soberania total do “Ministério de Educação e Cultura (MEC)” na gerência das escolas, assim como a “criação de um sistema Nacional de Educação (SNE)” (DOMINGOS, 2015, p. 230). Todas essas reformas faziam parte das mudanças dos programas escolares estabelecidas com o objetivo de uma “nacionalização do ensino” viabilizadora da formação da “moçambicanidade” para, desse modo, vir a combater a “discriminação sócio-racial” instalada no “sistema de educação colonial” e projetar o “processo de africanização”, ao mudar o ensino, especialmente, de “história, geografia e português” do sistema colonial para o contexto africano (DOMINGOS, 2015, p. 230, 232). Ou seja, o processo viabilizava o estabelecimento do “conhecimento emancipatório” em virtude da “descolonização do conhecimento” colonial (MENESES, 2009; SANTOS, 1997).

Esse sistema de “nacionalização” e “centralizador” da educação em Moçambique foi consolidado com a introdução do novo “Sistema Nacional de Educação” (SNE), conforme a Lei nº 4/83 de maio de 1983. Domingos (2015), baseado na abordagem de Mosca, apura que se trata de uma mudança fundamentada na consolidação da “ocupação administrativa do território” da educação e, de outro lado, na consolidação da “identidade e unidade nacional” (DOMINGOS, 2015, p. 233). O “sistema educativo moçambicano”, porém, foi também viabilizado por “programas de ‘improvisação normativa’”, uma vez que o mesmo “sistema ficou refém durante longos períodos sem a Lei de Base do Sistema Educativo, desde 1975” (DOMINGOS, 2015, p. 234).

Apesar de, em zonas rurais, a população ter mais abertura em relação ao funcionamento da escola que relacionava a vida e a produção, situação contrária em população residente em zonas urbanas, há que se enfatizar a presença de atitude fundamentada em sentimentos de moçambicanidade estabelecidos em circunstâncias da realidade que constituía, além da revolução contra o domínio colonial, também a construção da nação na base de educação com total “autonomia” do Governo da FRELIMO (BOURDIEU, 2012; SANTOS, 2018). Ou seja, era uma educação estabelecida pelos moçambicanos, unificados pelo sistema político da FRELIMO e “legitimados pelo discurso da unidade política, igualdade jurídica e equidade econômica” (BASÍLIO, 2010, p. 175), dentro das circunstâncias vividas no país, de modo a se

alcançar a plenitude da moçambicanidade sem medir esforços na produção do material “didático”, o qual era composto por “textos de apoio impressos” e até manuscritos, feitos pelo grupo dos professores (GASPERINI, 1989, p. 32).

De certa forma, a FRELIMO, o sistema colonial português, as religiões Católica, Islâmica, Protestantes e RTA, que, nesta abordagem, são consideradas OSC-R, no plural, incluindo todas as organizações religiosas, nacionais e internacionais, constituem sistemas sociais reguladores das interações dos indivíduos no contexto vivenciado por eles no território moçambicano. De um lado, estão duas estruturas antagônicas, ou seja, a FRELIMO e o Governo Português, como estrutura governamental, formando o sistema político de governação em Moçambique; de outro, as religiões, também antagônicas entre si (como a religião Católica e a RTA, a religião Protestante e a Católica durante a época colonial), agora, constituintes da estrutura da OSC-R – sistema religioso e tradicional em Moçambique.

Esses sistemas ou estruturas são configurados como agências, ou sistemas, reprodutoras de interações sociais, por meio do “conjunto ou matrizes de propriedades de regras e recurso” (GIDDENS, 2000, p. 30), que funcionam como meio de regularização de interdependência entre indivíduos e grupos, assim como meio de interação social conforme o envolvimento do ser humano em suas atividades do dia a dia (GIDDENS, 2000, p. 35).

Especificamente, esses sistemas são entendidos como estruturas dotadas de regras, normas e recursos que os configuram enquanto um conjunto de relações transformacionais ou organizacionais da sociedade moçambicana com base no sistema educacional adotado por cada um deles. Esses sistemas, na mesma época, ou em épocas distintas, estiveram em ação ao ponto de colocarem em prática um tipo de educação que contribuía para viabilizar os seus objetivos conforme o contexto em que se vivia no território moçambicano.

Nesse caso, os dados apurados em itens anteriores indicam que, entre 1975 e 1990, a FRELIMO se destacava como sistema estrutural no desempenho de interações sociais dos moçambicanos por meio da sua própria política educacional. Isso ocorria, porque segundo Gasperini, a Igreja ou a OSC-R “ficou proibida de gerir instituições de formação e o ensino da religião foi retirado dos programas escolares” (GASPERINI, 1989, p. 32). Com as novas decisões tomadas no setor de educação, a exemplo da adoção da “educação integral”, dava-se início à reprodução de modelos de educação estrangeiros em Moçambique depois da independência. Em razão do aumento de alunos e, por conseguinte, da incapacidade financeira

do governo da época, recorreu-se à ajuda ou ao financiamento estrangeiro, visando resolver os problemas no setor da educação (BASÍLIO, 2010, p. 87).

Portanto, a FRELIMO, ao recorrer ao sistema de educação estrangeira e ao respectivo financiamento, integrou-se, segundo Muller (1987), às dinâmicas econômicas do sistema administrativo internacional restritas às grandes potências e à subalternização dos Estados-Nações. Para Octavio Ianni (1999), são dinâmicas de manutenção da solidariedade transnacional, meios viabilizadores da dissociação entre Estado e sociedade civil e, dessa forma, uma “anomalia com sérias implicações práticas e teóricas”, conforme rompimento a que se assistiu com a “adoção de projetos de capitalismo transnacionalizado” (IANNI, 1999, p. 131).

Esse procedimento ou dinâmica do sistema político educacional, tanto durante a colonização, quanto após a formação da nação moçambicana, consolidava-se em forma de solidariedades transnacionais e influenciadoras da solidariedade interna ou dos sistemas estruturais de Estado-Nação. A respeito dessa intervenção internacional em questões nacionais, Devin disse:

A vida internacional não é um eterno recomeço. Ela é trabalhada por dinâmicas que nós identificamos mais ou menos bem, mas que contribuem para esta questão tão problemática da transformação das relações internacionais (DEVIN, 2016, p. 364).

Portanto, as intervenções dos sistemas de educação estrangeiros, ou o modelo de educação integral adotado pela FRELIMO, viriam a beneficiar a esses sistemas internacionais, em detrimento da consolidação da educação com políticas internas e da contextualização de aspectos socioculturais e tradicionais da população.

4.1.2.1 Contexto do Primeiro Sistema Nacional de Educação (SNE), de 1983-1992)

Moçambique da década 1980 veio a viver novos momentos com a implementação de novo dinamismo para a continuidade da formação da moçambicanidade. A unidade nacional, fundamentada no projeto do “Homem novo” (BASÍLIO, 2010), necessitou de uma readaptação, de modo a atender novas necessidades conforme as circunstâncias requeriam no novo cenário caracterizado pelo esforço no reconhecimento e integração de diversas entidades sociais, como as confissões religiosas (diversas OSC-R), outorgadas para o processo de formação da nação moçambicana. Essa atitude, em síntese, buscava o reconhecimento da identidade moçambicana

não apenas formada pelos princípios ideológicos da FRELIMO, fundamentados no “marxismo-leninismo, uma vez que o marxismo-leninismo constitui a síntese teórica das experiências das classes e dos povos oprimidos de todo o mundo” (MOLA, 2011, p. 89), mas também o reconhecimento e a deliberação diversificada de tradição, cultura, religião e outros grupos sociais, como o protagonismo da RENAMO, em reivindicação contra o sistema de governo monopartidário (BASILIO, 2010).

Era necessário, portanto, que a formação da identidade partisse do entendimento da presença de diversos grupos sociais, das respectivas dinâmicas de suas identidades sociais e da organização social de sua pertença. Ou seja, de acordo com Fernando Florêncio (2002), havia necessidade de construir uma identidade social, tendo em conta três fatores:

- a) criação de uma ideologia, no sentido da institucionalização de uma determinada visão do mundo, partilhada pelos membros de um grupo social;
- b) da definição do lugar social do indivíduo no grupo e por conseguinte no mundo, fruto da aceitação dessa ideologia;
- c) e da definição dos tipos e modos de comportamentos e acções colectivas dos membros do grupo (FLORÊNCIO, 2013, p. 3).

Esses fatores são indispensáveis para a formação da moçambicanidade, porque a sociedade é composta de vários indivíduos que fazem parte de grupos sociais que contêm suas formas e tipos de identidade social, construídos em conformidade a seu grupo social, que pode ser do sistema tradicional, cultural, religioso e até da RENAMO.

O sistema de coerção ao qual o Estado da FRELIMO recorreu, a imposição do trabalho pela força e deportação de muitas pessoas das “cidades para as zonas rurais”, resultou em graves consequências, uma vez que não eram estabelecidas condições viáveis na chegada e integração dos deportados, que muitos perderam suas vidas devido a essa imposição. No entanto, na luta pela sobrevivência e como meio de se livrar do sistema coercivo do governo da época, muitos dos jovens se refugiavam em outros grupos com políticas diferentes, especificamente a RENAMO, em que eram acolhidos e inseridos a um estilo de vida que aparentemente lhes concedia um modo de vida diferente daquele que tinham no governo da FRELIMO (GASPERINI, 1989, p. 36).

Ao longo do tempo, tais ocorrências passaram a compor uma das grandes perturbações para a FRELIMO, uma vez que as migrações dos jovens, em massa, só beneficiavam o oponente, ou seja, a RENAMO, que se tornava cada vez mais uma potência antagônica com campo fértil para firmar sua influência na formação das juventudes moçambicanas. Bourdieu e

Vacquant (2005) têm essa situação como sendo a presença de “estruturas antagônicas”, posicionando-se como sistema estatal no domínio da sociedade e disputando o “capital humano” como recurso disponível e indispensável.

O surgimento da RENAMO, em resistência ao sistema político da FRELIMO, viabilizou uma nova categoria identitária na classificação das juventudes moçambicanas, os “bandidos armados”, por serem considerados aliados da RENAMO e protagonistas da guerra civil, que veio a dizimar vidas humanas e, para além da destruição devastadora da produção e da infraestrutura do país, levou o país à extrema pobreza que se alastra até os dias atuais (BASÍLIO, 2010).

A partir do conflito e da instabilidade instalada pelo novo grupo antagônico (RENAMO) ao sistema estatal da FRELIMO, na abordagem sociológica de sistemas antagônicas em conflitos, segundo Bourdieu e Vacquant (2005), entende-se que isso permitiu o surgimento de novo “campo”, no qual se estabeleceu uma “rede ou configuração de relacionamentos objetivas entre posições” nas duas entidades, buscando, por meio dessa luta, conquistar o “capital” suficiente que viria a conquistar o reconhecimento que lhes proporcionasse o “poder” de garantir a sua composição e participação na formação da sociedade (BOURDIEU, VACQUANT, 2005, p. 150-153).

Isso permite apurar, a partir dos fatos subjetivos da RENAMO, que, no lugar da designação identitária de “bandidos armados” atribuída pela FRELIMO, apesar das vidas destruídas e retrocesso no desenvolvimento do país, há que entendê-los sociologicamente enquanto agentes dotados da consciência dos seus objetivos e prestes a enfrentarem qualquer conflito possível (BOURDIEU; WACQUANT, 2005), desde que sejam aceitos e reconhecidos como moçambicanos indispensáveis na formação da sociedade e com estratégia própria e favorável a intervir no sociocultural e sócio político do país. Ou seja, são indivíduos em busca constante dos seus direitos como humano e que, por conseguinte, posicionavam-se como revolucionários ao sistema monopartidário, que se configurava uma estrutura governamental discriminatória e excludente de outros sistemas sociais da sociedade, assim como propagadora da desigualdade social.

A implementação do novo Sistema Nacional de Educação (SNE) ocorreu em uma época em que o país se encontrava imerso em diversos conflitos, quando diversas entidades buscavam o seu reconhecimento e integração na formação da moçambicanidade. Esse é o caso dos conflitos políticos protagonizados pela RENAMO, conforme descrito; das entidades religiosas,

que também buscavam a liberdade religiosa para atuarem na formação ou educação da sociedade e das lideranças tradicionais, representantes de diversas culturas e tribos em diversas regiões de Moçambique, que, por meio das estruturas familiares tradicionais, posicionavam-se favoráveis à educação dos seus filhos, ou das juventudes da época, via sistema tradicional.

Com o estabelecimento da Constituição de 1990, foi constatada a necessidade de declarar o fim do sistema monopartidário, com a implementação do Estado de Direito Democrático e multipartidário, que permitia a atuação de diversos movimentos sociais, incluindo as lideranças tradicionais e as entidades religiosas conforme a conceição dos direitos da liberdade religiosa. Foram, também, integradas as entidades antes excluídas no processo da formação da moçambicanidade.

Ressalta-se a relevância dessa busca de entendimento do processo de educação em Moçambique, pelo fato de se tratar de conjuntura que necessita ser averiguada com base nos aspectos ou circunstâncias, ocorrências e sistemas concretos da sociedade e suas configurações sociais. Esse é um procedimento analítico e congruente, no dizer de Boaventura Santos (2018), porque, no lugar de usar os princípios universais, toma como objeto de análise “novos tipos de luta social”, os “conflitos”, os “movimentos e organizações sociais” e as “mudanças sociais” ou “movimentos protagonizados por atores sociais” ignorados no pensamento “eurocêntrico” (SANTOS, 2018, p, 127, 130).

Nesse caso, toma-se a consciência da relevância desse “conhecimento emancipatório”, porque permite a feitura da análise e interpretação das ações subjetivas resultantes das causas e razões da trajetória da RENAMO, dentro do contexto no qual se vivia em Moçambique na década de 1980. E a RENAMO e outros grupos sociais são encarados como estrutura operacional, movimentos protagonizados por atores sociais e agentes sociais locais em uma luta social ou conflito armado, em busca de espaço e no combate do paradigma da moçambicanidade formado apenas pela diretriz da FRELIMO, na desnaturalização das formas de opressão excludentes em que se vivia na época. São novas entidades no processo de formação das identidades moçambicanas. Boaventura de Sousa Santos (1997) considera que as identidades são constantemente passíveis de “processo de transformação” e que, por sua vez, formam os indivíduos ou possibilitam a formação das configurações vivenciadas em cada época, conforme aos fatores que o permeiam:

[...] mesmo as identidades aparentemente mais sólidas, como a de mulher, homem, país africano, país latino americano ou país europeu, escondem

negociações de sentido, jogos de polissemia, choques de temporalidade em constante processo de transformação, responsáveis em última instância pela sucessão de configurações hermenêuticas que de época para época dão corpo e vida a tais identidades (SANTOS, 1997, p. 135).

É nesse contexto que a introdução do novo Sistema Nacional de Educação (SNE) é projetado como ponte ou caminho para proporcionar mudanças segundo as circunstâncias do país, assim como para proporcionar meio viável para a integração de diversos agentes, ou entidades sociais operacionais nessa fase da formação identitária da nação moçambicana, estabelecida no reconhecimento das configurações ressurgidas devido aos fatores sociopolíticos, socioeconômicos e socioculturais. E foram tomadas como medidas a prioritária na introdução do SNE, conforme a descrição do Guilherme Basílio (2010): “a criação de forte laço de unidade e sentimento coletivo” e o estabelecimento de “uma moçambicanidade coesa politicamente”, como meio de conscientizar a sociedade sobre o “espírito” do patriotismo e “nação única”, tendo na educação o vetor ou instrumento principal na “consolidação de uma cultura única”. Ou seja, é a criação de um novo Estado moçambicano, formado pela cultura de políticas educacionais como “ferramenta de transformação humana e de difusão ideológica dos princípios da soberania, da cidadania e da unidade política”, apesar da contínua discriminação das etnias, segundo suas “culturas e línguas” faladas localmente (BASÍLIO, 2010, p. 120), uma vez que eram excluídas em favor do sistema marxismo-leninismo e da língua portuguesa.

Alberto Bive Domingos (2015) pontuou essa situação como “práticas populares” dimensionadas por essa conjuntura de fatores, o que o Estado moçambicano, por meio do “Decreto-Lei 4/83 de 23 de março”, estabelece como um novo meio ou metodologia de “centralização e de construção de uma política educativa”, com vista à projeção de uma nova mentalidade da identidade das juventudes, ao processo de “erradicação do analfabetismo, com a introdução da escolaridade obrigatória”, à “formação de quadros para as necessidades”, ao “desenvolvimento do espírito cívico e de cidadania socialista” e do “desenvolvimento econômico e social e da investigação científica, tecnológica e cultural do país”, conforme o estabelecido no artigo 1 da Lei n° 4/83 (2015, p. 236):

a) A educação é um direito e um dever de todo o cidadão, o que se traduz na igualdade de oportunidade de acesso a todos os níveis de ensino e na educação permanente e sistemática de todo o povo; b) a educação reforça o papel dirigente da classe operária e aliança operário-camponesa, garante a apropriação da ciência, da técnica e da cultura pelas classes trabalhadoras, e constitui um fator impulsionador do desenvolvimento econômico, social e cultural do país; c) a educação é um instrumento principal da criação do Homem Novo, homem liberto de toda carga ideológica e política da formação

colonial e dos valores negativos de formação tradicional capaz de assimilar e utilizar a ciência e a técnica ao serviço da Revolução; d) a educação na República Popular de Moçambique (RPM) baseia-se nas experiências nacionais, nos princípios universais do Marxismo-Leninismo e no património científico, técnico e cultural da Humanidade; e) a educação é dirigida, planificada e controlada pelo Estado, que garante a sua universalidade e laicidade no quadro de realização dos objetivos fundamentais consagrados na Constituição (MOÇAMBIQUE, 1984, p. 14; In DOMINGOS, 2015, p. 236-237).

Com a implementação do SNE, o país passou a ter uma nacionalização do ensino que possibilitava o combate à “discriminação social e racial”, conseqüentemente, proporcionando um resultado dualista: de um lado, permitiria a aderência elevada na educação; de outro, elevava o poderio do Estado no domínio ou na “gestão do sistema educativo”, o que, com o tempo, foi provocando a frieza da participação populacional nos agentes que haviam sido pioneiros na pós-independência (MOÇAMBIQUE, 2000b, p. 35; in DOMINGOS, 2015, p. 234). Em contrapartida, Guilherme Basílio (2010) pontua que o primeiro SNE, por mais que pudesse refletir a realidade moçambicana, não podia ser visto como continuidade da metodologia do ensino instituído pela FRELIMO, nem tradicional e conservador, herdado da “tradição colonial”, uma vez que, para além da participação dos técnicos alemães, russos e cubanos na elaboração do material didático, também se verificava a influência da “Sociedade Alemã para Cooperação Técnica (GTZ) na concepção e execução do SNE” (BASÍLIO, 2010, p. 125-126). Tratava-se, simplesmente, de um tipo de sistema educacional desenvolvido e implementado com influência internacional.

Era um indicativo de que Moçambique continuava como campo (BOURDIEU; VACQUANT, 2005), com presença de novos sistemas de poder integrados na formação da moçambicanidade, o que Boaventura Sousa de Santos, segundo o conceito do Aníbal Quijano, vai considerar como “colonialidade”, ou a influência da “modernidade eurocêntrica”, integrada no sistema de educação moçambicana e proporcionando o domínio do “Norte Global” no controle das políticas do SNE. A situação enquadrava o Estado da FRELIMO no retorno ao novo sistema político de educacional internacional e denominado pelos Estados-Nações, o que, de certa forma, é supostamente semelhante ao sistema colonial no período da colonização de Moçambique. É o prisma da necessidade de “descolonizar o conhecimento”, a partir da conscientização da formação da moçambicanidade por meio de “conhecimento emancipatório” (SANTOS, 1997; SILVA, 2012).

Segundo a Lei do SNE (Lei nº 6/92, alínea a), a educação constitui o “direito e dever de todos os cidadãos”, e, independentemente da condição social, econômica, política e cultural do indivíduo, tendo o Estado o dever de garantir a todos uma educação pública de qualidade. Também é decretada “a participação de outras entidades, incluindo comunitárias, cooperativas, empresárias e privadas no processo educativo”, enquanto provedoras do “ensino, como parte integrante da ação educativa, nos termos definidos na Constituição da República”, na qual está contido, como um dos princípios gerais, que “o ensino público é laico” (Lei nº 6/92, alíneas b, c, d).

Com a guerra civil, os resultados projetados pelo SNE tornaram-se inalcançáveis. A Constituição de 1990 (MOÇAMBIQUE/CRM, 2004, art. 11), introduziu o “Estado de Direito Democrático”, visando à consagração e ao reforço da “harmonia social e individual”, da “consolidação da unidade nacional”, da implantação da democracia participativa com sistema multipartidário se destacando no processo governamental do país. Também estão nela as diretrizes políticas orientadoras das organizações sociais:

As organizações sociais, como formas de associação com afinidades e interesses próprios, desempenham um papel importante na promoção da democracia e na participação dos cidadãos na vida pública. As organizações sociais contribuem para a realização dos direitos e liberdades dos cidadãos, bem como para a elevação da consciência individual e coletiva no cumprimento dos deveres cívicos (MOÇAMBIQUE/CRM, 2004, art. 78).

A Lei estabelecida assegura a instauração da formação das juventudes moçambicanas com integração das organizações sociais, segundo o contributo neles identificados e o direito concedido conforme a gestão do direito democrático e o cumprimento do dever cívico para com o cidadão. Nas alíneas dessa lei, as entidades religiosas, no exercício da educação, são ramificadas em duas perspectivas:

- Instituições privadas religiosas no exercício da educação pública – pelo fato de exercerem a educação, mesmo que sob a legislação do país, mas exercendo de forma independente do governo, mas com cobranças das taxas de matrícula e respectivas mensalidades aos alunos;
- Instituições comunitárias religiosas no exercício da educação pública – por sua vez, são as que, mesmo tendo a liberdade de exercer a educação pública de forma independente, também têm servido como parceiras do Estado, usando suas instalações e recebendo alunos de igual forma que as escolas públicas, ou seja, sem cobrança de taxa de matrícula e muito menos de mensalidades. De outro

lado, pelo fato de gozarem de benefícios de poderem lecionar os princípios doutrinários da respectiva religião responsável pelas instalações e com o pessoal da mesma entidade religiosa, os profissionais de educação eram assalariados pelo governo.

É importante destacar que, nesta abordagem, a intenção está limitada à averiguação das instituições religiosas comunitárias, conforme estabelecidas pela Resolução nº 8/1995. (CONSELHO DE MINISTRO/RESOLUÇÃO Nº 8/95, 1995). Dessa maneira, destaca-se, aqui, a necessidade de um sistema de Educação aberto a toda a sociedade e em todas as regiões do país, apesar dos enormes e diversos desafios enfrentados pelo Governo Moçambicano (GM) para contemplar a todos os cidadãos, independentemente da situação econômica, política, cultural e religiosa na qual o indivíduo está inserido. Também é necessário partir da base constitucional do país que consagra a educação. Com a inviabilização do avanço desse processo de ensino devido à guerra civil, o primeiro PQGRM de 1995 a 1999, resultante do efeito das primeiras eleições em 1994, reconheceu e descreveu como meio de superação dessa situação o seguinte,

A Educação como sendo prioritária e define-a como um instrumento central para a melhoria das condições de vida e a elevação do nível técnico e científico dos trabalhadores. Ela é o meio básico para a compreensão e intervenção nas tarefas do desenvolvimento social, na luta pela paz e reconciliação nacional (...) o Governo da República de Moçambique tudo fará para mobilizar um volume considerável de recursos, visando o desenvolvimento de recursos humanos através da educação e formação. Com efeito, a educação é um fator essencial para os progressos perspectivados na saúde e nutrição, na preservação dum ambiente de alta qualidade e na melhoria dos níveis de stock duma mão-de-obra capaz de assumir as suas responsabilidades na vida política, econômica, social e cultural (CONSELHO DE MINISTRO/RESOLUÇÃO, 1985, Nº 8/95).

Há ciência de que a educação constitui o germe para o desenvolvimento humano e, por conseguinte, do país. A questão, porém, que perdura é: será que, com a introdução do novo SNE em 1992, a formação das juventudes moçambicanas do atual milênio tem assegurada a garantia da laicidade declarada pela Constituição de 1990/2004, mesmo diante da complexibilidade dos fatores sociais, políticos, econômicos, educacionais, culturais e, especialmente, religiosos, considerados como viabilizadores das mudanças ou da continuidade na formação da nação e da moçambicanidade?

Essa questão, aparenta ter resposta contida nas abordagens descritas anteriormente. Do ponto de vista de um resultado categórico e considerado plausível, seria imprescindível a consideração desses fatores como indispensáveis e inevitáveis no processo de formação das

juventudes moçambicanas contemporâneas. Convém, porém, clarificar que a análise hermenêutica adotada possibilitou o levantamento de fatores do processo histórico na formação da moçambicanidade, para entender sua presença, ou não, assim como destacar os possíveis traços presentes nas juventudes de 2000-2019.

Contudo, para além da investigação empírica adotada como procedimento metodológico, esses fatores são provenientes da aprendizagem do processo sócio-histórico da realidade moçambicana, tido como processo de digestão de experiências vividas desde a independência em 1975. Segundo Jorn Rusen (2001), são processos proporcionadores de certa “competência específica e essencial da consciência”, como “habilidades humanas” para analisar a “experiência”, a “interpretação” e a “orientação” do sentido das práticas da “mudança” (RUSEN, 2001, p. 74-75). Esses fatos estão relacionados aos contextos sócio-históricos, políticos, culturais, econômicos, especialmente aos contextos socioeducacionais e religiosos das três épocas (época da migração da população originária, da colonização e da pós-independência até 1999) de formação da nação moçambicana, com as atuais duas últimas décadas (2000-2019).

4.1.3. Contexto das Políticas Educacionais do Ensino Público em Moçambique 2000-2019

Essa época teve como característica específica e diferencial em relação aos primeiros 24 anos depois da independência (1975-1999), acima descritos, o fato de representar a época da ampla implementação do Estado de Direito Democrático, com políticas e estratégias governamentais estabelecidas nos quatro Programas Quinquenais do Governo Moçambicano (PQGM), respetivamente, 2000, 2005, 2010 e 2015.

Essa foi a época com mais recorrência ao apoio financeiro internacional, adoção e implementação das políticas dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODMs), resultantes da “Declaração do Milênio” diante da presença de “147 Chefes de Estados e de Governo e 191 países”, incluindo Moçambique (ONU/Resolução A/RES/55/2, 2000; MOÇAMBIQUE/MPD, 2010, p. 4). O período foi caracterizado pelo dinamismo eleitoral, que resultou, concretamente, em três Presidentes, Alberto J. Chissano, Armando H. Guebuza e Jacinto F. Nyusi, apesar de todos fazerem parte do Partido Frelimo.

A implementação dos ODMs tornou-se necessária para levar avante a questão do desenvolvimento humano em Moçambique, tendo em conta o declarado no Relatório de Desenvolvimento Humano (RDH) de 1990. Nesse documento, o desenvolvimento humano é

considerado como sendo “valor intrínseco” e “meio para atingir outros objetivos de desenvolvimento”, ou seja, para se atingir a multidimensionalidade da pobreza, torna-se imprescindível o “investimento na dignidade e capacidade das pessoas”, na “saúde, educação e proteção social básica”, no empoderamento das pessoas, de modo a “saírem da pobreza”, na preparação delas para a “mobilidade social e para evitarem a exclusão, bem como melhorar a resiliência tanto a nível individual como da sociedade no seu lado” (ADB/OECD/UNDP, 2017, p. 108). É declarado, ainda, no mesmo RDH, que se trata de um meio pelo qual se procura o melhoramento dos resultados de desenvolvimento humano, de modo que a África venha a “concretizar o potencial do seu dividendo demográfico” e do “crescimento inclusivo” (2017, p. 108), especialmente em países de extrema pobreza, como no caso de Moçambique.

Conforme os objetivos desta abordagem, importa destacar que os ODMs são compostos por oito objetivos, dos quais, apenas o segundo objetivo, o de “atingir a Educação Primária Universal”, foi projetado a ser atingido até ano 2015, 100% das crianças com idade escolar para o ensino primário (MOÇAMBIQUE/MPD, 2010, p. 30). Essa projeção, em sua implementação, tem “a educação, a todos os níveis”, como meio de capacitar “as comunidades para construir conhecimento, competências e meios de subsistência e para prosperarem” (ADB/OECD/UNDP, 2017, p. 108). No mesmo documento, está contida a seguinte evidência:

A educação – especialmente a educação após o primeiro ciclo, a partir de cerca de 12 anos de idade – é uma componente crucial do desenvolvimento do capital humano, sendo fundamental para aproveitar o dividendo demográfico. As pessoas mais instruídas e saudáveis tendem a ter melhores salários. As pesquisas demonstraram que a combinação de um ensino secundário de base ampla com um ensino primário universal impulsiona o desenvolvimento das competências e do conhecimento nos países mais pobres (ADB/OECD/UNDP, 2017, p. 108).

