

Ato-24  
2002

76



**UNIVERSIDADE EDUARDO MONDLANE**  
**UNIDADE DE FORMAÇÃO E INVESTIGAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS**  
**CURSO DE ANTROPOLOGIA**

***Práticas e representações sobre a escola: descontinuidades entre a  
educação formal e a educação tradicional:  
o caso de Angoche***

*Daniel Amade Alberto*

Maputo, Maio de 2002

UE.M. - UFICS
R. E. 4618
DATA 20/07/05
AQUISIÇÃO <i>Oferta</i>
COTA ATO-24

***Práticas e representação sobre a escola: descontinuidades entre a educação formal e a educação tradicional, o caso de Angoche***

(Projecto de pesquisa)

Apresentado em cumprimento parcial dos requisitos exigidos para a obtenção do grau de Licenciatura em Antropologia na Unidade de Formação e Investigação em Ciências Sociais  
Universidade Eduardo Mondlane

***Por: Daniel Amade Alberto***

Supervisor: Prof. Doutor Rafael da Conceição

## Declaração

Declaro por minha honra, que este trabalho nunca foi apresentado na sua essência em nenhum lugar, para a obtenção de qualquer grau acadêmico e que ele constitui o resultado do meu trabalho de investigação, estando indicadas no texto e na bibliografia as fontes das citações que utilizei.

Dedicatória

Dedico este trabalho à minha família em especial a Vânia e o Faizal

## Agradecimentos

Quero em primeiro lugar agradecer ao meu supervisor Prof. Doutor Rafael da Conceição pela orientação metodológica e técnica sem a qual não teria sido possível a efectivação deste trabalho.

Ao Director Distrital de Educação de Angoche, aos Xehes Momade Abdala e Ahamada Ali, e a senhora Muaija Namuali (mestre de ritos de iniciação feminina) pela disponibilidade e condições de trabalho criadas durante o trabalho de campo.

Quero deixar expresso os meus agradecimentos a todos os meus professores e aos CTA's da UFICS a quem devo a minha formação, em especial ao Prof. Doutor Rafael da Conceição, Doutor Eduardo Medeiros, por terem-me iniciado na área antropológica; Prof. Doutor Severino Ngoenha, pelas discussões iniciais que deram corpo a este trabalho; Doutor Cristiano Matsinhe pela flexibilidade na organização do financiamento deste trabalho; Doutor Manuel Macie por ter orientado a concepção e elaboração do projecto inicial deste trabalho. Aos Doutores Calisto Linha e Isabel Casimiro pelo valioso apoio material e moral por eles prestado.

Devo ainda aos meus colegas e amigos drs. José Adalima, Momad Saide, Gimo Sanhantamba, Aurélio Miambo, Emídio Gune, Francisco da Conceição, Francisca Cabral.

Há muitos outros, não citados, que me ajudaram com informações e comentários. Citá-los todos seria impossível e citar alguns não seria justo. Peço-lhes que aceitem os meus agradecimentos oferecidos de um modo geral, pois eles sabem quem são.

## **Abreviaturas**

PNUD - Programa das Nações Unidas Para o Desenvolvimento

SNE - Sistema Nacional de Educação

UNESCO- Organização das Nações Unidas Para a Educação, Ciência e Cultura

EP1 - Ensino Primário do 1º. Grau

EP2 - Ensino Primário do 2º. Grau

UEM - Universidade Eduardo Mondlane

ESG1 - Ensino Secundário Geral do 1º. Grau

ESG2 - Ensino Secundário Geral do 2º Grau

DAA -Departamento de Antropologia e Arqueologia

## RESUMO

O objectivo deste projecto de pesquisa é, a partir de um estudo intensivo, analisar a relação entre o ensino formal e a educação tradicional / islâmica na comunidade costeira de Angoche, província de Nampula.

A investigação preliminar realizada que está na base deste projecto de pesquisa revelou que mais do que questões financeiras, que de uma forma geral, podem influenciar, positivo ou negativamente escolarização das crianças, em Angoche a participação da comunidade nas actividades do actual ensino oficial, ainda continua a ser influenciada pelo facto da escola no período colonial ter funcionado sob estreita relação com a Igreja Católica, numa região que até a data da instituição desta, o Islâmismo já estava enraizado.

Deste ponto de vista, tal como no passado colonial, pais / encarregados de educação limitam a participação da criança no ensino oficial e incentivam o seu envolvimento na educação tradicional / islâmica<sup>1</sup>, onde os mais velhos jogam um protagonismo, e tida como uma instituição que deve ser eternizada porque é indispensável para a coesão social e a continuidade da própria vida.

---

<sup>1</sup> É na religião que encontramos, abstraídas, sistematizadas, e exprimidas pelas pessoas, nas áreas camponesas, a racionalidade das relações sociais (Iturra, 1985).

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>1</b>
<b>CAPÍTULO I: ASPECTOS TEÓRICOS.....</b>	<b>2</b>
1. 1. Apresentação do Problema da Pesquisa.....	2
1. 2. Os Objectivos da Pesquisa.....	3
1. 3. Revisão Bibliográfica.....	3
1. 4. Quadro Teórico – Conceptual.....	9
1. 4. 1. Sobre o Conceito de Educação.....	9
1. 4. 2. Sobre o Conceito de Religião.....	12
1. 5. Metodologia.....	17
1.6. Hipótese de trabalho.....	20
<b>CAPÍTULO II: CARACTERIZAÇÃO DE ANGOCHE.....</b>	<b>21</b>
2.1. Dados de História Geral, Geografia e População .....	21
2.2. Dados Sobre Crenças Religiosas e Economia .....	22
<b>CAPÍTULO III: O SISTEMA DE ENSINO COLONIAL, (1926-1974).....</b>	<b>25</b>
3.1. A Estrutura e Objectivos do Sistema do Ensino Colonial.....	25
3.2. A Relação entre a Escola Colonial e a Comunidade Local .....	28
<b>CAPÍTULO IV: EDUCAÇÃO TRADICIONAL / ISLÂMICA.....</b>	<b>31</b>
4.1. Alguns Dados Sobre a Educação Tradicional / Islâmica.....	31
4.2. O Papel da Educação Tradicional na Família / Trabalho.....	33
4.3. Educação Tradicional e o Pensamento Religioso.....	38
<b>CAPÍTULO V: O SISTEMA DE EDUCAÇÃO ESCOLAR.....</b>	<b>43</b>
5.1. Caracterização do Sistema Nacional de Educação (S.N.E.) .....	43
5.2. A Escola e a Organização Sócio-Cultural da Comunidade .....	43
5.3. As Expectativas dos Pais em Relação à Relevância da Escola.....	46
<b>CAPÍTULO VI: CONCLUSÃO.....</b>	<b>53</b>
<b>CAPÍTULO VII: BIBLIOGRAFIA.....</b>	<b>56</b>
<b>ANEXOS</b>	



## INTRODUÇÃO

Ao longo dos últimos vinte anos, têm se multiplicado estudos sobre o sistema de educação escolar em Moçambique. Esta multiplicidade de pesquisas prende-se com o facto de quase toda a sociedade considerar esta área social privilegiada na difusão de saberes universais que capacitam os indivíduos para se inserirem, de forma activa, nas diferentes esferas da vida social e económica.

Apesar disso, em Moçambique, existem comunidades onde a escola oficial continua a enfrentar dificuldades para a sua inserção. Desta situação, resulta que frequentes vezes, esta instituição de ensino apenas se encontre fisicamente localizada nestas comunidades mas isolada das outras instituições sociais nelas existentes. Tal facto verifica-se em Angoche, região costeira da província de Nampula, onde a população local privilegia a educação tradicional / islâmica.

Assim, este trabalho de culminação do curso de licenciatura em Antropologia analisa a relação entre a escola formal (ensino primário do primeiro e segundo graus, EP 1 e 2) e a educação tradicional / islâmica na comunidade costeira de Angoche, no período de 1980 -2001, e nalguns casos apresenta aspectos educacionais anteriores a este período histórico.

O trabalho está dividido em duas partes. Na primeira parte, apresentamos os pressupostos teóricos que sustentam a investigação. Na segunda parte dividida em quatro capítulos estão apresentados os dados do terreno. O segundo capítulo faz a caracterização geográfica, a população, o panorama religioso e as principais actividades económicas; O terceiro capítulo discute o sistema de educação colonial, sua caracterização e relação com a comunidade local; a educação tradicional<sup>1</sup> / islâmica e sua relação com a actividade produtiva e o pensamento religioso, está analisada no capítulo quatro, e a caracterização e articulação do Sistema Nacional de

---

<sup>1</sup> Birou (1982) define a tradição como sendo a transmissão de comportamentos colectivos permitindo a continuidade do grupo, do seu modo de vida e, sobretudo, dos métodos e técnicas que permitam vencer um dado meio envolvente. Mas como experiência do grupo, não se limita a bons resultados materiais, pois segundo este autor, tradição transmite também a respectiva experiência social e espiritual, e o conjunto de costumes, crenças, valores, e ideais dominantes.

Educação (S.N.E.) com a organização social da comunidade e as expectativas dos pais em relação a relevância da escola oficial para o futuro dos seus filhos estão discutidos no capítulo V.

## **CAPÍTULO I: ASPECTOS TEÓRICOS**

### **1.1. Apresentação do problema da pesquisa**

De um modo geral em Moçambique há muitas crianças de ambos os sexos que não entram na escola. Dentre as que entram, poucas conseguem concluir o ensino primário (1ª-7ª classe). Segundo IVALA e BONNET (1999), Linha *et al* (2000) e o PNUD<sup>2</sup> (2000), este problema é mais acentuado nas zonas rurais.

No passado colonial, a educação formal estava ligada à Igreja Católica. Neste sentido, o governo colonial utilizou o sistema de educação como veículo de transmissão da educação religiosa / evangelização dos africanos. Este facto implicava a negação de valores tradicionais locais que as comunidades privilegiavam, como por exemplo, a religião e educação tradicionais e islâmicas.

Esta sobreposição de instituições educativas e religiosas que nem sempre foi pacífica, de algum modo, poderá ter estado na origem do fraco envolvimento da criança ou comunidade islamizada na educação colonial-missionária.

Depois da independência de Moçambique em 1975, e na sequência da nacionalização da educação em 1976, com vista a massificação do ensino, em 1983 o governo moçambicano introduziu o Sistema Nacional de Educação (SNE) que para além de marcar uma nova fase no processo da expansão do ensino, estabelece a ligação escola / comunidade, a união entre o estudo e o trabalho produtivo.

No que diz respeito ao ensino primário, o Sistema Nacional de Educação preconizava a introdução, de forma gradual, da escolaridade obrigatória e universal de sete classes a serem frequentadas, em princípio, por crianças dos 7 aos 14 anos.

Todavia, apesar de todas estas medidas que foram sendo tomadas neste sector desde 1975, com destaque para assinalar a passagem do sistema de ensino (público) do controle da Igreja Católica para a administração directa do Estado, a escola continuou

---

<sup>2</sup> Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.

desenraizada da população costeira de Angoche, onde fisicamente se situa. Portanto, significa que a atitude da comunidade em relação à educação formal não mudou.

Estas constatações levam-nos a formular as seguintes questões: (1) qual é a percepção da comunidade sobre o ensino no tempo colonial e o ensino na actualidade, relativamente a sua articulação com a vida religiosa e económica locais ? ou seja, houve mudanças ou a educação permanece a mesma? (2) que papel desempenha a educação tradicional e islâmica na vida sócio-cultural e económica da comunidade ? (3) em que medida a escola oficial através do Sistema Nacional de Educação se articula com a organização sócio-cultural da população costeira de Angoche e, que avaliação fazem os pais relativamente à sua importância para o futuro dos seus filhos ?

## **1. 2. Objectivos da pesquisa**

Os objectivos deste estudo são: analisar as representações da população costeira de Angoche sobre o sistema de ensino no período colonial; entender o papel da educação tradicional e islâmica no passado e presente, perceber o que representa a escola actualmente para a organização sócio-cultural da vida da população e, quais as expectativas dos pais no que diz respeito à sua relevância para o futuro dos seus filhos.

## **1. 3. Revisão bibliográfica**

Existe uma extensa bibliografia sobre a problemática de educação de uma forma geral, e sobre Moçambique, em particular.

Uma dessas abordagens é a de Snedden (1941) segundo o qual todas as pessoas de bom senso aspiram certos meios reconhecidos tais como a dedicação ao trabalho, o verdadeiro espírito religioso, a cooperação amistosa e outros que lhes permitam o bem estar social que, na óptica deste autor, se fundamenta na educação. Neste quadro, este autor considera a educação como um processo mais ou menos consciente em todos os grupos sociais, e representa um dos factores de regulação social que cada grupo exerce sobre os seus membros mais jovens.

