



FACULDADE DE LETRAS E CIÊNCIAS SOCIAIS

DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA

Licenciatura em História

Trabalho de fim do Curso

**Escolas Corânicas Tradicionais em Loureço Marques, 1930-1960**

**Autora:** Ariana Marina Fernando Macaringue

Maputo, Março de 2025.



FACULDADE DE LETRAS E CIÊNCIAS SOCIAIS

DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA

Licenciatura em História

Trabalho de fim do Curso

**Escolas Corânicas Tradicionais em Loureço Marques, 1930-1960**

**Constituição do Júri**

---

Paulo Lopes José Samboco, PhD

---

José Cláudio Mandlate, MA

Maputo, Março de 2025

# **Escolas Corânicas Tradicionais em Loureço Marques, 1930-1960**

Monografia apresentada em cumprimento dos requisitos exigidos para obtenção de grau de licenciatura em História na Universidade Eduardo Mondlane

**Ariana Marina Fernando Macaringue**

Departamento de História

Faculdade de Letras e Ciências Sociais

Universidade Eduardo Mondlane

Maputo, Março de 2025

## **Declaração de Honra**

Eu, Ariana Marina Fernando Macaringue, declaro por minha honra que este trabalho nunca foi apresentado em qualquer outra instituição e é fruto da minha pesquisa, por essa via estão indicadas as fontes buscada para execução da pesquisa.

**Dedicatória**

Dedico este trabalho a Deus que sempre esteve comigo e a mim para minha mãe Maria de Fátima Joaquim Dima e ao meu pai Fernando Silvestre Macaringue.

## **Agradecimentos**

Agradeço a Deus, que esteve ao meu lado em todos os momentos, dando-me força, coragem e resiliência para alcançar este marco tão importante em minha vida.

À minha mãe, Maria de Fátima Joaquim Dima, pelo apoio incondicional e pela entrega incansável ao longo desta jornada. Sua dedicação, amor e fé em mim foram meu maior incentivo.

Ao meu pai, Fernando Silvestre Macaringue, que sempre acreditou no meu potencial, encorajando-me a seguir sempre em frente, à minha irmã, Benilde Macaringue, que, com sua presença carinhosa, me acompanhou até tarde em muitas noites de estudo, tornando esses momentos menos solitários. Ao meu irmão, Dionísio Macaringue, e à minha cunhada, Eunícia Macaringue, pelo encorajamento e suporte constantes, que foram fundamentais em minha caminhada.

Agradeço profundamente a Obedes Lobadias e Silmério Uaquessa, que, com seu exemplo de inteligência e dedicação, se tornaram minha maior inspiração. Sonhei em ser licenciada e inteligente como eles e esse sonho me motivou a persistir nos momentos mais difíceis.

Aos meus docentes, que compartilharam seus conhecimentos com dedicação e paciência, sendo fundamentais na construção da minha trajetória acadêmica. Agradeço pelos ensinamentos, pelo incentivo e pela orientação em momentos decisivos.

Aos meus colegas, que enriqueceram minha experiência acadêmica com suas ideias, colaborações e amizade. Compartilhar essa jornada com vocês tornou tudo mais especial e memorável. Aos meus amigos, que souberam compreender minhas ausências e indisponibilidade ao longo dos anos, um sincero obrigado pela paciência e compreensão. Por fim, agradeço a mim mesma. Pelo esforço, pela determinação, pelas noites em claro e pelos sacrifícios.

## **Epígrafe**

*A formação humanística é o caminho para uma educação como sujeito social, no qual o  
estudante se transforma em pessoa.”*

Santo Agostinho

## **Resumo**

Este trabalho aborda o debate sobre as Escolas Corânicas Tradicionais em Lourenço Marques, 1930-1960, primeiro este período é de grande importância para o Moçambique colonial, na medida em que chega ao poder o governo de Salazar com várias imposições. É registada a história de Moçambique momento em que o governo havia dado todo prestígio de ensino a igreja católica através do acordo missionário, assim sendo alguma escola não católica ficaram comprometido a sua continuidade.

As escolas corânicas na então cidade de Lourenço Marques continuaram a desempenhar as suas actividades, mas com uma forte oposição do governo colonial, no decurso do trabalho é analisado a forma de operação deste grupo dentro da sociedade, mas são muito conhecidas como as escolas que desempenham um importante papel social nas famílias muçulmanas; a maioria delas funciona como um tipo de orfanato, não obstante os escassos meios dos mestres.

Palavras-chaves: Escolas Corânicas, Colonialismo, Cristianismo e Islamismo.



## **Abstract**

This work addresses the debate on Traditional Koranic Schools in Lourenço Marques, 1930-1960, firstly this period is of great importance for colonial Mozambique, as Salazar's government comes to power with several impositions. The history of Mozambique is recorded at a time when the government had given all the prestige of teaching to the Catholic church through the missionary agreement, so some non-Catholic schools had their continuity compromised.

The Koranic schools in the then city of Lourenço Marques continued to carry out their activities, but with strong opposition from the colonial government. In the course of the work, the way in which this group operates within society is analyzed, but they are well known as the schools that perform an important social role in Muslim families; Most of them function as a type of orphanage, despite the teachers' limited resources.

Keywords: Koranic Schools, Colonialism and Islam.

## Índice

Declaração de Honra.....	IV
Dedicatória.....	V
Agradecimentos .....	VI
Epígrafe.....	VII
Resumo .....	VIII
Abstract.....	IX
1. Capítulo: Introdução .....	12
1.1. Problematização .....	13
1.2. Delimitação .....	14
1.3. Relevância do tema .....	14
1.4. Metodologia .....	14
1.5. Objectivo Geral: .....	15
1.5.1. Objectivos específicos: .....	15
1.6. Argumento.....	15
2. Capítulo: Revisão da Literatura.....	16
2.1 Principais Conceitos.....	17
2.2. Lacunas na literatura. ....	18
2.3. Estrutura do trabalho.....	20
2.4. Cronologia.....	21
3. Capítulo: Contexto educacional em Lourenço Marques. ....	22
3.1. Desenvolvimento do ensino .....	22
3.2. A concordata, Acordo Missionário e o Estatuto Missionário .....	23
3.2.1. A concordata.....	24
3.2.2. Acordo Missionário de 1940 .....	25
3.2.3. Estatuto Missionário de 1941 .....	25
3.3. Sistemas educacionais coloniais vigentes nesse período. ....	26

3.4.	Objectivos do sistema de ensino colonial .....	30
4.	Capítulo: Escolas Corânicas em Moçambique .....	31
4.1.	Escolas Corânicas em Moçambique.....	31
4.2.	Origem das Escolas Corânicas .....	31
4.3.	Escolas Corânicas em Lourenço Marques 1930 .....	32
4.4.	Natureza das escolas corânicas .....	38
4.4.1.	Característica das escolas corânicas .....	39
4.4.2.	Formação pedagógica .....	40
4.4.3.	Língua de ensino.....	41
4.4.4.	Metodologia de ensino.....	41
4.4.5.	Objectivos do ensino corânico.....	42
5.	Capítulo: Reacção do governo português em relação as escolas corânicas tradicionais..	43
5.1.	Governo Colonial português em relação com as escolas corânicas .....	43
6.	Capítulo: Considerações finais .....	48
7.	Capítulo: Referências bibliográficas .....	50

## **1. Capítulo: Introdução**

Entre 1930 a 1960, Moçambique estava sob o domínio do regime colonial português, que intensificou sua exploração económica e controle político sobre o território. Durante esse período, o governo português, liderado por António de Oliveira Salazar, implementou uma política de centralização e repressão nas colônias fortalecendo a presença do Estado Português e consolidando o que ficou conhecido como o Estado Novo. (Chilundo; Rocha, 1999:46)

O presente estudo aborda as Escolas Corânicas em Lourenço Marques entre os anos 1930 a 1965. Esse período é caracterizado por uma série de mudanças políticas e sociais no contexto colonial moçambicano, especialmente sob a vigência do regime salazarista em Portugal. A educação corânica, destinada ao ensino do Alcorão e dos princípios islâmicos, foi um dos principais pilares de preservação da identidade cultural e religiosa das comunidades muçulmanas na cidade, que coexistiam com as instituições católicas dominantes, fortemente favorecidas pela política do Estado Novo.

Durante o regime de Salazar, a relação entre o Estado Português e a Igreja Católica foi formalizada pela Concordata de 1940 e pelo Acordo Missionário do mesmo ano, que consolidaram a Igreja Católica como principal parceira na educação e na civilização dos povos colonizados. A Concordata assegurou a Igreja privilégios sobre a educação religiosa e moral nas colônias, ao passo que o Acordo Missionário formalizou a presença de missões católicas como braços auxiliares do governo colonial. Esses acordos reforçaram o monopólio católico sobre a educação, marginalizando outras tradições religiosas, como a muçulmana (Ferreira, 2012)

Nesse ambiente restrito, as escolas corânicas em Lourenço Marques operavam à margem do sistema oficial de educação, mas eram essenciais para a comunidade muçulmana, oferecendo instrução religiosa e cultural, além de preservar a língua árabe e tradições islâmicas. Como observado por Cruz e Oliveira (2015), “as escolas corânicas, embora enfrentassem dificuldades impostas pela administração colonial, resistiam como centros de fortalecimento da identidade islâmica”. O papel dessas instituições tornou-se ainda mais relevantes diante das tentativas de assimilação cultural promovidas pelas missões católicas.

Embora o Estado Novo promovesse uma visão unificada e católica da nação portuguesa, as comunidades muçulmanas de Lourenço Marques conseguiram manter suas tradições religiosas através das escolas corânicas. Essas instituições representaram não apenas um espaço de

aprendizado, mas também de resistência cultural, sendo fundamentais na preservação da identidade de gerações de muçulmanos durante o período colonial.

Assim, esta pesquisa busca investigar como as escolas corânicas se desenvolveram e sobreviveram nesse contexto político adverso, quais estratégias adotaram para garantir sua sobrevivência.

### **1.1. Problematização**

Durante o período de 1930 a 1960, as políticas colonias portuguesas impuseram a hegemonia cultural e religiosa da igreja Católica no ensino, em conformidade com a Concordata de 1940 e o Acordo Missionário. Esse reforçou a exclusão de práticas educacionais islâmicas, incluindo o fechamento de mesquitas, madraças (Chilundo, 1999:45-46) apesar disso, essas instituições desempenharam um papel essencial na preservação das línguas nativas de identidade islâmica, funcionando muitas vezes de maneira clandestina. Embora a narrativa oficial e manuais históricos sugiram que a Igreja Católica foi a única responsável pela educação dos nativos, há evidências de que as Escolas Corânicas foram desempenhando as suas funções. (Gómez,1999:48).

Dessa forma, surge a seguinte questão: Qual foi a natureza do ensino nas Escolas Corânicas em Lourenço Marques e como adaptaram-se às políticas coloniais portuguesas, que promoviam a hegemonia cultural e religiosa da Igreja Católica como a única forma oficial de ensino.