Olhar o desenvolvimento do capital humano proporciona uma dimensão mais ampla para diversas áreas do desenvolvimento de qualquer sociedade, nação e ou Estado. Isso vem a ser colocado no cerne das políticas públicas, vigentes nessas primeiras duas décadas do terceiro milênio, com intuito de crescimento geral da sociedade e do indivíduo em particular. Situação presente em quase todos os RDHs está declarada no documento sobre desenvolvimento humano em relação à África.

O desenvolvimento humano é um fator determinante do crescimento, em geral, e do crescimento inclusivo, em particular. Isto deriva tanto das teorias de escolha social e teorias económicas, quanto da literatura empírica mais vasta. O investimento na saúde e na educação melhora a produtividade da mão-de-obra, incluindo a sua capacidade de inovação. Por seu lado, o aumento

da produtividade, mantendo-se os restantes fatores constantes, proporciona maior crescimento. Assim, o investimento em capital humano, particularmente nos cuidados de saúde primários e no ensino secundário, pode ter efeitos positivos duradouros na economia. O desenvolvimento humano permite que um grande segmento da população participe, e beneficie, do processo de crescimento económico (ADB/OECD/UNDP, 2017, p. 108).

O crescimento do capital humano é um dos objetivos supracitados para superar a pobreza, ou o dito analfabetismo, que é alcançado por meio da educação. Trata-se, também, de um tipo de investimento viabilizador de “dividendo demográfico” aos Estados dos países africanos, em contrapartida da população jovem dessas nações. É por meio dessas juventudes, em seu estado saudável e em plena competência, que as empresas e indústrias nacionais e multinacionais se beneficiam e é projetado o “incentivo no investimento interno e externo” (ADB/OECD/UNDP, 2017, p. 109). Tal situação, que visa ao desenvolvimento do capital humano por meio de políticas governamentais internas, estreitadas através de “programas setoriais”, estabeleceu como objetivo crucial a redução da pobreza e a recorrência ao Fundo Monetário Internacional (FMI) e ao Banco Mundial (MOÇAMBIQUE/FMI/BM, 2004). Esse procedimento estratégico no combate à pobreza foi estabelecido a partir do delineamento dos Documentos-Quadro de Política Económico-Financeira (PEP):

i) as políticas de promoção do crescimento com um enfoque no pequeno agricultor; ii) o desenvolvimento de recursos humanos mediante a melhoria na prestação de serviços sociais, sobretudo na educação e saúde e iii) a ampliação das redes de proteção social a fim de assistir os grupos mais vulneráveis (MOÇAMBIQUE/FMI/BM, 2004, p. 14).

Tais estratégias políticas setoriais vieram a ser desenvolvidas para a orientação do planejamento público, conforme os Programas Quinquenais (PQ) estabelecidos para nortear cada ciclo do mandato eleito para governar o país. O governo moçambicano veio a declarar o seu compromisso em relação aos princípios políticos dos ODMs, tornando o Plano de Ação para a Redução da Pobreza Absoluta (PARPA) ou Plano de Estratégico de Redução da Pobreza (PERP)⁶⁷ como primeiro PQGM no século XXI. Assim como se comprometeu na Agenda de 2025, regionalmente estendeu o compromisso entre líderes africanos, estabelecido na base da Nova Parceria para o Desenvolvimento da África (NEPDA) (MOÇAMBIQUE/INE, 2006, p. iii). No entanto, trata-se de fundos dirigidos para uma ação específica, em determinado setor, conforme os objetivos dos financiadores. Essa condição influencia o desenvolvimento de PQ

⁶⁷ Criado em 1999 em Moçambique e na base do PARPA (MOÇAMBIQUE/FMI/BM, 2004).

com vista a responder à demanda internacional, pois, na avaliação do PARPA ou do PERP, constata-se a declaração de que o PERP é considerado, desde início, um condicionamento imposto pelo FMI e o Banco Mundial ao Estado moçambicano, por se tratar de um país mais pobre e endividado⁶⁸.

Aliás, o relatório de avaliação, que tem o “Apoio Orçamental Geral” (AOG), encaminhado de forma direta e sob total responsabilidade dos respectivos “governos parceiros”, uma vez que se trata de “apoio programático, no qual a Assistência Oficial ao Desenvolvimento (AOD)” não tem nenhum vínculo com as “atividades específicas de projetos”, relata que Moçambique constitui “um dos sete estudos de caso numa avaliação Conjunta dos Doadores sob o apoio da AOG” (BATLEY, BJORNESTAD, CUMBI, 2006, p. 1). Essa descrição faz referência à situação de dependência do Governo de Moçambique das doações internacionais desde o ano das primeiras eleições presidenciais, 1994, e constitui um dos sistemas políticos do orçamento do Estado que caracteriza o início do século XXI. Segundo os dados do Banco Mundial (2001),

Moçambique é dos países mais dependentes de ajuda. A dependência da ajuda foi muito forte durante o período da guerra civil, tendo atingido 87% do RIB (Rendimento Interno Bruto) em 1992 – o ano do Acordo de Paz. Contudo, no final da década de 1990, desceu para menos 30% (Tabela A2.25), embora Moçambique tenha continuado a ser o maior recipiente de assistência externa em África. Em 2001, o apoio dos doadores contribuiu para mais de metade do total da despesa pública e cerca de dois terços do investimento público (BATLEY, BJORNESTAD, CUMBI, 2006, p. 10).

Essas dívidas aumentaram a instalação da dependência externa condicionada pelo processo ao combate à pobreza, que veio a agrupar diversas parcerias, financiadores e doadores a partir das últimas décadas do século XX, os quais têm seus interesses até então focados na educação e no combate ao analfabetismo, ou desenvolvimento do capital humano em Moçambique. Segundo o relatório de Moçambique, relacionado a 1994-2004, esses financiadores internacionais são subdivididos conforme o tipo de relacionamento que têm desenvolvido com o governo moçambicano: doadores com relações bilaterais⁶⁹ e doadores com relações multilaterais⁷⁰ (BATLEY, BJORNESTAD, CUMBI, 2006, p. 11).

⁶⁸ Um comentário de alguns membros do governo moçambicano, contido na mesma avaliação do PARPA.

⁶⁹ Alemanha, Austrália, Áustria, Bélgica, Canadá, Espanha, EUA, Finlândia, França, Irlanda, Itália, Japão, Noruega, Países Baixos, Portugal, Rússia, Suécia e Suíça – de 90 a 95% dos doadores do Norte Global

⁷⁰ Dentre eles, o Desenvolvimento Africano – BAD, da Comissão Europeia – CE, da *International Development Association* (Associação para o Desenvolvimento Internacional do BM) – IDA, do Fundo Monetário Internacional – FMI, do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD, UNHCR, UNICEF, Programa Mundial

Esses fatos confirmam, mais uma vez, a recorrência do governo moçambicano aos recursos internacionais e a implementação dos ODMs no processo de desenvolvimento humano. No setor de educação, confirmam a hipótese de que o sistema de educação formal básica em Moçambique é estabelecido por meio de políticas genéricas e com a influência de políticas internacionais, como a da ONU, uma grande oligarquia, a título de exemplo, responsável pelo desenvolvimento e avaliação dos ODMs.

A recorrência a esse tipo de oligarquia (MULLER, 1987), ou órgão estabelecedor da solidariedade internacional (DEVIN, 2016), é apresentar uma das suas políticas para efeito dos ODMs que vieram a ser transformados em Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODSs) a partir de 2015. Ou seja, conforme Octávio Ianni (1999), configura-se enquanto um “institucional jurídico-política” para o dinamismo das ‘forças produtivas e relações capitalistas de produção’ reguladas por meio das corporações transnacionais, a exemplo do FMI e do Banco Mundial (IANNI, 1999, p. 129).

O procedimento do governo moçambicano foi tido por Lina Soiri (1999), em sua abordagem sobre a descentralização em Moçambique, como “bengala alheia” no processo de desenvolvimento humano no país, e, por conseguinte, a respectiva abertura na partilha de poder.

A vontade do governo de cumprir os objectivos normativos promovidos pelas poderosas agências de ajuda externa, obrigou-o a procurar um equilíbrio entre as pressões externas para descentralizar e os seus próprios objetivos políticos e económicos de manter o controlo a nível central (SOIRI, 1999, p. 13).

É um tipo de procedimento que vai gerar, cada vez mais, certa dependência desse tipo de solidariedade, culminando em subalternidade da potencialidade das políticas e respectivas sociedades locais, ou Estado-Nação. Políticas de reestruturação do Estado tomam o rumo das dinâmicas da economia mundial, sendo implementadas e desenvolvidas do ponto de vista a condicionar a criação do “Estado mínimo e decreta a formação de “mercados emergentes”, em contrapartida da assolação de “projetos de capitalismo nacional e de socialismo nacional”, assim como “a transformação dessas nações em províncias do capitalismo global” (IANNI, 1999, p. 130). Em alguns casos, esses fatores interferem nas questões legislativas do país, como no caso da manutenção da laicidade, que, desde o início deste milénio, passaram a compor PQGM, no início pelo PERP, enquanto “instrumento de negociação com os parceiros

internacionais”, no lugar de ser resultado e procedimento de produção ou criação de “políticas essencialmente internas” (MOÇAMBIQUE/FMI/BM, 2004, p. 24).

De outro lado, em conformidade com a Constituição de 1990, atualizada com a de 2004, o período já percorrido nessas duas primeiras décadas do século XXI também é época de progresso da “liberdade de expressão”, autonomia, implementação das novas iniciativas e empreendimento, de participar ativamente na economia do país, de poder se associar ou criar instituições de “organizações sociais”, assim como da liberdade de criar ou fazer parte de certo “partido político”, de participar ou não das entidades religiosas, da liberdade de criação “científica, técnica, artística e literária” e de todo o direito que lhe é concedido enquanto cidadão moçambicano e com a influência da globalização a que o mundo vem assistindo nesses últimos anos.

A Educação é um direito e dever de todo cidadão, promovido pelo Sistema Nacional de Educação (SNE) com objetivo a viabilizar a unificação do processo da “unidade nacional”, da “erradicação do analfabetismo”, do “domínio da ciência e da técnica” e da “formação moral e cívica dos cidadãos”, do “ensino público” não programado na base de “diretrizes, estéticas, políticas, ideológicas” ou confissões “religiosas”, porém com sua ministração aberta para as coletividades e outras entidades privadas e comunitárias operantes no país (MOÇAMBIQUE, 2004, artigos 88, 113). É na preocupação do cumprimento desse dever que o Estado, por meio do MINEDH, vai estabelecer políticas nacionais, visando expandir as políticas de educação para o alcance e a integração do maior número possível de moçambicanos na educação formal e, por conseguinte, combater a pobreza.

A Política Nacional de Educação, define como objetivo principal “expandir o acesso à educação a um maior número de crianças e melhorar a qualidade dos serviços prestados em todos os níveis e tipos de ensino”. Assim, a prioridade do Governo está orientada para o ensino básico e a alfabetização de adultos espinha dorsal para o combate aos níveis de pobreza (MINISTÉRIO DO PLANO E FINANÇAS/DNPO/DPME, 2001, p. 31).

O combate ao baixo índice de desenvolvimento humano (IDH) e à pobreza é considerado pelo governo moçambicano como base principal na criação das políticas nacionais, sustentadoras do desenvolvimento humano e social, tendo a educação formal como instrumento indispensável diante dos objetivos pretendidos. O reconhecimento da prioridade da educação formal, no caso do ensino básico e da alfabetização de adultos como meio para o desenvolvimento social, contribui na aprovação pelo Conselho de Ministros das novas políticas

nacionais de educação e das respectivas estratégias de implementação, visando “aumentar o acesso às oportunidades educativas em todos os níveis do Sistema Educativo, principalmente uma rápida progressão para a escolarização primária universal, com grande ênfase no aumento dos ingressos das raparigas” (MPF/DNPO/DPME, 2001, P. 38).

A preocupação do governo em combater a pobreza, tendo a educação como prioritária na redução da taxa dos ditos analfabetos (em referência aos indivíduos que não sabem ler e escrever na língua portuguesa)⁷¹, veio a contribuir na materialização das políticas com vista à ampliação para o acesso à educação formal, especialmente nas zonas rurais, por meio da integração de diversas entidades privadas e comunitárias, incluindo as confissões religiosas no exercício da educação.

Na materialização da sua política, o sector da Educação priorizou a redução da taxa de analfabetismo nas zonas rurais, através da expansão do acesso à Educação Básica, promoção e incentivo das escolas de artes e ofícios, escolas básicas agro-pecuárias, alfabetização de jovens e adolescentes. Estas ações foram iniciadas em 1998 e contam com o envolvimento dos sectores privados, confissões religiosas e as ONGs nacionais e internacionais (MPF/DNPO/DPME, 2001, p. 38,39).

A partir dessas políticas traçadas na base dos princípios dos ODMs de 2000 e do PARPA 2000-2004, os PQGM passaram a ser programados com vista a responder a essa demanda. Tendo sido difícil ter acesso ao PQGM entre 2000-2004, em documentos acessíveis na Internet, foi possível recorrer ao PARPA/PERP 2000-2004. Nesse PERP, o governo identificou seis áreas de atuação, das quais a educação constitui a primeira área fundamental para a “promoção do desenvolvimento humano e a criação de ambiente favorável para o crescimento acelerado, inclusivo e de bases amplas”, visando reduzir o índice de pobreza de 70% em 1997 a menos de 50% até 2010 (GAI/FMI, 2004, p. 6).

Para responder ao desafio da redução do índice da pobreza, os PQGM passaram a ser estabelecidos por políticas com foco no combate à pobreza no país, tendo a educação formal como viabilizadora do conhecimento para o indivíduo (MPF/DNPO/DPME, 2001, p. 31), o que, também, constitui uma continuidade dos objetivos traçados no primeiro PQGM correspondente à primeira governança de Chissano, de 1994-1999, depois das “primeiras

⁷¹ Designação que requer análise profunda, uma vez que essa categorização em analfabetos é designada do ponto de vista do conhecimento que parte das línguas estrangeiras, no caso de Moçambique, a portuguesa, mas que os nativos têm conhecimento e práticas básicas a partir das suas próprias línguas. Trata-se, porém, de uma questão que não foi tratada nesta abordagem por não constituir o objeto deste estudo.

eleições gerais do país, em 1994” (GAI/FMI, 2004, p. 16). A educação passou, então, a ser definida tendo este objetivo:

Acesso universal à uma educação de qualidade, em particular ao ensino primário, técnico e à formação profissional; combate ao analfabetismo (cuja erradicação é um dos pré-requisitos para o desenvolvimento humano) e eliminar as disparidades de género nas oportunidades educacionais; promover a educação não formal para os jovens; melhorar o conteúdo dos programas de ensino (MPF/DNPO/DPME, 2001, p. 31).

O combate à pobreza, ao referido analfabetismo e a promoção da chamada “educação não formal” ou educação informal, já destacada, com a preferência em usar o termo “educação tradicional”, são também norteadoras em dois PQGM seguintes. Desse modo, o PQG de 2005-2009, para atingir seus objetivos de “redução da pobreza absoluta através da promoção do desenvolvimento social e econômico, sustentáveis”, em suas estratégias para a ação, elegeu sete áreas-chaves, sendo, novamente, a primeira a educação (ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA/Resolução n° 16/2005, p. 166).

Contudo, no PQ de 2005-2009, a definição de educação visiona proporcionar o direito do cidadão, igualmente com o estabelecido na Constituição de 2004, de modo a estar preparado para o exercício da vida social, econômica, e para enfrentar os desafios do desenvolvimento do país (ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA/Resolução n° 16/2005, p.169), tendo, como os primeiros, três objetivos:

- Expandir as oportunidades de acesso a uma educação de qualidade e relevante, com equidade, a todos os níveis do sistema. nacional da educação, tendo em conta a redução das disparidades. regionais e de género;
- Assegurar o acesso e integração a diferentes níveis de ensino das crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais e ou portadoras de deficiência em condições pedagógicas, técnicas e humanas apropriadas, com prioridade para os alunos provenientes de famílias desfavorecidas;
- Incentivar os parceiros da sociedade civil, incluindo as instituições religiosas e o sector privado, a envolver-se na promoção de programas de expansão do acesso e melhoria da qualidade da educação, bem como na gestão das instituições de ensino (ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA/Resolução n° 16/2005, p. 169).

Esses objetivos abrangiam todas as classes sociais moçambicanas, integradoras de diversas entidades da sociedade civil, inclusive as entidades comunitárias religiosas, as OSC-R no exercício do terceiro setor em parceria com o MINEDH, conforme sua atuação na educação formal, o que não condiz com o declarado na Constituição, a qual assegura que a “República

de Moçambique é um Estado laico”, e a respetiva “laicidade assenta na separação entre Estado e confissões religiosas” (MOÇAMBIQUE/CRM, 2004, art. 12, alínea 1, 2).

Em relação às políticas de educação formal em instituições privadas e comunitárias religiosas, o governo declarou incentivo e apoio, pelos seguintes motivos: visando à participação delas no “programa de expansão do acesso ao ensino”; encorajá-las a seguirem com iniciativas com vista ao “desenvolvimento de atividades de ensino em regiões onde as possibilidades de oferta da rede escolar pública não existam ou sejam escassas”; tornar a integrá-las como colaboradores na melhoria do SNE e no “estabelecimento de parcerias efetivas entre o ensino público e privado” (ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA/Resolução nº 16/2005, p. 173).

O posicionamento do governo condizia com os problemas de educação vivenciados em muitas comunidades do país, em uma estratégia que condiciona a integração da sociedade civil na resolução de problemas conforme as necessidades e as oportunidades identificadas em cada comunidade. Eram, porém, procedimentos que deixavam transparecer certa fragilidade das políticas educacionais do ensino formal básico em relação à observância dos princípios constitucionais da laicidade vigentes no país, pois, se o Estado é laico, não adota nenhuma religião civil.

A partir da observação de Willaime, ao dizer que o Estado pode ser laico, mas a sociedade não é laica (WILLAIME, 2011, p. 317), pode-se entender que não é apenas o Estado que passa a atuar parcialmente tolerante em relação a outras confissões religiosas, por promover a educação formal com fraca garantia na observação dos princípios da laicidade. Pode-se entender, também, que a própria sociedade se encontra sujeita a ter seus valores e princípios da sua fé religiosa e da liberdade religiosa afetados ou ameaçados, a partir do momento em que os indivíduos passam a aderir à educação formal exercida em instituições religiosas diferentes dos seus fundamentos de fé. Essa situação é condicionada pelo déficit das escolas públicas e pela falta de oportunidade para frequentarem o ensino em instituições públicas.

O PQGM de 2010-2014, em relação ao socioeducacional, dentre as políticas estabelecidas, contém um dos objetivos centrado no “combater a pobreza”. Para o melhoramento das condições de vida dos moçambicanos (ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA, 2010, p. 5), as políticas são implementadas com o objetivo de: “assegurar o acesso à educação de qualidade que seja relevante, correspondendo aos anseios da população que impulsionam o desenvolvimento do país”; promover uma educação “relevante para o mercado, saúde e

emprego”, de modo a garantir a integração das juventudes na vida profissional; atingir a meta de, até 2015, ter todas as crianças privilegiadas com o ingresso no sistema de educação formal do ensino básico até a 7ª classes, conforme o estabelecido na base da Lei nº 6/92 (ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA, 2010, p. 8-9, 12) e a organização curricular de 2003. Veja a tabela abaixo:

Tabela 1: Organização da estrutura curricular

IDADE	6	7	8	9	10	11	12
Classes	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª
Ciclos	1ª		2ª			3ª	
Grau	1ª					2ª	

Fonte: Plano Curricular do Ensino Básico (INDE/MINE, 2003, p. 25)

Neste sentido, no que concerne à educação, o governo declarou como visão o seguinte:

A educação como um direito fundamental de cada cidadão, um instrumento para a afirmação e integração do indivíduo na vida social, económica e política, um fator indispensável para a continuação da construção de uma sociedade moçambicana, baseada nos ideais da liberdade, da democracia e da justiça social, e também como instrumento principal da formação e preparação da juventude para a sua participação efetiva na edificação do País (ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA, 2010, p. 12).

Aqui, a visão do governo em relação à educação se encontra mais ampliada e descrita de forma a clarificar a necessidade da construção da moçambicanidade com base nos três princípios judiciais, liberdade, democracia e justiça social, projetando a integração das juventudes para a atuação nas três dimensões emblemáticas e problemáticas em relação ao desenvolvimento do país: a dimensão social, a económica e a política.

Em relação às políticas educacionais e seus respectivos objetivos estratégicos, para além dos que foram transferidos do PQGM de 2005-2009 para o PQG 2010-2014, provavelmente continham similaridade, uma vez que se tratava da continuidade do governo do Presidente Armando Guebuza. Também há que destacar o estabelecimento de políticas com vista a expansão e consolidação da reforma, em curso, do ensino técnico-profissional e à “expansão do sistema formal e informal aos diferentes níveis, com enfoque especial nas oportunidades de aprendizagem para os jovens fora da escola” (ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA, 2010, p. 12).

Em relação ao último PQGM, de 2015-2019, referente ao governo do então Presidente Filipe Nyusi, o objetivo central não está concretamente focado no combate à pobreza, mas em

Melhorar as condições de vida do Povo Moçambicano, aumentando o emprego, a produtividade e a competitividade, criando riqueza e gerando um desenvolvimento equilibrado e inclusivo, num ambiente de paz, segurança, harmonia, solidariedade, justiça e coesão entre os Moçambicanos (CONSELHOS DE MINISTROS, 2015, p. 6).

Destaca-se, aqui, a ausência de menção à educação como instrumento fundamental para o alcance desses objetivos. Está, porém, estabelecido, como segunda prioridade, desenvolver o capital humano e social, visto como “um conjunto de capacidades, conhecimentos, competências e atributos de personalidade individual e coletiva que favorecem a realização de atividades sociais e econômicas necessárias para o desenvolvimento socioeconômico sustentável e integrado do país” (CONSELHOS DE MINISTROS, 2015, p. 11).

É apresentada, como uma das ações em “defesa da soberania... e de interesse pública”, a consolidação da “educação patriótica alicerçada no respeito e na valorização da diversidade e no conhecimento da história de Moçambique” (CONSELHOS DE MINISTROS, 2015, p. 11). Para o desenvolvimento do capital humano e social, o PQGM de 2014-2015 declara, ainda, como primeiro objetivo estratégico, “promover um Sistema Educativo inclusivo, eficaz e eficiente que garanta a aquisição das competências requeridas ao nível de conhecimentos, habilidades, gestão e atitudes que respondam às necessidades de desenvolvimento humano” (CONSELHOS DE MINISTROS, 2015, p. 12).

Dentre as semelhanças com as ações dos dois primeiros PQGM desenvolvidos dentro deste milênio, constata-se e evidencia-se aqui a “promoção das parcerias com as organizações da sociedade civil (OSC)” para ações estratégicas que buscam o “fortalecimento da educação da cidadania” (CONSELHOS DE MINISTROS, 2015, p. 10). Evidencia-se, portanto, um certo indicativo de continuidade das políticas educacionais integradoras das OSCs nas ações com vista à educação pública, independentemente da sua natureza privada, do caráter religioso e comunitário.

Para fazer face aos desafios do país, o Plano Curricular do Ensino Básico (PCEB) de 2003 assegura que a “educação” constitui o “processo pelo qual a sociedade prepara os seus membros para garantir a sua continuidade e o seu desenvolvimento”, por meio das “mudanças profundas motivadas por fatores político-econômicos e socioculturais” e, nessa “globalização”, a educação da sociedade moçambicana torna pertinente de modo a defender o desenvolvimento da identidade nacional (MOÇAMBIQUE – INDE/MINED, 2003, p. 7). Essa designação do PCEB, para além de apresentar as “linhas gerais” sustentadoras do “novo currículo” e das

“perspectivas do Ensino Básico do país” (MOÇAMBIQUE – INDE/MINED, 2003, p. 7), contém como relevante o papel de promover a “diversidade dos indivíduos e dos grupos sociais”, de modo a combater a exclusão, em contrapartida de viabilizar a “coesão social” (MOÇAMBIQUE – INDE/MINED, 2003, p. 8). Também, apresenta como “principal desafio”,

[...] tornar o ensino mais relevante, no sentido de formar cidadãos capazes de contribuir para a melhoria da sua vida, da vida da sua família, da sua comunidade e do país, dentro do espírito da preservação da unidade nacional, manutenção da paz e estabilidade nacional, aprofundamento da democracia e respeito pelos direitos humanos, bem como da preservação da cultura moçambicana (MOÇAMBIQUE – INDE/MINED, 2003, p. 7).

Como medidas de combater a pobreza e a promoção da cidadania, o Estado tem desenvolvido, nessas duas décadas, duas estratégias básicas com vista a oportunizar a “educação básica aos jovens e adultos” sem escolaridade. Desde a independência em 1975, só se verifica o desenvolvimento e a implementação da primeira estratégia estabelecida para o período de 2001 a 2005, que foi estendida até 2010, o mesmo ano da implementação da segunda estratégia (RMCM, 2011). Nesse caso,

A Estratégia é um instrumento de orientação das ações de Alfabetização e Educação de Adultos em Moçambique, que surge da necessidade de aumentar as oportunidades de aprendizagem das pessoas jovens e adultas de modo a melhorar a sua participação consciente e ativa na construção das suas condições de vida e das comunidades onde vivem (RMCM, 2011, p. 11).

Ambas as estratégias são desenvolvidas de forma complementar, de modo a se materializar o declarado na Constituição de 2004 e na Lei 6/92 de 6 de maio, de forma específica, o direito e o dever de cada cidadão de ter acesso à educação, sendo da responsabilidade do Estado exercer o papel no desenvolvimento de “estratégia de educação visando a unidade nacional e a erradicação do analfabetismo” (RMCM, 2011, p. 9).

É importante ressaltar o fato de que parte significativa da população moçambicana ser considerada como analfabeta: em 2001, com 60,5% da população; em 2007, com 54,4% (RMCM, 2011, p. 12) e, segundo o Censo de 2017, 39% da população moçambicana continua como analfabeta. É mais significativo ainda considerar o PQGM de 2010-2014, pelo fato de declarar o quanto a população moçambicana é composta, na sua maioria, pela população jovem, estando 45,7% dessas juventudes na faixa etária abaixo de 15 anos de idade (ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA, 2010, p. 8). Cidadãs moçambicanas, que, por conseguinte, se encontravam sujeitas à educação formal oferecida com integração de princípios religiosos diferentes dos que fazem parte do seu cosmo de vida.

Ressalta-se, ainda, que essa situação varia segundo a distribuição da população pelo gênero e pelas regiões. Em 2007, por gênero: 64,2% do gênero feminino e 34,6% do gênero masculino; por região: rural, 65,5% da população era classificada como analfabeta urbana, 26,3% da população (RMCM, 2011, p.12). E com tendência de diminuição, tem-se, em 2017, por gênero: 49,4% do gênero feminino e 27, 2% do gênero masculino; por região: rural com 50,7% da população considerada analfabeta a região urbana com 18,8% da população considerada analfabeta (INE, 2019).

No entanto, o analfabetismo é classificado apenas com base na língua portuguesa como oficial, desconsiderando as línguas nacionais, apesar de existirem, segundo Armindo Ngunga (2012), pessoas, que, mesmo não sabendo falar certas línguas, encontram-se capazes de ler e escrever algumas línguas, segundo sua formação religiosa:

O que parece importante notar e reter para futuras referências é que embora saibam recitar textos religiosos porque o processo de aprendizagem é baseado na memorização, os povos islamizados aqui referidos não falam o árabe, mas lêem e escrevem o árabe, e lêem e escrevem as suas línguas usando os caracteres árabes. Este esclarecimento é importante e oportuno num país como Moçambique onde a ascensão de Português ao estatuto de língua oficial “analfabetizou” todos aqueles que não soubessem ler nem escrever nesta língua ou numa língua europeia (NGUNGA, 2011, p. 298).