Snedden, (op.cit.) considera que a educação tem como tarefa essencial a formação da personalidade, modelar o comportamento humano. A educação dota os homens de capacidades de acumular e transmitir a herança social, os conhecimentos.

aptidões, costumes, crenças. No entanto, para que tal aconteça torna-se necessário que esta tenha um carácter integrativo dos indivíduos no seu meio e, em última análise, a educação é uma espécie de meio básico, que convenientemente administrada, prepara os indivíduos para contribuir em bem-estar do seu meio social.

Seguindo a mesma linha de pensamento, Azevedo (1962) sustenta que todo o processo de transmissão de conhecimentos tem de se basear no contacto mais vasto das culturas. Tal deve-se ao facto dos próprios sistemas de ensino só serem válidos e eficientes, quando correspondem à uma determinada atitude perante os problemas humanos e sociais.

Portanto, Azevedo (op.cit.) sugere que não é através de uma determinada atitude pedagógica ou de uma organização educativa, por muito perfeita que ela seja, que poderemos modificar os elementos constituintes de uma sociedade e as relações que existem entre eles. Pelo contrário, é a sociedade que impõe com uma força irresistível, em certos momentos da sua evolução, os processos educativos.

Na sua reflexão Azevedo partilha o conceito de educação proposto pela IX sessão UNESCO<sup>3</sup> (1957), que cita textualmente:

*"Ela tem como finalidade levar a compreender os problemas do meio em que vivem, bem como os seus deveres de cidadãos e de indivíduos que não poderam beneficiar do ensino das instituições educativas e a adquirirem um conjunto de conhecimentos e de aptidões que lhes permitam melhorar progressivamente as suas condições de vida e participarem activamente no desenvolvimento económico das colectividades a que estão ligados".*

Do ponto de vista moral, diz Azevedo (op.cit), os preceitos de Educação de base não devem colidir com as estruturas que sobrevivem nas sociedades gentílicas. Quer dizer, em vez de deslocá-las ou transformá-las, devem ser mantidas. Pois, por um lado, devido a relevância dos objectivos de ordem moral e de ordem social e, por outro, a necessidade do conteúdo dos programas do ensino serem ajustados à realidade concreta do meio circundante.

Uma outra abordagem sobre o tema é a de Benavente (1976) que faz a sua análise observando que numa sociedade dividida em classes sociais a escola é um dos agentes que conserva e reproduz a estrutura de classes. É dentro deste contexto que esta autora analisa o problema do insucesso escolar.

---

<sup>3</sup> Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.

O insucesso escolar, na leitura de Benavente, (opcit) tem sido normalmente o resultado da relação entre a instituição escolar e as crianças que frequentam o ensino primário, sobretudo as do meio mais desfavorecido do ponto de vista económico, cultural. Este problema agudiza-se quando os textos que a escola utiliza para ensinar a ler às crianças veiculam um vocabulário, representam valores e conceitos que têm a ver com o modo de vida de classes médias e superiores (urbanos) e pouco com o das crianças dos meios desfavorecidos.

A partir desta ideia, Benavente (op.cit.) questiona se o insucesso escolar de um grande número de alunos, não fará parte integrante dos objectivos implícitos atribuídos à escola primária actual.

Tendo em linha de conta que os objectivos explícitos da escola são aqueles que exprimem aquilo que se pretende que ela seja, por exemplo, a transmissão de conhecimentos às crianças, quando os instrumentos escolares atingem outros objectivos não previstos, como o insucesso e, que não é combatido mas tolerado e aceite, é de facto o objectivo implícito da escola e não apenas defeito de funcionamento do sistema.

Desta constatação, Benavente (op.cit.:16) (conclui que *a escola primária dos países capitalistas tem um carácter de conservação social, da reprodução das classes e não o de promoção colectiva de todas as crianças.*

A partir de análise de fenómenos pedagógicos, como as taxas de reprovações, repetências e desistências, Mazula (1995) discute o grau de articulação entre a educação, cultura e ideologia no sistema de ensino moçambicano.

O insucesso escolar não deve ser explicado apenas a partir dos alunos, professores, pais ou encarregados de educação, mas também a realidade social, que são os indivíduos reais que são as relações determinadas pelas relações de produção, Mazula (1995) e Palme (1992).

Sob este ponto de vista, diante de problemas educacionais, como os de desistências ou fraca participação escolar das crianças, Mazula (op.cit) sustenta que é necessário questionar em primeiro lugar como se estrutura e funciona a própria sociedade. Tal necessidade de interrogação prende-se com o facto da História mostrar

que, embora se possa falar em linhas gerais sobre a educação, cada sociedade organiza a sua educação, de acordo com a sua realidade e seus interesses.

Palme (1992:40) argumenta que a importância da escola como uma agência educacional é limitada nos seguintes termos: *"o trabalho, a educação familiar, as cerimónias religiosas, a iniciação e outros rituais, e muitas vezes agências educacionais semi-institucionalizadas tal como as escolas corânicas educavam as crianças e preparavam-nas para o futuro"*.

Neste contexto, a manutenção das crianças na escola significava adiar a sua participação na actividade doméstica, particularmente, no trabalho da machamba familiar que também representava uma oportunidade da educação familiar. Por esta razão, alguns casos de abandono precoce eram devidos à impossibilidade de combinar a escola com as estratégias locais da reprodução social, nomeadamente, o casamento ou o trabalho e sobrevivência da família.

Para além do limitado papel da escola como agência educacional, o autor levanta questões como o trabalho, a mobilidade e a instabilidade na comunidade local, a pobreza, os casamentos precoces, a gravidez, a idade avançada, a reprovação e a repetência, entre outras, como sendo aquelas que levam à desistência dos alunos, sobretudo do meio rural.

No capítulo das conclusões e recomendações Palme analisa o desperdício escolar como um fenómeno complexo. No conjunto das causas do problema o autor sublinha o facto de o sistema educacional moçambicano ter como utentes grupos sociais com diferentes tipos de recursos. Assim, Palme (1992:117) observa que *"em vez de se atribuir a culpa, pelo fraco desempenho escolar dos alunos, aos pais e professores, deve se dar lugar a uma tentativa de compreender os mecanismos que determinam o significado que a educação pode ter para os que nela estão envolvidos"*.

No que diz respeito à alta taxa de desistência das crianças das zonas rurais, Palme (op.cit.) diz que não pode ser entendida como um efeito de hábitos ou formas ultrapassados. E encontra a explicação na lógica da reprodução social da sociedade rural enquanto o mesmo fenómeno nas áreas suburbanas têm a ver com as estratégias de sobrevivência das famílias pobres.

Por seu turno, Golias (1993), no seu trabalho sobre Sistemas de Ensino em

Moçambique dedica um capítulo à Educação Tradicional<sup>4</sup>, e apresenta alguns elementos da pedagogia tradicional, destacando os seguintes elementos: uma ligação íntima da educação com a realidade quotidiana da vida, desenvolvendo-se segundo os parâmetros próprios da vida comunitária; uma educação com um carácter polivalente em que as disciplinas formam um todo coerente e não fragmentadas como acontece no ensino formal, e, por fim, destaca a separação dos jovens por sexo o que permite uma educação sexual apropriada a cada grupo, evidenciando-se, desta maneira, a complementaridade entre o homem e a mulher e procurando-se harmonizar as suas futuras relações no contacto da família.

Osório (1998), no seu artigo sobre diferenças e complementaridades entre a escola e a família, analisa a problemática da construção dos papéis de género e sua legitimidade. Sublinha a importância da escola, depois da família, como uma instituição responsável pela construção das identidades e pelo processo de legitimação dos elementos de socialização transmitidos na família.

Tanto a família<sup>5</sup> como a escola cumprem papéis e funções de reprodução da organização social, e como tais revelam as formas como a sociedade se estrutura e se organiza. Esta autora caracteriza a família, por um lado, como um lugar onde a sociedade se reconstitui fisicamente, e por outro, como um lugar onde se reproduzem relações sociais específicas, porque são estruturadas em função do sexo e da idade»

Pelo facto dos elementos idade e sexo serem estruturantes, decorre que as relações sociais que se estabelecem entre diferentes membros de uma família sejam relações sociais de género, o que segundo Osório (op.cit) significa que a pertença a um sexo determinado define a maneira como no seio da família se faz a divisão do trabalho, a formação de competências e a construção, transmissão e legitimação dos valores. E daqui decorre que desde cedo as meninas sejam preparadas para a esfera doméstica e os rapazes para a esfera pública.

Entretanto, existe uma distinção na organização e exercício de funções entre a escola e a família. Essa distinção está no facto das relações sociais que se estabelecem

---

<sup>4</sup>Para mais detalhes ver as página de 11 a 30

na família estarem assentes nas diferenças de género enquanto que escola, para cumprir o seu papel de homogeneização de saberes, deve exercitar a igualdade.

Ngoenha (2000) na sua obra intitulada *Estatuto e Axiologia da Educação*, identifica e caracteriza quatro fases da educação: "educação tradicional", como sendo a que corresponde sempre aos valores dos grupos e às condições sócio-culturais (cultura material e espiritual), às quais os grupos deveriam dar resposta; "educação colonial-missionária" (1928-1974); exercida por sacerdotes transmitindo valores religiosos; "educação nacionalista" (1975-1987), e por último, "educação liberal" (a partir de 1987), que o autor caracteriza como sendo a fase centrada na educação dos moçambicanos nos valores da democracia e do liberalismo, que supõe participação e iniciativa.

De uma forma geral, as abordagens que apresentámos até esta parte, evidenciam factores de ordem económica e cultural como limitantes de aspirações das famílias de meios socialmente desfavorecidos em relação à escola. Nestes factores, os aspectos mais destacados, particularmente nos estudos moçambicanos, são os casamentos precoces realizados logo após os rituais de iniciação, o envolvimento da criança em actividades produtivas e um poder económico fraco dos pais que não lhes permite fazer face as despesas da escolarização dos seus filhos. Como se nota, trata-se de uma série de estudos sobre o mesmo problema, contudo, apesar de se situarem em espaços geográficos e culturais, de certa forma diferenciados, chegam relativamente às mesmas conclusões.

No entanto, e concordando com Mazula (1995), quando estamos diante de problemas educacionais, como os de evasão escolar, temos que nos interrogar, em primeiro lugar, sobre o funcionamento da própria sociedade.

Neste caso, na zona continental da província de Nampula, a principal actividade económica é a agricultura. Este sector, representa a principal fonte de riqueza, no caso das populações que praticam as culturas de rendimento, como por exemplo, o sisal o algodão e o amendoim, bem como, a principal fonte de provimento em alimentos básicos. Nesta zona predomina a influência da religião cristã (católicos e protestantes).

---

<sup>5</sup> A família, por um lado, como um espaço onde a sociedade se reconstitui fisicamente, e por outro, como um lugar onde se reproduzem relações sociais específicas, porque são estruturadas em função do sexo e da idade.





Por seu turno, a zona costeira da província caracteriza-se por uma acentuada presença da religião islâmica e, no plano económico para além da prática agrícola a população desenvolve actividades relacionadas com recursos marinhos e costeiros tais como a pesca, o comércio de produtos marinhos e costeiros, e o transporte de cabotagem de mercadorias e passageiros.

O distrito de Angoche situa-se, como posteriormente referido, na zona costeira, área de influência swahili. Em que medida é que esta influência terá produzido instituições sociais com base nos princípios da religião muçulmana, que motivam a população para o envolvimento na actividade da escola oficial<sup>6</sup> de uma forma diferente em relação a população da zona continental, que como referido anteriormente, são maioritariamente cristãos.

#### 1. 4. Quadro teórico-conceptual

Para o enquadramento teórico do nosso estudo, utilizamos os conceitos de educação (informal e formal) e de religião.

##### 1.4.1. Educação

Sobre o conceito de educação há várias definições. Uma delas é a de Durkheim (1984)<sup>7</sup> segundo o qual *a educação é a acção que os adultos exercem sobre as crianças e adolescentes*. Como se nota, esta definição não particulariza o espaço (familiar ou público) em que os adultos exercem a tal acção sobre as crianças e adolescentes.

Na mesma perspectiva, Monroe (1983) sustenta que nas sociedades de pequena escala não existem escolas nem métodos de educação conscientemente reconhecidos como tais, no entanto, existe educação cujo objectivo é ajustar a criança ao seu ambiente físico e social por meio de aquisição da experiência de gerações passadas.

<sup>6</sup> Entendido neste contexto como uma instituição social que no passado colonial esteve ligada à religião cristã (católicos e protestantes).

<sup>7</sup> Tradução de Evaristo Santos (1984) da obra original *Education et Sociologie- L'education morale*.

Numa linha semelhante de reflexão, Mondlane (1975)<sup>8</sup> escreve que os teóricos dividem geralmente a educação em dois tipos: a educação informal e a formal e, todas as sociedades usaram sempre ambos os tipos em diversos graus.

#### 1.4.1.1. Educação informal

A educação informal, que neste estudo iremos designar por educação tradicional e islâmica, acrescenta Mondlane, é exercida no meio social de pertença da criança e normalmente transmite saberes locais. Na mesma linha similar de pensamento, Estrela (1994) considera que no contexto da educação informal a criança é educada no seio da família, comunidade e sociedade em geral, por meio de uma aprendizagem por motivação e por participação gradual na vida dos adultos.