Este estudo busca contrapor a narrativa oficial e amplamente difundida de que a educação dos nativos foi exclusivamente da Igreja Católica, evidenciando a persistência e a relevância das Escolas Corânicas enquanto espaços de ensino alternativo. Visto que a ideologia colonial portuguesa, demonstrou uma forte intenção de hegemonia identitária: uma só civilização, uma só cultura, uma só língua, e um só povo. E a presença de uma ideologia diferente poderia representar um desvio intolerável. (Chilundo,1999:123)

## **1.2. Delimitação**

Temporal, este trabalho vai estudar o período que vem desde 1930 até 1960, por compreender que este foi o momento de grandes mudanças na estrutura de governo colonial português, 1930 significou a mudança do plano de governação por parte de governo de Salazar, enquanto em 1960, são introduzidas as reformas no seio do estado colonial português que vão abranger ao ensino. 1930 Porque o governo colonial proibiu o ensino em línguas nativas nas escolas de Moçambique, impactando directamente as Escolas Corânicas que tradicionalmente utilizavam as línguas locais. 1960 porque marca o início de mudanças significativas no panorama colonial de Moçambique e são introduzidas as reformas no ensino.

## **1.3. Relevância do tema**

Este tema é de grande relevância primeiramente porque ele aborda uma faceta menos explorada da história educacional em contextos coloniais, frequentemente as narrativas históricas sobre a educação em território nacional são dominadas pelo modelo de educação imposta pela metrópole ou por missões católicas, o que deixa uma lacuna significativa no entendimento da diversidade e da dinâmica educacional local.

A investigação sobre as escolas corânicas permite uma compreensão mais ampla das interações entre diferentes tradições educativas e no colonialismo. Ao estudar como as escolas corânicas operavam, adaptavam-se ou resistiam a influencia colonial, pode-se obter informações sobre as estratégias de preservação cultural e identitária da comunidade muçulmana sob o regime colonial português, portanto, este trabalho é crucial não apenas para adicionar uma nova dimensão a historiografia de Moçambique e da educação colonial, mas também para entender melhor as complexidades das interações culturais e religiosas em período da dominação estrangeira.

## **1.4. Metodologia**

Para investigar as escolas corânicas e sua relação com a propagação do colonialismo português em Lourenço Marques de 1930 a 1960, adoptamos uma abordagem histórica e qualitativa, focada na análise documental e no estudo de fontes primarias, como anuários de ensino, Diário do Governo, Relatórios de ensino, consultadas no Arquivo Histórico de Moçambique e fontes secundarias, como manuais, artigos, consultadas em bibliotecas e sites online.

Após a coleta de dados bibliográficos, recorreu-se a fontes orais como uma forma de buscar mais detalhes sobre o conteúdo abordado nas fontes orais, e como uma forma de capturar percepções que não estão disponíveis nos documentos escritos.

### **1.5. Objectivo Geral:**

- Compreender qual foi a natureza do ensino das escolas corânicas durante o período de 1930-1960

#### **1.5.1. Objectivos específicos:**

- Descrever o contexto educacional em Lourenço Marques em 1930;
- Entender como eram as escolas corânicas em Lourenço Marques durante 1930-1960;
- Apresentar a reacção do governo português perante as escolas corânicas tradicionais em Lourenço Marques

### **1.6. Argumento**

As escolas corânicas são mais antigas em Moçambique em relação as escolas ocidentais, mas com o desenvolvimento do colonialismo nesta região foi verificado a criação de políticas protecionistas que deram primazia a educação da igreja católica, mesmo assim foi observado alguma resistência, o que permitiu que essas escolas pudessem sobreviver ao período da concordata missionaria do governo colonial português e vaticano na década 1940, assim como aquelas políticas do Estado Novo de 1930, as escola corânicas foram caracterizada por uma tradição, também operaram muito nas zonas costeiras durante o colonialismo. Em Lourenço Marques elas operaram, muitas vezes, na clandestinidade desafiando as imposições coloniais e preservando um sistema educacional alternativo que resistiu à hegemonia católica e ao imperialismo cultural.

## **2. Capítulo: Revisão da Literatura**

As Escolas Corânicas desempenharam um papel significativo na educação e preservação da identidade cultural e religiosa das comunidades muçulmanas durante o período colonial em Moçambique. Segundo (Mazula,1995:102-105) essas instituições ajudaram a resistir ao controle ideológico imposto pelo sistema educacional colonial. Este capítulo, revisa as principais contribuições académicas que exploram a islã, a educação e as políticas coloniais em Lourenço Marques no período de 1930-1960. Durante o período colonial estas instituições enfrentaram o desafio de manterem operantes em um contexto de políticas educacionais que privilegiavam a assimilação cultural e religiosa.

Chilundo et al. (1999:45-50) destacam que o sistema educacional colonial português implementou medidas restritivas para limitar a atuação de práticas educacionais não cristãs, incluindo escolas corânicas. Entre essas medidas, incluíram-se a imposição de licenças para funcionamento, a inspeção rigorosa de currículos e impedimento do uso das línguas nativas. (Machaqueiro, 2013:99) essas políticas não apenas marginalizaram as escolas corânicas como também procuraram enfraquecer a coesão cultural, educacional das comunidades islâmicas.

As escolas corânicas em Lourenço Marques eram mais do que espaços educacionais, eram também arenas de resistência simbólica contra a hegemonização imposta pelo governo português.

Maria Pinto em seu artigo, A Actuação das Comunidades Islâmicas na Educação e Formação das Populações do Norte de Moçambique, nos fala que o ensino islâmico constitui um sistema de ensino alternativo ou paralelo ao sistema de educação formal de vários países da África Subsariana. E este sistema de ensino assente na aprendizagem do Alcorão e raramente reconhecido oficialmente, como contributo para a educação das populações, motivo pelo qual este tipo de ensino permanece ainda relativamente desconhecidos pelos dirigentes estatais no planeamento das metas educacionais (Pinto, 2012: 1)

Em 1930, a população africana do norte de Moçambique era crescentemente muçulmana, com uma pequeníssima parte de convertidos católicos e muito poucos anglicanos no Niassa, o que começou a constituir uma preocupação crescente para as autoridades portuguesas. A campanha anti-islâmica dos portugueses em Moçambique tomou quatro formas principais: repressão policial e militar das lideranças islâmicas principalmente no Norte; supressão da educação islâmica; estabelecimento da educação e da alçada da educação sob o monopólio dos



missionários católicos portugueses, e isolamento forçado dos muçulmanos moçambicanos, do seu contacto com o resto do mundo islâmico. (Garcia, 2003: 89)

O sistema Kuttab difunde um ensino centrado no estudo do Alcorão e nas obrigações religiosas (abluções, jejum e oração), compreende um número muito limitado de disciplinas e enfatiza a memorização e recitação como meio de aprendizagem, sendo quase inexistente a análise e discussão do significado do texto. Depois de terem decorado a maior parte do Alcorão, os estudantes podem avançar para níveis superiores de ensino e continuar os seus estudos nas madrassas clássicas (de ensino de ‘ilm - conhecimento religioso islâmico). (Pinto, 2012: 2 apud Mandabu, 202:14)

## **2.1 Principais Conceitos**

### **a. Colonialismo**

A palavra “Colonialismo” é um substantivo masculino, composto pelo prefixo “colônia” (do latim, “lugar para a agricultura”), mais o sufixo “ismo”, expressão grega que indica um sistema de ideias. Com efeito, o termo foi usado para se referir as comunidades agrícolas fora do território de Roma. Atualmente, é usado para designar a doutrina política, econômica e militar que embasa as conquistas territoriais com o intuito de estabelecer o controle e autoridade da metrópole, por meio da imposição administrativa e cultural

### **b. Islamismo**

Trata-se de uma religião monoteísta, portanto, os fiéis dessa religião acreditam na existência de apenas um Deus, chamados por eles de *Allah*. A palavra “islã” vem do termo árabe *islam*, que significa “submissão”, e esse termo deriva do “*salam*” que significa paz, conceito que no árabe denota uma condição de espírito. (Daniel Silva. História do Mundo)

### **c. Alcorão**

O Alcorão é um livro sagrado do islamismo, considerado pelos muçulmanos como a palavra final e literal de Deus, revelada ao profeta Maomé. A palavra “Alcorão” vem do árabe, *AL-Qu'an* que significa “a recitação ou a leitura” refletindo sua natureza como uma obra destinada a ser lida ou recitada em alta voz, ele é composto por 114 suras (capítulos) que variam em comprimento e são compostas de versos chamados *ayahs*. (Tiago Campos. História do Mundo)

#### **d. Cristianismo**

Cristianismo é a fé que Deus revelou em Jesus de Nazaré e que, por meio deste, a humanidade é representada com a possibilidade de viver em plena comunhão consigo mesma, com o mundo e com Deus. É termos técnicos, cristianismo é uma religião monoteísta que há de dois mil anos se derivou do judaísmo na região o Oriente Medio. Sua figura central é a de Jesus, que se acredita ser o filho de Deus, a encarnação humana da própria Divindade. (Machado de Assis, 2019:36)

#### **e. Concordata**

A Concordata, assinado em 1940 entre o regime do Estado Novo e a Santa Sé, foi um acordo que estabeleceu regras de relacionamento do Estado Português com a Igreja Católica. Foi assinado a 7 de maio de 1940 por representante de Portugal, António de Oliveira e a Santa Sé, Nuncio Apostólico. (Pedro, 1963:76, apud Rúpia, 2021:21)

#### **f. Estatuto Missionário**

Segundo Saúte (2004:35), foi um regimento interno de um acordo internacional que se ocupou do problema do ensino indígena. Também chamado Acordo Missionário assinado na mesma altura, e criou condições entre a Igreja Católica e o Regime Salazarista quer no território europeu, como nas províncias ultramarinas. (Rúpia, 2021: 21)

### **2.2. Lacunas na literatura.**

Apesar da rica informação sobre a educação no período colonias, a literatura apresenta lacunas importantes, estudos como de Brazão Mazula e Miguel Gómez por exemplo, falam muita da questão da educação nesse período, mas com grande enfoque no ensino protagonizado pelo estado português e a Igreja Católica, deixando de fora outras igrejas protestantes e a religião islâmica.

Os anuários estatísticos, como também os anuários de ensino, falam bastante do assunto da educação durante o período colonial e até apresentam dados estatísticos de quantas escolas existiram durante os anos quantos alunos se matriculavam em cada ano, porém com maior destaque as igrejas protestantes e a religião islâmica, ou melhor, pouca informação relacionada as escolas particulares (como são designadas as igrejas protestantes e a religião islâmica)

Maria João Pinto, no seu artigo, a actuação das comunidades islâmicas na educação e formação de populações do Norte de Moçambique, oferece uma contextualização sólida do papel das comunidades islâmicas na educação na região historicamente marcada pela diversidade cultural e religiosa, e sua fundamentação teórica foi baseada em estudos antropológicos e sociológicos sobre a religião, porém com maior ênfase na questão relacionada com a cultura e religião, deixando de lado a parte da educação durante período colonial.

O artigo de Eduardo Dias, da escola Corânica tradicional a Escola Árabe, um simples aumento de qualificação do ensino muçulmano na Senegâmbia, examina a transição do ensino islâmico na Senegâmbia, destacando o desenvolvimento da Escola Árabe em relação a escola corânica, embora o foco dele seja a Senegâmbia, este artigo oferece informações relevantes para entender o ensino islâmico em outras partes de. Africa, incluindo Moçambique

## **2.3. Estrutura do trabalho**

A monografia está estruturada em 8 capítulos, sendo:

### **1. Capítulo 1: Introdução.**

Este capítulo apresenta a introdução, o problema de pesquisa, delimitação temporal, relevância do tema, metodologia do trabalho, objectivos e argumento.

### **2. Capítulo 2: Revisão de Literatura**

Este capítulo apresenta, a revisão de literatura, principais conceitos, lacunas na literatura, a estrutura do trabalho e a cronologia.