Apesar de esta abordagem não tratar da questão do analfabetismo, é de ressaltar o quanto o eurocentrismo tem impacto na redução dos afrosubsaarianos, neste caso, os moçambicanos, a indivíduos inúteis e ou incapacitados, pelo fato de não saber ler e escrever em português, uma língua importada e implantada em representatividade do Norte Global. Esse procedimento é estabelecido de modo a combater a continuidade de usos de conceitos descontextualizados da realidade da sociedade moçambicana, uma vez que ela apresenta outros saberes que não os caracteriza enquanto analfabetos.

Como medidas corretivas e na elevação da “autoestima”, no “espírito patriótico” e na promoção de uma participação ativa e democrática da sociedade na gestão das escolas, o MNEDH elaborou o Manual de Apoio ao Conselho de Escola Primária (MACEP) com participação dos “professores, gestores escolares, pais e encarregados de educação, presidentes de conselhos de escolas, técnicos do MINEDH e parceiros de cooperação” (DNEP/MINEDH, 2015). Constitui procedimento que apresenta como objetivo a renovação do “compromisso do Governo” na necessidade do “envolvimento dos Conselhos de Escola”, de modo a garantir uma educação de qualidade no ensino básico, assegurar a transparência na gestão financeira e velar

pelos “padrões e normas educativas” da sociedade, pois a escola é um “património da comunidade local”, ambiente propício para a transmissão das “experiências acumuladas de âmbito sócio-cultural e científico diante das novas gerações” (DNEP/MINEDH, 2015).

Como meio de garantir a “boa governação”, o MINEDH introduziu o “Programa de Gestão das Finanças Públicas” (PGFP), o qual considera como “órgão máximo” o “Conselho de Escola” (CE), por ser responsabilidade dele oferecer “serviços básicos” de qualidade, com garantia da boa governação nas escolas moçambicanas. Assim, o MACEP, visto como instrumento na viabilização da “gestão escolar inclusiva, transparente e eficaz, baseada em documentos normativos e orientadores”, elaborados por um “processo participativo”, assim como para sua implementação, “exige a união de todos os atores no processo educativo e de todos os segmentos da sociedade moçambicana” (DNEP/MINEDH, 2015).

Portanto, toda a conjuntura de leis, estratégias e políticas educacionais descritas, possibilita o entendimento da fundamentação dos objetivos traçados para a educação básica em Moçambique e torna possível compreender o quanto isso viabiliza o exercício da educação pública, a integração da organização da sociedade civil, especialmente a religiosa (OSC-R), conforme o aporte do objeto deste estudo. De outro lado, são dadas como evidências das políticas educacionais, formadoras das juventudes no país, estabelecidas na base das influências das políticas internacionais e longe da realidade social, cultural, econômica dessas juventudes e do país no geral. Segundo Bourdieu (1983), isso leva a entender a educação enquanto meio de formação das juventudes do país, configurando-se como meio de interação objetiva dos agentes internacionais com o Governo e deste com a sociedade moçambicana.

Para atender essa demanda, são traçadas linhas estratégicas que, de antemão, colocam o Estado moçambicano como sujeito no desenvolvimento de políticas delimitadas com objetivos preestabelecidos em outros programas ou através do envolvimento entre as “ações desenvolvidas pelas parecerias”, com as “políticas nacionais”, nas práticas contra o analfabetismo. Essa sujeição, caracterizada além dos compromissos nacionais, também contém a presença dos “compromissos internacionais” designados, objetivando o “desenvolvimento económico e social do país”, na “materialização do compromisso do governo na erradicação da pobreza, promovendo o desenvolvimento humano”, “realização do Milénio e da Educação para Todos” (RMCM, 2011, p. 13).

A situação ainda é reforçada, segundo as estatísticas indicativas de 2008-2010, ao se declarar que a redução do analfabetismo constitui uma das metas dos ODMs e que a taxa de

alfabetização constitui um “indicativo que mede a proporção dos indivíduos com idade igual ou superior a 15 anos que possuem habilidade para ler e escrever em algum idioma” (INE, 2012, p. 11). Essa declaração indica a imposição internacional sobre o Estado moçambicano, por meio das políticas dos ODMs, usadas como fundamentos dos planos e estratégias, conforme os PQGM, para o desenvolvimento humano.

Trata-se de uma estratégia desenvolvida para atender a todo público jovem a partir dos 15 anos, com atenção especial à “mulher e à rapariga”, conforme a visão abaixo transcrita:

Alfabetizar pessoas jovens e adultas de ambos os sexos, não alfabetizadas ou que não tenham concluído o primeiro ciclo do primeiro grau, do nível primário, com idade igual ou superior a 15 anos, com atenção especial à mulher e rapariga e promovida a aprendizagem permanente ao longo da vida (RMCM, 2011, p. 16).

No entanto, no âmbito da responsabilidade do Estado, enquanto facilitador por meio do MINEDH, é seu dever providenciar políticas e estratégias, currículo, livros de monitoria e avaliação da implementação, para que seja garantida a integração coordenativa de diferentes setores ministeriais do governo moçambicano no combate ao analfabetismo e na promoção do desenvolvimento económico e social do país.

Para isso, o projeto de combate ao definido no contexto eurocêntrico, o analfabetismo, ou seja, “Moçambique Livre do Analfabetismo” (MLA), contém a participação de diversas entidades nacionais e internacionais, parcerias locais e regionais, governamentais e não governamentais, públicas e privadas, Sociedade Civil e Confissões Religiosas, além da participação de diversas formas de organização comunitária, como a Escola, os Centros de Alfabetização e Educação de Adultos (CAEA) e a “cooperação multilateral e bilateral”, assim como as formas diversificadas de “habilidades para vida”, provedoras de recursos com vista à “implementação dos programas e iniciativas de alfabetização”, ou seja, desenvolvimento de Alfabetização e Educação de Adultos (AEA) e Educação não-Formal (ENF), tais como: “Alfa-Regular, Alfa-Rádio, Alfalit, Família Sem Analfabetismo, Reflect e Alfa em línguas locais” (RMCM, 2011, p. 21).

Dentre tantas variáveis, de caráter cultural, tradicional, regional e até religioso, a serem tomadas em consideração na formação das juventudes do novo milênio, a educação formal básica, ou o SNE moçambicano, tende a ser desenvolvida na base da relação de variável económica e política ou na composição do “capital económico”, estabelecido para combater a pobreza ou a miséria (BORDIEU; VACQUANT, 2005, p. 157). Desse modo, o setor de

educação constitui um campo de disputa, no qual o Estado moçambicano, enquanto agente nacional, e os agentes internacionais, configurados pela ONU e na responsabilidade das ODMs, relacionam-se objetiva e subjetivamente. Essa relação é estabelecida pelos interesses particulares e em relação às situações do presente e às tendências dessas estruturas de tirar vantagens segundo o poder de cada um e das circunstâncias do país (BOURDIEU; VACQUANT, 2005, p. 150).

O fator miséria ou pobreza absoluta, que constitui a identidade internacional de Moçambique, tem servido de autodeclaração do governo moçambicano na impossibilidade de, por si só, expandir a educação para todo o país. As perspectivas traçadas com base no capital econômico delimitam o poder do governo, em contrapartida do poder econômico, humano e material das OSC-R operantes no país. Bourdieu (2004) considera esse poder como relações objetivas, que colocam o poder estrutural da OSC-R na formação das juventudes moçambicanas, especialmente para as mulheres e nas regiões rurais, que são classificadas como analfabetas, ou regiões com maior índice de pessoas consideradas analfabetas.

No entanto, os moçambicanos são analisados e classificados enquanto analfabetos com base em uma língua que constitui sua segunda língua, descartados os saberes e escritos “noutras línguas não europeias”, fato que Armindo Ngunga (2012) vai considerar “normal num sistema em que o centro das atenções e os modelos de análise da vida social padecem de eurocentrismo acentuado” (NGUNGA, 2012, p. 299).

Analfabeto é uma construção fundamentada nos princípios eurocêntricos, adotados nas políticas nacionais, o que Pablo González (2007) considera como um dos tipos do colonialismo interno, que, nesse contexto, é formado desde o processo da libertação, passando pela declaração da independência de Moçambique e sua formação enquanto estado socialista, até ao atual Estado democrático de direito, caracterizado pelo neoliberalismo (GONZÁLEZ, 2007, p. 432). Essa colonização interna constitui uma categorização formada e, para entender as lutas das classes, observam-se três momentos distintos:

primeiro, que o colonialismo interno dá-se no terreno econômico, político, social e cultural; segundo, como evolui o colonialismo interno ao longo da história do Estado-nação e do capitalismo; terceiro, como se relaciona o colonialismo interno com as alternativas emergentes, sistêmicas e antissistemas, em particular as que concernem a “resistência” e a “construção de autonomias” dentro do Estado-nação, assim como a criação de vínculos (ou a ausência de vínculos) com os movimentos e forças nacionais e internacionais da democracia, da liberação e do socialismo (GONZÁLEZ, 2007, p. 431).

Esse processo vem se compondo na sociedade moçambicana, em que o Estado, no exercício do seu poder, tem, de forma direta ou indireta, de se submeter aos conceitos globais ou internacionais estabelecidos pela ONU. A maneira como os dados são relacionados nas estatísticas moçambicanas e as políticas com vista a combater a pobreza, desenvolvidas pelos PQG, norteadoras do SNE desde o compromisso estabelecido no ano de 2000, com a implementação dos ODMs, são princípios neocoloniais, um estilo da continuidade da “colonização externa”, por meio da “colonização interna” (GONZÁLEZ, 2007), que se encontram alinhados segundo seus pilares, em “iniciativas” inscritas nos ODMs, no projeto “Educação Para Todos” (EPT) ou PARPA, nos PQG, assim como “operacionalizados no Plano Estratégico do Setor da Educação” (PESE) (RMCM, 2011, p. 16).

A classificação de Moçambique como um dos países mais pobres do mundo e a educação estabelecida com objetivos de combater essa pobreza configuram a população moçambicana como pertencente a uma nação categorizada como um povo pobre, a maioria jovem, especialmente nas regiões rurais, e como analfabeto. A educação configura, ou dá novas identidades a todos os jovens, que, por diversos motivos, possam não ser integrados pelo SNE como juventudes pobres e analfabetas.

No uso da análise hermenêutica no processo educacional dos moçambicanos, identifica-se certa relação entre Estado e Religião operando nesse campo. É de reconhecer o papel exercido pela Religião, mesmo que diante de certas divergências com o governo, no processo da formação de Moçambique enquanto nação, na construção do nacionalismo ou da moçambicanidade, no estabelecimento da harmonia e paz, de modo a pôr fim à guerra civil, assim como a formação diversificada das juventudes moçambicanas. Historicamente, a Religião em Moçambique se configura como grande protagonista na construção da nação, situação que lhe proporciona certo prestígio enquanto um agente dotado de poder que possa influenciar nas políticas governamentais. Essa situação não integra os direitos culturais, que, segundo Alain Touraine (2007), constituem o sujeito de luta, a sustentação institucional e cultural, ou seja, o sujeito da constituição da individualidade e da coletividade.

Sua configuração estrutural religiosa, seu espaço de atuação na sociedade moçambicana, a liberdade concedida na Constituição e a integração na participação no combate à pobreza, conforme políticas estabelecidas nos PQG, segundo Anthony Giddens (2000), constituem uma agência/estrutura dotada de regras e recursos, ou conjuntos de relações transformacionais, organizados como propriedades dos sistemas sociais, no exercício de movimento de renovação.

Nesse sentido, tendo o SNE básica, para além de ser projetada com vista a combater pobreza, também é presente o fato de ser uma educação fornecida pela OSC-R, um tipo de sistema estrutural viabilizador das condições governamentais da continuidade ou transmutação das estruturas, da reprodução do mesmo sistema social, segundo suas práticas reguladoras. Portanto, trata-se de um sistema estrutural formado de “conjunto ou matrizes de propriedades de regras e recurso” (GIDDENS, 2000, p. 30).

Esse é um fato preocupante na formação das juventudes moçambicana, uma vez que o dever da cidadania em aderir à educação pode constituir também certa sujeição às estruturas de regras e normas conservadoras, conseqüentemente, limitadoras do exercício da liberdade individual ou da formação das juventudes aptas ao exercício da sua cidadania, enquanto indivíduos competentes (GIDDENS, 2000). Mesmo que a educação esteja para todos e que possa ser abrangente em termos de integração das organizações da sociedade civil em atuar no setor de educação, constitui uma situação em que se deve prestar atenção nas estratégias políticas e na legislação moçambicana, porque a incongruência verificada nessa relação tende a colocar em xeque a manutenção da laicidade no país e a formação de uma moçambicanidade dotada de consciências práticas e discursas, pertinentes ao desenvolvimento humano almejado para os jovens moçambicanos.

CAPÍTULO V

5. ANÁLISE DAS CONCORDATAS COM AS COMUNIDADES DOS PAÍSES DA LÍNGUA PORTUGUESA

5.1. ESTUDO COMPARATIVO EM RELAÇÃO ÀS NOVAS CONCORDATAS NAS COMUNIDADES DOS PAÍSES DA LÍNGUA PORTUGUESA (CPLP) E NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS EM MOÇAMBIQUE

Este capítulo analisa e compreende, de forma comparativa, a relação das atuais concordatas no mundo lusófono em relação às políticas educacionais, especialmente em Moçambique. A abordagem foi desenvolvida a partir do entendimento das OSC-R como tipos de configurações, estruturas, agências ou sistemas reprodutores de interações sociais, por meio do “conjunto ou matrizes de propriedades de regras e recurso” (GIDDENS, 2000, p. 30) que possuem e que os norteiam em atuação em um Estado laico. Por outro lado, as Concordatas do Vaticano com países tidos da Lusofonia são compreendidas como novas formas de socialização estabelecidas neste milênio e vigentes por meio da Igreja Católica e dos Estados-Nações (veja o Gráfico 3, em relação à população dos Estados-Nações, e Mapa 4 que respetivamente retratam as bandeiras e a localização geográfica que compõem as Comunidades dos Países da Língua Portuguesa – CPLP).

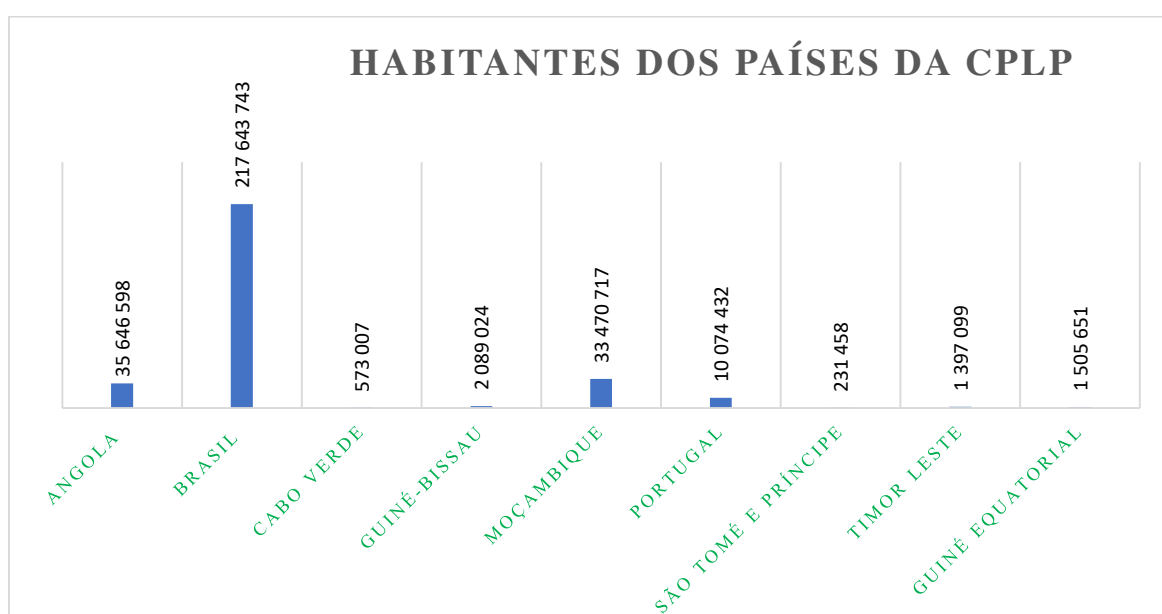


Gráfico 3: Habitantes dos países da CPLP. Disponível em Estatística em tempo real. Relógio de população para cada país (countrymeters.info). Acesso em 11/09/2023.



Mapa 4: Mapa das CPLP (Disponível em <https://www.nacionalidadeportuguesa.com.br/comunidade-dos-paises-de-lingua-portuguesa/>).

Considera-se como imprescindíveis a análise comparativa na implementação e as possíveis perspectivas resultantes das Concordatas no setor de educação e, em especial, no ensino formal, a educação pública básica moçambicano. A partir da pesquisa documental a respeito das Concordatas entre Vaticano e Países da Lusofonia, ou Estados-Nações pertencentes à CPLP, foi possível apurar, aqui, a descrição da instituição e dos respectivos objetivos desses acordos na conjuntura dos respectivos países.

Entre as CPLP, cronologicamente, a primeira a estabelecer a concordata com o Vaticano, no ano de 1940, foi Portugal (DOCUMENTOS/Concordata, 1940), em uma época em que ele se constituía o país colonizador dos Países Africanos da Língua Oficial Portuguesa (PALOP). Posteriormente, vêm Brasil, em 2008; Moçambique, em 2011; Guiné Equatorial, em 2012; Cabo Verde, em 2013; Timor Leste, em 2015, e Angola, em 2019. É na mesma sequência cronológica, também ilustrada na tabela abaixo, que a seguir, serão aprofundados os contextos nos quais se encontram estabelecidas essas concordatas em CPLP ou mundo da Lusofonia.

Ordem	1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°
País	Portugal	Brasil	Moçambique	Guiné Equatorial	Cabo Verde	Timor Leste	Angola
Ano	1940	2008	2011	2012	2013	2015	2019

Tabela 2 - Cronologia das CPLP no estabelecimento do acordo com o Vaticano (Nossa Autoria, para pesquisa).

Antes de aprofundar o contexto no qual as concordatas foram estabelecidas, é oportuno destacar o quanto a questão linguística exerce papel fundamental para a ampliação de conexões, afinidades culturais e respectivas histórias, assim como para a construção e organização de várias comunidades e diversos grupos geopolíticos, como é o caso do conceito da Lusofonia usado de forma genérica em relação ao conjunto das CPLP (BRITO, 2013, p. 4).

É importante, porém, ressaltar que a mesma questão linguística pode contribuir para a generalização de alguns aspectos contribuintes para a desvalorização de certos valores culturais de cada país. Como é o caso da designação da CPLP, que, junto com a da Lusofonia, dá a impressão de que os países ou comunidades integradas são concretamente, na íntegra, falantes e escritores da língua portuguesa (SOUSA GALITO, 2012).

Em relação a isso, Maria Sousa Galito (2012, p. 5), ao dizer, em sua terceira ressalva, que “nem todos os habitantes dos Estados membros da CPLP falam/escrevem em língua portuguesa”, assegura o quanto a língua portuguesa tem sido um dos “veículos de comunicação” que consolida a coexistência de diversos grupos geopolíticos estabelecidas na base da “concentração política e diplomática” (CPLP, 2008, p. 4). Nesse caso, um desses grupos é formado pelos países do continente africano, denominado grupo de Países Africanos da Língua Oficial Portuguesa (PALOP), que, exceto Guiné Equatorial, todos os cinco países restantes, Angola, Cabo Verde, Guiné Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe, tornaram-se independentes do domínio colonial de Portugal, entre 1974 e 1975.

Os blocos geopolíticos, os PALOP, as CPLP e os Lusófonos, são compreendidos, nesta abordagem, da seguinte forma: 1) CLPL – a partir da sua abrangência universalista, característico da globalização universal; 2) PALOP – pelo fato de considerar e incorporar as especificidades dos Estados-Nações que têm a língua portuguesa adotada como oficial e não assumida como nacional; 3) Lusofonia – como uma dimensão geoestratégica económica e política, concordando com José Filipe Pinto ao dizer que:

A Lusofonia, para mim, como objectivo ou projecto final, é a construção de um espaço, o “Espaço Lusófono” porque nele se fala a Língua Portuguesa, e que é um espaço cultural, económico, político, estratégico, que pode e deve ter uma personalidade e uma palavra próprias no mundo contemporâneo. Aliás, é a dimensão geoestratégica que me parece essencial e, por isso, em última análise, defendo que a Lusofonia é essencialmente uma questão de geoestratégia económica e política, que dá sentido a tudo o resto (PINTO, 2005, s/p).

Assim como o descrito a partir do encontro de Lusofonia em Torres Novas, é de se considerar para esta análise a declaração de que “a Lusofonia na atualidade, creio eu, é um termo que obedece ao princípio da globalização e interdisciplinaridade onde se almeja afirmar uma identidade comunitária, para além da questão linguística” (CPLP, 2008, p. 2). Desse modo, torna-se oportuno o uso da designação tanto da CPLP, a qual possui como “objetivos gerais a concentração política e a cooperação nos domínios social, cultural e económico” (CPLP, 2023)⁷², quanto da Lusofonia com o intuito de olhar para um Espaço Lusófono como uma dimensão geoestratégica, econômica e política. Dessa maneira, objetiva-se integrar nesta abordagem aspectos de carácter global e de interdisciplinaridade, a partir de um prisma dos países falantes da língua portuguesa, uma vez que,

Nos Estados-Membros, a língua portuguesa assegura funções sociais, culturais, identitárias, políticas e económicas, sendo simultaneamente o instrumento através do qual se estabelecem ligações, se promove a coesão, a solidariedade, a amizade, a concertação político-diplomática e a cooperação em vários domínios. Constitui igualmente a base sobre a qual assenta o acesso ao saber e ao conhecimento escolar, académico, científico e tecnológico dos cidadãos. Tem permitido, igualmente, o diálogo entre agentes e estruturas da cultura e a promoção da diversidade cultural dos Estados-Membros, nos contextos nacionais, em Estados terceiros, junto de Organizações Internacionais e das diásporas, divulgando um património imaterial de reconhecido valor histórico junto da sociedade civil (CPLP, 2021, p. 2).

Apesar da descrição da língua portuguesa como o elo fundamental na aproximação dos Estados-membros na atuação conjunta em diversas dimensões sociais, políticas, econômicas e até culturais, importa salientar que esses Estados, na sua maioria, não têm a língua portuguesa como único meio de comunicação, pois possuem diversas línguas nacionais características da população em suas respectivas culturas nacionais e tradicionais.

⁷² Disponível em <https://www.cplp.org/id-2752.aspx>

Segundo o *site* da CPLP⁷³, os nove Estados-membros desse bloco geopolítico (Angola, Brasil, Guiné-Bissau, Guiné Equatorial, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe e Timor-Leste) ocupam uma dimensão global terrestre de 7,2% da terra do planeta. É um total de 148 939 063 km² espalhados nos quatros continentes do planeta Terra: os continentes europeu, americano, africano e asiático, situados na sua grande parte no hemisfério sul e na zona tropical subequatorial, com exceção de Portugal, que, para além da sua localização no hemisfério norte, também é caracterizado pelo “clima temperado com variantes oceânica e mediterrânea” (CPLP, 2023). Trata-se de Estados-membros com realidades bem distintas umas das outras, como é o caso do Brasil, que pela sua superfície terrestre se encontra na quinta posição no mundo, enquanto São Tomé e Príncipe é classificado como o minúsculo arquipélago e menor Estado da África.

Contudo, sendo os Estados-membros apurados na base da fala de língua portuguesa, tanto oficial quanto nacional, conforme a particularidade constitucional de cada país, é conveniente estabelecer a abordagem relacionando o processo das concordatas entre o Vaticano e cada um desses países da CPLP, PALOP ou da Lusofonia, conforme sua estruturação geoestratégica na contemporaneidade. Esse procedimento permite certa apuração dos dados e conteúdo que viabiliza o efeito da análise comparativa da influência e perspectivas verificadas na integração da OSC-R católica no sistema de educação pública básica em Estados deliberados constitucionalmente laicos. É um tipo de Agência que possibilita a compreensão do seu protagonismo nas dinâmicas do desenvolvimento humano e nas respectivas políticas educacionais relacionadas ao ensino formal básico; assim como a compreensão do sistema de cooperação internacional para o desenvolvimento no campo da educação, tendo em conta as intervenções políticas e diplomáticas estabelecidas por meio das CPLP e dos PALOP.

De outro lado, a análise das Concordatas nesse bloco geoestratégico e geopolítico, as CPLP, permite entender quanto as cooperações dos agentes internacionais tendem a proceder em questões de intervenção social, econômica, desenvolvimento humano e educacional, de forma generalizada diante de contextos interno que requer observação de aspectos internos e circunstanciais. O estabelecimento das novas Concordatas pode ser compreendido como internacionalismo Vaticano e nova ordem mundial na diplomacia da Igreja Católica em Estados-Nações. Isto ocorre porque,

⁷³ Disponível em: <https://www.cplp.org/id-2597.aspx>

Atualmente, o objetivo da Santa Sé em estipular concordatas é, em primeiro lugar, garantir a liberdade de comunicação entre Santa Sé e Igreja local nos Estados, a liberdade de organização interna da Igreja sem que o Estado interfira nos assuntos internos da instituição religiosa; a liberdade das nomeações eclesiásticas; liberdade de culto, de associação, de criação de escolas etc. Tais concordatas foram fundamentais para garantir a liberdade na Igreja principalmente nos países que se encontravam sob o regime comunista, ou em países islâmicos. Em segundo lugar, as concordatas geralmente definem a colaboração entre Estado e Igreja no âmbito social, partindo da ideia que a religião católica e a Igreja possam desempenhar um papel ativo na melhoria do bem-estar não apenas dos católicos, mas de todos os cidadãos de um determinado país. As concordatas são de fato um importante instrumento diplomático, um pacto entre as autoridades de duas sociedades soberanas (política e religiosa) que se encontram em um nível de paridade, para regulamentar suas relações em matérias de interesse comum ou concorrente (CARLETTI, 2012, p. 68).

No entanto, objetivando o entendimento das concordatas em CPLP, como nos PALOP, no que concerne à intervenção da Igreja Católica em instituições de ensino ou educação pública nesses países, seguidamente estão contidas as observações sobre os acordos estabelecidos pelas concordatas nos países aqui em causa, respeitando cronologicamente o efeito do acordo, conforme assim estabelecido.

5.1.1. Concordata Vaticano e Portugal

Portugal é caracterizado e mais conhecido pela sua ação no processo da colonização dos Estados que atualmente compõem as CPLP, celebrou a primeira concordata enquanto potência colonial nos PALOP, na qual a Santa Sé, em plena autoridade, outorgava que as “corporações missionárias portuguesas intensifiquem a evangelização dos indígenas e o apostolado missionário” (MAGLIONE *at all*, 1940, art. 19). Para além disso,

As missões católicas portuguesas podem expandir-se livremente, para exercerem as formas de actividade que lhes são próprias e nomeadamente a de fundar e dirigir escolas para os indígenas e europeus, colégios masculinos e femininos, institutos de ensino elementar, secundário e profissional, seminários, catecumenatos, ambulâncias e hospitais. De acordo com a Autoridade eclesiástica local, poderão ser confiados a missionários portugueses os serviços de assistência religiosa e escolar a súbditos portugueses em territórios estrangeiros (MAGLIONE *et al.*, 1940, art. 15). Nas escolas indígenas missionárias é obrigatório o ensino da língua portuguesa, ficando plenamente livre, em harmonia com os princípios da Igreja, o uso da língua indígena no ensino da religião católica (MAGLIONE *et al.*, 1940, art. 16).

Esse decreto favoreceu a Portugal o uso da religião católica para a discriminação, aculturação e dominação dos atuais palopianos, em detrimento das suas respetivas culturas e

procedimentos religiosos tradicionais. Em outro documento, no Apêndice (1975) sobre Concordata entre a Santa Sé e a República Portuguesa (DOCUMENTOS/Concordata, 1940), os artigos 20 e 21 retratam o procedimento estatal na gestão da educação com integração da Igreja Católica. No artigo 20 está determinado o livre estabelecimento e manutenção das escolas particulares católicas paralelas às do Estado, porém sujeitas ao direito comum, à fiscalização, a ser subsidiadas e oficializadas conforme regimento estatal; à não intervenção estatal no oferecimento do ensino religioso nas escolas e cursos particulares. Por sua vez, o artigo 21 aponta que devem ser ensinadas a doutrina e a moral cristãs católicas ou o ensino da religião católica nas escolas públicas. Ou seja,

O ensino ministrado pelo Estado nas escolas públicas será orientado pelos princípios da doutrina e moral cristãs tradicionais do País. Consequentemente ministrará-se 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 correcção 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 idóneas (DOCUMENTOS/Concordata, 1940, art. 21).