Olhando para o nosso local de estudo, a educação informal resume-se num tipo de educação que nós designamos de tradicional / islâmica. Este tipo de educação transmite às crianças saberes locais (regras e normas de comportamento) que são estabelecidos pela tradição sob duas formas principais: a espontânea, quando o indivíduo conhece o padrão socio-cultural do seu meio envolvente através da observação e interação com todos os membros da sua famílias / comunidade, e a forma dirigida que ocorre quando o indivíduo aprende através de certas pessoas a quem a comunidade confia esta tarefa, como por exemplo, por ocasião dos ritos de iniciação e através da madrassa.

Neste caso, uma pessoa não se torna membro da comunidade só pelo facto de ter nascido, precisa de ser formalmente aceite nela, o que a população faz recorrendo a ritos educativos que normalmente obedecem a três momentos: a separação, a liminaridade e integração.

Embora reconhecendo a importância da educação informal que normalmente ocorrem em contexto familiar Toscano (1984) observa "*actualmente não é mais suficiente o aprendizado simples feito quase que exclusivamente na base da imitação e do exemplo*". Sendo assim, escreve este autor, o actual mercado de emprego pressupõe que um trabalho não pode ser eficazmente realizado sem um aprendizado metódico.

<sup>8</sup> Edição portuguesa da obra original "The Struggle for Mozambique, 1ª edição (1969). Tradução de Maria da Graça Forjaz, 1975.

capaz de preparar as pessoas para as tarefas mais complexas. Em suma, trata-se de passar de "um sistema de produção que aos poucos, deixa de lado os métodos rotineiros tradicionais para ingressar numa era de revolução tecnológica" (Toscano, 1984:30).

#### o 1.4.1.2. Educação formal

Na mesma perspectiva, Ponce (1979) entende que a complexidade crescente das civilizações trouxe como consequências a diversificação de papéis sociais e a necessidade de preparar as jovens gerações para desempenhar esses papéis. A partir desta reflexão, Ponce (op.cit.) conclui que a educação formal (escolar) surge como uma nova forma de educar que se distingue da educação informal (no caso tradicional / islâmica) na forma e conteúdos.

Ainda no quadro das diferenças entre os dois tipos de educação Mondlane (1975) sublinha o facto da educação formal ocorrer em contextos extra-familiar à cargo de instituições especializadas, como a escola, o seu grau de organização e o facto desta muitas vezes veicular saberes globais / universais, inversamente à educação informal que de um modo geral, é exercida na família privilegiando os saberes locais.

Desde o século XIX, escreve Lobrot (1992), o objectivo da escola é a aquisição da sabedoria e esta tem duas faces. De acordo com uma destas faces, ela representa o acto de saber, *desejo de sabedoria*, cultura; e de acordo com a sua outra face, ela é um acto que permite ao indivíduo agir sobre o seu meio envolvente, seja ajustando-se êste, seja dominando-o e controlando-o, a fim de assegurar a sua sobrevivência, isto é, o lado pragmático da escola. Apesar disso, este autor entende que, por vezes, a escola não tem tratado estas duas faces (cultural e pragmática) como indissociáveis.

Assim sendo, refere Lobrot, a escola define os seus objectivos apenas em termos técnicos e formais, como o sucesso nos exames e a obtenção de diplomas<sup>9</sup>, relegando para o segundo plano a formação real dos espíritos que tem de formar. Isto é, perante duas alternativas que lhe são oferecidas, a técnica e a cultural, a escola escolhe apenas a primeira. A escolha única que a escola faz, coloca-se do lado da sabedoria e não do

---

<sup>9</sup> Lobrot (1992) define diploma como sendo expressão social e utilitária do sucesso escolar, registo escrito e oficial de um determinado sucesso, um documento destinado a ser mostrado.

lado do sujeito que assimila essa sabedoria.

No presente trabalho, estamos de acordo com a posição de Lobrot (1992) quando afirma que a escola tem-se colocado de forma demasiada do lado da sabedoria / ciência esquecendo o sujeito a qual esta se destina concretamente.

Uma tal concepção de educação, segundo Iturra (1990:16) baseia-se no princípio de que *"todo homem e toda mulher que habita o país são iguais, isto é, que a sua visão do mundo [...] está construída na sua mente que pode chegar a universalizar-se homogeneamente, [...], esquecendo a heterogeneidade da diferença cultural"*. Isto significa que a escola não tem tido em conta a realidade do estudante, preocupa-se apenas com a transmissão de conhecimentos universais, isto é, globais a todos e da mesma maneira.

Portanto, o tratamento diferenciado que a escola faz em relação a duas realidades (ciência e a pessoa, a quem esta se destina) que na óptica de Lobrot são indissociáveis, como duas faces de uma mesma moeda, pode ser uma das razões do conflito entre esta instituição e a população costeira de Angoche.

#### 1. 4. 2. Religião

Um outro conceito importante para este estudo é o de religião que segundo Ódea (1969) é uma das formas de comportamento humano institucionalizado que se refere ao "além"<sup>10</sup> e à relação do homem com esse "além" e, tem por objectivo padronizar o comportamento humano por meios de normas aceites, como legítimas, e obrigatórias para os indivíduos de uma mesma colectividade religiosa.

No caso de Angoche, o cumprimento dessas normas compartilhadas e obrigatórias é a condição para um indivíduo ter apoio e protecção por parte do seu grupo social, o que por outras palavras, significa que o comportamento de um indivíduo interessa a todos os membros da sua família / comunidade.

Analisando a sua importância, Ódea (1969:16) interpreta a religião como uma instituição social que modela a acção dos homens por ocasião de *contingência, impotência e escassez*, a sua resposta passa por *"uma interpretação que transcende a*

---

<sup>10</sup> Refere-se a algo que transcende a experiência empírica, significando neste caso, os acontecimentos observáveis de nossa existência quotidiana

*experiência empírica na situação humana finita do aqui e agora".*

Dando seguimento à sua reflexão, este autor entende que religião está ligada à magia, fenómeno que ele define como um conjunto de crenças e práticas em seres invisíveis. E, o que existe de comum entre as duas instituições, segundo Ódea, é a concepção do "além" e o que distingue uma instituição da outra, é facto de um ritual religioso se preocupar com as relações amigáveis entre os homens e as forças invisíveis enquanto que o ritual mágico procura influenciar a vontade destas forças invisíveis para o benefício dos homens.

Esta maneira de diferenciar a magia da religião está de acordo com as habituais práticas de ritos mágicos que a população de Angoche realiza, por exemplo, para evitar a morte de uma mãe durante o parto e os rituais religiosos que normalmente são realizadas uma semana depois de nascimento do bebé, que na prática se resumem a uma simples celebração do nascimento e a respectiva apresentação do novo membro à sua comunidade.

Neste sentido, o ritual mágico surge como um meio através do qual se alcança um objectivo (fim) prático e conhecido por todos os que nele são envolvidos, que neste caso, é evitar a morte da parturiente e da bebé. Por seu turno, o ritual religioso, embora não menos importante, não constitui um meio para atingir um objectivo claro e previamente estabelecido, tal como acontece nos rituais mágicos, e concordando com Odea (1969:9) a sua prática "*refere-se a algo relativamente vago e inatingível, cuja realidade empírica está longe de ser clara*".

Vários autores distinguem a magia da religião. A magia, tem então, sido definida como "a manipulação de meios que transcendem a experiência quotidiana dos homens (não-empíricos) para a obtenção de resultados práticos e observáveis e, a religião como a manipulação de meios também não-empíricos mas, neste caso, para chegar a resultados / fins cuja realidade empírica está longe de ser atingida". (Ódea, 1969:9).

Por outro lado, Malinowski (1988)<sup>11</sup> e Durkheim (1989)<sup>12</sup> dão-nos conta de que a religião é um fenómeno presente em todos os grupos humanos, muito embora nem todos os homens se considerem religiosos, e nem sempre a sua prática se manifeste da mesma maneira em todas as culturas / sociedades.

Malinowski (1988) faz uma leitura sobre a magia e religião, semelhante a do Ódea (op.cit.) segundo a qual *a magia e a religião surgem das necessidades emocionais e são a maneira que o homem tem de enfrentar situações que não pode controlar*. Para este autor, estas instituições são semelhantes porque ambas funcionam

---

<sup>11</sup> A obra original é : *Magic, Science and Religion*. s.l. (sem local). The Free Press. 1984. Esta obra aqui em referência é uma tradução de Maria Georgina Segurado. 1988.

<sup>12</sup> A obra original é: *Les formes élémentaires de la vie religieuse*. S.l. 1960. Esta obra aqui em referência é uma reedição de 1989.

em circunstâncias de tensão emocional e permitem contornar os obstáculos cuja superação necessita práticas de ritos e crenças em seres invisíveis.

Tal como Ódea, Malinowski (1988) considera que um rito é mágico quando tem um objectivo prático definido e é religioso se não tem um objectivo dirigido para um acontecimento subsequente. O que estamos dizendo, mais uma vez pode ser exemplificado pela prática da magia e da religião na área onde o nosso estudo se situa.

A população de Angoche possui um considerável conhecimento e habilidade para a pesca e agricultura. Aquela população considera a magia como indispensável para uma pesca e época agrícola abundantes. No entanto, não atribui todo o seu êxito à magia. Sabe que existem causas e condições naturais, bem como o seu esforço físico e mental para controlar essas causas. Se por exemplo, o pescado apodrece por ter ficado longo tempo ao ar livre / ao sol, a população não recorre à magia, mas à uma acção orientada pelo conhecimento, como a utilização de gelo ou sal para a conservação de frescos.

Porém, a população sabe que apesar de todo o seu conhecimento e do seu esforço, pode não conseguir êxitos. De acordo com a percepção local, os resultados são influenciados por forças que escapam à observação directa / experiência empírica.

Portanto, tanto para Ódea como para Malinowski o fenómeno religioso explica-se a partir de sentimentos emocionais, ou seja, os homens realizam ritos mágicos e religiosos para libertar estados emocionais exaltados.

Durkheim (1989) define a religião como sendo *um sistema solidário de crenças e de práticas relativas a coisas sagradas, quer dizer, separadas, interditas; crenças e práticas que unem na mesma comunidade moral, todos os fiéis aderentes.*

A religião segundo este autor não depende de emoção individual mas é sim uma realidade social. São os ritos que produzem estados emocionais exaltados e não o contrário como considera Malinowski. Durkheim justifica a sua posição recorrendo o exemplo de ritos expiatórios, como os de luto: nos quais as pessoas procuram simplesmente afirmar a sua fé e cumprir um dever social sem que, no entanto, estejam sob qualquer tensão emocional.

Toda a religião, segundo este autor, tem crenças e ritos, sendo os primeiros, estados de opinião e os segundo, determinados tipos de acção e, assim como todas

crenças religiosas, sejam elas simples ou complexas, pressupõem uma classificação das coisas reais ou ideais em profanas ou sagradas.

Referindo-se às principais diferenças entre crenças mágicas e religiosas Durkheim observa que estas últimas são sempre comuns a uma colectividade determinada, os indivíduos que compõem a colectividade sentem-se ligados uns aos outros pelo facto de terem uma crença comum, o que não acontece no caso das crenças mágicas.

Por outro lado, este autor entende o ritual tanto ao nível mágico como religioso como sendo uma linguagem, uma maneira de dizer as coisas com uma função de realçar a importância social de algo que é mantido como um valor na sociedade. Dito doutro modo, o ritual tem a função educativa, a tarefa de reviver as crenças e de perpetuá-las.

Subscrevemos as abordagens dos três autores que discutimos mas com particular destaque para o Durkheim (1989) quando sublinha que as crenças religiosas são sempre comuns a uma dada colectividade; elas mantêm entre os crentes um vínculo durável e têm um carácter associativo, enquanto que o ritual é uma linguagem, uma maneira de dizer as coisas que tem uma função de exaltar a importância social de algo que é mantido como um valor na sociedade.

Privilegamos a abordagem deste autor porque tal como ele analisa a religião, na população islamizada de Angoche um dos elementos que frequentemente se utiliza para a identificação e a consequente aceitação de um indivíduo num grupo familiar, por exemplo, para efeitos matrimoniais, são as suas relações com a religião muçulmana.

Devido à importância que a população atribui às crenças religiosas, os preceitos da religião islâmica já fazem parte do conteúdo da educação familiar, que neste caso iremos designar por educação tradicional / islâmica. Como nos referimos no capítulo IV, a principal instituição da educação tradicional / islâmica, particularmente neste caso, são os ritos de passagem que em última análise são educativos que, tal como Durkheim entende, têm a função de fazer reviver as crenças mágico-religiosas e perpetuá-las. No caso, a perpetuação de tais crenças mágico-religiosas que normalmente se realiza, por meio de madrassa, está sendo um obstáculo para o



projecto de transmissão de conhecimentos universais / globais da escola oficial. Por ora, vamos nos debruçar sobre os procedimentos que conduziram o processo deste estudo.