### **3. Capítulo 3: Contexto Educacional em Lourenço Marques**

Neste capítulo é feita a apresentação do desenvolvimento do ensino, a concordata, o Acordo Missionário, e o Estatuto Missionário, os sistemas educacionais coloniais e os objectivos do ensino colonial-

### **4. Capítulo 4: As Escolas Corânicas em Moçambique**

Neste capítulo apresenta-se as Escolas Corânicas em Moçambique, origem das escolas corânicas, escolas corânicas em Lourenço Marques em 1930, a natureza das escolas corânicas, características das escolas, formação pedagógica, língua de ensino, metodologia de ensino e objectivos de ensino.

### **5. Capítulo 5: Reacção do Governo Português em relação as Escolas Corânicas**

Neste capítulo apresenta-se o governo colonial em relação com as escolas corânicas e o lugar das escolas corânicas no sistema oficial.

### **6. Capítulo 6: Considerações finais**

### **7. Capítulo 7: Referencias bibliográficas e os anexos**

## **2.4. Cronologia**

- 1903 –Fundação da 1ª Escola Mahometana Madrassa Islâmica em Lourenço Marques;
- 1912- Surge a Associação Anjuman Anuaril Issilamo em Lourenço Marques;
- 1926 – Golpe de Estado em Portugal e a criação do Estado Novo;
- 1927- Conflito entre os Mahometanos da origem indiana e os Afro-mahometanos;
- 1929 – Novas políticas no ensino e a introdução da divisão do ensino oficial com demais projectos da educação;
- 1928 – Salazar chega ao poder no conselho de ministro com mais poderes para poder responder em nome do Estado;
- 1934- Criação da Associação Afro-Mahometana de Lourenço Marques;
- 1935- Construção da Comunidade Mahometana Indiana, apelidada de Comunidade Paquistanesa;
- 1936- Construção da Mesquita Baraza;
- 1940 – Assinatura do Acordo Missionário, firmado entre a Santa Sé e a República Portuguesa, estabeleceu princípios que orientam o relacionamento entre o Estado português e as instituições religiosas;
- 1941- Assinatura do Estatuto Missionário;
- 1950 – Nesta década o governo colonial tentou de todas formas buscar mais abertura do Estado em todo seguimento, de ponto de vista económico verifica-se a entrada de novos investidores, assim como os planos de fomentos, de ponto vista social, cultural e religiosa intensifica a manifestação das novas igrejas que não seja a católica;
- 1960 – Inicio das reformas no Estado colonial português;

### **3. Capítulo: Contexto educacional em Lourenço Marques.**

O objectivo deste capítulo é descrever o contexto educacional de Lourenço Marques, destacando as principais características do sistema de ensino no período colonial. Busca-se compreender como a educação formal e informal se desenvolveu sob o regime português, abordando as políticas de segregação racial, cultural e práticas educativas voltadas para os europeus e os povos nativos. A década de 1930 foi um período marcado por profundas transformações no panorama educacional de Lourenço Marques.

#### **3.1. Desenvolvimento do ensino**

Antes de 1845 a educação dos filhos da burguesia mercantil cristã, esteve entregue, por certos períodos a padres, professores particulares, escolas regimentais, por professores pagos pelo estado, que substituíam as escolas. “a sua educação era complementada pelo envio dos rapazes para o exterior, as filhas não recebiam qualquer educação escolar” (Neves de Souto, 1996:315)

As primeiras mudanças educacionais, com o envolvimento do Estado, foram introduzidas primeiro, pelo decreto de 14 de agosto de 1845 de Joaquim José Falcão, que estabeleceu o regime de escolas públicas nas províncias ultramarinas e depois, com o diploma de Rebelo da Silva Falcão, de 30 de novembro de 1869 que se desenvolveu e completou, uniformizou a educação formal e dividiu o ensino primário em dois graus. O primeiro, a ser ministrado nas escolas elementares e o segundo que ficaria circunscrito às escolas principais a instalar nas capitais das províncias (*Idem*, 1996:315)

Segundo Gómez (1999:39) a primeira regularização do ensino nas colónias é de 02 de abril de 1845. E no dia 14 do mesmo ano um decreto diferenciava o ensino das colónias do ensino na metrópole e criava as escolas públicas das colónias.

No início do século XX, a modificação da realidade educacional foi lenta e, sempre, muito incerta. Em 1909, haviam em Moçambique, 48 escolas primárias para o sexo masculino e 18 para o feminino, para um milhão (1 000,000) alunos potenciais, haviam 1 195 alunos africanos distribuídos da seguinte maneira: 146 em escolas públicas, 412 em escolas municipais, 30 em escolas privadas e 607 nas missionárias. (Almeida 1979b: 13 *apud* Gómez 1999:40).

A quase inexistência de um sistema educacional nas colónias não impediu que os planificadores coloniais discutissem o tipo de ensino educacional que devia ser para os africanos e esses deveriam ser instruídos, uma vez que o que interessava neles era a sua força de trabalho manual. (Gómez, 1999:40-41)

Segundo Manuel Dias Belchior, “este período inicia-se com o decreto de 13 de outubro de 1926, de João Belo, que extingue as missões laicas ou missões civilizadoras e revigorou a intervenção das missões católicas”. (Belchior, *apud* Mazula, 1993:78)

Entretanto, as missões laicas eram instituições seculares criadas para promover a assimilação cultural e social das populações indígenas das colônias portuguesas, utilizando-se de educação e formação profissional. Essas missões buscavam "civilizar" as populações locais sem o uso de instituições religiosas, estando mais alinhadas com um modelo republicano e laico, que predominava em Portugal após a implantação da República em 1910.

Com a ascensão do Estado Novo em 1933, uma ditadura conservadora e profundamente católica, as missões religiosas, particularmente as católicas, ganharam destaque e foram reforçadas como o principal instrumento de "civilização" e controle social nas colônias. Assim, a extinção das missões laicas em 1926 marcou o início da transição para um modelo colonial mais alinhado com a ideologia do Estado Novo, em que a Igreja Católica assumiu um papel central.

Os autores (Gómez,1999:55) e (Mazula,1995:78) entram em concordância afirmando que no dia 13 de outubro de 1926 João Belo, ministro das colônias, promulgou o Estatuto Orgânico das Missões Católicas portuguesas de África e de Timor, onde consagrou um capítulo às questões do ensino sob o aspecto geral e prático no que respeita a aprendizado agrícola, profissional, e doméstico, e de onde extinguiu as missões civilizadoras laicas e concentrou sobre as missões católicas portuguesas toda a obra civilizadora a ser feita nas colônias, e continua dizendo que, entre 1929 e 1930, começou a surgir diversa legislação que organizou o ensino indígena, aprovou os regulamentos, e programas do ensino primário rudimentar.

### **3.2. A concordata, Acordo Missionário e o Estatuto Missionário**

Para Ivangilda dos Santos, a histórica relação entre a Igreja Católica e o Estado Português foi renovada com o golpe de Estado em 1926, contemplando uma série de medidas legislativas / e ou educacionais a partir de então. (Santos, 2021:50). o sistema de ensino destinado a pessoa negra de Moçambique foi consolidada nesse período, englobando a criação de instituições ainda no mesmo ano, como foi o caso da Escola de Habilitação de Professores Indígenas (E.H.P.I) criada pela Portaria nº 312 de 1926 e a Escola Distrital de Artes e Ofícios. (Saúte,2004 *apud* Santos, 2021:50).

Para responder melhor aos objectivos da colonização e principalmente da educação colonial e sob o impulso do próprio estado novo, foram criadas missões especializadas orientados pelos mesmos objetivos e destacava-se o “Acordo Missionário de 07 de maio de 1940, assinado entre a Santa Sé e a República Portuguesa, no qual as instituições eram consideradas corporações “Missionárias ” ou religiosas”. No ano seguinte, foi assinado o estatuto Missionário de 05 de abril de 1941, “regulamentando que aquele acordo”. (Mazula. 1993:79)

### **3.2.1. A concordata**

A Concordata de 1940 e o Acordo Missionário entre Portugal e a Santa Sé marcaram profundamente as relações entre o Estado português e a Igreja Católica durante o regime colonial. Esses dois instrumentos jurídicos formalizaram a colaboração entre as autoridades civis e religiosas, consolidando o papel da Igreja como parceira essencial no projeto de colonização. (Fontes, 2019:194).

No contexto específico de Moçambique, esses instrumentos tiveram implicações significativas para a organização da educação, a disseminação da religião e o controle cultural das populações autóctones.

A Concordata garantiu à Igreja Católica privilégios como o monopólio sobre a educação moral e religiosa, enquanto o Acordo Missionário regulamentou a atuação das missões religiosas nas colônias portuguesas.

O estatuto estabelecia que as missões católicas portuguesas eram consideradas instituições de utilidade imperial e sentido eminentemente civilizador (Mazula,1993:79)

A concordata de entre várias coisas, relacionado ao ensino estabelecia que:

Artigo 20- As associações e organizações da igreja podem livremente estabelecer e manter as escolas particulares paralelas às escolas do Estado, ficando sujeitas, nos termos do direito comum, à fiscalização destes e podendo, nos mesmos termos, ser subsidiadas e oficializadas. (Concordata, 1940:7)

O ensino religioso nas escolas e cursos particulares não depende da autorização do Estado e poderá ser livremente ministrado pela autoridade eclesiástica ou pelo seu encarregado.

Artigo 21- o ensino ministrado pelo Estado nas escolas públicas será orientado pelos princípios da doutrina e moral cristã, tradicionais do país; consequentemente ministrar-se-á o ensino da religião e moral católica nas escolas públicas elementares e média, cujo aluno os pais, ou quem por sua vez fizer, não tiverem feito pedido de isenção. (Concordata, 1940:7)



Nos Asilos, Orfanatos, estabelecimento e instituições oficiais de educação e, de correção ou reforma, dependentes do Estado, será ministrado por conta dele o ensino da religião católica e assegurado a prática dos seus professores.

### **3.2.2. Acordo Missionário de 1940**

As missões católicas portuguesas podem expandir-se livremente, para exercer as funções de actividades que lhes são próprias e nomeadamente fundar e dirigir escolas para indígenas e europeus, colégios masculinos e femininos, instituições de ensino elementar, secundários e profissional.

### **3.2.3. Estatuto Missionário de 1941**

Decreto lei nº 31.207, de 05 de abril de 1941

Art. 2º- as missões católicas só consideradas instituições de utilidade imperial e de sentido eminentemente, civilizadoras. (Estatuto Missionário, 1941:319)

O ensino aos indígenas:

Art.66º- o ensino especialmente destinado ao indígena deverá ser confiado interiormente ao pessoal missionário e aos auxiliares. (Estatuto Missionário, 1941: 323)

Os governadores acordarão com os prelados das dioceses e das circunscrições a passagem do ensino indígena do Estado para os das missões publicando as portarias que se tornaram necessárias para regular a passagem.