Do mesmo jeito que foi pontuado na relação da concordata entre Santa Sé e Brasil, é também presente a ambiguidade no conteúdo contido nos artigos 20 e 21 da concordata entre Santa Sé e República Portuguesa. Salienta-se que, para além do acordo estabelecido em 1940, existe a atual concordata estabelecida em 2004, conforme as palavras do Núncio Apostólico (2014), proferidas no ato da comemoração do 10º aniversário desde a celebração da concordata entre Portugal e a Santa Sé. A respeito da nova concordata, a de 2004, pode constituir estudos aprofundados em outras abordagens futuras, uma vez que até o momento desta abordagem ainda não foi possível o acesso deste atual acordo. Contudo, a concordata estabelecida em 1940, levou com que Portugal expandisse seu domínio e enquanto uma potência colonizadora diante das suas colônias, com o apoio direto da religião católica, conforme o sistema de educação por estes fornecidos.

5.1.2. Concordata Vaticano e Brasil

O Brasil, país pertencente ao grupo geoestratégico da CPLP, os tidos como da lusofonia, possui a maior superfície territorial em relação a todos outros Estados-membros integrados neste grupo e ocupa a quinta posição entre todos os países mundiais⁷⁴. Sua extensão territorial, que chega a atingir 8.514.876 Km², permite que ocupe 1,6% de toda a superfície do planeta, 79,27% ou 4/5 dos 10.742.000 Km² da dimensão territorial que corresponde à CPLP. Segundo a projeção da população, conforme o IBGE, o Brasil possui 215.621.896 habitantes⁷⁵. Sendo o Brasil um Estado laico, nele estão presentes diversas formas de religiosidade e respectivas entidades religiosas, conforme a tabela 3, que apresenta dados sobre religião, resultantes do Censo de 2010:

Tipo de religião	Pessoas
Sem Religião	15.335.510
Budismo	243.966
Candomblé	167.363
Católica Apostólica Brasileira	560.781
Católica Apostólica Romana	123.280.172
Católica Ortodoxa	131.571
Espírita	3.848.876
Espiritualista	61.739
Evangélica	42.275.440
Hinduísmo	5.675
Igreja De Jesus Cristo Dos Santos Dos Últimos Dias	226.509
Islamismo	35.167
Judaísmo	107.329
Não Determinada e Múltiplo Pertencimento	643.598
Novas Religiões Orientais	155.951
Testemunhas de Jeová	1.393.208
Tradições Esotéricas	74.013
Tradições Indígenas	63.082
Umbanda	407.331
Umbanda, Candomblé e religiosidades Afro-brasileiras	588.797 ⁷⁶
Outras Declarações de Religiosidades Afro-brasileiras	14.103
Outras Religiões Orientais	9.675
Outras Religiosidades	11.306
Outras Religiosidades Cristãs	1.461.495
Não Sabe	196.099
TOTAL	191.298.756

⁷⁴ <https://www.cplp.org/id-2597.aspx>

⁷⁵ https://www.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao/index.html?utm_source=portal&utm_medium=popclock

⁷⁶ O valor expressa o total da soma dos três segmentos que correspondem a matriz de origem africana.

Tabela 3 – Fonte: IBGE, 2010 – disponível em <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pesquisa/23/22107>

Mesmo se tratando de dados estatísticos com mais de 10 anos, o que poderá não constituir a realidade atual, a distribuição da população por religião e forma de religiosidade da época, demonstra que a maior percentagem, cerca de 65,44% das pessoas, num universo populacional de 191.298.756 habitantes, pertenciam à Religião Católica Apostólica Romana (CAR). Embora passados 12 anos, de 2010 a 2022, ainda possa ser evidente que a projeção religiosa no Brasil, apresenta elevada percentagem da população brasileira enquanto adeptos da religião CAR.

Apesar da descrição detalhada em relação às pessoas na sua pertença ou não religiosa e formas religiosidades, o que, de um lado, pode constituir certo interesse no zelo pela laicidade do país e combate à discriminação religiosa, o governo brasileiro veio a assinar em 13 de novembro de 2008 um acordo, Concordata com o Estado Vaticano (Santa Sé), relativo ao Estatuto Jurídico da Igreja Católica no Brasil (BRASIL 2010). Segundo Luiz Antônio Cunha (2009), essa concordata coloca “a educação pública na mira do Vaticano”.

Esse acordo internacional bilateral, estabelecido por meio da concordata entre a República Federativa do Brasil e a Santa Sé, reafirma a adesão ao princípio de liberdade religiosa reconhecida internacionalmente e que reconhece a garantia na Constituição brasileira do exercício livre dos cultos religiosos, conforme o estabelecido no decreto nº 7.107, de 11 de fevereiro de 2010 (BRASIL, 2010). É por meio dessa concordata, de até 20 artigos, que a Igreja Católica é outorgada à continuidade, ao fortalecimento e ao incentivo das suas responsabilidades a serviço da sociedade e do bem integral da pessoa humana. Do total dos artigos contidos nesse acordo, 3 deles tratam especificamente sobre o setor da educação no Brasil, conforme abaixo transcritos:

O reconhecimento recíproco de títulos e qualificações em nível de Graduação e Pós-Graduação estará sujeito, respectivamente, às exigências dos ordenamentos jurídicos brasileiro e da Santa Sé (BRASIL, 2010, art. 9).

A Igreja Católica, em atenção ao princípio de cooperação com o Estado, continuará a colocar suas instituições de ensino, em todos os níveis, a serviço da sociedade, em conformidade com seus fins e com as exigências do ordenamento jurídico brasileiro.

§ 1º. A República Federativa do Brasil reconhece à Igreja Católica o direito de constituir e administrar Seminários e outros Institutos eclesiásticos de formação e cultura.

§ 2º. O reconhecimento dos efeitos civis dos estudos, graus e títulos obtidos nos Seminários e Institutos antes mencionados é regulado pelo ordenamento jurídico brasileiro, em condição de paridade com estudos de idêntica natureza (BRASIL, 2010, art. 10).

A República Federativa do Brasil, em observância ao direito de liberdade religiosa, da diversidade cultural e da pluralidade confessional do País, respeita a importância do ensino religioso em vista da formação integral da pessoa.

§1º. O ensino religioso, católico e de outras confissões religiosas, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, em conformidade com a Constituição e as outras leis vigentes, sem qualquer forma de discriminação (BRASIL, 2010, art. 11).

A partir desses 3 artigos, é facultativa a compreensão da abrangência de todos os níveis de educação sobre o direito deliberado judicialmente à Igreja Católica. Tal procedimento, com destaque para o 11º artigo, apresenta a evidência da intervenção religiosa no currículo da educação pública, diferentemente do antes constitucionalmente estabelecido, no qual, conforme já apurado por Cunha (2009, p. 273), “o Estado brasileiro respeita o ensino religioso ministrado nas escolas católicas em vista da formação integral da pessoa, conforme a concepção pedagógica da Igreja Católica”. Uma total contradição e ambiguidade, uma vez que o contido no mesmo artigo eleva a organização ou Igreja Católica ao direito do fornecimento doutrinário católico em escolas públicas e não apenas em escolas católicas. Tal situação merece certa indagação, pois, como é possível conceder o direito jurídico no oferecimento do ensino religioso específico (católico) para a “formação integral da pessoa” em uma sociedade plurirreligiosa, como o Brasil? Segundo Cunha (2009, p. 273), trata-se de um procedimento que “ofende a legislação educacional brasileira”. Assim como um acordo cheio de lacunas, tais como:

É de se esperar que um acordo internacional bilateral defina os interesses das duas partes. Não é o caso desta *concordata*, que é um elenco de itens de interesse exclusivo da Igreja Católica, que não inclui um só que expresse o interesse do Estado brasileiro. Teria sido diferente se o Vaticano e a República Federativa do Brasil fizessem um acordo de cooperação na luta por interesses de ambos, como, por exemplo, a troca de informações sobre o tráfico internacional de pessoas (mulheres para a prostituição e crianças para adoção clandestina). Haveria ampla base política para um acordo desse tipo, contra o qual não pesaria dúvida alguma de favorecimento religioso. Nenhum crente, de religião alguma, ou agnóstico poderia argumentar contra a

pertinência de tal acordo, apenas sobre os termos, que poderiam não estar bem redigidos ou não abranger todas as facetas da questão. Nada contra sua legitimidade. Não é esse o caso da concordata firmada em novembro de 2008, cuja inconstitucionalidade é flagrante (CUNHA, 2009, p. 275).

Um acordo estabelecido com apenas a descrição dos interesses de uma das partes deixa a transparecer a fraca intervenção política do Brasil diante da política do papado ou do Estado do Vaticano. Também, viabiliza o tamanho poder das políticas internacionais das grandes potenciais oligarquias sobre as políticas dos Estados-Nações dos países em desenvolvimento, incluindo as CPLP. Depois do apurado sobre o Brasil, importa entender a concepção das concordatas em Moçambique, outra CPLP e primeiro país dos PALOP a assinar os acordos com o Vaticano no atual milênio.

5.1.3. Concordata Santa Sé e República de Moçambique⁷⁷

A República de Moçambique veio a assinar a concordata “sobre princípio e disposições jurídicas para o relacionamento” com Santa Sé, aos 7 de setembro de 2011 (CONSELHO DO MINISTRO, 2012), três anos depois do Brasil e sendo o primeiro país entre os PALOP.

Embora o catolicismo em Moçambique seja apresentado como religião com maior número de adeptos, sendo 27% da população (INE, 2019), é nítida a diversidade religiosa existente no país (ver a figura abaixo).

Distribuição religiosa em Moçambique 2017.

⁷⁷ O conteúdo apresentado neste subtítulo faz parte do texto da nossa autoria, intitulado “Concordata Vaticano e Moçambique (2012): laicidade, liberdade religiosa e educação” e publicado em *Research, Society and Development*, v. 9, n. 10, e3949108665, 2020 (CC BY 4.0) | ISSN 2525-3409 | DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i10.8665>.

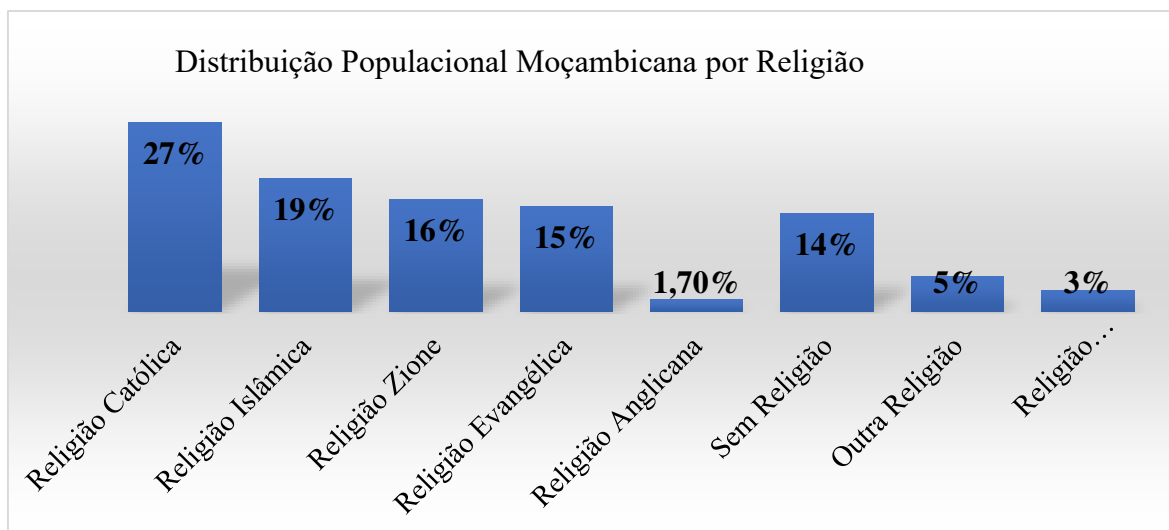


Gráfico 4 – Fonte: INE (2019). Quadro 11. População por religião, segundo área de residência, idade e sexo.

Um dos mecanismos que tende a contribuir favoravelmente na expansão ou na conquista de mais adeptos ao catolicismo é o procedimento do sistema educacional exercido no país. Como um dos indicadores da relação educação e religião católica em Moçambique, o jornal do Vaticano permite perceber como a atuação social eclesial está focada e com maiores investimentos no setor educacional do que em outras áreas como a saúde.

A Igreja Católica tem 172 maternais e escolas primárias em Moçambique, atendendo 50.022 alunos; 64 escolas médias e secundárias, com 57.086 alunos e 14 superiores e universidades, que recebem 19.024 estudantes. Ademais, a Igreja é proprietária ou administra 24 hospitais, 21 ambulatórios, 7 leprosários, 9 casas para idosos e pessoas com invalidez, 74 orfanatóRIOS [sic] e jardins de infância, 2 consultórios familiares, 2 centros especiais de educação e reeducação, além de 37 outros locais de assistência e promoção humana (VATICANO, 2019, sem paginação).

Importa ressaltar que, antes de 2011 (época da assinatura da Concordata entre o Estado Moçambicano e o Estado do Vaticano), já havia sido estabelecida outra concordata em 1940 pelo governo de “Salazar”⁷⁸ - ditadura portuguesa. O ato da assinatura do acordo foi considerado como uma “Concordata com a Santa Sé”, que outorgava a “personalidade jurídica da Igreja Católica” (CABAÇO, 2007). Esse ato constitui um dos marcos importantes na abertura de portas para novos acordos entre a Santa Sé e Estados das CPLP, assim como dos PALOP, no caso dos países africanos. Esse estreitamento de relações entre Estados das CPLP

⁷⁸ Durante o ato da Concordata entre a Santa Sé e a República Portuguesa em 07 de maio de 1940, na representação do papado de Pio XII e o governo autoritário de António de Oliveira Salazar.

e Vaticano proporciona certa desigualdade no tratamento das religiões nesses países. Esse aspecto pode gerar uma relação desigual nas sociedades locais porque privilegia a Igreja Católica e suas ações. Por conseguinte, abre possibilidades para fomentar o proselitismo de forma legal nas organizações de ensino, práticas de intolerância religiosa, uma vez que, por meio da Concordata, à Igreja Católica é legalmente concedida a atuação independente na educação, podendo ser até na pública, situação diferente no tratamento com outras identidades religiosas existentes nesse bloco geopolítico da CPLP. Pesquisa realizada sobre a escolaridade em Moçambique pelo pesquisador Gilberto Norte (2003), permite a compreensão de certas subjetividades e intenções presentes nas ações católicas no campo educacional em Moçambique.

No que tange à educação, observa-se, igualmente, que a organização e a estrutura do sistema de educação colonial refletia a dicotomia social inerente ao regime vigente. Coerente com a sua política de distinção entre cidadãos e súbditos, civilizados e indígenas [população africana local], e a consequente diferenciação de direitos, em 1930 a administração colonial juntou-se à Igreja Católica para cuidar da educação dos indígenas. Assim, criaram instituições educacionais, chamadas de Missões Católicas ou Religiosas. Essas escolas tinham por fim explícito “elear gradualmente os indígenas da vida selvagem à vida civilizada” (Gómez, 1999, p. 55) e difundir, entre eles, a língua e os costumes portugueses, o que, implicitamente, significava a “preparação de futuros trabalhadores rurais e artífices que produzissem” (Mazula, 1995, p. 79). [Ainda segundo Mazula] com isso, o conteúdo escolar procurava transmitir as idéias coloniais como as mais racionais, tranqüilizando o espírito de dominação econômica e, como se não bastasse, tentava destruir as estruturas sociais, econômicas e culturais africanas (NORTE, 2003, p. 24).

O acordo em 1930, entre outros fins, constituiu-se como uma forma de instrumentalização religiosa com seu modo de significar a vida e as relações sociais, além de produzir uma expansão do catolicismo em contrapartida ao uso da noção de melhoria da educação (como justificativa) extremamente deficiente na sociedade. É um fato que se propaga até o atual século, uma vez que, em 2003, a taxa dos tidos como analfabetos⁷⁹ era de 46 % e a média de anos de estudo era de 4,2 anos (NORTE, 2003, p.39 e 61).

Após a independência, em 1975, Moçambique adotou o regime republicano tendo uma Constituição como o principal instrumento legal do país e, em 1987, depois de um período de socialismo, aderiu economicamente ao sistema capitalista de mercado apoiado pelo Fundo Monetário Internacional (FMI) e pelo Banco Mundial. A Constituição vigente contém os

⁷⁹ Classificação feita na base de saber falar e escrever a língua portuguesa e sem integração de outros tipos de saber presentes na sociedade.

princípios do Estado que “consagra o caráter de soberania do Estado de Direito Democrático”, garantindo os “direitos e liberdades fundamentais dos cidadãos” (MOÇAMBIQUE/CRM, 2004).

É a partir das análises e interpretações nas fontes documentais: a) Constituição da República (CRM); b) a Concordata entre Moçambique e Santa Sé, que se permitiu a comparação dos conteúdos relacionados à “liberdade religiosa”, declarados por ambos os documentos e reconhecidos tanto pelo Estado moçambicano quanto pelo Vaticano. Ambos apontam liberdade religiosa como um princípio fundamental da soberania (MOÇAMBIQUE/CRM, 2004. Art. 54; MOÇAMBIQUE/CONCORDATA, 2012; art. 6). No entanto, o diferencial consiste na Concordata entre Moçambique e a Santa Sé (2012). Nela, para além de o Estado moçambicano “garantir à Igreja Católica a liberdade de professar e praticar publicamente a fé católica” (artigo 6), também é declarado, a favor dessa entidade religiosa, em relação ao “exercício da ação pastoral em geral” e em “casos especiais”, que “a Igreja católica tem o direito de exercer atividades pastorais, espirituais, formativas e educativas em todas as suas instituições de formação, de educação, de saúde e de serviço social” (artigo 12) e, ainda, em “casos especiais”, que

A Igreja católica pode exercer a sua ação pastoral em prol dos fiéis, nas instituições educativas, nas de assistência social, sanitária e moral e nos estabelecimentos prisionais. Os particulares desta ação pastoral poderão ser regulamentados por entendimento entre o Governo e a Conferência Episcopal de Moçambique (MOÇAMBIQUE/CONCORDATA, 2012, artigo 13).

Os aspectos da liberdade associados ao exercício da formação e educação da população, mesmo que seja em instituições católicas, transpassam, segundo a Constituição moçambicana (2004), os direitos da “liberdade de associação” dada ao cidadão (artigo 52, alínea 1), assim como constituem deliberações que entram em incongruência ou violação do gozo reconhecido aos cidadãos, a “liberdade de praticar ou de não praticar uma religião” (MOÇAMBIQUE/CRM, 2004, artigo 54, alínea 1). A situação aumenta conforme o direito favorável à Igreja Católica é atribuído na Concordata (2012), no que concerne à liberdade na “construção, gestão e utilização de escolas” (Artigo 15) em Moçambique:

1.No âmbito da cooperação entre as Partes, a Igreja católica tem o direito, no quadro da legislação moçambicana e dos seus próprios princípios éticos, de erigir, gerir e utilizar instituições de todos os tipos e níveis de ensino, nos sectores da educação e da formação; 2. A República de Moçambique respeita a autonomia das instituições educativas e de ensino, nos termos estabelecidos

pele ordenamento jurídico moçambicano. A atividade educativa das referidas instituições realiza-se em conformidade com a doutrina católica; 3. A República de Moçambique reconhece às escolas, aos institutos superiores e às universidades geridas pela Igreja católica, o mesmo estatuto jurídico das instituições particulares de ensino, desde que operem no quadro da legislação moçambicana sobre a matéria; 4. A República de Moçambique reconhece a validade dos certificados e diplomas de estudos realizados nos centros educativos referidos no número 1 do presente Artigo, e garante aos mesmos valores iguais ao dos certificados e diplomas passados pelas instituições correspondentes do ensino oficial, desde que operem no quadro da legislação moçambicana sobre a matéria; 5. A República de Moçambique reconhece a validade dos títulos de estudo conseguidos nas instituições eclesiais reconhecidas pela Santa Sé; 6. A Igreja católica, no âmbito da liberdade religiosa, tem o direito de ensinar a religião católica nas suas instituições de educação e de formação; 7. Nas atividades de educação e de formação, a Igreja católica respeita o princípio da liberdade religiosa (MOÇAMBIQUE/CONCORDATA, 2012, artigo 15).

A diferença destacada no conteúdo desses dois documentos, em relação à “liberdade religiosa”, por um lado, produz uma particularização e, de outro, uma generalização. Tal situação gera uma incoerência legal na mesma sociedade constitucionalmente declarado como Estado laico e, portanto, constitui a essência da relevância deste estudo, uma vez que tal assimetria de tratamento aponta para inclinações políticas potencialmente portadoras de práticas proselitistas que suprimem a noção de igualdade inerente a ações de respeito religioso.

Uma vez que o Catolicismo não é hegemônico de forma absoluta e o número de adesão é próximo ao dos demais cristãos (32% e 27% respectivamente), emerge a questão relacionada aos motivadores do estabelecimento de um acordo de forma particular por parte do Governo de Moçambique (GM) e a Igreja Católica. Ou seja, que motivações norteiam o estabelecimento da Concordata, em um contexto em que já estão estabelecidas, constitucionalmente, as normas que, por sua vez, integram a respectiva organização religiosa num conjunto diversificado e de forma igualitária? Tal questionamento está fundamentado na relação dos resultados apurados na historicidade de Moçambique, marcados pela cooperação, relação conflituosa, exigência de direitos e deveres, assim como pela colaboração, no campo da educação, entre o Estado moçambicano e a Igreja Católica.

A principal diferença notada na análise das duas leis está no fato de que, na CRM, as instituições privadas precisam manter a prática laica adotada pelo Estado, em contrapartida, a Concordata privilegia os estabelecimentos de ensino católico com a possibilidade de doutrinação religiosa. É o mesmo que dizer que apenas o catolicismo tem direito à exposição de suas doutrinas dentro de suas instituições de ensino, cabendo às demais entidades religiosas,

ainda que pertençam a quadros de outras religiões, seguir o constitucionalmente instituído, servindo sua clientela com saberes laicos, como ocorre nos estabelecimentos do Estado. Esse fato indica um tratamento diferenciado entre as várias religiões existentes, cujas ações sociais também se voltam para a questão da precariedade educacional. A questão proposta aqui não trata de possibilitar a exposição das doutrinações religiosas às demais organizações, mas, sim, de também confinar a laicidade constitucional à Igreja Católica. Enquanto na CRM é declarado que “a educação ofertada pelas instituições privadas precisa estar sob a legislação laica adotada no país, exercida nos termos da lei e sujeito ao controle do Estado” (CRM, 2004, art. 113, alínea 4), na Concordata, a descrição é explícita e detalhada: a Igreja Católica encontra-se em direito de ter e ou criar instituições de ensino com direito a ensinar a todos os clientes o catolicismo, mesmo aos de outras ou de nenhuma confissão religiosa, conforme a descrição abaixo.

A Igreja católica tem o direito de exercer atividades pastorais, espirituais, formativas e educativas em todas as suas instituições de formação, de educação, de saúde e de serviço social; No âmbito da cooperação entre as Partes, a Igreja católica tem o direito, no quadro da legislação moçambicana e dos seus próprios princípios éticos, de erigir, gerir e utilizar instituições de todos os tipos e níveis de ensino, nos sectores da educação e da formação; República de Moçambique respeita a autonomia das instituições educativas e de ensino, nos termos estabelecidos pelo ordenamento jurídico moçambicano. A atividade educativa das referidas instituições realiza-se em conformidade com a doutrina católica; A Igreja católica, no âmbito da liberdade religiosa, tem o direito de ensinar a religião católica nas suas instituições de educação e de formação (MOÇAMBIQUE/CONCORDATA, 2012, Artigos 12 & 15, alíneas 01; 2 e 5 p. 6-7).

Apesar de a alínea 7 do Artigo 15, na Concordata, reforçar o posicionamento da Igreja Católica em relação aos princípios da “liberdade religiosa”, ao declarar que, “nas atividades de educação e de formação, a Igreja Católica respeita o princípio da liberdade religiosa” como em qualquer outro país, neste caso as CPLP, o campo religioso moçambicano é permeado por conflitos institucionais e individuais. O ato de impor sua forma de compreender e de dar significados às realidades é natural e pode ter intensidades diferentes para religiões diferentes. Assim, perceber como essas relações se dão é fundamental para a produção de uma sociedade respeitosa, que compreende os recentes fatores históricos do desenvolvimento desta nação (combate ao colonialismo, acordos e consolidação da paz, estabelecimento da liberdade religiosa, estabelecimento da Constituição, manutenção de diálogo entre o Estado e os seus conflitantes) e sua luta para superar um complexo estado de desigualdades. A assimetria produzida pela Concordata não ajuda esse processo, intensifica-o, e a Concordata entre a Santa

Sé e o Estado Moçambicano torna viável o procedimento de mais abertura para a atuação da Igreja Católica no exercício da Educação do país. Logo, a integração da OSC-R no processo de Educação em Moçambique constitui situação convidativa para mais estudos científicos.

5.1.4. Concordata entre Vaticano e Guiné Equatorial

Segundo o relatório da ANC/BRASIL (2021), a Guiné Equatorial veio a assinar o acordo com a Santa Sé em outubro de 2012, no qual está contido o tema das instituições educativas. Trata-se de um país com uma superfície terrestre de 28.052 Km², habitada por aproximadamente por 1.406.280 habitantes (ANC/BRASIL, 2021), na maioria cristãos, conforme ilustrado no gráfico a seguir.

Apesar da garantia da liberdade religiosa, segundo a constituição do país, é pontuado no relatório da ANC/Brasil (2021) o quanto a Igreja Católica tem sido a religião mais privilegiada, conforme o tratamento preferencial que lhe é atribuído pelo Estado da Guiné Equatorial. Isto acontece porque, para além de não ser obrigado a obter o registro jurídico, diferentemente de “outros grupos religiosos que são obrigados a registrar-se através de um pedido escrito ao Ministério da Justiça, Assuntos Religiosos e Prisões”, também há a inclusão da missa católica em todas as cerimônias oficiais e as celebrações cristãs, principalmente as adotadas pelo catolicismo, são consideradas feriados nacionais, diferentemente das celebrações das religiões não cristãs (ANC/BRASIL, 2021).

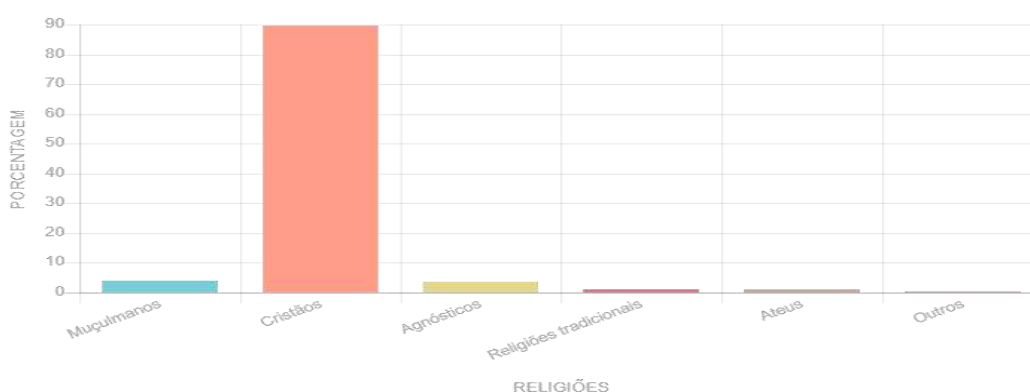


Gráfico 5 – Fonte: ANC/BRASIL – Disponível em <https://www.acn.org.br/guine-equatorial/>

Outro aspecto diferente em relação a outras CPLP, acima analisadas até o momento, é que a Constituição da Guiné Equatorial permite, no setor de educação pública, a liberdade na

escolha de instrução religiosa, pois é declarado que “a educação oficial permite a livre eleição do programa de formação religiosa, com base na liberdade de consciência e religião protegida por esta Lei Fundamental” (CONSTITUIÇÃO, 2012, art. 24 seção 4). Mesmo que esses estudos da religião sejam considerados opcionais, eles são passíveis de serem substituídos por outras aulas educacionais de caráter cívico ou social (ANC/BRASIL, 2021).