### **1. 5. Metodologia**

A realização deste estudo observou três fases fundamentais, nomeadamente a pesquisa bibliográfica, o trabalho de campo, a redacção do presente relatório preliminar.

A pesquisa bibliográfica foi realizada entre Fevereiro e Março do ano 2001, nas bibliotecas da cidade de Maputo.

O trabalho de campo ocorreu de 23 / 04 a 02 /05 de 2001, em quatro bairros do Posto Administrativo de Angoche-Sede, nomeadamente Cerema, Tamole, Bairro Central e Inguri onde ficam situadas a Missão São Luís Gonzaga de Malatane, a EPI de Tamole, a EPI do Bairro Central e EP2 do Bairro do Inguri respectivamente.

Antes dos contactos com os entrevistados agendamos, embora nalguns casos sem sucesso, encontros com alguns responsáveis locais, como foi o caso do administrador do distrito, director distrital de educação, representantes do Conselho e Congresso Islâmicos, líderes comunitários e outras personalidades com influência na comunidade. Estes contactos preliminares, visavam por um lado, fazer a nossa apresentação, por outro, obter dados gerais e administrativos sobre o distrito.

Adoptámos uma metodologia de pesquisa qualitativa, na medida em que pretendíamos realizar entrevistas em profundidade e deste modo, privilegiando a qualidade e não quantidade dos dados a recolher. Fizemos uma descrição, análise de documentos e interpretação das entrevistas semi-estruturadas realizadas.

No que diz respeito ao perfil dos entrevistados, seleccionamos intencionalmente 21 pessoas representantes de várias categorias sociais, com as idades compreendidas entre os 15 e 68 anos. Partindo do pressuposto de que um mesmo problema pode merecer leituras diferenciadas sobretudo por causa da idade e / ou experiência de vida dos entrevistados, distribuimos as vinte e uma pessoas por três grupos segundo as

Porém, antes de analisarmos esta relação vamos fazer uma breve reflexão sobre o valor que esta comunidade atribui a uma criança<sup>39</sup> pois, esta poderá contribuir para um melhor entendimento das opções educacionais que as famílias privilegiam para os seus filhos.

Na sociedade makhwa o nascimento de uma criança significa riqueza, libertação da miséria, segurança perante a incerteza da vida, elo de união visível entre o passado e o futuro, sinal evidente de que a ligação com os antepassados, protectores e medianeiros da vida, não se quebrou ( Martinez, 1989).

Esta ideia de que os filhos fazem parte das estratégias da continuidade da vida na família faz com que desde cedo os pais se preocupem com a sua educação e para o efeito, a comunidade privilegia a educação tradicional e islâmica.

Segundo Iahaia Maquinele (30.04.2001) a preferência por este tipo de educação deve-se ao facto de ser a única capaz de preparar a criança para ocupar posições e exercer funções sociais (política, religiosa e económica) na estrutura social da família que gradualmente vão ficando desocupadas com a incapacidade física e morte dos mais velhos. Isto, significa que mudar de idade implica mudar de lugar na estrutura social.

A tal ocupação e exercício de funções política, religiosa e económica inerentes aos lugares que as gerações mais velhas vão deixando, por herança sucessão, para as gerações mais novas ocorre num tipo de economia em que a actividade assalariada não é dominante, pois, apenas uma pequena parte tem emprego e ganha salário. Sendo assim, a grande maioria da população ocupa-se em actividades económicas viradas para essencialmente, para a sobrevivência (a agricultura, pesca, comércio informal).

Neste tipo de economia, a sobrevivência exige da família um esforço comum de todos os seus membros incluindo a criança conforme a sua idade e sexo. Constatámos no terreno, que desde cedo a criança participa em actividades produtivas ajudando os pais nas tarefas domésticas. Nesta população a prática de envolver a criança em actividades produtivas é considerada como uma das formas de aprendizagem que faz

---

<sup>39</sup> Na sociedade makhwa, as mulheres manifestam o nascimento de uma criança através de gritos de alegria que, são mais prolongados se for uma menina; porque no futuro, esta vai contribuir para o crescimento da família; e serão menos prolongados se for um menino porque quando este for adulto, vai abandonar a casa para enriquecer outras famílias (Martinez, 1989:99).

parte integrante da educação familiar que neste trabalho designamos por tradicional / islâmica. Mas voltemos agora à educação formal representada pela escola, o ensino primário (1ª a 7ª classe).

Bivar (1971) dá-nos conta de que as influências que a família exerce sobre a criança desde a sua infância têm uma importância determinante sobre o seu futuro e, que elas dependem do nível socio-cultural e económico dos pais e de outros factores dificilmente controláveis. Esta acção da família, segundo a mesma autora, age não só sobre as capacidades e aptidões, que muitas vezes a escola dá mais relevo, mas age sobretudo sobre os gostos, os interesses e as necessidades, que podem ser diferentes de caso para caso.

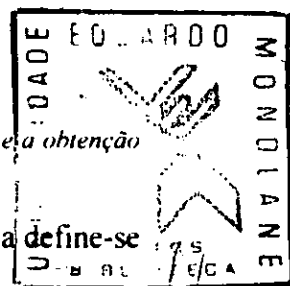
Esta leitura remete-nos a Lobrot (1992:84) que escreve: "*os indivíduos que chegam uma escola, seja ela qual for, são profundamente diferentes, muito mais do que se pense e do que parece à primeira vista. São-no, não só devido às suas origens [...] mas sobretudo, devido à sua personalidade e à sua relação com a própria sabedoria*".

De facto, a percepção que os pais, pelos menos os que entrevistamos, têm da escola é de que esta lida com os seus estudantes de igual modo. Esta opinião foi partilhada por vários entrevistados, entre eles, Joaquim dos Santos (25.04.2001), para quem os programas do ensino primário são concebidos como se todos alunos vivessem sob as mesmas condições sócio-culturais, as da vida urbana. Este entrevistado considera que em parte, é este facto que por vezes limita a escolarização da criança do meio rural, em geral, e na população islamizada de Angoche em particular.

Para Francisco Assane (23.04.2001), o currículo do ensino primário (1ª a 7ª classes) não é flexível e as disciplinas aparecem como sendo de realização obrigatória e não como sugestão que deva ser adaptável a cada realidade. Este facto, pode contribuir para que a acção da escola sobre a criança seja superficial e condicionada pelas influências culturais da família, que no entender de Benavente (1976) determinam os objectivos finais do indivíduo.

Diz Lobrot (1992:38) que:

*"qualquer instituição segue uma finalidade e tem interesse em saber se essa finalidade é realizável ou não. [...] A escola impede-se de fazer esta verificação pois também, em vez de definir a sua finalidade como a formação real dos espíritos que tem de formar, define-a como a*



*transmissão de sabedoria, ciência em termos formais, como o sucesso nos exames e a obtenção de diploma".*

Tomando como substrato esta ideia de Lobrot, verificámos que a escola define-se como uma instituição com a finalidade de transmitir a sabedoria à uma criança que não conhece, ou seja, a escola não vê a importância de conhecer a criança destinatária da sua sabedoria.

O facto da escola não levar em consideração a criança destinatária da sabedoria (o seu contexto sócio-cultural) faz com que esta instituição não realize a sua finalidade com sucesso porque os pais que não encontram o seu modo de vida reflectido nos programas do ensino, desencorajam a escolarização das suas crianças, e dentre as crianças que participam a distribuição da sabedoria é feita de forma desigual, dependendo do nível cultural e económico da família.

Todavia, apesar dos entrevistados da faixa etária dos 49 a 68 anos considerarem que a escola não é útil, se não, para a criança do meio urbano, há alguns entrevistados sobretudo os da faixa etária de 30 a 41 anos que afirmaram que é importante que os seus filhos estudem pelo menos até obter o diploma da 5ª ou 7ª classes. Entretanto, a partir daí, a desistência que significa não continuar a estudar para além desse nível primário, nem sempre é sentido como algo prejudicial para o futuro da criança, porque pensam que "os estudos não são para nós". Desta visão, resulta que a escola seja considerada uma opção de recurso não prioritária mas, frequentada em função das necessidades dos interessados.

Seguindo a mesma linha de percepção Mussa Kalifa (25.04.2001) considerou que a escola subtrai económica e culturalmente a criança do seu meio social ao observar que durante o tempo lectivo o estudante fica isento de participar nas actividades sócio-económicas na sua família, tais como, cerimónias, trabalhos da machamba, pesca e outros, porque não dispões de tempo.

A criança, prosegue Kalifa, mesmo que tenha conseguido concluir o nível primário, diploma de 5ª ou 7ª classe, fica numa situação em que, por um lado, não pode continuar a estudar porque não dispõe de condições financeiras para o efeito, e por outro, não pode empregar-se no sector formal porque não está habilitado para trabalhar apesar de ser diplomado mas, também não se pode dedicar à agricultura e

pesca porque pensa que, esse tipo de actividades não é para pessoas que estudaram como ele.

Como se nota, a criança fica algum tempo da sua vida desligada das actividades sócio-económicas da sua família com a esperança de um dia tirar benefício disso, o que na prática não acontece. ✓

De um modo geral, este é um dos argumentos mais ou muito utilizado sobretudo por entrevistados mais velhos, para justificar a ausência dos seus filhos na escola. Estes evidenciam a necessidade do envolvimento da criança desde cedo nas actividades domésticas que não só constitui a sua contribuição no processo de produção de bens e serviços necessários à sobrevivência da família, como tal prática faz parte da sua educação tradicional / islâmica, na familiar.

Esta separação da criança, do seu meio sócio-cultural e económico, tem sido considerado prejudicial não só pelo que acabámos de apontar mas, porque a escola é tida como um investimento a longo prazo. Segundo Muaija Namuali (29.04.2001) a criança que frequenta a escola não sabe quando é que terá proveito disso (rendimentos diferidos) ao contrário da madrassa e o envolvimento nas actividades económicas cujos resultados / benefícios são reactivamente imediatos na vida da criança e sua família. Esta maneira de avaliar a escola dificulta a realização dos seus objectivos que segundo Delors *et all* (1996) é a transmissão de sabedoria (aprender a conhecer e aprender a fazer) que permita ao individuo agir sobre o seu meio envolvente. ||

Ao contrário da linha de pensamento que vínhamos apresentando sobre a importância da escola que frequentes vezes foi sustentada pelos entrevistados da faixa etária de 49 a 68 anos, vários entrevistados da geração mais nova fazem uma leitura diferente.

Uma das entrevistadas que se distanciou da opinião dos mais velhos é Amina Ussene de 23 anos de idade, (26.04.2001), que apesar de não estar a estudar deu a entender que a escola oficial é necessária. Ela afirmou que gostaria de continuar a estudar pelo menos até a 7ª classe para poder empregar-se nos estabelecimentos comerciais locais ou em Nampula, mas teve que suspender os estudos na 5ª classe por ordem da sua avó. Esta avó exige que a neta trabalhe para a sobrevivência das pessoas

mais velhas que também trabalharam para ela na sua infância. Deste modo, Amina casou e é uma trabalhadora agrícola. Esta é a situação de quase todos entrevistados que ainda estão na idade escolar.

Todavia, uma opinião contrária a dos entrevistados com idades dos 15 aos 23 nos de idade, como o caso da Amina Ussene, têm os entrevistados da faixa etária de 30 a 41 anos. Estes, consideram que a escola oficial não está preparar as crianças para enfrentar a vida. Isto, para Momade Abdala de 39 anos de idade, (02.05.2001), manifestar-se através da falta de interesse e dedicação dos diplomados da 5ª e 7ª pelo trabalho prático (actividade agrícola e marinha).

Sem relegarmos para o segundo plano as necessidades de sobrevivência evidenciadas pelos nossos entrevistados, esperando por isso, que os programas do ensino primário do primeiro e segundo graus sejam concebidos apenas em função de tais necessidades de sobrevivência local, tal facto, pode ter por consequência, não só resultados esperados e benéficos, como também outros problemas não esperados e prejudiciais à própria formação criança.

Certamente que necessitámos de aprender a fazer qualquer coisa para sobreviver, mas se só aprendemos isso, é provável que as nossas competências em termos actuais, fiquem ultrapassados reactivamente às tecnologias que não cessam de evoluir.

Witting (1981) vê esta questão da mesma maneira e, observa que "*a educação enquanto aquisição de conteúdo se for orientada no sentido de treino de competências de sobrevivência específica, cedo se torna irrelevante*". Isto, segundo este autor, porque a memorização de factos e o domínio de informação, geralmente não têm efeitos a longo prazo.

Como se pode ver, contrariamente aos entrevistados que acusam a escola de não treinar a criança para exercer actividades específicas, como por exemplo, a pesca, Witting (op.cit.:336) defende que "*uma educação clássica treinará a mente no sentido do pensamento disciplinado. O treino da mente, prosegue este autor, nunca se poderá tornar obsoleto, porque as competências que desenvolvemos podem ser aplicados a qualquer problema com que nos possamos deparar durante a vida*".