Nos locais onde as missões ainda não estiverem estabelecidas ou que não possam desde já exercer as suas funções que no presente artigo, lhes são cometidas continuará a cargo do Estado o mesmo ensino indígena, mas apenas que dele possam tomar conta. (*idem*: 323)

Art.69- nas escolas são obrigatórios o ensino e o uso da língua portuguesa. (estatuto Missionário, 1941: 324)

Art.81- o pessoal, europeu ou indígena do ensino indígena, incluindo os professores, não fazem parte do funcionalismo público. (*idem*: 324)

### **3.3. Sistemas educacionais coloniais vigentes nesse período.**

O sistema educacional colonial nasceu entre finais do século XIX e as primeiras décadas do século XX que “era para preparar os colonos à direcção política e económica do país, tal como aconteceu em vários países no ocidente, Moçambique não fugiu dessa realidade” (Gasparini, 1999 *apud* Quimuenhe, 2019:5)

O sistema de educação colonial português, era coerente com os objetivos económicos, políticos e culturais do sistema, visando a reprodução das suas relações de exploração e de dominação. A educação estava confiada a formação da mão-de-obra barata. (Gómez, 1999:50)

O sistema de educação colonial português foi estruturado de forma a servir aos interesses económicos, políticos e culturais do regime colonial. Em vez de promover uma educação ampla e inclusiva, o sistema visava atender às necessidades da administração colonial e às elites económicas. Essa abordagem estava profundamente enraizada em uma lógica de exploração e dominação, que moldava tanto o conteúdo quanto os objetivos educacionais. (Mazula, 1995:78)

Do ponto de vista económico, a educação colonial foi projetada para criar uma força de trabalho barata, submissa e funcional às demandas das atividades produtivas nas colónias. Os currículos eram voltados para o ensino de habilidades básicas e práticas, como agricultura, carpintaria ou outras profissões manuais, necessárias para sustentar a economia colonial. A escolarização da população nativa era, em geral, limitada, com ênfase em preparar trabalhadores para ocupar posições subalternas no sistema produtivo, enquanto a elite colonial mantinha o controle sobre os recursos e o poder. Mazula, (1995) e Gómez (1999)

Politicamente, o sistema educacional reforçava a estrutura de dominação colonial. As escolas funcionavam como ferramentas de assimilação cultural, promovendo valores europeus e desvalorizando as culturas locais. Isso era parte de um esforço maior para consolidar o controle colonial, minando as identidades culturais e resistências das populações locais. A educação era utilizada como instrumento para ensinar obediência ao regime e às autoridades portuguesas, apagando as tradições e línguas indígenas. (Gómez, 1999:347)

Culturalmente, o sistema educacional era um dos principais mecanismos para a implementação do processo de assimilação, um pilar da política colonial portuguesa. A assimilação visava transformar os colonizados em "civilizados," ou seja, indivíduos que adotassem os costumes, valores e a língua portuguesa, mas apenas superficialmente. Isso ajudava a perpetuar a ideia de superioridade cultural europeia e a justificar a exploração colonial.

A população nativa era mantida em um estado de dependência econômica, cultural e política. O acesso restrito à educação de qualidade limitava as possibilidades de mobilidade social, perpetuando a subordinação das populações locais ao regime colonial, portanto, o sistema de educação colonial português estava claramente alinhado com os objetivos de exploração e dominação. Ao formar trabalhadores baratos e submissos, apagar as culturas locais e consolidar o controle político, a educação cumpria um papel estratégico no funcionamento e na perpetuação do sistema colonial.

O sistema de educação colonial organizou-se em dois subsistemas de ensino distintos: **Oficial e Indígena**. O oficial, destinado aos filhos dos colonos ou assimilados e o indígena destinados aos nativos negros. O diploma legislativo nº 238, 17 de maio de 1930, justifica a separação dos objetivos de cada ensino, organizou e definiu os objetivos. (Gómez, 1999:55)

O ensino indígena tinha por fim, segundo este diploma;

“Elevar gradualmente da vida selvagem à vida civilizada, dos povos cultos a população autóctone das províncias ultramarinas” enquanto o ensino oficial visava a “dar as crianças os instrumentos fundamentais de todo o saber e as bases de uma cultura geral preparando-o para a vida social” (Mazula, 1993:80).

Com isto o ensino indígena era concebido como uma ferramenta para a assimilação cultural e social das populações nativas. A expressão “elevar gradualmente” revela o pressuposto colonial de que os povos autóctones eram “atrasados” ou “selvagens,” desconsiderando suas culturas e conhecimentos próprios. O objetivo desse ensino não era proporcionar emancipação ou igualdade, mas sim transformá-los em indivíduos que aceitassem e se conformassem aos valores, costumes e estruturas da sociedade colonial. Esse tipo de educação frequentemente se limitava ao ensino básico de habilidades práticas e ao aprendizado da língua portuguesa, visto como essencial para “civilizar” e integrá-los às necessidades do sistema colonial. Não havia a intenção de oferecer uma formação ampla ou crítica, mas sim de criar sujeitos submissos à ordem colonial, aptos a realizar trabalhos braçais ou de baixa qualificação.

Por outro lado, o ensino oficial tinha como público-alvo os filhos dos colonos e, eventualmente, os indígenas “assimilados.” Ele oferecia um currículo mais amplo e estruturado, com foco em conteúdos acadêmicos que preparassem os alunos para ocuparem posições mais elevadas na hierarquia social. Este ensino era direcionado para a formação de uma elite cultural e administrativa que pudesse sustentar e perpetuar o poder colonial.

As bases de uma "cultura geral" ensinadas no ensino oficial refletiam os valores europeus, centrados no pensamento ocidental, na ciência e na história europeia. Esse tipo de formação visava preparar as crianças para a vida social dentro da estrutura colonial, mas de forma desigual, reforçando as divisões sociais e mantendo os colonizados em posições de subordinação.

Ainda segundo Brazão Mazula: em 1930, o sistema do ensino indígena passou a organizar-se em;

- Ensino Primário Rudimentar, com três classes, previsto para sete, oito e nove anos de idade no ingresso
- Ensino Profissional Indígena, que por sua vez, se subdividia em escolas de artes e ofícios com quatro classes destinadas a rapazes e escolas profissionais feminina, com duas classes, geralmente ministrado a formação feminina.

“No mesmo ano de 1930, foi criada a primeira Escola de Preparação de Professores primários indígenas para as escolas rudimentares com 73 alunos”. (Mazula, 1993:81)

Ainda segundo o mesmo autor, num estudo apresentado a exposição colonial internacional de Paris, o director da instrução pública Dr. Mário Malheiros, justificava o carácter discriminatório da educação colonial:

(...) Tendo em conta que os povos primitivos não podem ser civilizados, senão pouco a pouco, que a população das colonias, se compõe de elementos, uns civilizados, outros primitivos, foram instituídos nas colonias portuguesas dois géneros de ensino primário: um para europeus e assimilados, outro para primitivos (...) (Almeida, 1979:221 apud Gómez,1999:59)

“A educação colonial em Moçambique impos uma educação que visava uma reprodução de exploração e da opressão” (Quimuenhe, 2018:6)

No ano de 1935, foi aprovado pelo Governador Geral, José Cabral e tornada pública pela portaria 2.456, de 27 de maio de 1935, fez algumas alterações ao regulamento do ensino primário rudimentar, apesar de ela decorrer de forma administrativa ultramarina, nada mudou em substância, como pode ver no artigo 1º

Art. 1- o ensino primário destina-se a colocar a criança indígena em condições de aprender a nossa civilização por meio do conhecimento da nossa língua portuguesa, educação rudimentar das suas faculdades e adoção dos costumes civilizadoras.

E por sua vez, a portaria nº 2457, da mesma data defendia, no seu artigo 1 os objectivos das escolas distritais de arte e ofício.

Art. 2 – as escolas de artes e ofícios estabelecidos se assistência gratuita as populações indígenas, tem por fim educar os indígenas preparando-os para operários de diferentes ofícios ou indústria da colônia.

A assimilação era um “processo de alienação cultural” (Mazula, 1993:97) e para ser assimilado era necessário:

1. saber falar português, ler e escrever;
2. ter meios suficientes para sustentar a família;
3. ter bom comportamento;
4. ter a necessária educação e hábitos individuais e social de modo a viver sob a lei de pública e privada;
5. fazer um requerimento às autoridades administrativas. (Mazula, 1993: 97-98)

No artigo 2º do Estatuto dos Indígenas Portugueses das províncias de Guiné, Angola e Moçambique, aprovado pelo Decreto-Lei 39 666, de maio de 1954 lê-se:

“São considerados Indígenas, nas respectivas províncias, os indivíduos de raça negra que, nelas tendo nascido ou vivendo habitualmente, ainda não possuem a cultura e os hábitos individuais e sociais exigidos pela integral aplicação do direito publico e privados dos cidadãos portugueses” (Mazula, 1993:100)

Em 1941, o ensino das populações nativas foi confiado a igreja católica, de acordo com o preceituado no artigo 66º do estatuto Missionário (Mazula, 1993:84)

Em dependência e coerência com o sistema colonial a educação para os africanos consagrava e legitimava, na sua estrutura e nos seus objectivos e conteúdos, a desigualdade, a discriminação económica, política e social da população africana. O ensino visava a submissão dos africanos, intitulada nos documentos e legislação colonial de “dignidade” e nunca o seu desenvolvimento científico e cultural. A educação colonial refletia-se, de forma particular, todos os aspectos inerentes à negação da identidade cultural dos povos colonizadores a falacia de “missões civilizadoras”. (Gómez, 1999:60)

### **3.4. Objectivos do sistema de ensino colonial**

No contexto do ensino implementado durante o período em estudo, Miguel Gómez e Eduardo Mondlane abordam os objectivos estratégicos da educação colonial.

Mondlane em sua obra diz que os colonialistas em geral desprezaram e repudiaram a cultura e educação africanas tradicionais e atacaram-na, instituindo completamente fora do contexto uma versão do seu próprio sistema de educação, que iria desenraizar o africano do seu passado e forçá-lo a adaptar-se à sociedade colonial. E para ele, a educação nos territórios portugueses como é o caso de moçambique, as educações coloniais tinham dois objectivos a saber:

1. Formar elementos da população que actuariam como intermediários entre o Estado colonial e as massas;
2. Inculcar uma atitude de servilismo nos africanos educados. (Mondlane 1995:56)

Estes dois objectivos foram claramente formulados por Cardeal Gouveia na carta pastoral

“ tentamos atingir a população nativa de Moçambique em extensão e profundidade para ensinar a ler, escrever e cantar, não para os fazer “doutores” (...) educá-los o instruí-los de modo a fazer deles prisioneiros da terra e protege-los da atracção das cidades, o caminho que os missionários católicos escolheram com devoção e coragem (...) as escolas são necessárias sim, mas escolas onde ensinemos aos nativos o caminho da dignidade humana e a grandeza da nação que o protege” ( Cardeal Gouveia, 1960 apud Mondlane, 1995:56)

De forma similar, Mazula aborda que, o ensino para os africanos tinha a finalidade de nacionalizar, moralizar os indígenas, aquisição de hábitos e aptidões de trabalho. E confirma que o objectivo do ensino era a formação de mão-de-obra barata e adequada às necessidades económicas da colónia, que a educação devia inculcar nos nativos o valor do trabalho, principalmente manual. (Gómez, 1999:57-58)

## **4. Capítulo: Escolas Corânicas em Moçambique**

Para a análise destas escolas corânicas em Moçambique, organizou-se este capítulo em subcapítulos, onde primeiro falaremos das escolas corânicas em Moçambique de uma forma geral e no primeiro subcapítulo falaremos da origem da religião do islão ca em Moçambique. No segundo subcapítulo, será abordada da trajetória das escolas corânicas em Lourenço marques, bem como o seu desenvolvimento e características.