O governo da Guiné Equatorial assinou a Concordata com a Santa Sé em outubro de 2012, fato que proporciona a ampliação do estado preferencial já dado à Igreja Católica. Ou seja, a concordata é mais um instrumento juridicamente estabelecido para o estreitamento da relação governamental com a religião católica no país, uma vez que, além da garantia da “personalidade jurídica da Igreja no país”, também apresenta temas que, além da educação, garantem a assistência espiritual aos fiéis católicos em hospitais e prisões (VATICANO, 2012).

Mesmo com o desafio de não conseguir encontrar (mesmo via Internet) o documento que estabelece as normas norteadoras do acordo entre o Estado da Guiné Equatorial e o Vaticano, em relação ao quadro jurídico da Igreja Católica no país, é de se considerar, aqui, o quanto a OSC-R católica se destaca no seu tratamento preferencial pelo governo local. Isso não seria mais uma atitude e ação promotora da discriminação estrutural e da intolerância religiosa? O questionamento está em aberto, chamando atenção dos cientistas sociais.

5.1.5. Concordata entre Vaticano e Cabo Verde⁸⁰ e Vaticano e São Tomé e Príncipe

Com o desafio em acessar ou encontrar na Internet o documento que estabelece o acordo entre Vaticano e Cabo Verde, a apuração dos dados a respeito desse país, integrante das CPLP e ou dos PALOP, foi bem limitada. Tem, por enquanto, como base a entrevista concedida pelo presidente Jorge Carlos Fonseca e publicada pela Rádio do Vaticano (2013). Cabe considerar que já foi estabelecida a concordata entre as partes, uma vez que o presidente veio a declarar, no ato da entrevista, que, em sua conversa com o Santo Bispo da Itália, falaram “sobre o acordo que irá ser assinado entre a Santa Sé e Cabo Verde daqui a poucos dias pelo governo de Cabo Verde e o Secretário para as relações com os Estado” (RÁDIO VATICANO, 2013, s/p). Igualmente, o mesmo ocorre em relação à concordata Vaticano e São Tomé e Príncipe, porque,

⁸⁰ Trata-se de um país africano, arquipélago composto de 10 ilhas e cinco ilhotas. Disponível em <https://www.infoescola.com/africa/cabo-verde/>. Acesso em 10. Jul. 2023.

até a etapa final desta tese, não foi possível encontrar na Internet algum documento que verse sobre a concordata entre ambos.

5.1.6. Concordata Vaticano e Timor Leste

A república Timor Leste, um dos países membros da CPLP, situada no continente asiático, conta com 96% das pessoas professando a religião católica, num universo de 1,2 milhões de habitantes (LASTAMPA, 2016).

Segundo o comunicado de imprensa, a 29 de julho de 2015, o porta-voz do governo timorense, o Primeiro-Ministro Rui Maria de Araújo, nas vésperas da assinatura do acordo que “estabelece o quadro jurídico das relações da República Democrática de Timor-Leste com a Santa Sé e a Igreja Católica”, que ocorreria nos dias 13 a 15 de agosto, durante a “comemorações dos 500 anos de evangelização do povo timorense”, declarou o seguinte:

A Igreja Católica, ao longo de 500 anos, prestou um grande apoio espiritual, humano e material ao Povo timorense, tendo também contribuído de forma decisiva para o processo de libertação de Timor-Leste,” ... “Presentemente, a Igreja Católica continua a ser uma referência fundamental para a população, pelo empenho que continua a manifestar em apoiar os caminhos do desenvolvimento nacional, sobretudo na área da educação. Tudo isso justifica que Timor-Leste seja o país com maior percentagem de população católica em todo o mundo (PEREIRA, 2015, p. 1)

Esse tipo de declaração, para além de enfatizar o papel exercido pela Igreja Católica ao povo timorense, também apresenta o quanto a essa entidade religiosa é dada preferência pelo governo da República Democrática de Timor-Leste. Aliás, partindo do ponto de vista da Igreja Católica, pode-se entender que é um dos procedimentos que empodera essa instituição religiosa na integração, intervenção e atuação na sociedade como um braço do Estado timorense, conforme as palavras proferidas, logo depois da assinatura do acordo em agosto de 2015, pelo secretário do Estado de Vaticano, o Cardeal Pietro Parolin. Segundo o cardeal, o referido “acordo é fruto de anos de negociação”, num espírito de “diálogo” e que se tratava de um compromisso que dizia respeito “ao âmbito espiritual, bem como aos da educação, da solidariedade, da assistência aos mais fracos e muitas outras atividades que contribuem positivamente para o crescimento integral da sociedade”. Ainda de acordo com o religioso, “a Igreja não procura privilégios particulares, mas deseja oferecer um contributo livre e criativo

para a edificação de uma sociedade cada vez mais harmoniosa, animada pela justiça e a paz” (VATICANO, 2016).

Assim, a partir dessas abordagens pronunciadas pelos representantes dos dois lados em relação ao papel da Igreja Católica e da objetividade do acordo entre as duas partes, é evidente a integração total da religião católica na sociedade e com apoio do governo local, mesmo que, em algum momento, sejam intervenções religiosas que podem colocar em xeque o processo da democracia e, por conseguinte, ferir a constituição do país.

5.1.7. Concordata Vaticano e Angola

Angola, PALOP com maior extensão territorial em relação aos demais Estados-membros constituintes dessa estrutura geoestratégica, ocupa o segundo lugar no grupo dos CPLP, com uma Constituição de independência adotada em 1975, já com seis atualizações, sendo a atual a de novembro de 1996.⁸¹

Segundo a *website* da *countrymeters*⁸², Angola atualmente apresenta uma população de aproximadamente a 35 milhões de habitantes, dos quais 49,5% correspondem à população masculina e 50, 5% à feminina, com taxa de crescimento constante, na média, de aproximadamente 3,4% desde 1968 até 2020. Sua população, quanto à religião, encontra-se distribuída conforme o quadro abaixo.

Religião	Número de seguidores	Porcentagem da população total
Cristianismo	32 297 961	90.5 %
Sem religião	1 820 106	5.1 %
Religiosidade popular	1 498 911	4.2 %
Islã	71 377	0.2 %

Tabela 4 – Fonte: Quadro da *countrymeters*, disponível em <https://countrymeters.info/pt/Angola>.

Com o descrito no quadro, pode-se concluir que Angola é uma das CPLP e até um dos PALOP, com a maioria da população considerada de religião cristã (90,5%). Em seguida estão os não professantes de religião (5,1%), os professantes da religiosidade popular (4,2%) e os professantes do Islã (0,2%). Essa distribuição populacional por religião requer análise

⁸¹ Disponível no site da CPLP - <https://www.cplp.org/id-2771.aspx>

⁸² Disponível em <https://countrymeters.info/pt/Angola>. Acesso em 13/01/2023.

minuciosa, uma vez que, além de apresentar dados de forma genérica, sem apresentação da distribuição dos habitantes por religião, como é o caso da religião católica, que está integrada no grupo dos cristãos. É também necessária a descrição precisa da relação entre os habitantes e a especificidade da religião para melhor clareza na distribuição da população por religião.

Por outro lado, o tratamento generalizado das religiões pode contribuir para certas lacunas em relação ao tipo de relação e ao papel que essas religiões têm exercido no processo do desenvolvimento do país em colaboração com o Estado angolano. Como já referenciado, a religião ou a Igreja Católica, segundo o ministro angolano, Manuel Domingos Augusto, tem sido vista como única entidade religiosa que trabalha em parceria com o Estado angolano, em áreas sensíveis da vivência humana.⁸³

Numa ampla entrevista ao *Vatican News* o Ministro Manuel Domingos Augusto colheu a ocasião para falar do significado e importância deste instrumento jurídico, da contribuição da Igreja católica no desenvolvimento do País, pois “participa em áreas sensíveis, quais a educação, a saúde e outras, fundamentais à vivência humana (SAUTE, 2019, sem paginação).

É nessa dimensão de colaboração que o Estado angolano vê a pertinência e assume juridicamente reconhecer a personalidade da Igreja Católica e suas instituições, “bem como o livre exercício da sua missão apostólica e a sua contribuição específica nas diferentes áreas da vida social” por meio da concordata ou “Acordo-Quadro entre Santa Sé e Angola” (SAUTE, 2019, sem paginação).

O referido Acordo-Quadro, que foi assinado em 13 de setembro e que entrou em vigor no dia 21 de novembro de 2019, declara, no seu 25º artigo, que

Garante à Igreja Católica a possibilidade de desempenhar a sua missão em Angola. Em particular, é reconhecida a personalidade jurídica da Igreja Católica e das suas Instituições. As duas Partes, salvaguardando sua própria independência e autonomia, comprometem-se a cooperar para o bem-estar espiritual e material do homem e a favor do bem comum, respeitando simultaneamente a dignidade e os direitos da pessoa humana (SANTA SÉ, 2019, p.2).

Em certo grau, esse fato coloca a religião católica como mais favorecida, ou com plenos direitos de atuação e em colaboração direta com Estado e a sociedade no geral, do que outras entidades religiosas existentes no país. Mesmo que estejam reservadas a independência e a

⁸³ *Vatican News* (2019), disponível em <https://www.vaticannews.va/pt/africa/news/2019-09/acordo-quadro-entre-santa-se-e-angola-uma-parceria-com-benefif.html>. Acesso em 02/01/23.

autonomia de ambas as partes que celebraram essa concordata, Angola e Santa Sé, é de se destacar que a atuação da Igreja Católica em áreas sensíveis, como a educação, a qual constitui um dos elementos de análise nesta abordagem, o ensino em oferecimento pode conter conteúdo que pode comprometer os direitos da pessoa humana. Isto é, a sociedade angolana, uma vez que passa a ser sujeita a frequentar o ensino, mesmo que seja público, mas fornecido em instituições da religião católica e com prováveis aspectos doutrinários católicos e não do tipo de religiosidade professada pelos educandos. A educação, independentemente do tipo de instituição que a fornece, conforme o já estabelecido no Acordo-Quadro, constitui a base para o futuro da nação, tendo em conta o declarado no portal do governo angolano:

O maior investimento que uma Nação pode fazer é o investimento na educação do seu povo e, em particular, da sua juventude. Uma educação com qualidade, que prepare a força de trabalho de hoje e a de amanhã para serem agentes talentosos, criativos, inovadores e produtivos no mercado de trabalho e na sociedade, é a base para a prosperidade das nações (ANGOLA, 2022, p. 25).

Isso eleva o grau da intervenção particular e religiosa num processo educacional, o que, por sua vez, proporciona o agravo da intolerância religiosa, do proselitismo e, por conseguinte, a viabilização dos aspectos das desigualdades sociais. Apesar da divergência dos analistas em relação ao cuidado com a laicidade do Estado angolano a partir da efetivação da concordata entre Vaticano e Angola (REDEÇÃO, 2019), é oportuno considerar a complexibilidade de um acordo entre Estado e a religião católica, em um contexto de sociedade multirreligiosa.

A partir da opinião de Carlinhos Zassala (REDEÇÃO, 2019), ao dizer que “o Estado ‘tem a liberdade de fazer acordos com instituições religiosas com idoneidade reconhecida na promoção da moral e harmonia social e espiritual’”, torna cabível compreender que apesar de ser um Estado laico, as medidas estabelecidas pelo governo apresentam certa abertura no que concerne a integração da OSC-R Católica. Sendo que esta religião, pode ser a mais considerada idônea em relação as demais entidades religiosas existentes no país. Situação que precisa de análise na base de novos dados de pesquisa do campo. Cabe, neste momento, concordar com a colocação do João Lukomho Nzatuzola, ao pontuar que o “Governo ‘tem de vir a público explicar o alcance do acordo com o Vaticano, sob pena de vir a ser acusado de falta de acuidade no tratamento das instituições religiosas do país’” (REDEÇÃO, 2019).

No entanto, a partir da análise sobre Angola como um dos PALOP pertencente ao bloco geoestratégico das CPLP, foi apurada a presença do acordo estabelecido entre Vaticano e

Angola, característico para o descumprimento dos direitos da pessoa humana e ameaça à laicidade no país.

A partir da descrição relacionada aos acordos estabelecidos entre a Santa Sé e cada um dos 7 países falantes da língua portuguesa, tidos da Lusofonia e ou CPLP, Portugal, Brasil, Moçambique, Guiné Equatorial, Cabo Verde, Timor Leste e Angola, apurou-se que Portugal continua se destacando enquanto pioneiro nos relacionamentos inter-religioso com o Vaticano.

A concordata estabelecida no dia 7 de maio de 1940, enquanto país colonizador dos PALOP, com a recente atualização em 18 de maio de 2004 sem o domínio colônia, continua em vigor colocando a religião católica em relacionamento contínuo e mais próximo na efetivação da religião católica enquanto meio estabelecido de princípios doutrinários indiscutíveis na educação e nos fundamentos da tradição do país.

Tudo isso viabiliza a propagação da desigualdade social estrutural, da intolerância religiosa e, em certos casos, a marginalização de outras formas de religiosidade, com a religião católica e o Estado configurando-se enquanto protagonistas assegurados pela concordata, uma vez que o acordo declara o “empenho do Estado portuguesa e a Igreja Católica na cooperação para a promoção da dignidade da pessoa humana, da justiça e paz” (Portugal, 2004, art. 1).

Mesmo que Portugal não esteja atualmente exercendo poder político sobre as antigas colônias, é evidente o quanto a colaboração entre o Estado português e a Igreja Católica foi fundamental para a manutenção da dominação colonial portuguesa, principalmente nos PALOP. Foi uma dominação externa em contrapartida da estigmatização do poder local, com destaque para as realizadas com lideranças da RTA, a ponto de esta última ser classificada enquanto não religião, mas sim como práticas de feitiçaria.

Desse modo, a exclusão da RTA na categorização de um dos tipos de religião existentes no mundo, fundamentada em princípios das populações locais e práticas da fé correlacionada com as vivências comunitária e ou princípios com valores e crenças tradicionais, deve-se à elevação e à autonomia atribuídas à religião cristã ocidental, com destaque para a religião católica, a qual, no exercício do papel do protagonismo, contribuiu na segregação dos Palopianos com sua real identidade e a essência da vida, pois, para eles, conforme é apurado por Lopes (2015), a Religião é Vida e Vida é Religião.

As experiências do passado levaram a Igreja Católica e os respectivos Estados a se projetarem enquanto grandes oligarquias diante das políticas internas. Essas experiências tendem a contribuir para que o Vaticano se configure uma potência dominadora dos Estados-

Nações, por meio da Igreja Católica, com plena liberdade religiosa, independentemente de atuar ou não de forma imparcial com outros grupos de OSC-R existentes no país.

Importa ainda salientar o quanto o procedimento do Vaticano coloca em xeque a questão da laicidade em Estados-Nações, que, constitucionalmente, são declarados laicos, assim como pode, de certa forma, ser antagônico aos princípios dos direitos humanos universais, como ainda se sustentará nas entrelinhas que se seguem.

CAPÍTULO VI

6. REFLEXÕES SOBRE A INTEGRAÇÃO DA OSC-R NO PROCESSO DE EDUCAÇÃO PÚBLICA EM MOÇAMBIQUE

A partir dos processos sociorreligiosos e educacional constatado nas duas primeiras décadas do terceiro milênio, conforme as apurações nos capítulos anteriores, as reflexões neste capítulo versam sobre aspectos, percepções e posicionamento da das lideranças religiosas e profissionais religiosos da educação nas OSC-R em relação à integração destas entidades na construção da moçambicanidade e na formação dos moçambicanos. Apresenta-se, também, de forma específica, a relação contextual da presença das OSC-R, especialmente a Católica, no processo de educação básica em Maputo, tendo como pano de fundo o estudo analítico do processo educacional dirigido pela Arquidiocese Católica situada em Nampula, assim como na compreensão política internacional do Vaticano e suas concordatas em países da Lusofonia.

Mesmo que os acontecimentos de terrorismo estejam ocorrendo no extremo norte de Moçambique⁸⁴, os rumores do envolvimento das religiões como protagonista de tantas mortes e deslocados, ou ação macabra em Cabo Delgado, servem aqui como fundamento para estabelecer esta abordagem na região de Maputo. Esse passo viabiliza o efeito da análise comparativa entre a integração ou realizações das OSC-R na educação pública e o possível envolvimento delas no desempenho do terrorismo no país.

No entanto, neste capítulo, dados, precessões e informações coletados no campo junto com as lideranças das OSC-R e respetivos representantes das escolas na região de Maputo, ao longo de 2022/23, partindo do princípio de que é considerável o papel exercido por elas, visando o desenvolvimento de Moçambique por meio de capacitar o capital humano. Esse procedimento é oportuno diante das circunstâncias vividas no país e da situação de oferta da educação pública à população moçambicana. Constata-se quanto é relevante a integração das OSC-R na educação pública básica, pois, conforme Anthony Giddens (2000), trata-se da estrutura ou sistema social no exercício da educação com vista à interação social (GIDDENS, 2000, p. 35).

⁸⁴ A questão posta expressa dados da realidade que estão associadas com o tema. Para maior aproximação acesse as reportagens disponíveis em: <https://observador.pt/especiais/cabo-delgado-insurgentes-jihadistas-ou-terroristas/>; <https://www.dw.com/pt-002/cabo-delgado-tropas-da-sadc-anunciam-abate-de-1%C3%ADder-religioso-dos-rebeldes/a-59386273>; <https://www.dw.com/pt-002/cabo-delgado-o-que-leva-os-terroristas-a-atacar-distritos-do-litoral/a-57082516>.

6.1. ANÁLISE DA OSC-R CATÓLICA NO PROCESSO DO ENSINO PÚBLICO

Moçambique é subdividido em três grandes regiões, Sul, Centro e Norte. Segundo Censo de 2007 e 2017, o Norte é a região com maior índice da população considerada analfabeta (MOÇAMBIQUE/INE, 2019). O fato é que, apesar da análise das percepções, dos entendimentos e posicionamentos dos moçambicanos ter sido feita em Maputo, região selecionada como amostra.

Devido aos desafios e limitações no acesso a documentos na Internet que abordam a educação pública com a integração da OSC-R católica no ensino público básico na Província de Maputo, assim como as limitações causadas pela pandemia da covid-19, o pós-pandemia e a necessidade de evidenciar a cooperação entre o Estado e as OSC-R no processo educacional dos moçambicanos, foi fundamental o procedimento da pesquisa documental e observação de algumas instituições de ensino no municípios de Maputo e Matola nos anos de 2022 e 2023. No entanto, há que se destacar a utilização de dados da realidade acerca da relação de integração da Igreja Católica no processo de educação pública e básica oriundos, a partir da investigação documental, do relatório da Arquidiocese Católica de Nampula produzido em 2014 (FEC, 2014). A partir da respectiva fonte documental foi possível o entendimento da ação desempenhada pela OSC-R Católica na educação pública básica e sua relação com Estado moçambicano, conforme descrito em seguida. De outro lado, a coleta de dados sobre as percepções das lideranças religiosas e profissionais de educação em instituições religiosas que oferecem educação básica no sistema pública, foi baseada na observação do campo na região de Maputo e Matola.

É na Província de Nampula que, além da presença elevada do analfabetismo e da evidência da integração da OSC-R católica constatada no relatório, também é registrado o maior índice de habitantes. Esse crescimento, nos últimos três Censos atingiu 5.758.920 habitantes, distribuídos em toda a província, conforme o descrito no Gráfico 6 e entre os distritos apresentados no Mapa 4.

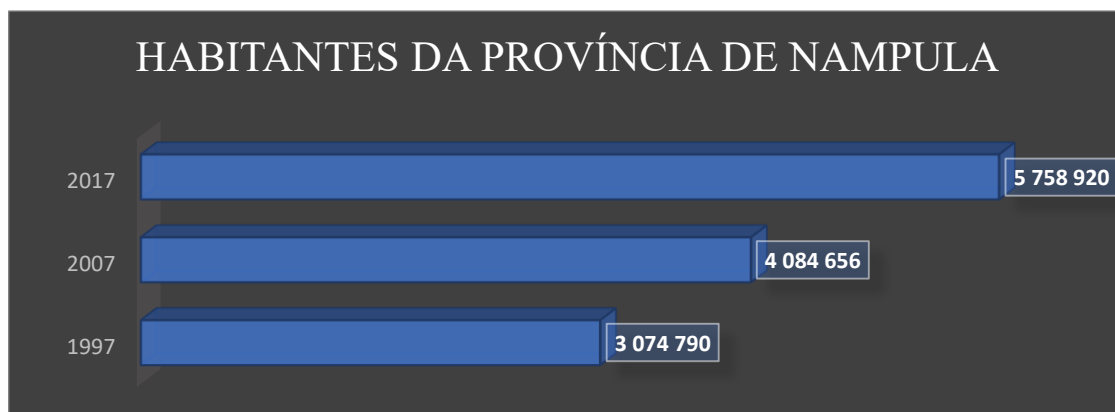


Gráfico 6: Apresentação dos habitantes segundo os três últimos Censos em Moçambique (1997, 2007 e 2017). Disponível em: <https://www.nampula.gov.mz/por/A-Provincia/Populacao>



Mapa 4: Mapa provincial de Nampula. Disponível em <https://www.nampula.gov.mz/>

Segundo o conteúdo do relatório, a OSC-R, arquidiocesana católica, está situada em Nampula desde 7 de setembro de 1940, porém suas instituições foram registradas, a partir de 1992, com a regulação da Constituição de 1990 e depois do final da guerra civil, com exceção do orfanato, que funciona desde 1980 (FEC, 2014, p. 8, 21). A Arquidiocese Católica de Nampula é uma instituição característica da OSC-R, representada pela “Comissão Arquidiocesana de Educação da Arquidiocese de Nampula”, e atua no setor da educação pública, com o fornecimento doutrinário católico e na orientação do SNE básico, segundo a Lei 6/92 de 6 de maio de 1992 (FEC, 2014, p. 15, 18). É uma organização católica, composta por diferentes profissionais relacionados com a mesma Arquidiocese.

O organismo arquidiocesano por excelência, no que à educação diz respeito, é a Comissão Arquidiocesana de Educação. Trata-se de um organismo que faz parte do conjunto de comissões sociais da Arquidiocese de Nampula e que, segundo o respectivo plano estratégico, recentemente definido, tem como missão “melhorar a qualidade do ensino na arquidiocese”, através de: “(i) monitorização do sector educativo; (ii) iniciativas de capacitação e formação; (iii) projectos de melhoria de infraestruturas; e do (iv) diálogo com outros agentes educativos” (FEC, 2014, p. 15).

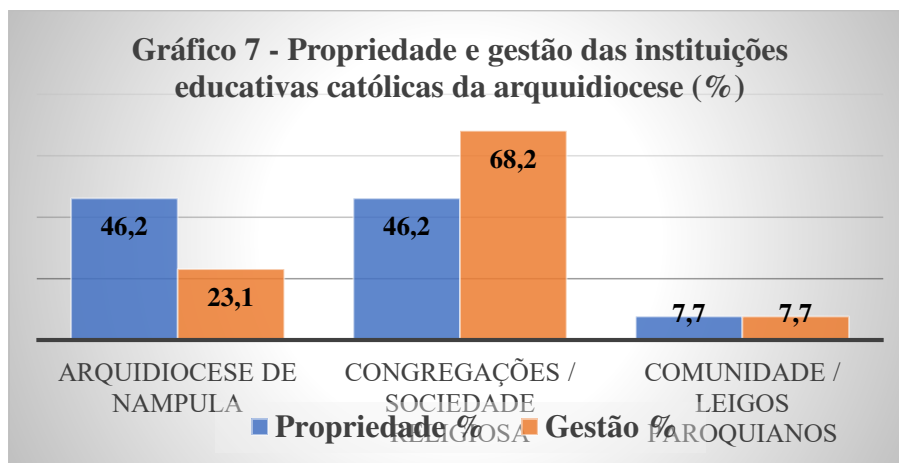
O setor de educação dessa Arquidiocese tem autonomia em relação a definição, organização e implementação da educação, assim como dá suporte às iniciativas paroquiais católicas por meio das Comissões Paroquiais de Educação.

Segundo o relatório, a Arquidiocese Católica de Nampula e sua Comissão de Educação tem como “objetivo a educação ou suporte à educação de pessoas” realizável por meio das quarenta (40) instituições de “matriz católica”, sendo 13 delas escolas católicas (as que interessam nesta abordagem), 11 escolinhas ou centros infantis e 11 lares de estudantes integrados no exercício da educação junto à arquidiocese (FEC, 2014, p. 3, 15). Esse universo de escolas católicas corresponde a 68,42% de um total de 19 escolas comunitárias⁸⁵ responsáveis pela educação básica de 1,6% dos alunos, totalizando 1.109.478 estudantes apurados nos dados documentais sobre a Província de Nampula em 2014, na qual 7 escolas, ou 53,85% delas, encontram-se oficializadas e integradas nas estatísticas do MINEDH (FEC, 2014, p. 8).

Importa ressaltar que, conforme o relatório da Arquidiocese de Nampula realizado em 2014, a Igreja Católica, enquanto uma OSC-R, proporcionou e viabilizou a formação de aproximadamente 17.752 cidadãos em Nampula. Tal ação está integrada na estratégia do governo moçambicano em prol do combate à pobreza e do desenvolvimento humano no país, ou seja, a Igreja Católica, enquanto instituição religiosa, empenha-se na educação dos moçambicanos, em suas diversas congregações religiosas, ou grupos de leigos católicos organizados e presentes em Nampula, como é no caso da Associação de Professores Católicos de Moçambique (APCM); Associação de Estudantes Católicos; Associação para a Promoção das Escolas Profissionais Familiares Rurais de Moçambique (APEPFRUM) e da Equipe Pedagógica Nacional (EPN) (FEC, 2014, p.16). O Gráfico 7 apresenta a relação entre a

⁸⁵ Trata-se de número de escolas a mais em relação as 3.178 escolas do Estado presentes em Nampula até 2014

descrição das propriedades e a gestão da Igreja Católica no processo da formação dos moçambicanos.



Fonte: Relatório da comissão de Educação da Arquidiocese de Nampula, 2014, p. 20

Conforme o Gráfico 7, a OSC-R católica em Nampula, até 2014, encontrava-se composta por três tipos de entidades de educação e com alta percentagem na gestão das instituições pertencentes a congregações locais, em uma participação institucional diversificada da comunidade religiosa católica no processo de desenvolvimento humano na província, com mais destaque para a região urbana e a periferia da cidade.

Trata-se de ações, resultados e respectivos dados, que se encontram registrados no MINEDH e que são partilhados com a Direção Provincial de Educação e Cultura de Nampula e com a Direção Provincial da Mulher e da Acção Social (FEC, 2014, p. 22, 31). Constatam-se, porém, que esses dados constituem indicativos omitidos, ou não referenciados, nos RDH sobre Moçambique enquanto ações implementadas pelos atores locais, conforme prezam as políticas orientadoras na implementação das ODM. De outro lado, além de 50% oficialmente registrados e funcionais junto à população alvo, conforme o credenciamento do Estado, também contam com o apoio dos “fundos públicos” no “pagamento de salários” dos docentes em todas as 13 escolas da Arquidiocese em Nampula (FEC, 2014, p. 31).

Partindo dessa conjuntura relacionada com o setor da educação da religião católica em apenas uma província moçambicana, Nampula, é de considerar o quanto os PQG, desenvolvidos na base das políticas dos ODMs, tendem a viabilizar a integração das OSC-R no processo do desenvolvimento humano. O fato é que as implicações impostas pela pandemia da covid-19 inviabilizaram o uso da Província de Nampula como campo de pesquisa, instigando a

recolha de dados, perspectiva e respectivas análises na Província de Maputo. Tal procedimento serve de base na interpretação do conteúdo apurado nos documentos sobre a atuação da Arquidiocese de Nampula.

6.1.1 Dados e análises sobre a Integração das OSC-R no Processo do Ensino Público

Segundo os dados disponíveis no Portal do Governo da Província de Maputo (2017)⁸⁶, o estabelecimento dessa província é historicamente proveniente do “distrito de Lourenço Marques do tempo colonial” fundado há mais de um século, concretamente desde 1908, junto com o Distrito de Inhambane da então Província de Moçambique a sul do Rio Save⁸⁷. Por sua vez, o então distrito de Lourenço Marques, atual Maputo, com as divisões administrativas, concretamente em 1946, veio a perder muito do seu território, para a formação do distrito de Gaza no regime colonial, atualmente província de Gaza. Também em 1980, verifica-se nova subdivisão da Província de Maputo, com a cidade de Maputo sendo elevada à categoria de província. Mesmo com essa divisão administrativa de Maputo, esta abordagem considera a região toda, que enquadra as duas cidades capitais provinciais, a cidade de Maputo e a cidade da Matola, a região de Maputo Província e a de Maputo Cidade, representadas no Mapa 5.