A mesma posição assume Mazula (op.cit.:54) citando Marx (1989:197) ao considerar que:

*“ Educar o homem pelo trabalho não se reduz a produção do homem produtor (económico), mas significa educá-lo a realizar trabalho humano, que satisfaça não somente as necessidades, acumulando riqueza, mas realizá-lo livremente, de modo a contribuir para a humanização de si mesmo e da sociedade”.*

Para terminar, embora o actual Sistema Nacional de Educação (SNE) esteja a funcionar sob a tutela do Estado e, não sob a administração da Igreja Católica, como no passado colonial, as expectativas dos pais relativamente à importância da escola oficial para o futuro dos seus filhos são influenciadas por factores sócio-culturais, concretamente religiosos.

## VI : CONCLUSÕES PRELIMINARES

O percurso que fizemos , representa uma tentativa de identificar a percepção da população islamizada de Angoche sobre a escola formal e a educação tradicional / islâmica .

Não nos parece oportuno que as conclusões preliminares que a seguir apresentamos sejam tidas como definitivas, pois, como dissemos na introdução, o que pretendemos foi elaborar um projecto de pesquisa cujos resultados são preliminares e, susceptíveis de serem aprofundados.

Perante uma diversidade de opiniões à volta do nosso problema, entendemos subdividir o grupo de vinte e uma pessoas, de diversos estatutos sociais, que entrevistámos, em três sub-grupos, segundo as idades. Adoptámos esta maneira porque apercebemo-nos que as respostas variavam conforme as diferenças de idades, mesmo em casos de sexos diferentes.

Se em parte concordamos com os estudos que já foram feitos e que evidenciam o fraco poder económico das famílias para justificar o seu nível de envolvimento nas actividades do ensino escolar, neste caso específico, mais do que isso, ficamos com a percepção de se tratar de um prolongamento do conflito entre duas civilizações, o islamismo e catolicismo.

Defendemos esta posição porque verificámos que, salvo raras excepções, de um grupo reduzido de famílias que possuem emprego e que ganham salário, como o caso de funcionários públicos, comerciantes e outros serviços, toda a população vive relativamente sob as mesmas condições sócio-económicas (a agricultura, a pesca e o comércio informal).

Apesar deste facto, verificámos que a participação das crianças muçulmanas na escola é limitada, e como fizemos referência, estes justificam esta realidade recorrendo ao problema do fraco poder económico que, segundo os mesmos, não permite custear as despesas.

Na verdade, trata-se de um conflito originado pelo facto da escola formal, no passado colonial ter sido conotada com a religião católica, e ter tentado converter para esta religião as crianças que frequentava a escola. Esta prática teve por consequência a



desconfiança entre a população islamizada e a escola, por esta veicular valores estranhos e hostís (pelo menos na altura) aos princípios do Islão que até então já estava enraizado e a sua manifestação se fazia sentir em quase todos aspectos da vida da população, tal como acontece hoje.

Duas décadas, depois do sistema de ensino ter passado da tutela da Igreja Católica para o Estado<sup>40</sup>, a conversão compulsiva das criança para a religião católica já não é condição para frequentá-la (pelo menos no ensino público), no entanto, a imagem que a população atribuiu a esta instituição de ensino mudou pouco.

A razão desta resistência à mudança prende-se com o facto da escola actual, tal como a do passado colonial, funcionar para modernizar as instituições culturais tradicionais que a própria população julga ser importante eternizá-las porque consideram-nas indispensáveis para a coesão social e a continuidade da própria vida.

A necessidade de perpetuar modelos de convivência social menos modernos por parte desta população deriva da constatação de que a escola não educa a criança tendo em linha de conta as suas raízes a fim de dispôr de referências que lhe permitam não só situar-se no seu meio de pertença mas, também promover o respeito por outras culturas.

A partir do exposto acima, pode-se ver que a opção educacional que os pais fazem depende da visão dos adultos que tomam decisões, e não se espera tanto de benefícios materiais que a criança pode ter no seu futuro, mas sobretudo a sua preparação para transmitir o sentido da vida às gerações subseqüentes.

Em conclusão, o envolvimento da população Angoche nas actividades da escola oficial é fraco, por esta ensinar uma maneira de viver diferente daquela que localmente é privilegiada, e por isso, defendida com menor ou maior intensidade conforme as idades das pessoa. Existe uma intenção de preservar as instituições sócio-culturais nas quais os mais velhos jogam um protagonismo. Este facto, coloca a escola oficial numa situação em que, por um lado, não consegue realizar os seus objectivos (divulgação dos valores modernos) e por outro, não pode contribuir para a valorização dos modelos menos modernos, que apesar de tudo, esta população continua a privilegiar.

---

<sup>40</sup> A nacionalização do sistema de educação, com vista a massificação do ensino escolar ocorreu em 1983..

Apesar de Cipere (1996) observar que uma sociedade por mais industrializada que seja, vê no passado o seu ponto de partida para o progresso e entendimento social, fica um problema por investigar: porquê é que o Islamismo nesta região é um constrangimento para a escolarização da criança ?

**VII : BIBLIOGRAFIA**

- AIUBA, Abubacar Ali. *Particularidades Geográfica do Distrito de Angoche*. Maputo, 1992. Dissertação Licenciatura, UP. Fac. de Ciências Sociais, Departamento de Geografia. 1992.
- ALFANE, Rufino. *Educação Cívica na Sociedade Tradicional*. Brochura 3. Maputo, Ministério da Administração Estatal, NDA. Projecto de Descentralização e Autoridade Tradicional. 1996.
- AZEVEDO, Ávila de. *Política de Ensino em África*. Lisboa, Junta de Investigação do Ultramar. 1962.
- BALANDIER, Georges. *Le Détour: Pouvoir et modernité*. Paris, Fayard. 1985.
- BENAVENTE, Ana. *A Escola na Sociedade de Classes. O Professor Primário e o Insucesso Escolar*. Lisboa, Livros Horizontes. 1976.
- BELCHIOR, Manuel Dias. *Evolução Política do Ensino em Moçambique*. Lisboa, Instituto Superior de Ciências Sociais e Política Ultramarina. 1965.
- BICARI, Lino. *A Escola em África*. Lisboa, s/ed. 1999.
- BIROU, Alain. *Dicionário de Ciências Sociais*. Lisboa, Publicação Dom Quixote. 1982.
- BIVAR, Maria de Fatima. *Ensino Primário e Ideologia*. Lisboa, Coleção Educação e Ensino, Seara Nova, 1971.
- BONNET, João Alberto de Sá e. *Aspectos Pedagógicos da Socialização da Criança Durante os Ritos de Iniciação da Puberdade. Estudo de Caso na sociedade Macua*. Trabalho de Diploma para Obtenção do Grau Académico de Licenciatura em Pedagogia e Psicologia. Maputo, Universidade Pedagógica. 1996.
- BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean-Claude. *A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino*. Lisboa, Editorial Vega. (s. d.).
- BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean-Claude. *A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino*. Lisboa, Editorial Vega. (s. d.).
- CASTRO, Soares de. *Breves Considerações sobre os "Maimos" do Distrito de Moçambique*. Boletim do Museu de Nampula, vol. 1. 1960.

idades. No primeiro grupo incluímos os indivíduos dos 49 a 68 anos de idade<sup>13</sup>; no segundo, os de 30 a 41 anos de idade e, o terceiro grupo foi composto por indivíduos com as idades entre os 15 e 23 anos.

No primeiro grupo de entrevistados tivemos a intenção de compreender em que medida as políticas de massificação do ensino que ocorreram depois da independência de Moçambique, em 1975, incluindo a introdução do Sistema Nacional de Educação em 1983 (S.N.E.), influenciaram uma possível mudança de percepção da população costeira de Angoche sobre a escola, dado que esta, passou da tutela da Igreja Católica para a administração do Estado.

Em relação ao segundo grupo, o dos 30 a 41 anos, o objectivo foi captar a sensibilidade não só da sua reduzida experiência da fase colonial mas, sobretudo da sua plena vivência da fase pós-independência e por essa razão, potenciais pais e encarregados de educação da actualidade, sem menosprezar, no entanto, o estatuto que ocupam e as funções sociais que desempenham na comunidade.

Para além de termos pensado na possível divergência de opinião entre esta geração (segunda) e a sua anterior (primeira) também tivemos em conta uma possível diferença de opinião entre pessoas da mesma geração, tomando o nível de escolaridade e orientação religiosa de cada grupo. Estes factores, podem motivar os pais para a escolarização ou não dos seus filhos. Por isso, nesta geração separamos os pais que julgam a escola algo útil para os seus filhos dos que não compreendem essa utilidade para o futuro das suas crianças.

Apesar do nosso estudo incidir sobre o ensino primário do primeiro e segundo graus, (EP1 e EP2) que à luz do Sistema Nacional de Educação (S.N.E) deve ser frequentado, em principio, por crianças dos 7 a 14 anos de idade, no terreno apercebemo-nos da necessidade de adoptarmos a faixa etária dos 15 a 23 anos por duas razões: a primeira, deriva do facto de termos constatado que no meio rural, uma

---

<sup>13</sup> Os entrevistados do grupo dos 49 a 68 anos são pessoas que viveram de 23 a 42 anos da fase colonial e, ambos até a data da entrevista contavam 26 anos de experiência no período pós-colonial. Por este facto, entendemos que estes entrevistados podem fazer uma leitura diferente sobre a actividade da escola em relação ao grupo dos 30 a 41 anos que apenas falam com segurança sobre a fase pós-colonial e pouco se lembram do período anterior e, do grupo dos 15 a 23 anos de idade que apenas ouve falar do período colonial.

criança até 14 anos mesmo que esteja a frequentar a escola, não pode comparar a sua escola com as outras porque tem poucas possibilidades de viajar.

Dito doutro modo, os limites do universo destas crianças são geralmente muito estreitos, se nascem no campo não conhecem a cidade, se vivem na vila às vezes nunca saíram do bairro, nunca andaram num comboio, num avião, etc. Estas crianças classificam o mundo a partir do que os rodeia e conhecem, que neste caso, está a escola do seu bairro. Isto significa que a criança vai à escola ou à madrassa conforme a indicação que recebe dos seus parentes.

A segunda razão, tem a ver com o problema de termos que incluir no grupo indivíduos dos 15 a 23 anos de idade, porque para além de serem as idades escolares (cursos diurno e nocturno) pelo menos naquela região, também devido as suas idades têm opinião formada sobre problema que lhes diz respeito directamente.

Constatámos que os indivíduos desta faixa etária satisfazem situações que são frequentes naquela região, tais como, ser estudante no curso diurno, no curso nocturno, ter abandonado ou nunca ter frequentado a escola. No entanto, todos têm alguma opinião formada sobre a vida de um modo geral e, sobre a escola em particular contrariamente o que se verifica com crianças dos 7 aos 14 anos, sobretudo por se tratar de um meio rural.

No que diz respeito às técnicas utilizadas, fizemos entrevistas individuais, com questões abertas. Embora este instrumento nos impusesse um ritmo de obtenção de dados mais lento que o questionário, a nossa preferência apoiou-se no facto de a entrevista nos permitir a formulação de questões livres que, por sua vez, permitia a cada entrevistado usar a sua experiência para apontar livremente factores que condicionam ou limitam a articulação entre a escola e a comunidade, que através do questionário poderiam escapar à investigação.

As entrevistas foram realizadas pelo autor, nos locais de residência dos informantes e nas horas previamente acordada. Preferimos trabalhar com as pessoas nas suas residências porque entendemos que se o fizéssemos nas escolas as pessoas não estariam à vontade para falar. No local, esta ideia foi igualmente defendida por Amina Issufo (27.04.2001) segundo a qual *"a escola é um local de difusão da violência moral e é lá onde as raparigas são desonradas, perdem a virgindade"*.

X

Nalguns casos, tivemos que assumir o compromisso de garantir o anonimato solicitado por alguns entrevistados.

No processo das entrevistas, começamos por introduzir o informante no assunto através de conversa sobre aspectos da vida da criança local, de uma forma geral, o que foi fácil porque o autor é falante da língua local<sup>14</sup>, para em seguida, e gradualmente, apresentarmos oralmente as questões constantes do guião de entrevista, ao mesmo tempo que fazíamos as anotações necessárias. Não recorremos à gravação magnética por recearmos que esta funcionasse como factor inibidor.

Uma vez terminado o trabalho de campo, passamos à fase da elaboração deste relatório preliminar<sup>15</sup>.

### 1. 6. Hipótese de trabalho

A participação da criança da população costeira (islamizada) de Angoche na educação formal é influenciada pela percepção local, segundo a qual a escola, tanto no passado colonial como na fase pós-colonial, quando realiza seu projecto de transmissão de sabedoria, não tem tido em conta as particularidades sócio-culturais e económicas locais. Por isso, há crianças que, ou não entram na escola, ou a família limita e/ou inviabiliza a sua escolarização em benefício da educação tradicional / islâmica que lhes permite começar cedo a trabalhar para ajudar a sobrevivência da família.