### **4.1. Escolas Corânicas em Moçambique**

“O sistema de ensino corânico existe em Moçambique, muitos antes da época colonial e tem-se mantido relativamente na periferia das políticas educativas estatais, esse sistema de ensino que surgiu como resposta ao mandato divino expresso no alcorão” (Pinto, 2012: 2)

O ensino corânico tradicional nos territórios de Moçambique, como também de Guiné-Bissau, constitui numa aprendizagem do alcorão em árabe, verbalmente ou através da escrita em caracteres árabes, numa pequena tabua de madeira, para depois, os alunos, poderem decorar os versículos que repetem várias vezes. (Garcia, 2002: 66)

Maria Pinto (2012: 2) nos fala que este sistema de ensino aborda um primeiro lugar as necessidades espirituais dos alunos e oferecer-lhes alternativas de crescimento na fé. O alcorão ocupa um lugar importante na educação e na formação das crianças muçulmanas, considerando a palavra de Deus, tornando a leitura e a escrita, requisitos essenciais para o acesso à bênção divina. E continua nos dizendo que, desde a ocupação de Moçambique pelos portugueses, no século XIX, a presença muçulmana sempre foi vista como obstáculo à expansão europeia. “O caracter transnacional do islamismo” constituía uma ameaça para muitos administradores locais, pois o islão não era apenas uma religião, mas uma organização política que continha diversas ligações com os outros países como por exemplo: Tanganica, Niassalândia, e o Quénia, além das ligações tradicionais como Zanzibar e Comores. (Pinto, 2012: 5)

### **4.2. Origem das Escolas Corânicas**

Entre os seculos XVIII e XIX, a difusão do islamismo proporcionou a formação de sociedades afro-islâmicos na região costeira, como os xecados de Sancul, Quitangonha, Sangage e o sultanato de Angoxe na esfera do sultão de Zanzibar (Mattos, 2004, *apud* Santos, 2021: 111)

As cidades conhecidas, actualmente, como Maputo (Lourenço Marques) Ibo, Mocímboa da praia, porto Amélia, Búzi e Inhambane foram espaços de fixação de comerciantes árabes

originários do Iémen e, partir desses contactos, deram-se relações políticas, religiosas e familiares que marcaram a expansão do islão em Moçambique (Sal, 2010 apud Neves, 2010 apud Santos 2021: 111).

A chegada dos indianos a Moçambique, nos séculos XIX e XX, contribuiu para o renascimento do Islão (Neves, 2012, apud Santos, 2021: 111). Foram criados clubes associativos baseados na crença religiosa, na origem geográfica e no pertencimento cultural, como foi o caso da Associação Afro-Mahomentana de Lourenço Marques, nova associação Hindú de Lourenço Marques, Associação de Mútuo Auxílio dos operários, indianos, entre outros. A presença e a permanência dessas associações e comunidades islâmicas e asiáticas em Moçambique estimularam a criação de escolas e clubes associativos

### **4.3. Escolas Corânicas em Lourenço Marques 1930**

A década de 1930 marcou um período de intensificação das políticas coloniais em Moçambique e principalmente em Lourenço Marques, onde era onde mais se concentrou o governo colonial português, sob o regime do Estado Novo português, que buscava consolidar seu controle sobre a educação e a religião no território. Neste contexto, as escolas corânicas presentes em Lourenço Marques, representavam não apenas espaços de ensino religioso, mas também de resistência cultural e preservação da identidade islâmica frente às políticas assimilacionistas coloniais.

Estas instituições eram fundamentais para as comunidades muçulmanas, transmitindo o conhecimento religioso e valores culturais islâmicos, mas enfrentavam crescente repressão e controle por parte das autoridades portuguesas. Este subcapítulo examina as escolas corânicas em Lourenço Marques durante esse período, analisando o seu funcionamento, sua importância para a comunidade e os desafios impostos pela administração colonial.

“Em Lourenço Marques, até 1930 existiam 9 bairros: Baixa, Central, Malanga, Mafalala, Alto Maé, Alto Maxaquene, Ponta vermelha, Bairro caminho de Ferro, Bairro Indígena-que foram agrupados em seis por C Santos Reis” (Zamparoni, 1999:205)

O sistema do ensino islâmico surgiu como resposta ao mandato divino expresso no alcorão e foi concebido como meio de divulgação e aprofundamento da fé. Este sistema de ensino pretende abordar em primeiro lugar as necessidades espirituais dos alunos e oferecer-lhes alternativas de crescimento na fé.



Para Valdemir Zamparoni

A 1ª escola muçulmana foi fundada em Lourenço Marques, a Escola Mahometana Madrassa Islâmica, inaugurada em 1903 e construída com doações de Ismail Abdul Remane Mangá, que recebeu em 1907, 70 alunos e 50 alunas, seguida pela criação da escola mahometana, inaugurada em janeiro de 1907, por Ahmad Dulla Ismael, filho de um Indiano de Damão e mãe ronga, que funcionava à noite na casa de seu fundador, destinada a mulheres adultas, que em seu 1 ano de funcionamento contou com vinte e nove alunos. (Ribeiro, 1917 apud Zamparoni 1991:214)

Os muçulmanos isolados e ou autoisolados, procuravam organizar suas próprias comunidades, quer para manterem-se coesos face às agressões, quer para propiciarem momentos de convívio que reforçassem seus laços culturais. (Zamparoni, 1991: 210) e para tal, os mahometanos, em sua maioria sunitas, edificaram com contribuições da comunidade, a mesquita da Rua da Gávea, que embora pequena, nos remete a um clima oriental (apesar das reformas urbanas que descaracterizam o trecho da Baixa onde o velho bairro tinha sido erguido por “baneanes de mouros de Diu”), cuja a construção, em 1887, custou £4550, além do terreno que custara 100 000 reis. Além de sede de culto, a mesquita servia para hospedar, temporariamente, os muçulmanos pobres e como local de instrução e ensino. (Zamparoni, 1999:210) e estas actividades eram sustentadas pelas receitas provenientes de cotas que, em 1908, variavam de 1 a 5 shillings, pagas pelos fies da cidade e do distrito.

Em Lourenço Marques, os filhos dos pais de mahometanos, eram geralmente perfilhados, recebiam nomes muçulmanos e integravam-se nas escolas das comunidades” (idem, 1999: 213)

Em 1912, surge uma nova associação criada pelos afro-mahometanos, a Anjuman Anuaril Issilamo, que para além de manter a escola, desenvolve assistências, independentemente da origem social do crente, tais como: custear enterros, socorrer famílias pobres. (idem, 1999. P 214). Para congregar a juventude, esta associação particionou a criação, em 1915, do grupo Desportivo Mahfil Isslamo, tendo construído com dinheiro de uma subscrição, num campo de futebol em Kokolwelwe-Minkadjuine, nos subúrbios de Lourenço Marques.

O autor Valdemir Zamparoni em seu livro, Monhés, Baneanes, Chinas e Afro-Mahometanos... nos diz que;

Em 1927 ocorreu um conflito que tornou mais explícitas as divergências entre mahometanos de origem indiana e os Afro-mahometanos. Os afro-mahometanos eram partidários de que as escolas da comunidade ensinassem a língua portuguesa e que os preceitos islâmicos deveriam ser difundidos nesta língua e em ronga. E tais práticas ocorriam já desde 1907, quando Ahmad Dulla Ismael passou a traduzir os textos e livros escolares para árabe e ronga. E os afro-mahometanos seguiam esta recomendação nas escolas onde

dirigiam localizada no bairro da Malanga, um dos mais populosos dos subúrbios Laurentinos. E acontece, porém, que os mahometanos indianos, opunham-se a tal prática exigindo que o ensino fosse ministrado somente em árabe e, exclusivamente, baseada no alcorão. E os afro-mahometanos construíram, então, sua própria escola, em madeira e zinco, que funcionou até 1938 quando a administração colonial proibiu o funcionamento de escolas em tal tipo de construção. (R.B Honwana, 1989 apud Zamparoni 1999: 215)

A par dos estabelecimentos de ensino oficial, existiam na colônia, e especialmente em Lourenço Marques, instituições de ensino particular. E até 1943, estavam autorizadas a funcionar os seguintes:

1. Afro-Mahometanos;
2. Aga-khan;
3. Anuaril Issilamo;
4. Jumma Masjid (mesquita da baixa);
5. Bharat Sang;
6. Chinesa;
7. Infante D. Henriques;
8. D. Nuno Alvares Pereira;
9. Pedro Nunes;
10. Instituto Portugal;
11. Instituto de ensino Britânico;

As primeiras cinco, eram sustentadas por indo-britânicos, tinham a língua nativa como umas das línguas de ensino. As restantes o ensino era ministrado na língua portuguesa. (Anuário de Lourenço Marques, 1945:116).

A instituição de Ensino Primário, Afro-Mahomentana, tinha como directora Cassilda Dias, Anuaril Issilamo tinha como directora Ana Olga de Sousa e Faro, Bharat Sang, instituição de ensino primário, tinha como director Joaquim Carreira Vilda e por fim, Aga-Khan, também instituição de ensino primário, tinha como director Vasco Santos da Silva. (Anuário de Lourenço Marques, 1945: 220).

#### Jumma Masjid (Mesquita da Baixa)

A primeira construção foi erguida por madeira e zinco, material típico e dominante na época da sua construção. No ano de 1887 a modéstia barraca de madeira e zinco foi substituída por uma construção mais ampla em alvenaria, seguindo o modelo dominante da época, e essa foi edificada graças as contribuições das comunidades e teve um custo de 4 mil e 550 libras. Alem

de sede de culto, a mesquita servia para hospedar temporariamente os moçambicanos carenciados e como local de instrução na fé islâmica e essas actividades eram sustentadas pelas receitas de cobrança de cotas que eram pagas por fiéis da cidade de Lourenço Marques.

Em 1902 foram introduzidas alterações na mesquita, que consistiu na sua ampliação com o objectivo de acomodar os fiéis que foram aumentando ao longo do tempo e criação de mais uma sala ampla que servia de instrução e educação aos nativos da cidade (Documentário)



*Figura 1-Mesquita Jumma Masjid (Mesquita da Baixa) 1929*

Em 1934, foi criada a Associação Afro-Maometana de Lourenço Marques com os seguintes objectivos:

- Defender os princípios do rito mahometano, e pedir as entidades superiores toda a prática de quaisquer actos em conformidade com o mesmo rito;
- Promover o desenvolvimento moral e intelectual dos membros da associação
- Difundir a instrução por meio de Escola, conferencias, reuniões e propaganda literária e religiosa. (Monteiro, s.d, apud Bouene:124).



*Figura 2-Escola da Comunidade Mahometana*

No período em que o Governo Português, atribui a igreja católica responsabilidade do ensino, a mesquita da baixa e a Comunidade Afro-Mahometana não encerraram, elas ficaram sob supervisão do Estado, tanto que a directora segundo o (Anuário de Lourenço Marques, 1945: 220) Afro-Mahometana, tinha como directora Cassilda Dias. A supervisão dessas mesquitas consistia no controlo da informação passada durante o período da instrução, pois não deveria ser algo que manchasse o Estado português, informações que contrariasse aquilo que era o objetivo do ensino colonial, usavam a língua portuguesa, como também a língua árabe. A língua portuguesa durante o período da instrução e a língua árabe durante o período das suas orações.

“Ainda aqui em Lourenço Marques, foi construída a Comunidade Mahometana Indiana em 1935, apelidada de Comunidade Paquistanesa” (Bouene: 124).