⁸⁶ Disponível em <https://www.pmaputo.gov.mz/index.php/por/A-Provincia/Historia2>

⁸⁷ Rio que separa as províncias da região sul com as da região centro de Moçambique.



Mapa 5 – Divisão administrativa da região de Maputo por Maputo Província e Maputo Cidade.⁸⁸

Conforme o Censo de 2017, a região de Maputo (Maputo Província e Maputo Cidade) tem 3.089.773 habitantes, com um crescimento de 3,1% da população em relação ao Censo de 2007 (INE, 2019)⁸⁹. Desse total, cerca de 415.218 habitantes e aproximadamente 13,43% dos habitantes da província, que por sua vez corresponde a 7,4% da população do país, são considerados analfabetos pelo fato de não saberem escrever e ler na língua portuguesa. No entanto, é nesse âmbito da região de Maputo que foi feita a pesquisa de campo, como amostra e recorte regional que integra os diversos atores em representação das OSC-R intervenientes na educação pública.

⁸⁸ Disponível em <https://www.pmaputo.gov.mz/por/A-Provincia/Perfis-Distritais>. Acesso em 14 de março de 2023.

⁸⁹ Censo 2017. IV recenseamento geral da população e habitação (INE, 2019). Disponível em www.ine.gov.mz

Tratou-se de um trabalho de campo que envolveu o levantamento das perspectivas por parte de certas lideranças, pertencimentos e envolvimento de algumas pessoas em instituições das OSC-R. Dentre as OSC-R, tinha-se como foco reunir as percepções, o entendimento e possíveis posicionamentos de pessoas provenientes de diversas formas de religiosidade presentes na formação da moçambicanidade. A religião católica, a islâmica, os diversos grupos do cristianismo, ortodoxos e protestantes, assim como a RTA ou Ametramo, as representantes das escolas pertencentes a um tipo da OSC-R, mesmo que a seleção fosse feita de forma intencional e na conformidade da disponibilidade dos dados das escolas funcionais sobre a intervenção ou integração das OSC-R, constituíam fontes indispensáveis para a apuração das percepções com vista à fundamentação das reflexões desta abordagem.

Foi essencial ouvir as lideranças religiosas e os profissionais em cada grupo social da OSC-R, porque tais pessoas são representativas do grupo estudado, com características, opiniões e todos os aspectos essenciais que, em seu agrupamento, fornecem a imagem ou a descrição geral do grupo (MANN, 1975, p. 101). Em outra perspectiva, é por meio de dados coletadas que a “reconstrução de trajetórias de indivíduos”, neste caso, a interação pessoal na OSC-R, torna-se possível, com a coleta de opiniões, atitudes, interações interpessoais, sentimentos e experiências, maneiras de entender a interpretação produtora da situação própria dos indivíduos (ALONSO, 2016, p. 12; LIMA, 2016, p. 24).

Na expectativa de coletar dados com doze pessoas ligadas a diversas personagens com certo vínculo com a OSC-R e a escolas funcionando na interação da Religião, foi possível estabelecer contatos com mais de quinze (15) pessoas, mas apenas sete (7) pessoas se dispuseram a receber o pesquisador no ambiente escolar para coleta de dados e informações, dentre elas, duas pessoas declinaram o aceite ao longo do processo de coleta de dados.

A pesquisa do campo ocorreu em diversas OSC-R, três da católica, dois representantes das diversas confissões pentecostais, um da RTA, um da matriz cristã tradicional e mais dois dos grupos neopentecostais, as análises seguintes são apresentadas de forma comparativa, conforme as experiências comuns e singulares em relação ao estudo em causa. Trata-se de pessoas com nível acadêmico superior, formadas nas áreas de Filosofia, Teologia, Pedagogia, Ação Social⁹⁰, Agronomia, Recursos Humanos, exceto uma que nem possui o nível médio. Estão divididas na faixa etária entre 20 e 60 anos, sendo três do gênero feminino e o restante do masculino.

⁹⁰ Mesmo curso de Serviço Social no Brasil.

Todos os indivíduos tiveram o privilégio de conversar livremente, uma vez que se tratava de roteiro aberto para pesquisa do campo. As desistências ocorreram ainda na fase introdutória, na apresentação do tema em abordagem, dos respectivos objetivos da pesquisa.

Dentre os eixos norteadores da investigação nas Escolas, ficou evidente o quanto cada liderança profissional apresentava certa segurança em aspectos relacionados com a educação em Moçambique e com a integração da religião à qual pertence no processo do ensino público no país. Augusto⁹¹ (Cristão Tradicional), um dos informantes, ao responder sobre se os objetivos da entidade religiosa, à qual está vinculado e oferece serviço de educação no sistema público, chegou a declarar o seguinte:

Nosso objetivo é erguer uma nação pura e completa, sincera e leal na sociedade que traz um contributo tanto para outras sociedades. Que não sejamos diferentes quando chegamos a um qualquer ponto de outro país, sejamos aqueles que dignificam filhos da graça da obra do nosso Deus (AUGUSTO, 2023 – Nossa Transcrição).

A expressão não somente fala da “cooperação com o Estado” como também foi dita por Judite (Neopentecostal), Berta (RTA), Osias (Católico) e está na fala da Argentina (Católica), quando ela diz que a educação da instituição religiosa, à qual está vinculada, tem o objetivo de trabalhar como “sistema preventivo” com as crianças, a partir do trabalho feito antecipadamente aos professores. Por sua vez, Augusto (2023) apresenta a descrição clara do papel que a OSC-R, a que está vinculado, pretende atingir por meio do fornecimento da educação pública aos cidadãos em Moçambique, que é “erguer uma nação pura e completa, sincera e leal”, que venha a servir de um modelo para outras sociedades, projetado por meio da religião protestante, enquanto “filhos da graça do nosso Deus”. É em um espaço público, a escola, e em um sistema do Estado, a educação básica pública, que a OSC-R se posiciona estrategicamente para a projeção da formação para o desenvolvimento humano no país, mas que também não deixa de lado o cumprimento da missão religiosa, o de propagar a fé, crenças e práticas religiosas a todas as pessoas, independentemente da pertença ou não à mesma religião, conforme complementado pela Argentina sobre a católica,

Mesmo quem é muçulmano que aqui tem que cumprir com..., o país é laico sim, mas tem que cumprir com o programa da escola, o sistema preventivo, como trabalhar com as crianças, por aí. Então procuramos trabalhar com os

⁹¹ De modo a preservar o sigilo e o anonimato dos informantes da pesquisa, todos os nomes relativos aos sujeitos relacionados com a coleta dos dados, são nomes fictícios e as instituições às quais estão vinculados não são mencionadas, a menos o relato do tipo de OSC-R em causa.

próprios professores a se adaptar para melhor trabalhar com as crianças (ARGENTINA, 2023 – Nossa Transcrição).

Embora ciente de que a laicidade tem como fundamento a liberdade religiosa, o Estado laico é entendido “como Estado que não tem discriminação religiosa, racial, o que mais, em que a pessoa tem livre de escolher de como deve estar” (ARGENTINA, 2023 – Nossa Transcrição). De outro lado, há um Estado sem adoção típica de um ser divino e tipo de religiosidade, conforme a descrição do Augusto a seguir.

Estado laico é um estado laico sem Deus. É um Estado que não obedece a critérios teológicos. A teologia no estado laico, é...posso considerar que é um parafuso forçado. Porque se tentar fazer alguma coisa, mas lá está perante a duas sociedades antagônicas, uma que desmente e outra aceita (AUGUSTO, 2023 – Nossa Transcrição).

As percepções do Augusto e da Argentina, assim como da Judite e da Berta, ao dizerem que é “Estado sem religião” e sem Deus, deixam claro que as pessoas, que, de certa forma, estão no exercício do fornecimento do ensino básico em instituições religiosas que fornecem educação pública, possuem conhecimento suficiente sobre um Estado laico de forma geral. Quanto a Moçambique, além de ser entendido como “um país sendo um Estado laico terá que aceitar todas as religiões ou as seitas. Têm as igrejas e tem as seitas, terá que aceitar todas as religiões que fossem a surgir nem” (ARGENTINA, 2023 – Nossa Transcrição). Augusto (2023), por sua vez, em relação a Moçambique como Estado laico, diz: “eu entendo que é um Estado que traz as imitações”. Não seria o mesmo já pontuado por Lina Soiri (1999), ao dizer que Moçambique caminha por meio do uso de “bengala emprestada”? Ou seja, “ao excluir da reforma administrativa formas africanas de governo e liderança, o Estado moçambicano moderno e a administração continuam a distanciar-se e a permanecer como uma realidade alheia à grande maioria da população” (SOIRI, 1999, p. 23).

Essas percepções pontuam a presença da ação antagônica caso o Estado se posicione segundo certa orientação fundamentada em um tipo de OSC-R; a imparcialidade ou intolerância religiosa da parte do Estado na integração das OSC-R no processo de educação pública; evidenciam a necessidade do distanciamento de orientações doutrinárias das OSC-R no processo da educação no sistema público; destacam o autoritarismo proveniente das OSC-R para com os vinculados ao sistema de educação por elas fornecido; alertam para a necessidade de abertura para mais integração de outras entidades religiosas, independentemente do tipo de

religiosidade existente ou ainda por existir; e classificam o Estado moçambicano como vulnerável diante das políticas estabelecidas pelas entidades religiosas.

Resumidamente, a partir das percepções apuradas na pesquisa de campo, Moçambique, como Estado laico, tende a se projetar de forma a comprometer a liberdade religiosa dos cidadãos, por conseguinte, a violar os direitos humanos, ao viabilizar a submissão da sociedade a doutrinas religiosas diferentes das suas crenças. Portanto, os mais vulneráveis são os mais desfavorecidos ao acesso a educação pública e sujeitos a terem a frequentarem o ensino básico em uma instituição pertencente a OSC-R. Dessa forma, o Estado projeta-se como protagonista na propagação das desigualdades sociais e estruturais, constituindo uma situação complexa, como é dito por Osias.

É complexo por quê? Porque em algum momento em Moçambique temos instituições religiosas que são especializadas e aprovadas, e existe algumas que estão apenas no processo da aprovação. Então se nós falamos da Igreja Católica, é uma instituição religiosa que lá dentro tem muitas instituições... que na mesma administração estão lá oferecendo alguns trabalhos e estão aprovadas a fazerem esses trabalhos (OSIAS, 2023 – Nossa Transcrição).

A capacidade intelectual dos profissionais de educação, no exercício das suas atividades em instituições da OSC-R, é suscetível a ser readequada conforme o regimento doutrinário do tipo de religião que fornece o ensino público. Salvam-se alguns casos, bem raros, em que o educador se posicionou em defesa dos seus direitos, tipo de ação defendido e descrito no Preâmbulo da Constituição do país: “a ampla participação dos cidadãos na feitura da Lei Fundamental traduz o consenso resultante da sabedoria de todos no reforço da democracia e da unidade nacional” (MOÇAMBIQUE/CRM, 2004). Trata-se da ação relatada pela Argentina, ao dizer que o educador veio a se defender diante da imposição da direção institucional da OSC-R e dos encarregados de educação em relação ao tipo de cabelo que possuía⁹²: “olha, o país é laico, eu tenho direito de ficar como eu quiser, eu só africano” (ARGENTINA, 2023 – Nossa Transcrição), essa fonte é indicativa e pertinente no que diz respeito ao entendimento da laicidade vigente no Estado moçambicano. Todavia, devido às orientações dominantes das OSC-R em escolas por elas dirigidas no fornecimento do ensino público, a observação do cumprimento da “liberdade de consciência, [de] religiosa e de culto” (MOÇAMBIQUE/CRM, 2004, art. 54) acaba sendo negligenciada para com os cidadãos.

⁹² Este Professor foi descrito em como tinha cabelos grandes que não constitui o padrão aceito na doutrina da religião em causa.

Em relação à compreensão do tipo de educação existente no país, os dados destacaram a educação formal, que também é entendida como educação inclusiva, a qual, segundo Flávio (2023), é a educação caracterizada no ensinar o aluno com necessidades especiais. Para Argentina (2023), a educação é fundamentada na “formação do homem novo, assim que posso dizer, que é, por mais que a criança em casa, não seja católica, nós incluímos a todos nem, porque a educação é inclusiva, isto trata-se de uma escola”. Ou seja, um modelo de ensino com um olhar a todas as pessoas, independentemente da pertença ou não da religião à qual está vinculado por sua formação básica no sistema de educação pública; sem descartar o modelo, inclusive, que integra as pessoas com necessidades, “que precisam de cuidados especiais, em caso de pessoas que têm problemas auditivos, visuais, têm o chamado ensino através de letras, mas chamada hebraica, mas, para aqueles que têm problemas auditivos, pode ter um ensino através de gestos” (FLÁVIO – Cristão Tradicional, 2023 – Nossa Transcrição). Argentina, por outro lado, traz um contributo relacionado ao tipo de material, os livros adotados para a formação básica, que, por sua vez, não são credíveis e possuem discordância, porque não proporcionam a continuidade do aprendizado por parte do aluno.

[...] vou olhar para o programa nem, os livros em si, notamos há pouco tempo que os livros da segunda para novos, da terceira também, não têm muita, como vou dizer, credibilidade porque as crianças da segunda classe, exemplo de primeira e segunda classe no ano passado, estudaram até um certo nível, um certo número, então, quando começam este ano na terceira classe, não é compatível, ou melhor, não dão certa continuidade no que aprenderam no passado, na segunda classe neste caso, então não há o quê, vou dizer credibilidade, há discordâncias, posso dizer...o que dificulta também o aprendizado para as crianças (ARGENTINA, 2023 – Nossa Transcrição).

Foi possível perceber que há críticas à Educação Formal, ao mesmo tempo há reconhecimento da chamada educação informal, como “educação de uma comunidade que tem a ver com aquilo que se chama, como conviver, a convivência em família, conhecer o pai, conhecer a mãe, conhecer o avô, o irmão e mais, usos e costumes” (AUGUSTO, 2023 – Nossa Transcrição).

Em outra Escola, Novidade, por sua vez, compreende a educação moçambicana, da seguinte forma:

Educação formal é aquela que está instituída nas no estado. Educação informal é aquela que nós adquirimos nas nossas comunidades, uns chama educação moral, por exemplo, aprende-se como conviver com as pessoas, respeitar os mais velhos, mais novos, o próximo, que tem a ver com a mistura de religião e a mistura de cultura de vivência de um povo, isto é educação informal,

enquanto formal está oficializado, tem seus programas de ensino bem instituído (NOVIDADE – Protestante, 2023 – Nossa Transcrição).

Uma caracterização da educação enquanto formal é devida ao fato de se basear em programas instituídos pelo Estado; enquanto informal, é devida a sua ocorrência no dia a dia da convivência comunitária, incluindo as práticas religiosas vigentes na sociedade. São apontados os valores culturais, os modos de convivência, os tipos de relacionamentos indispensáveis na formação comunitária e constituição de uma sociedade com princípios identitários próprios. Ou seja, são interações interpessoais que, constitucionalmente, são tidas como deveres do cidadão em sua comunidade, buscar “zelar, nas suas relações com a comunidade pela preservação dos valores culturais, pelo espírito de tolerância, de diálogo e, de uma maneira geral, contribuir para a promoção e educação cívicas” (MOÇAMBIQUE/CRM, 2004, art. 45, alínea d).

Na integração das OSC-R, com a exclusão da RTA, porque, segundo os dados coletados, essa religião não possui escola – com destaque para Berta que declarou: “já ouvi falar da RTA e nunca ouvi falar de que tenham uma escola” (BERTA, 2023 – Nossa Transcrição), o país tende a produzir uma “formação atrapalhada e cheia de acidentes”, como diz o Augusto,

Em relação aos grupos religiosos, as igrejas que têm escolas – aí tenho a dizer que, aparece um que posso chamar de tiro, porque essas igrejas têm misturado a doutrina da própria igreja, a história da igreja, estava a dizer que mistura a doutrina, por exemplo, vou falar das escolas islâmicas, elas misturam as práticas da doutrina islâmicas, enquanto já nas igrejas, algumas igrejas nossas, cristãs, já têm a ver com assimilação da vida de um crente cristão. Isto é o que considero de um pouco de chamar atenção, por exemplo, um aluno islâmico sabe mais dizer as coisas no hebraico islâmico enquanto um aluno cristão às vezes nem domina até as práticas...atendendo e considerar que o nosso país nem é islâmico, nem cristão do ponto de vista governamental, isso não traz nenhuma vantagem. O que eu entendo é que traz uma grande disparidade, porque depois as pessoas, nossos alunos, ao crescer não terão um certo fio de realizar as coisas. Estão deturpados, talvez para mim se for uma pessoa que pudesse chegar mais longe, deveria se definir que tipo de educação nós queremos em Moçambique, ou tipo de religião, porque um país sem definição da religião é um país atrapalhado (AUGUSTO, 2023 – Nossa Transcrição).

A Religião, com destaque para os dois tipos (as OSC-R Islâmica e Católica), referenciados na fala do Augusto (um líder religioso respeitado no seio religioso), no lugar de contribuir para uma educação com vista à “unidade nacional, à erradicação do analfabetismo, o domínio da ciência e da técnica, bem como à formação moral e cívica dos cidadãos” (MOÇAMBIQUE/CRM, 2004, art. 113, alínea 1), é também vista como meio pelo qual tende a exercer o papel que classifica Moçambique como um país atrapalhado, devido à disparidade

existente no fornecimento da educação pública pelas OSC-R e à definição pouco clara do tipo de educação adotado no país. Em consequência, a formação deturpada dos cidadãos é causada pelo ensino e pelas práticas das doutrinas religiosas no processo do ensino público.

Levanta-se, aqui, a questão relacionada ao que seria uma sociedade atrapalhada, ou um país atrapalhado. Prosseguindo com a fala do Augusto, é possível apurar o que ele chama de uma sociedade atrapalhada, e por quais motivos:

[...] quando um povo não sabe definir a sua cultura, não é um povo eficaz, não traz a resiliência daquilo que é a vida sociológica, fisiológica e muito mais espiritual. Quer dizer, apanha aquilo que apanhou naquele dia e não consegue definir aquilo que ele é. Afinal de contas, para um povo viver bem, precisa de se alimentar de alimentos que têm cinco cores, que são vermelhos, branco, verde, é amarelo e é castanho. Quando estas pessoas alimentam-se de frutos que esses que são básicos não aparecem, é uma sociedade atrapalhada...as cores representam a energia, o associativismo, o liberalismo, o crescimento gradual e formal (AUGUSTO, 2023 – Nossa Transcrição).

Analisando o conteúdo da fala do informante, é possível apurar o zelo pelos valores culturais que um povo possui. A fragilidade no reconhecimento do tipo de cultura característico do povo, a ausência da definição do tipo de cultura educacional característico na formação do desenvolvimento humano em Moçambique e a total dependência a programas educacionais alheios, doutrinários e de caráter global, são alguns dos procedimentos que tendem a constituir grande desvantagem na formação da moçambicanidade. Esses procedimentos, por sua vez, constituem canais viabilizadores de uma sociedade ineficaz e cada vez mais vulnerável no atendimento das necessidades externas, que não são a realidade local, o clientelismo ocidental, a submissão diante dos grandes sistemas religiosos mundiais e dos atuais novos sistemas de colonização, incluindo as OSC-R. Tal situação ocorre

Por causa de sermos um país de terceiro mundo muitas das vezes essas escolas ficam dependentes de programas da educação e essa dependência as vezes não trazem maior sucesso, porque cada educador, cada plano de ensino de uma certa instituição tem que obedecer às regras reais, mas, às vezes, por causa da dependência do nosso Estado, o governo acaba criando, certo, uma intolerância, não excelente, dizia [...] (NOVIDADE, 2023 – Nossa Transcrição).

É cabível, a partir dessa fala, salientar que a rápida busca do combate à pobreza e o uso de diversos programas com vista ao desenvolvimento humano em Moçambique tendem a proporcionar a dependência do Estado no processo de intervenção no setor de educação.

Concernente à Religião típica a ser adotada pelo Estado para o fornecimento de educação no sistema público, os dados coletados são unânimes na defesa de que nenhum tipo de religião está apto para oferecer a educação pública. Mesmo que as declarações do Augusto pareçam contraditórias em alguns aspectos, como no caso de pontuar o quanto seria bom que fosse adotado um tipo de religião para o país, mas já com o pré-posicionamento favorável para o cristianismo, importa transcrever, aqui, o entendimento da Argentina.

Tipo de religião que poderia só servir para dar a educação – acho que não, acho que não nem...cada religião tem um pouco nem, a se buscar e cada religião tem um pouquinho que afaste o homem, vou falar da católica em si nem, sou católica. A Igreja Católica já não é como era nos tempos, já há muita fala, às vezes é mais pelo dinheiro, é mais pelo poder. É uma igreja com muitas escolas, às vezes nem chega a estar lá, então nem vou dizer a católica nem assembleia, nem o islamismo. Posso dizer que cada igreja tem um pouquinho que pode se explorar (ARGENTINA, 2023 – Nossa Transcrição).

São descritas percepções relacionadas a aspectos que levantam certas ponderações em relação à integração favorável a uma OSC-R específica no processo de educação pública no país, ainda que todo tipo da religião seja concebido como possuidor de certo conhecimento favorável no processo da formação básica em Moçambique. Desse modo, diante dessa lacuna viabilizadora do favoritismo da doutrinação religiosa específica em ambiente da educação pública, o Estado moçambicano precisa trabalhar na elaboração de um ensino religioso que contemple todos os tipos de religiões existentes, de modo a garantir os direitos constitucionais, no que concerne ao Estado laico, entendendo que, em Moçambique, “laicidade assenta na separação entre o Estado e as confissões religiosas” (MOÇAMBIQUE/CRM, 2004, art. 12, alínea 2).

O desconhecimento, o pouco conhecimento e a não aproximação em relação ao conteúdo da concordata Moçambique e Santa Sé, os dados coletados constataam que esta situação, constitui um dos indicativos da fraca consultoria e divulgação dos procedimentos pretendidos e realizados pelo governo. Isso propaga a desinformação e a fraca intervenção por parte das OSC no geral e religiosas em particular.

Em razão da liberdade das falas coletadas na pesquisa de campo, são pontuados certos descontentamentos das lideranças religiosas para com o procedimento do governo, tais como: a necessidade da “valorização da religião. Não tomar a religião como uma arma, quando há uma guerra, por exemplo quando há um desentendimento, o governo precisa já da igreja. Mas quando é um projeto visível, produtivo, deixa detrás” (AUGUSTO, 2023 – Nossa Transcrição);

inquietações para com o governo pelo fato de as lideranças religiosas cristãs se sentirem como espectadores nos projetos do país, como é dito por Osias e por Augusto.

[...] eu vi que ali o que foi mais notabilizado foi a realização daquilo que nós na religião chamamos de feitiçaria e nós só estivemos para servir de figura, não tivemos ação. Quando se faz uma cerimônia que usas as bebidas e fala-se os nomes dos nativos dali que faleceram há muito tempo, nós não estamos nos sentindo conformes, não estamos em conformidade... como se fala de um Pangolim, Pangolim⁹³ vem comunicar uma mensagem qualquer, não, isso aí é o que nós chamamos na classificação da ciência, mitologia, usarmos as mitologias dizemos que quando uma pessoa foi mordida por um leão é por causa do pecado, porque, mas aquelas coisas que não têm nenhum interesse no curandeirismo, quer dizer na feitiçaria, é o que posso dizer (OSIAS, 2023 – Nossa Transcrição).

Também já fui participar na outra vez que falava da igreja. Mas os deputados não deram muita conta, parecia que era um texto lido sem interpretação para mim. Até chamei, depois da entrevista depois da nossa participação se tivesse sido uma folha, uma folha limpa sem escrita, porque ninguém vai conseguir ler um papel branco. Eu disse que aquilo ali é um papel branco porque não deram tempo para explicar o que nós os religiosos precisamos que nosso país seja, no sentido de religião, porque o nosso país, da mesma maneira que foram feitos outros países do ocidente, que deles dependemos as doutrinas, também foram feitas por mesmo Deus (AUGUSTO, 2023 – Nossa Transcrição).

São inquietações que, além do tratamento indiferente com aspecto de ignorância por parte do governo e sua representatividade na Assembleia da República, também contêm questionamentos em relação ao tratamento favorável das RTA no concernente às práticas das cerimônias religiosas diante das inaugurações das infraestruturas erguidas no país. Entretanto, são notórias a insignificância e a ineficácia atribuídas à RTA, uma vez que ela é concebida como sem

[...] espaço para educação. Primeiro, o curandeirismo, a religião do curandeirismo não têm nenhuma escrita, não nenhum arquivo. É uma coisa que aconteceu em uma pessoa e acabou ali. Não deixa nenhum legado para amanhã. Talvez o que pode se dizer é que o meu avô foi curandeiro, mas se for buscar o que ele fez durante o tempo que é que ele fez durante aquele tempo que era curandeiro, não tem nenhum lugar que vai encontrar escrita. O que quer dizer, na família se for a aprender outro curandeiro, tem outro demônio diferente do demônio do vovô, o que é diferente já da religião cristã, porque o cristão com seu manual bíblico, ele se fala de Mateus 7:7, que é pedir para ser dado, nunca vai desaparecer o avô aquele versículo mudar, ou nunca vai desaparecer na biografia deixada no legado do avô (NOVIDADE, 2023 – Nossa Transcrição)

⁹³ Para mais detalhes sobre o Pangolim, segue neste link: https://www.youtube.com/watch?v=wA_lfFipi0

Argentina, por sua vez, pontuou a necessidade de mais colaboração entre o Estado e as OSC-R. Segundo ela, é necessário mais trabalho por parte dos dois lados, da Religião e do Estado: “precisamos trabalhar muito mais, o trabalho com muita acuidade para que possamos ter uma educação com qualidade, porque afinal de contas o que nós queremos não é a quantidade, mas sim a qualidade...o nós – estou a falar da instituição religiosa em colaboração com o Estado” (ARGENTINA, 2023 – Nossa Transcrição).

As evidências alcançadas nesta análise constituem um dos indicadores da integração das OSC-R, especialmente a católica, na educação pública básica dos moçambicanos. São evidências e indicadores omitidos em quase todos RDH, a não ser que estejam integrados nos dados gerais do Estado moçambicano. No entanto, pelo fato da não menção das OSC-R nos RDH sobre Moçambique, como um dos atores locais reconhecidos e colaborando com o governo em seus objetivos no processo do desenvolvimento humano, tende a transparecer em não participação da sociedade civil organizada, assim como em não estabelecimento de políticas, estratégias e abertura por parte do Estado para a integração desses atores. Isso permite constatar certa lacuna em relação aos RDH, no que diz respeito à omissão dos atores locais, no caso, das OSC-R, na implementação das ações e interações em prol do combate à pobreza por meio do desenvolvimento do capital humano para o país, questão que requer certa consideração e tratamento específico para ser aprofundada.

As práticas sociais, as ações e intervenções exercidas pelas OSC-R, em conformidade com o governo, e a adoção e implementação das políticas contidas nos ODMS, assim como as doações ou apoio e crédito internacional disponibilizado para o setor de educação moçambicano, num olhar sócio-histórico, permitem a identificação das ações premiadoras da roteirização dos tipos de interação, que tendem a garantir a permanência ou a continuidade das relações entre esses sistemas de poder.

Nesse caso, a partir do processo histórico da implementação das ODMs em Moçambique, enquanto manutenção do desenvolvimento econômico do país, especialmente tendo a educação como meio viável no processo do desenvolvimento humano, pode-se apurar uma nova projeção do colonialismo externo e interno imposta pela ONU. Novas formas de “internalização” (MULLER, 1987), de “transnacionalização” (IANNI, 1999) e de “socialização” (DEVIN, 2016), que, na sua implementação em Moçambique, são também políticas estagnadoras dos projetos nacionais, da periferação da sociedade civil e da OSC-R. É uma situação que requer congruência com o que foi dito em relação ao Brasil, o

estabelecimento de princípios fundamentais de desenvolvimento nacional, na base de “uma nova sociabilidade e uma nova política”, isto é, “uma reinvenção da política” nacional e seguradora de processos de transformações locais (OLIVEIRA, 2006, p. 269).