---

<sup>14</sup> A língua local de Angoche é o E-Koti. Os seus habitantes chamam-se A-Koti e, Mucanheia (1997) define-os como sendo um grupo etno-linguístico islamizado de base makhuwa com influência árabo-swahili que habita as ilhas e parte continental, principalmente na sede do distrito.

<sup>15</sup> Considerámos que o relatório é preliminar porque o estudo pode ser aprofundado e é proposta de investigação / pesquisa.

X

## CAPÍTULO II: CARACTERIZAÇÃO DE ANGOCHE

### 2. 1. Dados de história geral, geografia e população

Existem várias versões sobre o surgimento do nome de Angoche. Alguns autores tais como Prata (1960) e Mello-Machado (1970), admitem tratar-se de um "erro" [corruptela] na pronúncia de [Angoji] ou [Angoci] dando origem o nome de A-koti<sup>16</sup>. Neste sentido, o nome de Angoche resulta da transformação linguística da palavra [Agoci].

Segundo Coutinho (1935), a povoação de Angoche foi fundada em a 26 de Setembro de 1861, depois de muitas lutas de ocupação entre os portugueses e nativos, onde se destacou a figura de Mussa Quanto<sup>17</sup> e, em 1876, depois da conclusão dos edifícios na colina Monte Parapato, no qual funcionam os serviços meteorológicos desde essa altura, e foi criado o município de António Enes.

O distrito de Angoche fica situado na parte sul da província de Nampula. É limitado pelos distritos de Moringual a Norte, Mogovolas a Noroeste, Moma, a Sul, e a Este é banhado pelo Oceano Índico. Ocupa uma superfície de 3.535 quilómetros quadrados dos quais 654.5 correspondem a área da sede do distrito que é a cidade de Angoche. Possui quatro postos administrativos: Angoche-sede, Boíla, Aúbe e Namaponda (Conceição, 2000:6).

A costa de Angoche caracteriza-se pela existência de algumas ilhas das quais se destacam Sikubir, Buzo, Yepá, Quilua, Catamoio, Caluculo, Mitubane, Yarruba, Quelelene, Muapatule, Iadá, Maziuane, Mitepene, Omuiwe e, pelo facto de alguns rios que desaguam nos estuários de Angoche, em Sangage e no canal de Angoche como é o caso de rios e riachos Silatane, Xilapane, Metomodi, Luazi, Mireb, Nacaba.

Angoche pela sua situação geográfica e, sobretudo pelas indústrias existentes, leva vantagem sobre os distritos adjacentes. Por esta razão, este distrito foi registando ao longo dos tempos um relativo aumento populacional. De acordo com os resultados definitivos do Censo (1997), este distrito tem cerca de 228.526 habitantes, dos quais 85.703 residem na cidade Angoche. A população da sede do distrito e das ilhas fala o

<sup>16</sup> A-koti e E-koti são palavras cujos os significados estão explicados no sub-capítulo 1.5 (Metodologia).

<sup>17</sup> Alcuha de Mussa Momade Sabo.

E-Koti<sup>18</sup> enquanto a língua makhuwa com os seus dialectos<sup>19</sup> são falados, grosso modo, em toda zona do interior do distrito.

De acordo com Conceição (2000:10), deste ponto de vista,

*“ a população de Angoche pertence à área linguística Makhuwa, mas possui ainda uma característica especial, que consiste no facto de ela apresentar, principalmente na faixa costeira, as características própria de uma cultura swahili [...] resultante da influência zanzibarita que acabou por produzir estruturas e instituições sociais peculiares, e isto por influência do Islão ”*

A sociedade makhuwa é constituída por unidades familiares, formadas por grupos de parentes unilineares, uxorilocais e exogâmicos, as linhagens (Martinez,1989). Neste sentido, a linhagem é a base da estrutura social e da organização política e económica. No que diz respeito a Angoche, Conceição (2000:10) observa que *“existiu sempre uma hierarquia entre as linhagens (trata-se de matrilineagens) que são constituídas por unidades funcionais de dimensão mais reduzida e que têm expressão no campo do económico (os segmentos de Linhagem).*

Tanto quanto se sabe, historicamente, Angoche situa-se numa área de influência islâmica. Em que medida é que esta localização terá contribuído para a existência nesta zona de uma economia e cultura especificamente costeiros.

## 2. 2. Dados sobre crenças religiosas e economia de Angoche

Na sua maioria, a população de Angoche professa a religião islâmica (muçulmana) devido a influência Árabe. Antes da ocupação portuguesa, havia, no entanto, alguns grupos de católicos e protestantes. Neste sentido, é de acordo com os dados do Censo de (1997), o panorama religioso do **distrito** é dominado por dois grandes grupos: a religião islâmica representa 48.40 %; a religião cristã 34.01 %, e outras religiões 17.59 %. Na **cidade**, a religião islâmica representa 64.79 %; cristã 17.98 % e, outras religiões 17.23 %.

Apesar da presença simultânea do Islamismo e Cristianismo, as suas influências ao longo do território do distrito distribuem-se de maneira diferenciada. Ou seja, tanto a religião muçulmana como a cristã, estão representadas em quase todo território do

<sup>18</sup> O E-Koti é uma língua próxima do Ki-Swahili, e para alguns, uma variante da língua Makhuwa que se fala em Angoche.

<sup>19</sup> Os principais dialectos makhuwas aqui considerados são o Mulai, Mpamela, e E-Sakatchi.



distrito. No entanto, existe uma predominância da religião islâmica na zona costeira e a cristã no continente.

A influência da religião islâmica na zona costeira do distrito é de tal modo, que a cultura tradicional makhuwa assimilou muitos dos seus costumes, incorporando as suas normas e doutrinas, nalguns actos sócio-culturais, como as cerimónias de casamento, cerimónias fúnebre, o sacrifício tradicional bem como a própria língua local, o E-koti<sup>20</sup>.

Ao analisar a inserção do Islamismo nas sociedades costeiras do norte de Moçambique, Gonçalves (1957:60) afirma que:

*"[...] os makhuwas, principalmente do litoral, conseguiram conciliar os padrões matrimoniais do islamismo que segue uma linha varonil na descendência, onde o homem é o único proprietário e, a matrilinearidade makhuwa, um sistema de usos e costumes, baseado na descendência em linha materna".*

Esta influência não se manifesta apenas ao nível das crenças religiosas mas, igualmente, na economia e política. Pois, as elites religiosas, como admite Rocher (1989) detêm a autoridade pelo facto de serem consideradas descendentes directos de determinados antepassados. No caso vertente de Angoche, para além destas elites velarem pela manutenção das boas relações entre as suas linhagens e as outras, como responsáveis do comportamento dos membros dos seus grupos de filiação uterina, também exercem as funções de gestores do bem-estar material do grupo, sobretudo através do controlo dos casamentos, a distribuição de terras bem como do próprio produto das suas unidade de produção.

Observam Fortes e Evans-Pritchard (1940:21):

*" Em África, muitas vezes é difícil separar, mesmo em pensamento, o lugar político da função ritual ou religiosa, e que é errado pensar que eles combinam um número de cargos distintos e separados mas, um único cargo, com os seus vários deveres, actividades, e seus direitos. [...] fazem um todo único e unificado".*

No que diz respeito, a religião cristã (católicos e protestantes), como nos referimos antes, a sua presença era (é) mais notória na região do continente do distrito, onde no passado colonial existiam vários centros missionários que à luz dos

<sup>20</sup> Segundo o entrevistado Ussene Daúda, professor da madrassa, até a data da entrevista, havia na zona suburbana da cidade de Angoche, 23 mesquitas em funcionamento e outras, em número não especificado, em reabilitação e / ou construção.

acordos celebrados entre a Igreja Católica e o Estado Português<sup>21</sup>. As missões católicas portuguesas exerciam o ensino, destinado para os africanos não assimilados, procurando-se deste modo, fazer face a influência do Islão que já contava séculos de implantação na zona. Contudo, na cidade de Angoche existem alguns núcleos da Igreja Católica e uma Paróquia.

A população costeira de Angoche tem características de vida diferentes das comunidades do interior da província. Isto, em parte deve-se à sua localização geográfica e dos contactos havidos no passado entre esta população e comerciantes de diversas origens, como é o caso dos Árabo-swahili. Este facto faz com que esta população tenha um sistema económico característico das comunidades costeiras do norte Moçambique. A economia desta região, assenta na agricultura, actividades marinhas e costeiras tais como a pesca, extracção de sal, o comércio de produtos costeiros / marinhos, o transporte terrestre (semi-colectivo), e o de cabotagem (mercadoria e passageiro).

Em Angoche a agricultura representa a principal fonte de provimento de alimentos básicos para a população. Segundo Aiuba (1992), 81% da população deste distrito pratica esta actividade. Predomina a produção familiar que se baseia numa economia de subsistência, virada para a satisfação das necessidades imediatas. Constituem principais culturas agrícola, a mandioca, milho, amendoim, feijões, arroz, hortícolas, frutas e batata-doce, praticado em larga escala, por mulheres, enquanto os homens se ocupam em outras actividades económicas como a pesca, corte e venda de lenha, comércio, transporte e alguns na função pública. A cultura do cajueiro tornou-se importante do ponto de vista económico porque é uma das principais fontes de rendimento.

---

<sup>21</sup> Acordo Missionário de 7 de Maio de 1940 e o Estatuto Missionário de 1941 (Gómez, 1999:57).

### **CAPITULO III: O SISTEMA DE ENSINO COLONIAL (1926-1974)**

#### **3.1. A estrutura e objectivos do sistema ensino colonial**

No que diz respeito à análise de problemas educacionais Mazula (1995:65) sugere que [...] todos os trabalhos teóricos e científicos que queiram, de uma ou outra forma, contribuir para a organização de um sistema de educação racional em Moçambique, [...] devem remontar ao período colonial. Pois, e de acordo com este autor, embora nem todos os problemas actuais se expliquem pelo passado colonial, é importante a presença dessa memória, como ponto de partida para entender a complexidade da realidade actual [...]. Neste sentido, é importante debruçarmo-nos, antes de mais, sobre a história de ensino colonial, os principais aspectos da sua organização, e os seus objectivos que se apresentam como relevantes para a compreensão da sua relação com algumas instituições sociais, como é o caso da religião muçulmana na população costeira de Angoche.

O sistema de ensino concebido pelo Governo Colonial Português a partir 1926 / 1930 foi sendo sucessivamente reformado para se adequar às circunstâncias histórico-económicas e à conjuntura política internacional. Neste quadro e, de acordo com Gómez (1999), a necessidade de incutir nos africanos os valores culturais portugueses e a formação da força de trabalho especializada para responder às exigências de uma economia baseada na industrialização, figuram como algumas das razões que levaram o Governo Português a envolver-se na organização do ensino, contando particularmente com o apoio da Igreja Católica Romana.

Esta específica colaboração entre o Estado Português e a Igreja Católica (missões portuguesas) no processo da organização do ensino para os africanos significou, de algum modo, uma abolição da acção civilizadora das missões católicas de outras nacionalidades.

Belchior (1965), refere que o período que ora se inicia, caracteriza-se com a concepção do *Estatuto Orgânico das Missões Católicas Portuguesas da África e*

Timor, que extinguiu as missões civilizadoras<sup>22</sup> que até 1926, vinham exercendo o ensino para os africanos.

“No âmbito da colaboração entre o Estado Português e a Igreja Católica no processo da educação para os africanos, foram assinados entre a Santa Sé e a República Portuguesa dois acordos missionários: a Concordata, em 1940, e o Estatuto Missionário, em 1941” (Gómez, 1999:57). Por seu turno, Golias (1993:37), considera que foi à luz desses acordos missionários que “o Estado transferiu para a Igreja a sua responsabilidade sobre o chamado ensino rudimentar e comprometeu-se a dar apoio financeiro às missões e escolas católicas”.

E, é neste contexto da diferenciação do ensino que Freire de Andrade<sup>23</sup> citado por Gómez (1999:41) refere que “a única educação a dar ao africano é aquela que faça dele um trabalhador”.

No que diz respeito, a estrutura e os objectivos do sistema de ensino primário colonial, estava organizado em dois subsistemas distintos: o ensino primário comum, especialmente para os europeus e africanos assimilados que era administrado nas escolas oficiais e particulares localizadas nos centros urbanos e, sob administração directa do Governo Português e, um outro, o rudimentar<sup>24</sup> para os africanos que era espalhado pelas zonas rurais, nas escolas das missões, dirigido pela Igreja Católica. (Golias, 1993:45).

Segundo Mazula (1995:81), o ensino para os africanos compreendia três ramos:

“*Ensino Primário Rudimentar, com três classes, previsto para sete, oito e nove anos de idade de ingresso; Ensino Profissional Indígena, que, por sua vez, se subdividia em (I) Escola de Artes e Ofícios, com quatro classes, destinada a rapazes e (II) Escolas Profissionais Femininas, com duas classes, e a partir de 1962, foi instituído Ensino Normal Indígena destinado a formação de professores indígenas para escolas rudimentares. O sistema de ensino europeu estava estruturado de modo a permitir ao aluno prosseguir os seus estudos até ao ensino superior*”.