Considera-se ensino Particular aquele que não é ministrado em estabelecimentos de ensino pertencentes ao Estado ou às Missões Católicas. E o ensino particular poderia se revestir nas seguintes modalidades:

- a) Ensino coletivo: ministrados a grupos ou turmas de alunos em estabelecimentos;
- b) Ensino Individual: ministrados singularmente ou em grupos não superior a cinco alunos, nas suas casas, ou nas dos professores de ensino particular. (Anuário de ensino, 1963: 293-294).

Existiam também em Lourenço Marques, as seguintes escolas corânicas que operavam na clandestinidade:

#### 1. Mesquita do ximpamanine

Antigamente localizada no bairro da Malanga, mas com o prolongamento das entradas ela foi transferida para Ximpamanine, essa mesquita ficou muita conhecida porque realizavam muitos casamentos (entrevistado 1)

#### 2. Massgid Cadria Sadat

Localizada no bairro da Mafalala na rua 3.051, foi construída pelos moradores originários da Ilha de Moçambique. Foi aqui onde estudou o entrevistado Nibale Ali, segundo ele, essa mesquita era muito popular, a mais antiga do que a mesquita Baraza. As aulas decorriam em dois turnos, pela manhã estudavam as meninas e de tarde estudavam os meninos, as meninas eram muitas em relação aos meninos. “Quando eu tinha talvez 8 ou 9 anos, (1944 ou 1945) na

minha turma eramos por aí 20 meninos, e todas as sextas feiras, tanto as meninas como os rapazes, não tínhamos aulas, íamos todos a Comunidade Mahometana para as orações de Djuma) mas um ano depois a mesquita foi invadida pelos soldados portugueses e ela permaneceu fechada, e estudávamos as escondidas em casa do Mwalimu Maholane”  
**(Entrevistado 1)**

### 3. Mesquita Madrassa Masjid Chadualia

Localizada na Avenida Angola, mas ela era somente usada para orações.

### 4. Mesquita Baraza

Construída em 1936 pela comunidade muçulmana proveniente das ilhas comores, que se fixou no bairro da Mafalala perto do campo desportivo Campinho da Mafalala a partir da década anterior. As aulas de instrução nessa mesquita eram feitas no final da tarde (ARPAC, 15/06/2018).



Figura 3-Mesquita Massjid Baraza construída em 1936

### 5. Associação Afro-Mahometana (Massgid)

#### **4.4. Natureza das escolas corânicas**

Segundo Pinto, 2012:2 em Moçambique, as escolas corânicas tradicionais são designadas Madrassas ou Kuttab. Na sua maioria correspondem às escolas de mesquitas. A escola kuttab tem desempenhado a sua função social vital como o único veículo de instrução pública formal para crianças.

Para fins de compreensão de como se desenvolve a educação das crianças nas escolas corânicas, é importante conhecer alguns aspectos da religião islâmica, uma vez que as crianças aprendem a ler e a escrever por meio dos livros sagrados. E Mubarak (2014:4, apud Mandabu, 2021) nos diz que:

“A palavra Islã é de origem árabe e seu significado básico é Submissão. O islamismo é uma religião de carácter universal, como outro qualquer, porém, o método de aplicação da fé difere das outras. Trata-se de uma religião com princípios próprios em que os fiéis professam as suas convicções seguidas as regras estabelecidas pelo livro sagrado, o Alcorão, que orienta a religião.”

“A escola corânica tradicional kuttab, funciona em diversos espaços, nas mesquitas, em casas particulares, lojas, ou mesmo ao relento e o seu currículo foi essencialmente concebida para crianças e jovens que iniciam a aprendizagem por volta dos quatros ou cinco anos.” (Pinto, 2012: 2).

O ensino é centrado no estudo do alcorão e nas obrigações religiosas, (abluções, jejum e, oração), compreende num número muito limitado de disciplinas e enfatiza a memorização e a recitação como meio de aprendizagem. Sendo quase inexistente a análise e discussão do significado do texto. E depois de terem decorado a maior parte do alcorão, os alunos podem avançar para níveis mais superiores de ensino. (Pinto, 2012: 2 apud Mandabu, 2021:14).

Ademais, a autora supracitada continua nos dizendo que “o método do Alcorão nas Escolas Corânicas teve o início no núcleo familiar, quando os filhos eram entregues aos tios, primos e outras pessoas da família para aprenderem a ler e a escrever utilizando o livro sagrado, como também praticado nas sociedades islâmicas da África.

E par complementar a autora Garcia,2003: 66 que o principal objectivo no ensino corânico “é a integração do individuo na sociedade islâmica, difundindo os valores de base do Islão, uma vez que o ensino corânico é por excelência, um agente da sociabilização num sistema social”.

Joana Katto em seu artigo, nos fala que a historiadora Jacqueline Maia dos Santos, enfatiza que durante o período colonial, muitas crianças muçulmanas de Moçambique não acessaram as escolas cristãs ou do estado, devido ao termos de suas famílias de desrespeitar as leis islã, (Katto, 2018, apud Santos, 2021:116).

#### 4.4.1. Característica das escolas corânicas

Quando os portugueses ocuparam efectivamente o território moçambicano, introduziram a educação formal missionária cristã para promover a evangelização e mais tarde se tornou um instrumento para a produção de mão-de-obra qualificada e claro, para a homogeneização da povo, e deste modo “ a marginalização das escolas corânicas foi reforçada por políticas educacionais implementadas pela administração colonial portuguesas, e confrontados com o secularismo do Estado, as escolas corânicas moveram-se para espaços privados das casas e mesquitas muçulmanas, a educação e ensino continuo, mas reduzida à esfera pessoal, não tendo lugar na esfera pública” ( Pinto,2012:4)

**Entrevistado 2:** nossos pais diziam que a Massjid Chadualia Sadat era muito concorrida e andava muito cheia, tanto no turno da manhã como também no turno da tarde, e como a presença dos soldados portugueses era cada mais vez mais visível, eles tiveram que encerrar a mesquita, mas as aulas e as orações não foram encerradas, dividiram a turma em 3 grupos, pois eles eram muitos, aproximadamente 60, e deram continuidade nas casas de algumas pessoas que se ofereciam em ajudar.

“Uma *kuttab* ou uma *madrassas* é uma comunidade formada pelo mestre e pelos seus alunos, eventualmente acrescida de outras pessoas, segundo o tipo de escolas.” (Dias, 2005:136)

A educação das crianças nas madrassas inicia por volta dos cinco anos, acto que representa uma iniciativa de integração cultural e sociabilização plena, bem como a diferenciação em relação aos outros sistema de ensino (Pinto, 2012: 9) e no mesmo sentido, Akkari, destaca que, entrar numa escola corânica, significa entrar para a comunidade de crentes islâmicos ( *umma*) passando a ser reconhecido como digno de confiança e consideração, visto que, para estas populações, o Islão é um capital dentro da ordem social. (Akkari,2004:12 apud Pinto, 2012: 9)

A abertura de escola corânica não depende da sua relação com uma instituição reguladora, apesar de dependerem directa ou indirectamente da comunidade, estas escolas não publicas, as também não são privadas (Pinto,2012:9) isto é, estas escolas são criadas por iniciativa da própria comunidade, assim, não precisam de autoridade para funcionar, não existindo nenhuma entidade que controle ou oriente o ensino, imponha normas ou a sancione. O único elemento do controlo do seu ensino e do comportamento do professor para com os alunos é a opinião da comunidade e dos familiares dos alunos. (Dias, 2005:135 apud Pinto, 2012: 9)

Não existe controlo pedagógico como acontece nas escolas de ensino oficial e caracteriza-se pela ausência de um regime de exames e diplomas. Porem, “existem algumas cerimónias de

consagração pública quando os alunos atingem determinados níveis de conhecimento, como por exemplo, o fim da primeira leitura completa do alcorão”. (Dias, 2005: 137, apud Pinto, 2012: 11) isto porque o conhecimento obtido nas escolas corânicas é para ser usado no dia-a-dia, nas cinco orações diárias e nas outras cerimónias religiosas. Não se trata de um conhecimento que visa a preparação para a vida profissional, mas sim, para vida cotidiana.

E autora termina dizendo que “as escolas são de operações de baixo custo, sustentadas pelas matérias locais disponíveis para a construção e equipamentos. E que geralmente as madrassas tradicionais estão implantadas nos espaços físicos das mesquitas, em casos particulares, ao ar livre, à sombra de uma árvore” (Pinto, 2012:5) igualmente nos afirma Teresa Mandabu, que uma escola corânica geralmente não se localiza em um espaço definido. (Freitas, 2013: 115 apud Mandabu, 2021:14) e para terminar, Eduardo Dias, nos fala que o “o mestre recebe os seus alunos, na varanda da sua própria residência e ministra”. (Dias, 2005: 136)

Em geral, este tipo de escola, “não tem calendário escolar fixo, admite estudantes de todas as idades e leciona ao longo do ano, podendo os estudantes ingressarem a aprendizagem a qualquer momento do ano “(Pinto, 2012: 9) e a mesma autora conclui dizendo:

(...) o ensino não interrompe as actividades económicas, ou sociais das comunidades, sendo ministrado num ritmo variável, que tem em conta os trabalhos agrícolas, as festas muçulmanas e a disponibilidade os professores e alunos. (...). Os professores ajustam o nível de instrução para ir ao encontro das habilidades individuais dos alunos, sendo que as classes de estudantes variam de acordo com o tempo e níveis de instrução. (Akkari, 2004:11, apud Pinto, 2012:10)

#### **4.4.2. Formação pedagógica**

No sistema corânico, os professores não recebiam nenhuma formação pedagógica como acontece no sistema oficial.

A principal ocupação de um *mwaliimu* (Professor) era de ensinar em uma escola do Alcorão, conhecida localmente como madrassa. (Bonate, 2016 apud Santos 2021:118). Na sequência, Maria Pinto, afirma que “a credibilidade dos professores se deve ao papel importante que desempenha na socialização religiosa das crianças sob a sua responsabilidade e não ao pouco consolidado conhecimento corânico como a maioria dos professores. A capacidade de ensino dos professores está directamente relacionada com o seu processo de aprendizagem no interior da família e na kuttab”. (Pinto, 2012:10)

O professor é responsável por toda as matérias espirituais e matérias. Apesar de ser um ensino gratuito, os professores beneficiam-se de compensações materiais, sociais e políticos,



recebendo ofertas em géneros ou dinheiro e também prestações gratuitas de trabalho nas suas actividades económicas por parte dos pais ou familiares dos alunos. (Dias, 2005:135-137 apud Pinto, 2012:10)

**Entrevistado 1:** nós chamávamos os professores de *Mwalimus* ou *Imames* eram pessoas muito respeitadas nos nossos bairros, e a seleção não era formal, mas baseada no conhecimento que eles têm do alcorão e na habilidade de ensinar os princípios da islã, eles não apenas ensinaram as crianças, mas também orientaram as pessoas mais velhas nos assuntos espirituais de acordo com os princípios islâmicos. E ele recebiam apoio das comunidades locais.

#### **4.4.3. Língua de ensino**

Para Pinto (2012:10) nas imensas escolas tradicionais em Moçambique, a língua veicular é a língua materna do professor, que muitas vezes é a língua nativa, perpetuando os valores tradicionais locais, as crianças aprendem, para além da língua materna, a ler e a escrever o alfabeto em árabe, ao contrário do que acontece nas escolas do sistema oficial, cujo ensino é ministrado somente na língua portuguesa.