Contudo, apesar de as OSC-R estarem realizando ações significantes no processo do desenvolvimento humano, conforme os indicativos apurados a partir da análise das práticas da Arquidiocese de Nampula e diante da compreensão dos dados coletados na pesquisa do campo, surpreendentemente, depara-se ainda com certa omissão das ações e práticas realizadas via OSC-R, nos relatórios governamentais, das ações e práticas realizadas por essa estrutura social. Essa situação gera incerteza entre a implementação das ODMs e o procedimento do governo moçambicano, assim como entre os planos e discursos políticos da inclusão da sociedade civil organizada, com a prática real, ou execução dessas políticas no país. Importa salientar que é oportuna a consideração do fornecimento de uma educação que contemple o conhecimento local, os costumes e os valores locais. A questão da educação nos países da região subsaariana sempre esteve, quanto ao poder político, exercida pelas lideranças locais, conforme preza a tradição africana, que constituía um poder de formação e manutenção das comunidades segundo a cultura de cada etnia, línguas faladas e a delimitação geográfica. São aspectos relevantes e sociologicamente indispensáveis no estabelecimento e na execução das políticas educacionais de um Estado-nação, como no caso de Moçambique.

Ressalta-se, também, que, tanto no sistema de governo monopartidário, quanto no atual sistema multipartidário, assim como nos dados coletados, é possível identificar as confissões religiosas, enquanto estruturas ou sistemas em pleno desempenho do papel fundamental na constituição da sociedade moçambicana. Apesar de relações ora conflituosas ora colaborativas, a OSC-Religiosa Católica foi sempre privilegiada na integração para atuar em parceria com o Estado ou na execução das políticas públicas, conforme o que era considerado pelo governo moçambicano como necessidades prioritárias que precisavam da intervenção das entidades religiosas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo demonstra o quanto o trajeto da pesquisa não é simplesmente guiado segundo as perspectivas adotadas no ato do esboço do projeto, mas, sim, requer vários processos e procedimentos que venham a contornar todos os obstáculos possíveis, a ponto de se chegar aos objetivos pretendidos. É importante que os métodos de trabalho científico resultem em conhecimento científico, que, segundo Maxwell Ferreira de Oliveira (2011), além do oferecimento de diretrizes dos procedimentos norteadores da pesquisa em causa, combinem esse processo com a técnica, modo de caminhar ou identificação dos passos a serem seguidos para se chegar a um certo conhecimento. Isso como já esclarecido, que no princípio Nampula, Província do norte do país constituía o campo escolhido para o efeito da coleta de dados, mas, mesmo com a mudança do local, ou pelo fato de se ter optado pela Província de Maputo, região sul do país, o procedimento da pesquisa resultou na produção do conhecimento científico apresentado nesta abordagem.

Com as análises desenvolvidas no percurso deste trabalho, as evidências indicam que, com a regência do Padroado do Vaticano de 1940, com as migrações massivas da religião cristã, tanto católica, quanto protestantes em Moçambique, a população adepto da RTA é estigmatizada, marginalizada, discriminada e oprimida devido aos seus princípios de fé, crenças, valores, tipo de religiosidade e perspectivas educacionais tradicionais da RTA. Tal situação, agregada a questões como calamidades naturais, catástrofes e crise econômica e política vividas no país, proporciona para os cidadãos, uma auto coesão e sujeição diante das religiões cristãs em busca de provável auxílio, mesmo que isso coloque em xeque os próprios princípios da religiosidade e tradição local.

Na identificação das políticas emergentes no contexto das relações estabelecidas entre o Estado laico, as políticas socioculturais e sociopolíticas e diante dos conflitos políticos ocorrentes no país, constata-se que esses fatores constituem um dos processos que estimulam a relação entre Estado moçambicano e diversas OSC-R no percurso do combate à pobreza e em prol do desenvolvimento humano. Por outro lado, viabiliza, também, a integração dos cidadãos no sistema de educação pública em ensino básico formal, mesmo que seja sob a orientação de um sistema doutrinário religioso homogêneo, com destaque para a OSC-R católica.

Com a análise documental, foi possível a observação do procedimento histórico da religião, forma de religiosidade, tipos de educação e formação da sociedade moçambicana em

diversos contextos que atravessam a história da formação de Moçambique enquanto um país. De outro lado, os dados levantados por meio da pesquisa de campo, que integram as “opiniões, atitudes, ideias e juízos” (VIERA, 2009, p. 10), constituem as percepções atuais que servem de ponte na relação conteúdo apurado nos documentos e procedimento vivenciado na integração das OSC-R no processo de educação no país. Como a OSC-R, principalmente a católica, continua se projetando enquanto a religião potencial na construção identitária dos cidadãos moçambicanos sujeitos à educação pública do nível básico, nas escolas pertencentes a OSC-R que prestam serviços de Estado. Ou seja, um novo sistema de colonização, o colonialismo interno, na gestão da Igreja Católica e em coordenação com o Estado moçambicano, tal processo, no lugar de contribuir para a unidade nacional, possibilita a desestruturação dos fundamentos socioculturais e princípios religiosos característicos da nação. De outro lado, trata-se de um procedimento antagónico em relação ao resultado esperado no plano curricular de 2003, conforme declarar que um dos objetivos gerais da educação, é “Educar o cidadão a ter amor à Pátria, orgulho e respeito pela tradição e cultura moçambicanas” (INDE/MINE, 2003, p. 18, alínea d). Isto porque, como seja possível ser estabelecida uma educação na qual o cidadão possa ter respeito pela tradição e cultura moçambicano, partindo do pressuposto de que as OSC-R, conforme suas orientações doutrinárias, tendem a combater as práticas tradicionais e culturais.

Importa salientar que a formação da moçambicanidade, a projeção da unidade nacional, o combate ao baixo IDH, a educação dos moçambicanos e o projeto do desenvolvimento humano no país, para maior parte da população sustenta-se em saberes bantus desconhecem classificações separatórias regentes para o ser humano, as práticas tradicionais, a cultura e a interação entre indivíduos, como diz Chirindza (2017, p. 69), constituem “educação e fornecimento de padrões de vida a indivíduo e indivíduos de uma determinada sociedade”. Ou seja, a classificação de educação em formal, informal e religiosa, mesmo que seja viável do ponto de vista classificatório concebido conforme sua estruturação e o papel que cada um desempenha na sociedade, também é evidente e discrepante em relação ao contexto sociocultural histórico e atual dos moçambicanos, particularmente dos afrosubsarianos no geral.

Portanto, em relação à questão do processo de educação pública básica em Moçambique, é oportuno a recorrência à abordagem da Teresa Cruz e Silva (2012), apesar do seu foco no ensino superior, a qual pontua a necessidade de estabelecimento de políticas

educacionais que integrem as questões sócio-históricas, sociopolíticas, socioeconômicas, socioculturais e educacionais vividas, características da sociedade moçambicana. Que tais políticas venham a proporcionar fundamentos próprios de um conhecimento emancipatório e que reflitam o contexto do cidadão e da sociedade no geral (SILVA, 2012)! Por outro lado, a educação projetada no início da gestão da FRELIMO em 1962, era fundamentada nos idealismos próprios e em congruência com os objetivos desejados na formação da nação moçambicana, e livre da opressão colonial. A situação, porém, tornou-se diferente diante do sistema governamental, que, com adoção e implementação das novas políticas educacionais internacionais contidas nos ODM (ONU, 2000), atuais ODS (ONU, 2015), visava combater o analfabetismo e o crescimento humano baseado na solidariedade internacional (DEVIM, 2016) e tende a estabelecer políticas de educação nacionais desconexas da contextualização e das vivências reais dos grupos e comunidades locais.

O contexto sócio-histórico e educacional da sociedade moçambicana se caracteriza pela relação ora paradoxal ora corporativa entre Estado e Religião, com políticas educacionais desenvolvidas e apresentadas de forma a comprometer a laicidade do país. Isto ocorre mesmo estando declarado na Constituição que o Estado é laico e com educação não dirigida pelos princípios das confissões religiosas. Os PQGM contêm, em suas estratégias de ação, a integração das confissões religiosas no exercício da educação. Ao que tudo indicam os dados de investigação, as referidas estratégias de ação que integram as OSC-R no processo da educação pública básica estão isentas da avaliação ou do acompanhamento de acerca do ensino doutrinário no processo do SNE público. Logo, a educação, enquanto campo social, é alvo do jogo de interesses dos investimentos econômicos tanto do Estado, quanto das OSC-R.

Contudo, o SNE moçambicano tende a traçar políticas caracterizadas, ainda, como medidas de ação imediatistas, carentes de contextualização e integração de todas as questões sociopolíticas, culturais, tradicionais, econômicas, linguísticas, de todos os segmentos populacionais da sociedade moçambicana. Esse procedimento condiciona o indivíduo a se sujeitar muito mais a uma “disposição para crer” do que para agir, ou a uma educação na qual não há heterogeneidade das disposições, segundo as normas e os valores proporcionados pelas instituições sociais, a escola e a religião, configuradas como meio de socialização, com destaque favorável para a satisfação da educação do indivíduo em conformidade com as circunstâncias locais (LAHIRE, 2005, p. 35).

Portanto, o olhar processual da educação em Moçambique, partindo do pensamento interno e da realidade regional, possibilitaria a capacitação ou a conscientização das juventudes, inclusive dos adolescentes e crianças, com base no que constitui o seu próprio contexto sociocultural, ainda no ensino básico e médio, uma vez que pouca percentagem deles tem tido acesso ao ensino superior. Deste modo, a educação formal pública deve ser fundada no conhecimento, não do Norte global, mas emancipatório e próprio das sociedades africanas.

A partir da análise das concordatas, importa certa comparação entre as percentagens que compõem a população católica no Brasil e Moçambique, conforme os habitantes de cada um desses países. Essa hegemonia pode, inclusive, ser questionada a depender de como se constrói o segmento protestante, uma vez que a presença do anglicanismo no país é tida como parte do seguimento evangélico e pentecostal. Se somados, essa categoria teria 32% da presença populacional na religião evangélica. Essa distribuição de adeptos religiosos é bem diferente no Brasil, onde os 64% (IBGE) de adeptos aderem ao catolicismo e não deixam margem para dúvida da significância institucional. Tais diferenças indicam aspecto importante nas assinaturas das Concordatas. Se, no Brasil, elas têm característica de resistência frente ao crescimento do protestantismo, conseqüentemente de sua norma e conduta ética, em Moçambique, a possibilidade de proselitismo católico junto ao sistema educacional pode gerar a expansão de mais adeptos para o catolicismo.

Este estreitamento de relações entre Estados das CPLP e Vaticano proporciona certa desigualdade no tratamento das religiões nesses países. Esse aspecto pode gerar uma relação desigual nas sociedades locais porque privilegia a Igreja Católica e suas ações, por conseguinte, abertura de possibilidades para fomentar o proselitismo de forma legal nas organizações de ensino, práticas de intolerância religiosa, uma vez que, por meio da Concordata, à Igreja Católica é legalmente concedida a atuação independente na educação, podendo ser até na pública.

A principal diferença entre a CRM e a Concordata está no fato de que, na CRM, as instituições privadas precisam manter a prática laica adotada pelo Estado, em contrapartida, a Concordata privilegia os estabelecimentos de ensino católicos com a possibilidade de doutrinação religiosa. Isso é o mesmo que dizer que apenas o catolicismo tem direito à exposição de suas doutrinas dentro de suas instituições de ensino, cabendo às demais entidades religiosas, ainda que pertençam a quadros de outras religiões, seguir o constitucionalmente instituído, servindo sua clientela com saberes laicos, como ocorre nos estabelecimentos do

Estado. Esse fato indica um tratamento diferenciado entre as várias religiões existentes, cujas ações sociais também se voltam para a questão da precariedade educacional

Com a Concordata entre a Santa Sé e o Estado Moçambicano, tornou-se viável o procedimento de mais abertura para a atuação da Igreja Católica no exercício da Educação do país. Essa é uma situação convidativa para mais estudos científicos sobre esse fator de integração da OSC-R no processo de educação em Moçambique.

A concordata estabelecida no dia 7 de maio de 1940 com Portugal, enquanto país colonizador dos PALOP e com a recente atualização em 18 de maio de 2004, sem o domínio da colônia, continua em vigor, colocando a religião católica em relacionamento contínuo e mais próximo na efetivação da religião católica enquanto meio estabelecido de princípios doutrinários indiscutíveis na educação e nos fundamentos do país.

Tudo isso viabiliza a propagação da desigualdade social estrutural, da intolerância religiosa e, em certos casos, a marginalização de outras formas de religiosidade, com a religião católica e o Estado se configurando enquanto protagonistas assegurados pela Concordata, uma vez que o acordo declara o “empenho do Estado português e a Igreja Católica na cooperação para a promoção da dignidade da pessoa humana, da justiça e paz” (Portugal, 2004, art. 1).

Mesmo que Portugal não esteja atualmente exercendo poder político sobre as antigas colônias, é evidente o quanto a colaboração entre o Estado português e Igreja Católica foi fundamental para a manutenção da dominação colonial portuguesa, principalmente nos PALOP. A dominação externa atua em contrapartida da estigmatização do poder local, com destaque para as realizadas com lideranças da RTA, a ponto de ser classificada enquanto não religião, mas práticas de feitiçaria.

Pelo fato de os PALOP estabelecerem os acordos com o Estado do Vaticano, a Igreja Católica é a única OSC-R privilegiada e com viabilidade de se configurar como um novo sistema de dominação da população no âmbito religioso em Moçambique. Aliás, a OSC-R católica e o Estado moçambicano podem ser classificados enquanto um novo tipo de colonização interna para com a sociedade. Por meio da atuação direta na educação pública, a Igreja Católica, na liberdade de ensinar em suas instituições, beneficia-se da doutrina para evangelizar e aculturar as sociedades com crenças e fé diferentes do catolicismo.

Portanto, esta abordagem constitui princípios de análise e interpretação científica que podem ser ampliados no que concerne a estudos da relação entre o Estado e as OSC-R em Moçambique. Mesmo que as percepções dos atores representantes das OSC-R no setor da

educação pública não destaquem a situação dos insurgentes em Cabo Delgado, situação que, de certo modo, viabiliza a instabilidade política no país, assim como o novo debate “sobre a liberdade da religião e de culto” promovido pelo governo moçambicano (MOÇAMBIQUE, 2020), tornam-se pertinentes a consideração e a análise desses aspectos na efetividade da consolidação da unidade nacional e da moçambicanidade.

Ressalvar ainda, que os Estados laicos, com sociedade multicultural e multireligiosa, como no caso de Moçambique, as políticas educacionais, as de integração do terceiro setor, como no exemplo das OSC-R, as políticas de intervenção social e desenvolvimento humano em prol a combate à pobreza, devem ser estabelecidas tendo em consideração as questões circunstanciais característicos vigentes na sociedade e indicadores de aspectos do contexto sociocultural. A ausência da contextualização das políticas com a realidade sociocultural, educacional, religioso e econômico pode contribuir na impossibilidade da manutenção da unidade nacional, assim como na recorrência contínuo do assistencialismo e intervenções imediatistas, fundamentadas na intervenção de políticas estabelecidas a partir das influencias externas.

FONTES E REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABEL, Theodore. **Os fundamentos da teoria sociológica**. Zahar Editores, Rio de Janeiro, 1972, p. 67-82.

ACÇOLINI, Grazielle; SÁ JUNIOR, Mario Teixeira de. Tradição - Modernidade: a Associação de Médicos Tradicionais de Moçambique (Ametramo). **Dossiê - Perspectivas contemporâneas sobre o mundo Lusófono**. Londrina 2016. DOI: 10.5433/2176-6665.2016v21n2p49.

AFRICAN DEVELOPMENT BANK/OECD/PNUD. Desenvolvimento humano em África. In *African Economic. Entrepreneurship and Industrialisation*, OECD, *Outlook*, Paris, 2017.

ALONSO, Angela. **Métodos qualitativos de pesquisa**: uma introdução. In ABDAL, Alexandre; et al (org.). Métodos de pesquisa em Ciências Sociais: Bloco Qualitativo. Cebrap, São Paulo, 2016, p. 8 – 23

PORTUGAL, Ministério Público. “**Concordata entre Portugal e a Santa Sé, 2004**.” Disponível em https://gddc.ministeriopublico.pt/sites/default/files/documentos/instrumentos/concordata_santa_se.pdf. Acesso em 20/01/2023

ARIANDE, Élzia Artur Zeca. **Implicações da educação tradicional no desempenho escolar da criança**: Estudos de caso da Escola Primária Completa a Luta Continua. Maputo, 2014.

AZAGAIA, (Músico) Edson da Luz. Cães de raça. In Álbum *Cubaliwa*. Gravadora, Kongoloti Records, 2013.

BASÍLIO, Guilherme. **O Estado e a escola na construção da identidade política moçambicana**. São Paulo, 2010. Disponível em: <<https://cutt.ly/KlaTlk6>>. Acesso em 13/05/2020.

BATLEY, Richard; BJORNSTAD, Liv; CUMBI, Amélia. **Relatório de Moçambique. Avaliação conjunta do apoio orçamental geral 1994–2004**. Nova Iorque, 2006. Disponível em <<https://cutt.ly/llaR9oR>>. Acesso em 18/03/2020.

BOUDON, Raymond. **Dicionário de Sociologia**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1990.

BOURDIEU, Pierre. A juventude é apenas uma palavra. Questões de Sociologia. Fim de Século-Edições, **Sociedade Unipessoal-LDA**. Lisboa, 2003, p. 151-162. Disponível em <<https://cutt.ly/PlaTymb>>. Acesso em 17/03/2020.

BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BOURDIEU, Pierre; VACQUANT, Loic. *El propósito de la sociología reflexiva* (Seminário de Chicago). In: BOURDIEU, Pierre; WACQUANT, Loic. *Uma invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires, Argentina, 2005, p. 101-284.

BRASIL, Conselho Nacional de Saúde. **RESOLUÇÃO Nº 510, DE 07 DE ABRIL DE 2016.** Conselho Nacional de Saúde, 2016. Disponível em <http://www.uel.br/comites/cepesh/pages/arquivos/Resolucao%20CNS%20510-2016.pdf>. Acesso em 12/06/23.

BRASIL, República Federativa. **Decreto nº 7.107, de 11 de fevereiro de 2010. Acordo entre a república federativa do Brasil e a Santa sé relativo ao estatuto jurídico da igreja católica no brasil.** Brasília, 2010. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7107.htm. Acesso em 20/01/23.

BRITO, Regina Pires de. Sobre Lusofonia. **VERBUM –CADERNOS DE PÓS-GRADUAÇÃO** (ISSN 2316-3267), n. 5, p. 4-15. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/308930000_SOBRE_LUSOFONIA>. Acesso em 27/12/2022.

BURKE, Peter. **Hibridismo cultural.** Editora da UNISINOS, São Leopoldo, 2003.

CABAÇO, José Luís de Oliveira. **Moçambique, Identidades, Colonialismo e Libertação.** Editora UNESP, São Paulo, 2007. 359 pp.

CARDOSO, Carlos. Da possibilidade das ciências sociais em África. In: SILVA, Teresa Cruz e Silva, at all. **Como Fazer Ciências Sociais e Humanas em África.** Questões Epistemológicas, Metodológicas, Teóricas e Políticas (Textos do Colóquio em Homenagem a Aquino de Bragança) Senegal, Dakar 2012, p. 123-144.

CAVALLO, Giulia. **Curar o passado:** mulheres, espíritos e “caminhos fechados” nas igrejas Zion em Maputo, Moçambique. Tese, Antropologia da Religião e do Simbólico, Lisboa, 2013.

CELLARD, Andre. Análise documental. In NASSER, Ana Cristina (Trad.). **A pesquisa qualitativa:** enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 295-316

CHICHAVA, Sérgio. **Por uma leitura sócio-histórica da etnicidade em Moçambique.** IESE, Maputo, 2008.

CHIRINDZA, Liendina Joaquim. **“Somos ensinadas a respeitar o lar”:** Dominação, resistência e a pluralidade de Experiências de mulheres moçambicanas. Dissertação (Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Sociologia Política); UFSC, Florianópolis, 2017.

CHIZIABE, Paulina. **"Niketche: uma história de poligamia"**. Editora Companhia das Letras, SA, Lisboa, 2002.

CHIZIABE, Paulina; MARTINS, Mariana. **Ngoma yethu – o curandeiro e o Novo Testamento.** Belo Horizonte, 2018.

CONSELHO DE MINISTROS, Boletim da República de Moçambique. **Resolução nº 10/2012 de 13 de abril - Acordo sobre princípios e disposições jurídicas para o relacionamento**

entre a República de Moçambique e a Santa Sé. Imprensa Nacional de Moçambique, E.P. 2012.

CONSELHO DE MINISTRO / República de Moçambique. **Plano de ação para a redução da pobreza absoluta (PARPA) (2001-2005): documento de estratégia e plano de ação para a redução da pobreza e promoção do crescimento económico.** Maputo, 2001.

_____, República de Moçambique. 4º Sessão ordinária. **Programa Quinquenal do Governo 2015-2019.** Maputo, 2015.

_____. **Resolução n°8/95 de 22 de agosto.** I série – Número 41. Imprensa nacional, Maputo 1995.

Constituição. **Guiné Equatorial 1991 (rev. 2012).** Disponível em https://www.constituteproject.org/constitution/Equatorial_Guinea_2012?lang=en. Acesso em 21/01/23.

COSTA, Maria Eugênia Belczak. Grupo focal. In Duarte, Jorge e Barros Antonio. **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação.** Atlas; São Paulo, 2005, p. 180-192

COUNTRYMETERS. **População de Angola.** 2023. Disponível em <https://countrymeters.info/pt/Angola>. Acesso em 13/01/2023.

COUNTRYMETERS. **População mundial.** 2023. Disponível em Estatística em tempo real. Relógio de população para cada país (countrymeters.info). Acesso em 11/09/2023.

CPLP. **Estados-Membros.** Lisboa, 2023. Disponível em <https://www.cplp.org/id-2597.aspx>. Acesso em 06/01/2023.

CPLP. O conceito de lusofonia e a cooperação na promoção e difusão da língua portuguesa: tópicos de intervenção. **Encontro de Lusofonia em Torres Novas**, 13 de novembro 2008. Disponível em: https://www.cplp.org/Files/Filer/cplp/Domingos_Simoes_Pereira/Discursos_DSP/SE_TNOV_AS_13NOV08.pdf. Acesso em 27/12/2022.

CPLP. **Secretariado executivo da cplp direção de ação cultural e língua portuguesa: Plano Operacional para a Promoção e Difusão da Língua Portuguesa (2021 – 2026).** Lisboa, 2021. Disponível em https://www.cplp.org/Files/Filer/1_CPLP/Lingua/Livro-Plano-Operacional-Lingua-Portuguesa-vfinal.pdf. Acesso em 06/01/2023.

CROZATTI, Jaime. Modelo de gestão e cultura organizacional: conceitos e interações. **Caderno de Estudo.** FIPECAFI, São Paulo, 1998, v. 10, n° 18. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-92511998000200004>. Acesso em 20/01/2021.

CRUZ e SILVA, Teresa. **Educação, identidades e consciência política.** A Missão Suíça no Sul de Moçambique (1930-1975). Lusotopie, 1998, p. 397-405. Disponível em <<https://cutt.ly/llaTSsv>>. Acesso em 03/02/2021.

CUNHA, Luiz Antônio. A educação na *concordata* Brasil-Vaticano. **Debates & Polêmicas • Educ. Soc.** 30 (106) • Abr 2009 • <https://doi.org/10.1590/S0101->

73302009000100013 . Disponível em <https://www.scielo.br/j/es/a/cMBTftm5ZTxxtwJfmhxdmsQ/?lang=pt>. Acesso em 20/01/23.

DAGNINO, Evelina. “Sociedade civil, participação e cidadania: de que estamos falando” En Daniel Mato (coord.), *Políticas de ciudadanía y sociedad civil en tiempos de globalización*. Caracas: FACES, Universidad Central de Venezuela, 2004, p. 95-110.

DARCH, Colin. **Uma História de Sucesso que Correu Mal?** O Conflito Moçambicano e o Processo de Paz numa Perspectiva Histórica. Maputo, 2018. Disponível em: <<https://bitly.com/jMSFE>>. Acesso em 10/01/2020.

DEVIN, Guillaume. As solidariedades transnacionais, fenômeno social de escala mundial: A perspectiva europeia. **Civitas - Revista de Ciências Sociais**. Porto Alegre, 2016, v. 16, n. 3, p. 363-376.

DNEP/MINEDH/MOÇAMBIQUE. **Manual de Apoio ao Conselho de Escola Primária**. M&N Serviços, Lda, 2015.

DOMINGOS, Alberto Bive. A educação e as organizações democráticas em Moçambique: experiências da revolução popular. **Práxis Educativa**. Ponta Grossa, 2015, v. 10, p. 227-251. Disponível em: <<https://cutt.ly/tlaTN0s>>. Acesso em 13/05/2020.

DRAMANI-ISSIFOU, Zakari. O islã como sistema social na África, desde o século VII. In: FASI, Mohammed El (editor). **História geral da África III**. África do século VII ao XI. UNESCO, Brasília, 2010, p. 113-141.

DURKHEIM, Émile. **As formas elementares da vida religiosa**: O sistema totêmico na Austrália. São Paulo, 2000.

DURKHEIM, Émile. **Sociologia**. Organizado por RODRIGUES, José Alberto. Ática, São Paulo, 1978

ELIAS, Norbert. **Introdução à sociologia**. Edições 70, Lisboa, 2008.

FASI, Mohammed, El (editor). **História geral da África, III**: África do século VII ao XI. UNESCO; Brasília, 2010.

EIU - The Economist Intelligence Unit. **Democracy Index 2018: Me too? Political participation, protest and democracy**. A report by The Economist Intelligence Unit. The EIU Ltd, 2019. Disponível em: <<https://bitly.com/vMIXq>>. Acesso em 12/01/2019.

FASI, Mohammed El; HRBEK, Ivan. O advento do islã e a ascensão do Império Muçulmano. In: FASI, Mohammed El (editor). **História geral da África III**. África do século VII ao XI. UNESCO, Brasília, 2010, P. 39-68.

FEC – Fundação Fé e Cooperação. **Educação na Arquidiocese de Nampula – Estudo diagnóstico do setor**. Arquidiocese de Nampula Comissão Arquidiocesana de Educação, Nampula, 2014.

FÍGARO, Roseli. A triangulação metodológica em pesquisas sobre a Comunicação no mundo do trabalho. **Revista Fronteiras – Estudos Mediáticos**. São Paulo, 2014, p. 124-131.

FLORENCIO, Fernando. Identidade étnica e práticas políticas entre os vaNdau de Moçambique. **Cadernos de Estudos Africanos [Online]**, 3 | 2002. Coimbra, 2013.

FORACCHI, Marialice M. “O conflito de gerações” e “As dimensões da crise” In: FORACCHI, Marialice M. **A Juventude na Sociedade Moderna**. São Paulo: Pioneira, 1972.

FORTINHO, Pri. Conheça a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa – CPLP. **Nacionalidade Portuguesa**, 2023. Disponível em: <https://www.nacionalidadeportuguesa.com.br/comunidade-dos-paises-de-lingua-portuguesa/>. Acesso em: 04/07/2023.

FRAGOSO, Suely et al. **Métodos de pesquisa para internet**. Porto Alegre: Sulina, 2011.

FRANCISCO, António. **Sociedade civil em Moçambique**. Expectativas e desafios. 2010

GAARDER, Jostein; HELLERN, Victor; NOTAKER, Henry. **O livro das religiões**. São Paulo, 2000.

GAI/FMI – Departamento de Avaliação de Operações Banco Mundial. **República de Moçambique: Avaliação do processo dos planos estratégicos de redução da pobreza (PERP) e dos acordos no âmbito do programa de financiamento para redução da pobreza e crescimento (PRGF)**. Maputo, 2004. Disponível em <<https://www.imf.org/External/NP/ieo/2004/prspgrgf/por/mozp.pdf>>. Acesso em 15/08/2020.

GASPERINI, Lavinia. **Moçambique: educação e desenvolvimento rural**. Edizioni Lavoro/Iscos 8, 1989.

GENTILI, Anna Maria. Prefácio. In: SILVA, Teresa Cruz e Silva, *at all*. **Como Fazer Ciências Sociais e Humanas em África**. Questões Epistemológicas, Metodológicas, Teóricas e Políticas (Textos do Colóquio em Homenagem a Aquino de Bragança) Senegal, Dakar 2012, p. 63-73.