<sup>22</sup> Aquando da instituição do Governo Republicano Português em (1911), existiam em Moçambique além das missões católicas portuguesas, as missões protestantes e escolas islâmicas, cada uma com um tipo de ensino próprio (Mazula, 1995:255).

<sup>23</sup> Governador Geral de Moçambique (1906-1910).

<sup>24</sup> A partir de 1956, este nível de ensino passou a ser chamado de adaptação (Gómez, 1999:89).

O ensino indígena tinha por fim, elevar gradualmente, da vida selvagem à vida civilizada dos povos cultos, a população autóctones das províncias ultramarinas, enquanto que o ensino primário elementar, para os europeus e africanos assimilados, tinha por objectivos, dotar à criança de instrumentos fundamentais de todo o saber e as bases de uma cultura geral, preparando-a para a vida social (Mazula,1995:80).

Devido ao desenvolvimento do nacionalismo africano nas colónias e às pressões internacionais, Portugal, a partir da década de 50, viu-se obrigado a aceitar o princípio de autodeterminação dos povos colonizados. Assim, em 1951 passou a considerar as suas colónias como "províncias ultramarinas", por outras palavras, como partes integrantes de Portugal e os seus habitantes, cidadãos portugueses com direitos e deveres iguais (Gómez,1999:54).

Na sequência desta realidade, particularmente o ambiente político das guerras de libertação de Angola e Moçambique, em 1961 Portugal aboliu o Estatuto do Indígena. Esta acção, teve como consequência a reforma do ensino indígena em 1964 que na prática consistiu na substituição do ensino de adaptação pelo ensino pré-primário, uma realidade que vigorou até 1975, aquando da realização do Seminário da Beira, que reformulou o ensino, de acordo com a ideologia da Frelimo (Mazula (1995).

Na mesma altura em que o Governo Português reformava o sistema de ensino, a luta armada de libertação nacional levada a cabo pela Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO), criou as zonas libertadas<sup>25</sup>. Nestas zonas, foi organizado um sistema educacional cujo o objectivo central era "*formação do Homem Novo com uma nova mentalidade que, para além de ser capaz de resolver problemas imediatos colocados [...] deveria ser apto a transformar a sociedade moçambicana*" (MEC,1980:35). Uma das características deste ensino era a sua combinação com o trabalho produtivo (produção e combate) socialmente útil.

De acordo com CEA/UEM (1983), o sistema de educação nas zonas libertadas estava estruturado em educação formal, destinada para as crianças que viviam nas

---

<sup>25</sup> São territórios que à medida que a guerra de libertação foi avançando, foram ficando fora do controlo da administração portuguesa e sendo ocupados pela Frelimo.

zonas libertadas: alfabetização e escolarização de adultos, maioritariamente frequentada pelos guerrilheiros e, a formação de professores.

Depois da caracterização de alguns momentos do sistema de ensino no período 1926-1974, vamos analisar a sua inserção na comunidade costeira de Angoche.

### **3. 2. A relação entre a escola colonial e a comunidade local**

Mello-Machado (1970), sobre Angoche, dá-nos conta que o ensino rudimentar, ou seja, o que estava reservado para os indígenas funcionava nas Escolas-Capelas que foram construídas em quase todos os regulados, sobretudo, na zona do interior do distrito e nas sedes das Missões Católicas. Este facto, foi confirmado por Joaquim dos Santos<sup>26</sup> (25.04.2001) nos seguintes termos: "*o ensino primário rudimentar era exercido nas várias escolas de adaptação da Missão São Luís Gonzaga de Malatane e da Missão de Nossa Senhora de Fátima que funcionavam em quase todas as zonas do interior da então região de António Enes*".

Seguindo a mesma linha de análise e com recurso a fontes orais não reveladas Momade Issa Alá (24.04.2001) defendeu que antes da chegada dos portugueses e a consequente institucionalização da escola colonial missionária na região de Angoche, os Árabo-Swahili já estavam naquela região a difundir a religião islâmica através do ensino do Alcorão cujos princípios, eram inicialmente transmitidos aos adultos em mesquitas separadas por critério de sexos.

Na análise deste entrevistado, foi a partir desta prática de ensino do Islão que gradualmente a população do litoral desta região, incorporou os preceitos desta nova religião no seu modo de vida, como por exemplo, em cerimónias matrimoniais, fúnebres, no culto dos antepassados.

A acomodação dos princípios da nova religião (Islamismo) nas práticas tradicionais, segundo Mussa Kalifa (25.04.2001), numa fase posterior, tornou-se um obstáculo para a inserção da escola oficial na comunidade. Isto, segundo este entrevistado, em parte resultou do facto da escola ter preconizado, nas suas actividades lectivas a evangelização de todos os estudantes que a frequentavam, o que fazia

---

<sup>26</sup> Joaquim Mulevala dos Santos é um professor /catequista reformado.

através de assistência obrigatória de aulas de catequese e batismos colectivos na véspera de realização de exames da 4ª classe.

A prática de evangelização compulsiva das crianças que frequentavam o ensino nas Escolas-Capelas segundo Joaquim dos Santos, foi encarada pela comunidade islamizada como uma acção de hostilidade contra os valores locais que são ensinados, ao nível da família, através da educação tradicional e, na altura, sob preceitos do Islamismo. Deste modo, conclui este entrevistado, as dificuldades de inserção que a escola enfrenta na comunidade são derivadas do facto desta instituição ter tentado, embora sem sucesso, impor entre a população islamizada a aceitação da religião católica.

Para Mussa Kalifa (25.04.2001), se desde os primeiros tempos da sua institucionalização naquela comunidade, a escola, se limitasse a ensinar às crianças a ler, escrever em língua portuguesa, mas respeitando as crenças religiosas (tradicional e islâmica) da comunidade, não teria tido problemas de aceitação e inserção que ainda se manifesta entre a população islamizada.

A escola, no passado colonial, foi um lugar onde à medida que as crianças iam frequentando e aprendendo também iam perdendo o hábito de respeitar as regras de convivência da sua família, que são ensinadas no contexto da educação tradicional. Por exemplo, as crianças que depois de concluírem a 5ª classe, questionavam às pessoas mais velhas as razões que levam os muçulmanos, a enterrar os seus mortos embrulhados com lençol branco em vez de vesti-los de fatos e enterrá-los com caixões de madeira, como fazem os cristãos. Quando as crianças em função do que lhes é ensinado na escola levantam questões desta natureza significa um perigo para a preservação de valores culturais.

Não longe da posição dos outros entrevistados Muaija Namuali (29.04.2001) sustenta que no passado colonial, a escola, quando se apercebeu que tinha pouca aceitação por parte da população, por causa da sua ligação com a religião católica, passou a utilizar métodos compulsivos de recrutamento de crianças nos povoados circunvizinhos das Escolas-Capelas onde o ensino rudimentar funcionava.

No entanto, o recrutamento compulsivo das crianças para a escola missionária, em vez de resolver o problema que opunha a *escola da comunidade*, agudizou as

divergências entre os muçulmanos e católicos. Como consequência imediata, reduziu-se o envolvimento da comunidade local nas actividades da escola, ao mesmo tempo que a população intensificava o ensino do alcorão para adultos e crianças.

A quantidade de mesquitas (centros de culto) e de madrassas (centros de instrução islâmica) que actualmente existe nesta região, sobretudo no litoral, representa uma continuidade da estratégia que a comunidade adoptou desde o tempo colonial, por um lado, para manter ou perpetuar a própria religião e por outro, para os adultos protegerem as crianças das campanhas de recrutamentos e evangelização que eram levadas a cabo pela Missão S. Luís Gonzaga de Malatane. Tal estratégia, ainda de acordo com Muaija Namuali (29.04.2001), consistiu na extensão do ensino islâmico que inicialmente era ministrado apenas para os adultos nas mesquitas para as camadas mais jovens, passando a ser ensinado nas madrassas.

A extensão do ensino islâmico para as gerações mais novas nas madrassas significou uma presença mais intensa dos princípios da religião muçulmana nas práticas tradicionais, passando deste modo, a serem tidos como a principal via de transmissão dos saberes locais entre gerações.

Partindo desta linha de análise, todos os entrevistados da faixa etária entre os 49 e 68 anos, reconhecem que a escola é importante porque transmite conhecimentos (saber) e habilidades e capacidades (saber-fazer) à criança.

Mais do que isso, estes entrevistados reconhecem também a utilidade do conhecimento que a escola transmite para o futuro da criança, no entanto, consideram que a tal utilidade é observável quando se trata de crianças das famílias escolarizadas e que vivem no meio urbano onde estes conhecimentos (capacidades e habilidades) são aplicáveis. É na sequência desta leitura, em nosso entender, que a população e, principalmente os mais velhos orientam as crianças para se dedicar a educação tradicional / islâmica por considerá-la alternativa.

Fica-se com a sensação que nesta população não existe uma relação de coabitação entre a educação tradicional / islâmica e a escola oficial. Na verdade, tratou-se de uma disputa de espaço de inserção entre as duas instituições de ensino, desde o período pré-colonial, dando origem a falta de articulação entre a escola e a organização da vida diária que tem como base a educação tradicional / islâmica.



## CAPITULO IV: EDUCAÇÃO TRADICIONAL NO PASSADO E PRESENTE

### 4.1. Alguns dados sobre a educação tradicional / islâmica

Este capítulo discute a educação tradicional e islâmica sob o ponto de vista da sua relevância na organização da família e no trabalho, bem como a sua relação com o pensamento religioso.

As etnias matrilineares<sup>27</sup> do norte de Moçambique, entre os quais os makhuwas atribuem grande importância à educação tradicional. É por meio deste tipo de educação que a população transmite as experiências acumuladas às gerações subsequentes. Nestas comunidades a prática da educação tradicional é considerada indispensável para a coesão e a continuidade da vida em comunidade.

Essa transmissão de experiência acumulada às gerações seguintes visando alcançar objectivos que diferem, de acordo, com a cultura de cada grupo social, não se faz apenas em locais, como por exemplo, escolas modernas com horários, currículos e planos de aulas, isto é, através de regras de aprendizagem baseadas no método científico e na linguagem escrita. Ela também ocorre em contextos extra-escolares onde o saber é apreendido oralmente no quotidiano, na acção prática, isto é, sempre que há que executar determinada tarefa.

Nesta aspecto, Monroe (1983) é claro: a educação existe mesmo onde não há escola. Nas sociedades chamadas "*primitivas*" e de povos considerados "*bárbaros*", por exemplo, afirma este autor, não existem escolas nem métodos de educação conscientemente reconhecidos como tais, no entanto, existe educação cujo objectivo é promover a criança ao seu ambiente físico e social por meio da aquisição de experiências das gerações passadas.

É neste quadro que encaramos a educação tradicional e islâmica na comunidade islamizada de Angoché, cuja prática se restringe à transmissão do saber local (usos e costumes) sob uma estrita observância dos preceitos do Islão.

Uma potencial crítica a esta educação tradicional é a de que ela postula a existência de um centro estático no interior da cultura makhuwa, o que daria a

---

<sup>27</sup> A actual realidade de Angoché não nos permite assumir que o seu sistema de descendência seja apenas matrilinear porque assiste-se alguns de predominância de patrilinearidade.

entender que esta cultura existe na sua forma pura. De facto, observamos que os elementos da cultura makhuwa, tal como dos outros grupos étnicos, não são algo que ao longo do tempo permanecem estáticos, pois, estes são permanentemente recriados no processo de trocas culturais em que estas comunidades estão constantemente envolvidos.

A este respeito, Vilhena (1906:212) salienta que

*"uma influência como a islâmica, exercida durante muitos séculos deixou vestígios notáveis, no caso específico da África oriental portuguesa, estes vestígios podíamos encontrar nos territórios de Angoche, [...] estes vestígios são sobretudo de ordem religiosa com algumas manifestações de instrução, de usos e costumes".*

Acreditámos que a caracterização de um aspecto cultural de uma determinada população tem em conta as influências dos contactos entre comunidades que ocorrem ao longo do tempo que, conforme sublinhamos anteriormente, introduzem novos elementos que contribuem para a mudança de maneiras de conceber a vida. São exemplos disso, a economia monetária, a responsabilidade de acesso aos meios de sobrevivência e realização individual fora das práticas tradicionais, a divulgação dos modelos de vida urbana, sobretudo por via escola que na óptica de Ivala e Bonnet (1999) são alguns dos factores que contribuem para o enfraquecimento do funcionamento da família tradicional segundo os modelos previstos pelas normas costumeiras.

Deste modo, defendemos a ideia de que a educação tradicional que analisamos nesta secção não é pura. Ela foi atravessada por influências externas. Dito noutros termos, ela integra elementos culturais de outros povos<sup>28</sup> com quem os makhuwas particularmente do litoral tiveram contactos ao longo da sua história.