#### **4.4.4. Metodologia de ensino**

“A pedagogia destas escolas privilegia a oralidade na transmissão de saberes” (Pinto, 2012: 10) isto porque a transmissão do conhecimento nestas escolas deve-se à tradição oral, sendo tributária da memória e do ouvido, facto que tornou o islão professado pelas populações locais uma religião vivida. No entanto, a autora enfatiza que a escrita é valorizada pelo valor sagrado, como reforço do poder dos talismãs, em que a escrita árabe e o texto do alcorão são utilizados para reforçar e perpetuar a tradição.

Ivangilda Santos, na sua tese de mestrado, educação em Moçambique durante o regime ditatorial Salazarista, nos informa que a transmissão de saber nas escolas corânicas eram feitas de dois modos a saber:

“O Saber Exotérico” (*Zahir*, o visível, o obvio) e o “Esotérico” (*batin* o invisível, o secreto) onde: a transmissão do saber exotérico é feito a partir da família e da comunidade, sobretudo nas principais instituições de ensino islâmico – na escola *qur`anica* (kuttab) e nas madrassas clássicas (de ensino de *`ilm*). Em ambas instituições de ensino islâmico o conhecimento e a sua transmissão são percebidos como fixos e exactos e sua memorização entende-se como visando permitir o crente levar uma vida religiosa completa. (Bonate, 1999: 11 apud Santos 1991:118)

E por sua vez, o conhecimento” “esóterico”, era possível apenas aos eleitos, vulgarmente em Moçambique chamados por “curandeiros”, pessoas que tinham contacto com tratados e cânticos litúrgicos (*wirdes* e *qasidas*) (Bonate, 1999, apud Santos, 1991: 118)

Apesar disso, Garcia, nos fala que

(...) mas muitos não chegam sequer a aprender a ler e a escrever. Na maior parte dos casos, as crianças aprendem pelo menos os ensinamentos fundamentais da fé e, mesmo que por ventura venham a esquecer parte do que aprenderam, conservarão para sempre dentro de si, o suficiente para se manterem convictos da pertença a uma comunidade que se orgulha de pautar a sua conduta pela revelação corânica. (Garcia, 2012: 67)

Nas escolas corânicas em Lourenço Marques, “a formação moral é valorizada em relação à intelectual, procurando incutir nos alunos o sentimento de respeito pela ordem social comunitária e na ideia de submissão às autoridades e a ideia fundamental no islão” Pinto, 2012:9.

**Entrevistado 1:** nós não escrevíamos em papeis como nas escolas oficiais, porque o papel para nós era escasso e muito cara. Nós usávamos ardósias que era uma chapa pintada rectangular com mais ou menos 30 cm e com moldura de madeira a volta da chapa, onde escrevíamos versos do Alcorão usando tinta feita de carvão e água. Essa forma era tradicional e económica. Depois de decorar o verso, limpamos a tábua com areia e água para escrever o próximo verso. O ensinamento era via oral, os *mwalimus* liam os versos lentamente, e nós repetíamos em coro até memorizá-los.

#### **4.4.5. Objectivos do ensino corânico**

O autor Garcia, em seu artigo “o islão na Africa Subsariana. Guiné-Bissau e Moçambique, uma análise comparativa, nos apresenta que o principal objectivo do ensino corânico é a integração do individuo na sociedade islâmica, difundindo os valores de base do islão uma vez que o ensino corânico é por excelência, um agente da sociabilização num sistema social. (Garcia, 2003:66)

## **5. Capítulo: Reacção do governo português em relação as escolas corânicas tradicionais**

Este capítulo está reservado para narrar os mecanismos que eram usados pelo Estado colonial para reagir sobre as escolas corânicas em Moçambique, conforme já dissemos no decurso de trabalho que o governo colonial português baseado em Moçambique havia assinado alguns acordos com a igreja católica sobre o processo de educação, os indígenas eram permitidos frequentar a sua formação nas escolas da igreja católica, na medida em que formava para o benefício colonial, o governo não queria que esses tivessem outra formação, porque era contra os seus objectivos.

### **5.1. Governo Colonial português em relação com as escolas corânicas**

Na década 30 do século passado, o discurso da ideologia colonial portuguesa denotou um claro desejo de hegemonia identitária: uma só civilização, uma só língua, uma só cultura e um só povo. E o Islão podia, pois, representar um desvio intolerável face a esse ideal português. (Machaqueiro, 2013:98.)

por isso no dia 13 de Maio de 1937, Nicolau Calheiros encarregado do governo em Moçambique, produziu uma circular destinada aos conselhos e circunscrições (circular confidencial número 12/6 por vezes aparece 12/c e pertencem ao espólio particular de João de Figueiró) na qual invoca aos diplomas legislativos número 167 e 168, de 1929 ( Boletim da República série número 31 de agosto de 1929) considerando que estes “facultem as autoridades os meios indispensáveis para reprimir a propaganda religiosa e impedir o estabelecimento de escolas sem licença do Governo” e as mesquitas e escolas estabelecidas sem a licença do governo deveriam encerrar em todos os estabelecimentos. (Machaqueiro, 2013:99)

nesta senda:

O artigo 1 do diploma número 167 estipulava que nenhuma missão do ensino e propaganda religiosa poderá estabelecer-se e funcionar na colónia de Moçambique sem previa licença do governador-geral, requerida com a indicação da religião que pretende propagar e do local onde pretende instalar-se. (Machaqueiro, 2013:100)

Enquanto que o artigo 1º do Diploma nº. 168 fazia depender o estabelecimento de escolas particulares de ensino primário “para indígenas” da autorização do respectivos governador.

Os regulamentos educacionais coloniais, como o Estatuto, acordo missionário, ignoravam completamente as escolas corânicas. Essas políticas excluíram os muçulmanos do

reconhecimento oficial, relegando-os a uma condição de marginalidade educacional. O ensino religioso islâmico não era financiado pelo estado.

Para (Machaqueiro, 2013:124) pessoas do aparelho colonial português influenciaram políticas nessa conjuntura e construíram representações pejorativas sobre os muçulmanos concomitante à defesa de uma identidade nacional portuguesa atrelado a noção do povo colonizador e a noção do império. (*Idem* 2011:124)

O governo colonial adoptou políticas educacionais que marginalizavam as escolas corânicas, refletindo o controle sobre comunidades considerados culturalmente resistentes à assimilação. O Estado Novo buscava centralizar a educação no modelo cristão e europeu, enquanto as escolas corânicas, autónomas e centradas no ensino islâmico, escapavam a esse domínio. (Bonate, 2007: 130)

As autoridades colonias, a introdução e aprovação do Estatuto Missionário de 5 de abril de 1941(Mazula, 1995:79) conduziram a uma campanha anti-islâmica em Moçambique que tomou quatro formas principais: repreensão militar e policial das lideranças islâmicas; supressão da educação islâmica; estabelecimento da educação sob o monopólio missionário católico e o isolamento forçado dos muçulmanos moçambicanos do contacto com o resto do mundo islâmico. (Pinto, 2012:5)

Entende-se que na repressão policial, as autoridades portuguesas utilizaram forças militares para prender, intimidar ou até mesmo eliminar essas lideranças islâmicas, na supressão da educação, as autoridades colonias mandavam fecharas escolas e mesquitas e estabeleciam a educação sob monopólio missionários e isolavam os muçulmanos para que esses não pudessem fortalecer a identidade islâmica local e reduzir a influencia de ideias ou movimentos reformistas islâmicos.

**Entrevistado 1** “lembro-me de um dia em que um polícia português apareceu na nossa mesquita (cadria), estávamos em uma aula corânica, o *Mwalimu* rapidamente pediu que escondêssemos as tábuas e os dedos que estávamos limpando o lugar. O polícia perguntou o que nós estávamos fazendo e o *Mwalimu* com calma respondeu que estávamos preparando o espaço para uma reunião comunitária.” E terminou dizendo que “as vigilâncias eram constantes e isso nos ensinou a sermos criativos, pois em algumas vezes fazíamos as nossas aulas em casa dos *Mwalimus* ou em casas aleatórias que se preparavam para nos receberem.”

O ensino Corânico, por não ser reconhecido oficialmente, operava à margem das regulamentações coloniais. “As autoridades impunham exigências, como o registro de professores a proibição de utilizar o árabe e língua nativa como língua de instrução, embora essas restrições nem sempre fossem efectivas devido à organização comunitária das escolas.” (Newitt, 2012:450)

Houve também por parte das autoridades coloniais a tentativa de imposição de normas educacionais portuguesas, ao islamismo, isso incluía a substituição do currículo religioso islâmico por conteúdos alinhados aos valores cristão e europeus. Segundo Bonate (2006: 354), “havia tentativas de monitorar as actividades das escolas corânicas e integrá-las ao sistema oficial, mas essas medidas enfrentaram forte resistência local”. (Cahen, 1987: 105).

Panoramicamente, dois momentos marcaram o “imaginário colonial” sobre a islã, porém de maneira flexível, sendo perceptível a coexistência desses em algumas situações e com outros momentos históricos. O tempo islamofóbico e o da sedução das lideranças muçulmanas, e que ambos foram marcados pela apreensão perante o crescimento do ensino islâmico. (Machaqueiro, 2011; 2013: 97 *apud* Santos, 2021:124)

“O primeiro tem início por volta dos anos 1930, sendo os muçulmanos vistos por “ideólogos, missionários, católicos, militares, agentes da polícia, antropólogos” empenhados em derrubar o poder português e em consagrar os objectivos do Pan-Islamismo”. (Machaqueiro, 2011:25 *apud* Santos, 2021: 124)

O Pan-Islamismo foi um movimento político e religioso que buscava unir o muçulmano globalmente e muitas vezes em oposição ao imperialismo ocidental, sob esse ponto de vista, a islã era considerada um obstáculo à consolidação da homogeneização identitária portuguesa baseada em uma só civilização. (Coggiola, 2011: 27)

Figuras como Cardeal-arcebispo de Lourenço Marques, Teodósio de Gouveia, defendia, em meados dos anos 1950, que a islã era um dos maiores inimigos do Cristianismo na Africa. (Bonate, 2007) e dizia que:

“Que Malanga e Munhuana, além de propor o extermínio da Civilização árabe e a necessidade de acordo com ele, de as autoridades escolares submeterem as escolas islâmicas ao regime das missões que tinham entre suas obrigações “Nacionalizar e Civilizar o indígena” (Santos,2021:125)

Pois segundo Machaqueiro (2013) as escolas corânicas, nesse cenário, eram caracterizadas pelos agentes coloniais como “desnacionalizadoras” e queria um Islã que tivesse traços da cultura portuguesa, sendo atingidos por acções que iam desde a relutância em autorizar novos

estabelecimentos de ensino até a tentativa de impor o uso da língua portuguesa. Percebemos aqui que houve também uma tentativa de “aportuguesar” o islão.

O Segundo momento que marcou a política colónia portuguesa em relação ao Islão começou em meados dos anos 1960, com a aproximação da igreja católica e da comunidade muçulmana, que teve a introdução de propostas educativas, contemplando alterações nas escolas corânicas que convergia directamente com o discurso colonial e foram apresentadas com o intuito de garantir a acção colonizadora. (Machaqueiro, 2013 *apud* Santos, 1991:126-127).