GIDDENS, Anthony. **Dualidade da estrutura: agência e estrutura**. Oeiras: Celta, 2000.

GIDDENS, Anthony. **Sociologia**. 4. Ed, Porto Alegre, 2005.

GOMEZ, Miguel Buendia. **Educacao mocambicana - a história de um processo: 1962-1984**. 1993. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993. Acesso em: 14/06/2023.

GONÇALVES, António C. Parafino. Modernidades moçambicanas e Educação: da crise de referências ao vazio de sentido. In: **Educação & realidade**. Porto Alegre, 2018, v. 43, n.4, p. 1653-1676. Disponível em <<https://www.scielo.br/pdf/edreal/v43n4/2175-6236-edreal-2175-623676545.pdf>>. Acesso em 20/04/2020.

GONZÁLEZ CASANOVA, Pablo. **Colonialismo interno (uma redefinição)**. Buenos Aires, 2007.

HERNANDEZ, Leila Maria Gonçalves Leite. **A África na sala de aula: visita à história contemporânea**. 4. Ed. São Paulo, 2008.

HERVIEU-LÉGER, Danièle; WILLAIME, Jean-Paul. **Sociologia e religião: abordagens clássicas**; Idéias & Letreas Aparecida, SP, 2009, p. 71-161.

HOFMANN, Katharina; MARTINS, Adrian de Souza. Descoberta de Recursos Naturais em Moçambique. Riqueza para poucos ou um meio de sair da pobreza? **PERSPETIVA|FES MOÇAMBIQUE**, 2012. Disponível em: <<http://library.fes.de/pdf-files/iez/09356.pdf>>. Acesso em 10/01/2019.

HOKWAY, Nicholas. *Entering the blogosphere': some strategies for using blogs in social research*. Australia, 2008. Disponível em <<https://doi.org/10.1177/1468794107085298>> Acesso em 17/09/2019.

HOUWANA, Alcinda Manuel. **Espíritos vivos, tradições modernas: possessão de espíritos e reintegração social pós-guerra no sul de Moçambique**. Cedimia, 2002.

HRBEK, Ivan. A difusão do islã na África, ao Sul do Saara. In FASI, Mohammed El (editor). **História geral da África, III: África do século VII ao XI**. UNESCO, Brasília, 2010, p. 83-112.

IANNI, Octávio. Globalização e crise do Estado-Nação. **Estudos de Sociologia**. UNESP, 1999, v. 4, n. 6.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo demográfico 2010: Amostra - Religião**. Disponível em <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pesquisa/23/22107>. Acesso em 20/01/23.

INE – Instituto Nacional de Estatística. **Anuário Estatístico 2018 – Moçambique**. Maputo, 2019

INE - Instituto Nacional de Estatística. **Estatísticas e Indicadores Sociais, 2008-2010**. Maputo, 2012.

MOÇAMBIQUE (INDE/MINED) – Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação/Ministério da Educação e Cultura. **Plano Curricular do Ensino Básico: Objectivos, Política, Estrutura, Plano de Estudos e Estratégias de Implementação**. UNESCO, 2003.

ISSUFO, Nádia. **Se for eleito Presidente de Moçambique Daviz Simango promete acabar com “democracia armada” no país**. Notícias/Moçambique, 2019. Disponível em <https://p.dw.com/p/3KIZn>. Acesso em 27/01/2021.

KRIPKA, Rosana Maria Luvezute; SCHELLER, Morgana; BONOTTO, Danusa de Lara. **Pesquisa documental: considerações sobre conceitos e características na pesquisa qualitativa**. Atas CIAIQ2015. Investigação Qualitativa em Educação/Investigación Cualitativa en Educación, v. 2, 2015, p. 243-247.

LAHIRE, Bernard. **Entrevista com Bernard Lahire**. Cronos, Natal-RN, 2009, v. 10, n. 2, p. 165-177.

LAHIRE, Bernard. **Patrimônios individuais de disposições: para uma sociologia à escala individual**. Sociologia, set. 2005, n.49, p. 11-42.

LANZA, Fabio et al. Concordata Vaticano e Moçambique (2012): laicidade, liberdade religiosa e educação. *Research, Society and Development*. Londrina, 2020, v. 9, n. 10, e3949108665, 2020.

LIMA JUNIOR, Eduardo Brandão; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; SANTOS, Adriana Cristina Omena dos; SCHNEKENBERG Guilherme Fernando. Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa. **Cadernos da Fucamp**, v.20, n.44, p.36-51/2021. Disponível em [https://br.search.yahoo.com/search?fr=mcafee&type=E210BR91199G0&p=\(J%C3%9ANIOR%2C+et+al%2C+2021](https://br.search.yahoo.com/search?fr=mcafee&type=E210BR91199G0&p=(J%C3%9ANIOR%2C+et+al%2C+2021). Acesso em 28/12/22.

LIMA, de Telma Cristiane Sasso; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálysis**. Florianópolis, 2007, v. 10 n. esp. p. 37-45.

LIMA, Márcia. O uso da entrevista na pesquisa empírica. In ABDAL, Alexandre; et al (org.). **Métodos de pesquisa em Ciências Sociais: Bloco Qualitativo**. Cebrap, São Paulo, 2016, p. 24 – 41.

LOPES, Pedro João Pereira. Religião Tradicional Africana em Moçambique: Seu Fundamento e Persistência. **Debate: Artes e Cultura**. 2015, n.32. Disponível em: <<https://bityli.com/p4ZF0>>, último acesso em 09/10/2019.

MACAMO, Elísio. **A constituição de uma sociologia das sociedades africanas**. UEM, 2002. Disponível em <<https://bityli.com/8vman>>. Acesso em 28/03/2020.

MACAMO, Elísio. A influência da religião na formação de identidades sociais no sul de Moçambique. In: SERRA, Carlos. **Identidade, moçambicanidade, moçambicanização**. UEM, Maputo, 1998.

MACAMO, Elísio. Aquino de Bragança, estudos africanos e Interdisciplinaridade. In: SILVA, Teresa Cruz e Silva, et al. Como Fazer Ciências Sociais e Humanas em África. **Questões Epistemológicas, Metodológicas, Teóricas e Políticas (Textos do Colóquio em Homenagem a Aquino de Bragança)** Senegal, Dakar 2012, p. 63-73.

MACAMO, Elísio. **Sociologia prática: como alguns sociólogos pensam**. Imprensa Universitária, Maputo, 2016.

MACHAVA, Paula Lúcia Salvador. **O ensino de Português e o desenvolvimento da competência comunicativa, a partir dessas abordagens comunitárias e escolares: caso dos temas transversais “Género e equidade” e “Saúde Sexual e Reprodutiva”**. Universidade Pedagógica, Maputo, 2016.

MACULUVE, Inocência Estêvão. **Avaliação da cultura nacional da sociedade moçambicana e a sua influência na cultura organizacional das multinacionais petrolíferas em exercício no sector de hidrocarbonetos em Moçambique.** Lisboa, 2015.

MAGLIONE, Luigi; MARQUES, Eduardo Augusto; FIGUEIREDO, Mario de; QUEVEDO, Vasco Francisco Caetano de. Acordo missionário entre a santa sé e a república portuguesa. Cidade de Vaticano, 2007). Disponível em https://www.vatican.va/roman_curia/secretariat_state/archivio/documents/rc_seg-st_19400507_missioni-santa-sede-portogallo_po.html. Acesso em 21/01/23)

MALOA, Joaquim Miranda. O lugar do marxismo em Moçambique: 1975-1994. **Revista Espaço Acadêmico – N° 122.** São Paulo, 2011.

MALOA, Joaquim Miranda. *O lugar da desordem: um estudo sociológico sobre o assalto á mão armada em Moçambique na cidade de Lichinga.*2012, 163 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em <<https://cutt.ly/YlaYOFK>>. Acesso em 08/04/2020.

MANN, Peter Henry. **Métodos de investigação sociológica.** Tradução de Velho, Octavio Alves, Terceira edição, Zahar editores, Rio de Janeiro, 1975.

MANNHEIM, Karl. O problema da juventude na sociedade modern”. In: BRITO, Sulamita (org.). **Sociologia da Juventude.** V1. Rio de Janeiro: Zahar, 1969.

MAY, Tim. **Pesquisa social:** questões, método e processo. Pesquisa documental: escavações e evidências. 3. ed. Ponto Alegre; Artmed, 2004.

MBEMBE, Achille. Biopoder soberania estado de exceção política da morte. **Revista do PPGAV/eba/UFRJ, n. 32,** Rio de Janeiro, 2016, p. 123-151.

MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra.** 3ª edição, Lisboa, 2014.

MENESES, Maria Paula Gutierrez. Corpos de violência, linguagens de resistência: as complexas teias de conhecimentos no Moçambique contemporâneo. In: Boaventura de Sousa Santos e Maria Paulo G. Meneses (org), **Epistemologia do Sul.** Edições Almeidas; Coimbra, 2009, p. 177-214.

MOÇAMBIQUE-MINEDH. **Plano Estratégico da Educação, PEE, 2012-2016.** Versão 6 – DRAFT; Maio, 2012. Disponível em <<https://cutt.ly/mlaUvos>>. Acesso em 19/03/2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Editora Vozes, 26 ed. Petropes, 2007

MINISTÉRIO DE ECONOMIA E FINANÇAS/Moçambique. **Brochura sobre indicadores dos objetivos de desenvolvimento do milénio.** Maputo, 2015.

MINISTÉRIO DO PLANO E FINANÇAS/DNPO/DPME. **Cairo + 7:** População e Desenvolvimento em Moçambique 2000. Maputo, 2001. Disponível em <

file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/Booklet_MDGs_Indicators_%20Portuguese_2015.pdf>. Acesso em 15/08/2020.

MOÇAMBIQUE/I SÉRIA N° 19. **Sistema Nacional de Educação – Lei 6/92**. Imprensa Nacional, Maputo, 1992. Disponível em <<https://cutt.ly/llaUJfA>>. Acesso em 18/03/2020.

MOÇAMBIQUE. Acordo geral de Paz em Moçambique/Documentos. **Política Internacional**. Primavera 1993, Vol. 1, N° 6.

MOÇAMBIQUE, Assembleia da República. I Série – Número 152. **Boletim da República: Publicação oficial da República de Moçambique**. Imprensa Nacional de Moçambique, E, P. Maputo, 2018.

_____, ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA. Boletim da República. **Resolução n° 16/2005**: Programa Quinquenal do Governo para 2005-2009. Maputo, 2005.

_____, ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA. **Resolução n° .../2010: Programa Quinquenal do Governo para 2010-2014**. Maputo, 2010.

MOÇAMBIQUE/Concordada entre Moçambique e Santa Sé. **Acordo sobre princípios e disposições jurídicas para o relacionamento entre a República de Moçambique e a Santa Sé**, 2012. Disponível em: <<https://bityli.com/fm7D3>>. Acesso em 20/12/2018.

MOÇAMBIQUE, Conselho de Ministros. **Resolução n° 11/2004 de 14 de abril**. Imprensa Nacional, Maputo, 2004.

MOÇAMBIQUE. [Constituição (1975)]. **Constituição da República Popular de Moçambique de 20 de junho de 1975**. Comité Central da FRELIMO, Maputo, 1975.

_____. [Constituição (1990)]. **Constituição da República de Moçambique de 1990**. Boletim da República, Maputo, 1990.

_____. [Constituição (2004)]. **Constituição da República de Moçambique de 2004**. Assembleia da República, Maputo, 2004.

MOÇAMBIQUE/Comissão Africana dos Direitos do Homem e dos Povos. **Relatório do Governo da República de Moçambique nos termos do artigo 62 da CADHP, consolidado 1999 a 2010**. Carta Africana dos Direitos do Homem e dos Povos (CADHP). Maputo, 2012. Disponível em: <<https://bityli.com/6ROdR>>. Acesso em 06/11/2019.

MOÇAMBIQUE/FMI/BM. **República De Moçambique: Avaliação do Processo dos Planos Estratégicos de Redução da Pobreza (PERP) e dos Acordos no Âmbito do Programa de Financiamento para Redução da Pobreza e Crescimento (PRGF)**. Maputo, 2004.

MOÇAMBIQUE. **Lei n° 4/83 de 23 de março de 1983**. Aprova a Lei do Sistema Nacional de Educação e define os princípios fundamentais na sua aplicação. Publicada no Boletim da República, II SÉRIE- Número 12, Assembleia Popular, 1983.

MOÇAMBIQUE/MEC/INDE. **Plano Curricular do Ensino Secundário Geral (PCESG) — Documento Orientador, Objetivos, Política, Estrutura, Plano de Estudos e Estratégias de**

Implementação. UEM, Maputo, 2007. Disponível em <<https://cutt.ly/elaU25u>>. Acesso em 18/03/2020.

MOÇAMBIQUE. Ministério da Justiça, Assuntos Constitucional e Religioso (MJACR). **Diploma Ministerial n.º.../2016. Gabinete de Ministro**, Maputo, 2016.

MOÇAMBIQUE. Ministério da Planificação e Desenvolvimento (MPD). **Relatório sobre os objetivos de desenvolvimento do Milénio – Moçambique-2010**. Maputo, 2010.

MOÇAMBIQUE, Ministério dos Recursos Minerais e Energia/MIREME. **Moçambique Posiciona-se no Mercado Mundial de Gás Natural**. Maputo, 2017. Disponível em: <<https://cutt.ly/XlaluRr>>. Acesso em 10/01/2019.

MOÇAMBIQUE, Portal do Governo. **Governo lança auscultação pública sobre a proposta de Lei de liberdade religiosa e de culto**. Disponível em <https://www.portaldogoverno.gov.mz/por/Imprensa/Noticias/Governo-lanca-auscultacao-publica-sobre-a-proposta-de-Lei-de-liberdade-religiosa-e-de-culto>. Acesso em 12/11/22.

MOÇAMBIQUE. **Relatório de Liberdade Religiosa Internacional de Moçambique de 2016**. Disponível em: <<https://bityli.com/FQMWY>>, último acesso em: 04/11/2019.

MOÇAMBIQUE, Relatório da Missão de Observação Eleitoral. Eleições presidenciais, legislativas e das assembleias provinciais 15 de outubro de 2014. **EISA, Observer Mission Report, N.º 53**. Johannesburg, 2016.

MOÇAMBIQUE/RESOLUÇÃO N.º 32/2006. Estratégia de desenvolvimento integral da juventude. **Edição eletrónica da Pandora Box**. Lda, 2006, I Série – Número 38.

MULLER, Geraldo. Dinâmicas e tipologia da economia mundial contemporânea. **Revista de Economia Política**. PUC/SP, 1987, vol. 7, n.º 4.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. A sociedade civil como espaço estratégico de difusão da nova pedagogia da hegemonia. In: Neves, Lucia Maria Wanderley. **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo, Xamã, 2005. p.85-125.

NHAMPOCA, Joaquim. Os três C's da África e a desconstrução do rótulo. In LEITE, Ilka Boaventura; SEVERO, Cristine Gorski. **Kadila: culturas e ambientes: diálogo Brasil-Angola**. São Paulo, 2016.

NGUNGA, Armindo. Padronização da escrita de línguas moçambicanas: Desafios e Pragmatismos. In: NGUNGA, Armindo; FAQUIR, Osvaldo G. Padronização da Ortografia de Línguas Moçambicanas: Relatório do III Seminário. Coleção: AS NOSSAS LÍNGUAS III, **Centro de Estudos Africanos (CEA) – UEM. MAPUTO**, 2012, p. 293-312.

NUVUNGA, Adriano. **Política de eleições em Moçambique: As experiências de Angoche e Nicoadala**. Maputo, 2013.

O'DEA, Thomas F. **Sociologia da Religião**. São Paulo, 1966.

OLIVEIRA, Heloísa Tramontim de. A relação das línguas com a construção do Estado-nação angolano. In LEITE, Ilka Boaventura; SEVERO, Cristine Gorski (orgs). **Kadila: culturas e ambientes: diálogos Brasil- Angola**. São Paulo, 2016, p. 219-241.

OLIVEIRA, Maxwell Ferreira de. **Metodologia científica: um manual para a realização de pesquisas em Administração**. Catalão: UFG, 2011. 72 p.

ONU/ASSEMBLÉIA GERAL. **Declaração universal dos direitos humanos**. UNIC, 2009. Disponível em: <<https://cutt.ly/5laIHMk>>. Acesso em 17/08/2020.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Nova York, 1948.

ONU/Resolução A/RES/55/2 8 de setembro de 2000. **Nações Unidas Declaração do Milênio. Cimeira do Milênio**. Nova Iorque, 2000. Disponível em: <<https://cutt.ly/GlaI9SC>>. Acesso em 05/01/2020.

OSÓRIO, Conceição; MACUÁCUA, Ernesto. **Os ritos de iniciação no contexto actual: ajustamentos, rupturas e confrontos**. Construindo identidades de género. WLSA Moçambique, Maputo, 2013.

PAREDES, Marçal de Menezes. **A construção da identidade nacional moçambicana no pós-independência: sua complexidade e alguns problemas de pesquisa**. Porto Alegre, 2014, v. 21, n. 40, p. 131-161.

PARLAMENTO JUVENIL DE MOÇAMBIQUE (PJM). **Juventude e participação política em Moçambique**. Maputo, 2014.

PAULA, Ronaldo R de; DUARTE, Fábio B. Diversidade linguística em Moçambique. In: LEITE, Ilka Boaventura; SEVERO, Cristine Gorski (orgs.). **Kadila: culturas e ambientes: diálogos Brasil-Angola**. São Paulo, 2016, p. 343-362.

PEREIRA, Agio. **Timor-Leste e Santa Sé prestes a assinar acordo histórico**. Comunicado de Imprensa, Timor-Leste, 2015. Disponível em <http://timor-leste.gov.tl/wp-content/uploads/2015/07/Timor-Leste-e-Santa-S%C3%A9-prestes-a-assinar-acordo-hist%C3%B3rico.pdf>. Acesso em 15/01/23.

PEREIRA, Alexandre Barbosa. **Muitas palavras: a discussão recente sobre juventude nas Ciências Sociais**. Ponto Urbe 1, 2007. Disponível em <<https://cutt.ly/xlaOoyT>>. Acesso em 17/03/2020.

PINTO, José Filipe. **Sobre a lusofonia, a CPLP e a Língua Portuguesa**. in Ciberdúvidas da Língua Portuguesa, 2005. Disponível em <https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/artigos/rubricas/lusofonias/sobre-a-lusofonia-a-cplp-e-a-lingua-portuguesa/1812>. Acesso em 27/12/2022.

PIRES, Raúl Manuel Braga. **Indianos sunitas em Moçambique – 1974/2004**. FLUP, 2008.

PNUD/ONU. **Relatório de desenvolvimento humano 2019**. New York, 2019. Disponível em: <http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr_2019_pt.pdf>. Acesso em 18/10/2020.

POLÍTICA INTERNACIONAL. Documento Vol. 1, N° 6. **Acordo Geral de Paz de Moçambique**. Primavera, 1993. Disponível em <<https://cutt.ly/mlaOmyL>>. Acesso em 15/04/2020.

PORTUGAL, Concórdia entre Santa Sé e República Portuguesa. **Documentos, Repúblicas e Laicidades**. Associação cívica, 1940. Disponível em <https://www.laicidade.org/wp-content/uploads/2007/07/concordata-1940.pdf>. Acesso em 22/01/23.

RADIO VATICANO. **Santa Sé e Cabo Verde prestes a assinar Concórdia** – entrevista com o Presidente, Jorge Carlos Fonseca. A voz do Papa e da Igreja em diálogo como o mundo, 2013. Disponível em https://www.archivioradiovaticana.va/storico/2013/06/05/santa_s%C3%A9_e_cabo_verde_pr estes_a_assinar_concordata_-_entrevista_com_o_por-698763. Acesso em 20/01/2023).

REDEÇÃO, Portal de Angola. **Assinatura de “Concórdia” entre Vaticano e Angola não põe em causa Laicidade do Estado, dizem analistas**. Lisboa, 2019. Disponível em <https://www.portaldeangola.com/2019/09/16/assinatura-de-concordata-entre-vaticano-e-angola-nao-poe-em-causa-laicidade-do-estado-dizem-analistas/>. Acesso em 03/01/23.

REPÚBLICA DE ANGOLA. **Mensagem sobre Estado da Nação 2022**. Imprensa Nacional - E.P., 2022 54p

REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE/CONSELHO DE MINISTROS (RMCM). **Estratégia de alfabetização e educação de adultos em Moçambique (2010-2015): “Por um Moçambique Alfabetizado e em Desenvolvimento Sustentável”**. Maputo, 2011.

REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE. **Informação anual do chefe do estado à assembleia da república sobre a situação geral da nação**. “Unidade nacional, paz e desenvolvimento: os desafios da nação”. Maputo, 2015. Disponível em <<https://cutt.ly/8laOD1U>>. Acesso em 18/03/2020.

REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE/MINED/PEE. Reunião Anual de Revisão: Desempenho do Sector da Educação, Relatório – 2013. **Documento número 1.01/RAR15**. Maputo, 2014 Disponível em <<https://cutt.ly/slaOVMx>>. Acesso em 18/03/2020.

RITA-FERREIRA, A. Fixação portuguesa e histórica pré-colonial de Moçambique. **Documentos, Ensaios e Documentos, N° 142**. Lisboa, 1982.

RUSEN, Jorn. **Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica**. Editora Universidade; Brasília, 2001.

SANTA SEDE. *Bollettino, N 0905. Comunicato della Sala Stampa della Santa Sede - Entrata in vigore dell'Accordo Quadro tra la Santa Sede e la Repubblica di Angola*. Giovedì, 2019. Disponível em; <https://press.vatican.va/content/salastampa/it/bollettino/pubblico/2019/11/21/0905/01904.pdf>. Acesso em 03/01/23.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Na oficina do sociólogo artesão: aulas 2011-2016**. São Paulo: Cortez, 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O pluriverso dos direitos humanos: a diversidade das lutas pela dignidade**. Autêntica Editora; Belo Horizonte, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs). **Epistemologias do Sul**. Edição Almedina, Coimbra, 2009, p. 23-58.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista crítica de Ciências Sociais**. Coimbra, 2002, p. 237-280.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela Mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 4ª Ed, São Paulo: Cortez, 1997.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Um ocidente não-ocidentalista?: A Filosofia à venda, a douta ignorância e a aposta de pascal. In: In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs). **Epistemologias do Sul**. Edição Almedina, Coimbra, 2009, p. 445-486.

SANTOS, Patrícia Ferreira. Poder e palavra: discurso, contendas e direito de padroado em Mariana (1748-1764). Dissertação em História Social; Universidade de São Paulo. São Paulo, 2007.

SAUTE, Bernardo. Acordo-Quadro entre Santa Sé e Angola, uma “parceria com benefícios recíprocos”. **Vatican News**. Cidade de Vaticano, 2019. disponível em: <https://www.vaticannews.va/pt/africa/news/2019-09/acordo-quadro-entre-santa-se-e-angola-uma-parceria-com-benefif.html>. Acesso em 02/01/23.

SIBINDE, André Raúl. **Coexistência Religiosa desafia as partes para o diálogo: o Cristianismo Católico e a Religião Tradicional Tsonga-Changana na construção de uma sociedade humanizada e justa no Sul de Moçambique**. SUBTÍTULO NÃO TEM DESTAQUE. REVER EM TODOS SE NECESSÁRIO. Belo Horizonte, 2018. Disponível em: <<https://bityli.com/C4eEJ>>. Acesso em 9/12/2019.

SILVA, António – **ONU: Moçambique cresce abaixo de 4% até 2020**. ‘default’ limita investimento. LUSA, 2017. Disponível em: <<https://cutt.ly/UlaPYww>>. Acesso em 27/12/2018.

SILVA, Cristiane Nascimento Da. **“Viver a fé em Moçambique”**: as relações entre a Frelimo e as confissões religiosas (1962-1982). Niterói, 2017. Disponível em <<https://cutt.ly/yIaPFwB>>. Acesso em 10/03/2019.

SILVA, Edgar. **Cultura e liderança em Moçambique**. Instituto Universitária de Lisboa, Lisboa, 2011.

SILVA, Teresa Cruz e. Aquino de Bragança e as reflexões e respostas sobre a produção do conhecimento e as ciências sociais em África: Moçambique, lições aprendidas, lições esquecidas? In: SILVA, Teresa Cruz *at al*. **Como Fazer Ciências Sociais e Humanas em África: Questões Epistemológicas, Metodológicas, Teóricas e Políticas** (Textos do Colóquio em Homenagem a Aquino de Bragança). CODESRIA, DAKAR, 2012, p. 75-83.

SILVA, Teresa Cruz e. **Igrejas protestantes e consciência política no sul de Moçambique: O caso da Missão Suíça (1930-1974)**. Promédia, Maputo, 2001.

SIMMEL, Georg. **Questões fundamentais da sociologia**. Rio de Janeiro, Zahar, 2006.

SOIRI, Lina. **Moçambique: aprender a caminhar com uma bengala emprestada?** Ligações entre descentralização e alívio à pobreza. Universidade de Helsínkia, IDS, 1999.

SOUSA GALITO, Maria. **Conceito de Lusofonia**. CI-CPRI, AI, <https://www.ci-cpri.com/wp-content/uploads/2012/10/Conceito-Lusofonia.pdf>. Acesso em 27/12/2022.

TAKAHASHI, Tadao. Diversidade cultural e direito à comunicação. **Pensar Iberoamérica/Revista de Cultura**, 2004, Número 6. Disponível em: <<https://cutt.ly/glaPVYc>>. Acesso em 10/08/2020.

TALAPA, Maria Sara. **“Tradição em Espaço Urbano”**: um estudo sobre os Ritos de Iniciação no contexto da cidade de Nampula, o caso do Posto Administrativo de Muatala. Monografia, Licenciatura em Sociologia, Universidade Eduardo Mondlane, Maputo, 2013.

TLASTAMPA. **Igreja e Estado – Timor-Leste assina hoje uma Concordata com o Vaticano**. GEDI Gruppo Editoriale SPA, 2016. Disponível em <https://estadoeigreja.wordpress.com/2016/08/15/timor-leste-assina-hoje-uma-concordata-com-o-vaticano/>. Acesso em 15/01/23.

THE WORLD BANK. **Global Economic Prospects. Having fiscal space and using it**. Whashing, 2015. Disponível em: <<https://cutt.ly/glaP8CA>>. Acesso em 22 de Janeiro de 2019.

TOURAINÉ, Alain. Agora que falamos de nós em termos culturais. In: TOURAINÉ, Alain. **Um novo paradigma: para compreender o mundo de hoje**. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 117-238.

UNIOR, E. B. L.; OLIVEIRA, G. S. de; SDANTOS, A. C. O. dos; SCHNEKENBERG, G. F. Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa. **Cadernos da Fucamp**, v. 20, n.44, 2021, p. 36-51.

VATICANO, Agência Ecclesia. **Vaticano: Concordata entre Timor Leste e Santa Sé entrou em vigor**. Agência Ecclesia, 2016. Disponível em <https://agencia.ecclesia.pt/portal/vaticano-concordata-entre-timor-leste-e-santa-se-entrou-em-vigor/>. Acesso em 15/01/23.

VATICANO, Serviço de Informação. Acordo entre a santa sé e a guiné equatorial. Africanpressorganization, 2012. Disponível em <https://appablog.wordpress.com/2012/10/15/agreement-between-the-holy-see-and-equatorial-guinea/>. Acesso em 21/01/23

VELASCO, Marcelino Horácio. **A influência negativa da imposição do português num contexto multilíngue e multicultural Bantu: caso do ensino fundamental de Moçambique**. Rio de Janeiro, 2017.

VICENTE, José Armando. **A experiência salvífica na Religião Tradicional dos povos banto e a Teologia do Concílio Vaticano II**: pistas para o diálogo inter-religioso a partir do paradigma missão evangelizadora da igreja. Belo Horizonte, 2012. Disponível em <<https://bitly.com/eWhau>>. Acesso em 9/03/2019.

VIEIRA, Sonia. **Como elaborar questionários**. Atlas, São Paulo, 2009.

WEBER, Max. **Sociologia**. Organizado por COHN, Gabriel. Coleção grandes cientistas sociais, 7ª edição, editora ática, São Paulo, 2008.

WILLAIME, Jean-Paul. A favor de uma sociologia transnacional da laicidade na ultramodernidade contemporânea. **Civitas - Revista de Ciências Sociais**. Porto Alegre, 2011, v. 11, n. 2, p. 303-322.