Para combater a propaganda das escolas corânicas, foram também foi criado o Plano de Serviços de Centralização e Coordenação de Informação (SCCIM) que tinha como objectivo imediato “centralizar, coordenar, estudar, interpretar e difundir informações que interessarem à política, à administração e a defesa das respectivas províncias de Moçambique, mas também para reprimir a expansão islâmica. (Garcia,2003:239 *apud* Garcia, 2003: 68)

Foi delineado um plano de acção psicológica específico para a comunidade muçulmana. Esse plano passava por 4 fases a saber:

1. Detenção
2. Captação
3. Comprometimento
4. E acionamento.

Onde a primeira fase da detenção e da captação, o poder português mostrava que conhecia e respeitava o islão como uma religião relevada; mostrava que o poder, queria comunicar e sabia como e junto de quem fazer-lo momento a momento; mostrava que o poder português queria conhecer o islão moçambicano e sua importância socio-religiosa, cultural e política, criando estruturas de consulta permanente ou estimulando a ampliada revelação. No seu desenvolvimento, explorar as ideias-força associadas entre si, e de preservação da cultura muçulmana. (Monteiro,1972:303-311 *apud* Garcia, 2003: 89)

Na fase do comprometimento visava dois níveis de objectivos:

1. Conotar com a administração e, activamente, contra a subversão de todos os principais dignitários islâmicos do território, entrando em processo irreversíveis e arrastando as populações. (*idem*,2003)

Controlar os dignitários islâmicos: cooptar ou pressionar líderes religiosos a colaborar com o governo colonial, diminuindo sua capacidade de resistir ou liderar movimentos de subversão.

Criar processos irreversíveis: estabelecer mecanismos administrativos e legais que consolidassem o controle português, limitando as opções de resistência ou autonomia das populações islâmicas.

2. Radicar os demais à compreensão de que se acaso emergindo do secundarismo e passando a primeiro nível, os esperava forçosamente a opção do primeiro objectivo. (*idem*, 2003)

Que seria o mesmo que dizer que: controlar e uniformizar as populações sob o domínio colonial, reduzindo a sua autonomia, especialmente nas questões religiosas, culturais e educacionais, como o ensino em escolas corânicas.

Em suma, as políticas coloniais promovidas ao longo do século XX, por sua vez oscilaram entre repressão e colaboração no que diz respeito ao ensino islâmico em Moçambique. O debate sobre o tema abarcou desde o fechamento das escolas corânicas e mesquitas em finais da década de 1930 até à proposta, em meados da década 1960, de criação de um estudo islâmico para concertar o ensino e a certificação. (Medeiros, 2013:117 *apud* Santos, 2021:122)

## **6. Capítulo: Considerações finais**

Ao longo desta monografia, foi possível abordar a relevância histórica, cultural e pedagógica das escolas corânicas no contexto moçambicano, especialmente em Lourenço Marques, actual Maputo. As escolas corânicas, enquanto instituições de ensino, enfrentaram inúmeros desafios, em grande parte devido às políticas repressivas do governo colonial português, que via o ensino corânico como uma ameaça à hegemonia cultural e política salazarista. Estas escolas, transcenderam o papel de simples transmissores de saberes religiosos, tornando-se em espaços de resistência cultural e preservação da identidade islâmica, mesmo diante das tentativas de controle e subordinação por parte do governo colonial português.

Conforme apontado por Machaqueiro (2013), o governo colonial português implementou medidas para controlar as escolas e alguns casos, eliminar as mesmas, com receio de que estas, pudessem fomentar ideias contrárias ao regime e levou a sua marginalização. Por outro lado, a tentativa do regime colonial, em controlar essas instituições, como apontado por Morier-Genoud (2007) revela o carácter político do ensino islâmico em Moçambique. Além disso, a opressão sofrida pelas escolas corânicas expôs as contradições do projeto colonial, que simultaneamente buscava explorar os recursos e a força de trabalho locais enquanto reprimia a expressão cultural das comunidades.

A islamofobia institucionalizada pelo estado português, que via nas escolas corânicas um possível espaço de subversão, leva à implementação de medidas restritivas das escolas, mas também impulsionou um senso de unidade e resiliência entre as comunidades islâmicas,

A pedagogia destas escolas, com forte base na oralidade e na memorização conforme descrito por Dias (2005), reflete um sistema de ensino profundamente enraizado na tradição islâmica, além disso, o uso simbólico da escrita árabe, como enfatizado por Machaqueiro (2013), reafirma a sacralidade do texto religioso e sua contribuição para a perpetuação da tradição.

As reflexões levantadas por esta pesquisa reiteram a complexidade das relações entre religião, educação e política no contexto colonial. O estudo dessas escolas corânicas em Lourenço Marques evidencia que, mesmo em cenários adversos, práticas educativas tradicionais podem ser agentes de resistência cultural e de construção de identidade coletiva, conforme destacado por (Pinto, 2012:4), a integração entre as influências islâmicas e os desafios do colonialismo português moldaram um espaço educativo singular, capaz de adaptar-se às mudanças sociopolíticas.



Uma das diferenças significativas entre os sistemas oficial e corânico, está na finalidade do ensino educacional. Enquanto o sistema colonial tinha como objectivo preparar os alunos para melhor os servir, para as funções administrativas subordinadas, o ensino corânico era voltado para a formação moral e religiosa, enfatizando a memorização, oralidade e valores comunitários. Segundo Morier-Genoud (2007), essa ênfase na educação religiosa funcionava como um mecanismo de preservação cultural diante das tentativas do colonialismo de apagar as identidades locais.

Essa divergência demonstra a capacidade das escolas corânicas de resistir às tentativas de assimilação cultural, mantendo vivas as tradições islâmicas e locais comunitários. Portanto, a o trabalho não só contribui para compreensão das dinâmicas históricas e culturais do ensino islâmico, mas também lança luz sobre o papel das escolas corânicas como instituições de preservação cultural e resistência, pois a análise destas escolas no contexto colonial, não apenas revela os desafios enfrentados, mas também destaca a sua resiliência e capacidade de adaptação.

Estudos futuros podem ampliar esta pesquisa, explorando as transformações dessas escolas no período pós-independência e sua relevância nos contextos educativos contemporâneos.

## 7. Capítulo: Referências bibliográficas

### Fontes Primárias:

1. Portugal e Santa Sé. (1941) *Estatuto Missionário entre Portugal e a Santa Sé*. Publicado no Diário do Governo, I Série, nº 79, de 5 de abril.
2. Anuário Estatístico da Colônia de Moçambique 1941. (1942), Lourenço Marques: imprensa Nacional de Moçambique
3. Anuário de ensino 1962. (1963) Lourenço Marques: Imprensa Nacional de Moçambique.

### Fontes Secundárias:

4. BONATE, Liazzart, (2007) *Traditions and Trnsitions: Islam and Chiefship in Northern Mozambique ca. 1850-1974*. Cape Town: University of Capy Town
5. BOUENE, Felizardo, [n.d]. Moçambique: *Islão e Cultura Tradicional*. Pp115-130
6. COGGIOLA, Osvaldo, (2011). *Islã Histórico e Islamismo Político*. Países Árabes: Conjuntura actual e perspectiva. São Paulo: [s.n].
7. CHILUNDO, Arlindo. ROCHA, Aurélio. Et al. (1999) *História de Moçambique, Volume II: Moçambique no Auge do Colonialismo, 1920-1961*. 2ed. Maputo: Livraria Universitária
8. DIAS, Eduardo, (2005). *Problemática das Sociedades Islâmicas Africanas*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
9. FONTES, Paulo. (2019) *Igreja Católica, Sociedade e Estado em Portugal (século XX)*. Lisboa: Imprensa de Ciências Socias, capítulo 5 pp159-202
10. GARCIA, Francisco, (2002) “*O islão na África Subsariana. Guiné-Bissau e Moçambique, uma análise comparativa*”. Porto: africana studio, pp 66-96.
11. GASPERINI, Lavínia, (1989) *Moçambique: Educação e Desenvolvimento rural*. Roma: Edizioni Lavoro
12. GENOUD, Éric, (2007). *O Islão em Moçambique após a independência: história de um poder em ascensão*. Maputo: [s.n]
13. GÓMEZ, Miguel, (1999). *Educação Moçambicana: História de um processo: 1962-1984*. Maputo: Livraria Universitária, UEM
14. MACHAQUEIRO, Mário. (2013) *o Ensino na Política Islâmica do Moçambique Colonial: Da ansiedade islamofóbica à miragem do “Islão português”*. CEA: Cadernos de Estudos Africanos

15. MANDABU, Teresa, (2012). *A Educação em Guiné-Bissau: Escolas Corânicas Talibés*. São Francisco de Conde: Bacharelado em Humanidade pela Unilab.
16. MAZULA, Brazão, (1995). *Educação, Cultura e Ideologia em Moçambique: 1975-1985*. Maputo: Imprensa Universitária, UEM.
17. MONDLANE, Eduardo, (1995). *Lutar por Moçambique*. Maputo: Minerva Central.
18. NEWITT, Malyn (2012) *História de Moçambique*. Lisboa: Europa-América.
19. NEVES de SOUTO, Amélia. (1996), *Guia Bibliográfico para estudante de História de Moçambique (200/300/-1930)*. Maputo: Imprensa Universitária-UEM.
20. PINTO, Maria, (2012). *A Actuação das Comunidades Islâmicas na Educação e Formação das Populações do Norte de Moçambique*. Lisboa: [s.n] pp 1-16
21. Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL), Centro de Estudos Africanos (CEA-IU). [n.d] *O papel das instituições islâmicas no ensino superior em Moçambique – Estudo de caso da província de Nampula*. Lisboa: ISCTE-IUL
22. QUIMUENHE, Ancha. (2018). *História da Educação Moçambicana no Século XX: Lei 4/83 E 6/92 do Sistema Nacional de Educação*. Maputo. [s.d]
23. SANTOS, Ivangilda, (2021). *A Educação em Moçambique Durante o Regime Salazarista, projectos políticos e identidades colectivas 1926-1974*. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais. Pp 1-277. (Dissertação, mestrado em
24. ZAMPARONI, Valdemir, (1999). *Monhés, Baneanes, Chinas e Afro-mahometanos. Colonialismo e Racismo em Lourenço Marques, Moçambique, 1890-1940*. In: Lusotopie.

#### **Fontes orais:**

1. Nibale Ali, nascido no dia 24 de novembro 1936, no bairro da Mafalala (entrevistado 1)
2. Amina Suleimane, nascida no dia 13 de março de 1949, no bairro de Ximpamanine (entrevistada 2)

### Fontes a cessadas na internet

1. ASSIS, Machado de. *Contos (quase) Inesquecidos*. Disponível em: <https://www.erealizacoes.com.br/blog/o-que-e-cristianismo/#comments>. Acessado em: 3 de fevereiro de 2025.
2. CAMPOS, Tiago. Disponível em: <https://www.historiadomundo.com.br/arabe/alcorao.htm>. Acessado 30 de janeiro de 2015.
3. Documentário, Disponível em: <https://youtu.be/R4AWgaGk6W8?si=w5C5X6MUVr5C3Lyj>. Acessado em 29 de janeiro de 2025
4. MELO; Helena, do blog: Maputo: *O vêSó esteve na Mafalala*. Disponível em: <http://mocambiqueporai.blogspot.com/2018/12/12/maputo-o-veso-esteve-na-mafalala.html>. acessado em: 30 de janeiro de 2025.
5. SILVA, Daniel. Disponível em: <https://www.historiadomundo.com.br/religiões/islamismo.htm>. acessado em 30 de janeiro de 2025.