Assim, falar da educação tradicional nesta comunidade, passa necessariamente por fazer menção a sua relação com o islão cuja presença e influência se manifestam nas formas de casamento, na educação e na religião, entre outras.

---

<sup>28</sup> Lembre-se que a zona de Angoche no passado pré-colonial teve contacto com os Árabes, Indianos, Persas.

#### 4.2. O papel da educação tradicional na família / trabalho

Viver em sociedade pressupõe, dentre outras condições, uma interacção entre os homens, partilhando valores, crenças, ou seja, uma determinada maneira de conceber o mundo. Neste contexto, para uma convivência harmoniosa a comunidade estabelece normas de comportamento cuja legitimidade é reconhecida por todos os membros do grupo. A observação rigorosa dessas normas de comportamento na comunidade rural, se não juridicamente, pelo menos moralmente, é obrigatória, e todos os indivíduos que integram a comunidade (como por exemplo as crianças) passam por um processo de aprendizagem dessas normas de convivência.

Na comunidade rural, onde o nosso estudo se situa, essas regras e normas de comportamento são estabelecidas pela tradição, reguladas pelo direito consuetudinário e transmitidas de uma geração para outra sob duas formas principais: a que designamos por aprendizagem espontânea, ou seja, aquela em que o indivíduo aprende os padrões culturais do seu grupo social, através da observação e interacção com os outros e, a outra, a que designamos por ensinamentos dirigidos, isto é, processo em que o indivíduo adquire os conhecimentos através de ensinamentos ministrados por certas pessoas especializadas da sua comunidade. Este processo de troca de conhecimentos entre pessoas designá-mo-lo por transmissão cultural.

Bourdieu e Passeron (s.d.:25) referem que:

*“ a transmissão cultural assenta em três formas: educação difusa (e.d.) aquela que é transmitida por todos os membros da formação social e que compreende o estabelecimento de um consenso sobre normas e hábitos que caracterizam uma formação social dada; educação familiar (e.f.), aquela que é transmitida por membros dos grupos familiares para os quais esta tarefa é delegada dentro do espectro cultural desse meio social cujas normas e hábitos são limitados ao seu grupo social. Por último, temos a educação institucionalizada (e.i.) que é transmitida por agências especializadas, parcialmente com uma função educativa dentro do espectro cultural igualmente, do meio social dado”.*

Então, em que circunstâncias é usada cada uma delas? Esta secção fornece alguns elementos de resposta para as duas primeiras formas (educação difusa e familiar) e reserva a discussão da educação institucionalizada, no caso concreto, o Sistema Nacional de Educação para o capítulo V.

Regra geral, até aos 6 / 7 anos de idade da criança, as atenções da família são viradas para o seu desenvolvimento físico e mental. Até esta fase a família considera a criança irresponsável pelos seus actos e, de acordo com Mello-Machado (1970) ela é sempre vista com benevolência. Mas à medida que esta vai crescendo a família começa a preocupar-se com o futuro dela, prestando-se-lhe toda a atenção através da transmissão dos primeiros conhecimentos. Isto, permite que gradualmente a criança comece a conhecer o padrão de comportamento prescrito na sua família por meio da convivência com aqueles que de forma exemplar conhecem e respeitam essas regras.

Neste momento, são utilizadas as duas primeiras formas de transmissão cultural, educação difusa e educação familiar, que nos referimos em outras ocasiões. O espaço de convivência da criança, nesta fase da vida, está limitado entre os seus familiares mais próximos. Se esta for do sexo masculino a sua educação fica à responsabilidade de um dos seus tios maternos, de preferência casado e, se for do sexo feminino a sua residência e educação e sustento é na casa da avó..

Nos dois casos, a criança aprende de quase todas as pessoas próximas da família, sobretudo tias maternas, que frequentes vezes pronunciam palavras tendo em conta o sexo da criança como se esta falasse ou percebesse alguma coisa. Este processo de tentativa de comunicar, conversar com a criança é repetido dia após dia, até quando esta começa a imitar a pronunciar o que ouve das pessoas que a rodeiam. São as primeiras formas de transmissão de conhecimentos.

É ainda nesta fase, que a criança toma conhecimento do lugar que lhe cabe nas redes das relações sociais de seus parentes adultos, da mesma forma que aprende a existência de uma diferenciação social baseada no sexo e na idade. Esta noção de diferenciação social baseada no sexo e na idade, em parte, a criança apreende a partir de uma prática habitual de oferta de objectos ou brinquedos que simbolizam a actividade feminina, como por exemplo, bonecas, panelas para a menina e, a actividade masculina, catana, barco, chapéu de palha, para o menino.

Daqui em diante, a infância é marcada pela imitação da vida dos adultos. Nas suas brincadeiras as crianças recriam aquilo que observam à sua volta. Constrõem pequenas barracas, à semelhança da forma como os adultos constrõem as casas ou

“buscam noiva” simulando a confecção e a distribuição dos alimentos cozinhados que marcam a primeira fase do ritual do casamento.

Ainda na sequência da educação tradicional, é usual nesta comunidade quando uma rapariga casa levar para a sua nova residência uma das suas sobrinhas ou irmã mais nova para a ajudar nas suas tarefas doméstica. Desta prática resulta que muitas crianças sejam criadas por pessoas que não são seus pais biológicos.

Contudo, constatamos no terreno que os casamentos tendem a ser realizados entre indivíduos com alguma relação de parentesco, o que faz com que em qualquer grupo doméstico onde a criança seja educada os indivíduos que a rodeiam sejam, salvo raras exceções, sempre seus parentes, quer seja da linha do pai, ou da mãe.

A partir dos 7 anos à luz da educação tradicional, começa-se a notar no grupo doméstico uma gradual separação de crianças de acordo com os sexos, entre parentes do sexo feminino e os do sexo masculino, conforme a clássica divisão sexual e etária de tarefas, que prevê tarefas que só são executadas por mulheres, ou ensinadas por estas às outras mulheres e, acontecendo o mesmo em relação aos homens.

Isto leva a que a criança do sexo feminino se mantenha sempre ligada aos parentes do mesmo sexo, procurando imitá-los na execução de tarefas socialmente atribuídas à mulher, como o caso por exemplo, cozinhar, buscar água ao poço e outras; crianças do sexo masculino, por sua vez, igualmente aprendem dos seu parentes do mesmo sexo, a fazer trabalhos que na tradição local competem aos homens, como por exemplo, a construção de palhotas, a feitura de objectos de palha e pesca.

Nesta ordem, para além da iniciação sobre a divisão sexual de tarefas, ainda nesta fase, a criança começa a familiarizar-se com a cooperação que se realiza entre seus parentes através da sua participação ao lado dos mais velhos.

Amina Salimo (25.04.2001) considera que o envolvimento da criança com uma tenra idade 6 a 7 anos em actividades económicas serve para inculcar nela a noção de que *“a vida humana é o resultado de uma cooperação com os outros”*. Segundo a entrevistada, é a partir da cooperação que o indivíduo obtém o direito ao apoio e protecção por parte da sua comunidade, daí a necessidade de educar a criança nesse

sentido desde cedo. Isto, remete-nos à ideia de que o comportamento de um indivíduo interessa a todo grupo social<sup>29</sup> a que ele pertence.

Por sua vez, Mello-Machado (op.cit), defende que na sociedade makhuwa o problema de um indivíduo torna-se problema da unidade familiar. De igual modo, Martinez (1989:61) observa que *"a pessoa na sociedade makhuwa não vive isolada nem se concebe sozinha no mundo e, ser, significa estar em relação com os outros"*.

O alcance de "outros" não se limita apenas ao mundo dos vivos mas, também o dos mortos. Pois, nesta sociedade, incluindo os islamizados de Angoche, o conceito de família não abrange apenas às pessoas vivas mas, é extensivo aos mortos a quem se atribui o estatuto de antepassados. Numa perspectiva de continuidade da família, estes são considerados membros activos que, em cada grupo familiar, estão em melhores condições de manipular o curso da vida no mundo dos vivos.

Segundo Amina Salimo (25.04.2201) esta simbólica relação que se estabelece entre os vivos e os mortos faz parte do conteúdo da educação tradicional que tem como a principal instituição os ritos de iniciação<sup>30</sup>.

A iniciação da puberdade é o acontecimento que representa a aceitação solene dos rapazes e raparigas, em cerimónias separadas e distintas, na comunidade de adultos e realiza-se com a intenção de formar nos jovens a ela submetidos um comportamento que se espera do adulto nesta comunidade.

A este respeito, Bonnet (1996) citando Nawireye<sup>31</sup> disse:

*"Só pela escola formal-oficial, o indivíduo não tem o reconhecimento social, daí que, paralelamente a esta, deva passar pela "escola" da vida que lhe permite conquistar o direito de falar em público e ser escutado, sentar-se entre adultos, participar nos sacrifícios tradicionais, participar nas festas tradicionais e ir aos funerais, casar-se, entre outros"*.

Isto quer dizer, que na sociedade makhuwa o ser humano não se torna membro da sua sociedade apenas por ter nascido, é necessário que ele seja formalmente aceite nela, normalmente por meio de ritos de iniciação. Assim, do nascimento ao estado de adulto adquirido pela iniciação, e depois desta até a morte, a pessoa é submetida a

<sup>29</sup> Na percepção local, para este efeito, fazem parte do grupo social tanto os vivos como os mortos.

<sup>30</sup> Designamos por **ritos de iniciação** as cerimónias e rituais que celebram a passagem da criança do seu estado de infância / adolescência para o estado adulto através de instruções sobre as tradições, instituições, ritos e segredos das comunidades em que elas pertencem, no geral, e, da sua linhagem ou clã, em particular. (Enciclopédia Luso-Brasileira, 1974).

<sup>31</sup> Conselheiro dos ritos de iniciação tanto para rapazes como para raparigas da área do Anchilo.

vários ritos de passagem que segundo Mair (1984:220-221) citando Van Gennep (1965) obedecem a três momentos.

O primeiro momento (ritos de separação) corresponde ao período em que os iniciados, rapazes e raparigas são desligados da sua condição anterior.

Para os rapazes, os ritos de iniciação realizam-se na faixa etária dos 7-10 anos, geralmente, acompanhados de circuncisão. De acordo com a tradição local, nesta fase da vida os neófitos vivem separados dos outros membros da comunidade (floresta) durante um período não inferior a quatro meses que para Cipere (1996) significa Escola Tradicional Temporária.

Entretanto, em nome da higiene, actualmente, o enfermeiro-cirurgião do Hospital Rural de Angoche, apropria-se da circuncisão, acabando por tomar de assalto um dos aspectos centrais dos ritos de iniciação no entender do Mussa Kalifa (25.04.2201). A importância de permanência dos neófitos na floresta deriva do facto de ser uma oportunidade ímpar do ensino-aprendizagem levado a cabo com métodos pedagógicos apropriados<sup>32</sup>, métodos que segundo Ivala e Bonnet (1999) estão sendo amputados em nome da civilização, da higiene, do islão e do cristianismo.

Por seu turno, a rapariga é submetida à ritos de iniciação a partir da primeira regra menstrual, que segundo Zaona Mussa (30.04.2201) actualmente ocorre aos 12-13 anos de idade. Esta entrevistada, considera que o período de separação no processo de iniciação feminina é menos prolongado que o de iniciação masculina porque a mulher começa cedo com a sua socialização específica. Isto é, sob a responsabilidade de parentes do sexo feminino a rapariga começa desde os primeiros tempo da sua vida a receber a educação especificamente orientada para as tarefas domésticas, próprias para a mulher.

Ao período de separação, é segue o período liminar ou de margem que corresponde a fase em que o iniciado está numa condição social em que não é nem a que tinha antes nem a que vai ter depois, isto é, o iniciado fica na entrada, nem dentro nem fora.

---

<sup>32</sup> Os trabalhos de Martinez (1989) e Bonnet (1996) apresentam descrições detalhadas dos ritos de iniciação tanto femininos quanto masculinos.

A fase liminar da iniciação masculina corresponde ao período de convalescência passado na floresta, aguardando a cicatrização de feridas resultantes do corte do perpúcio do circuncizado. Fazem parte dos ensinamentos, ainda nesta fase, o conhecimento de usos e costumes da tribo, do comportamento a ter em relação aos mais velhos, às mulheres e às crianças.

Em relação a iniciação feminina, o período liminar dura normalmente oito dias. Durante este período a jovem iniciada só tem contacto com as mestras de iniciação que lhe transmitem conhecimentos sobre a vida de uma mulher. Por último, segue-se a fase de reintegração em que os iniciados tanto os rapazes como as meninas são agora associados à condição nova que vão passar a ter.

Portanto, em Angoche, a educação tradicional / islâmica consiste num processo de aprendizagem de regras de conduta social em todos os momentos da vida de um indivíduo, para que este se integre na sua comunidade, participando em todos os aspectos da vida comunitária. Este processo de educação, por um lado, está presente em todas as diferentes fases de crescimento, tanto em termos de idade como em posição social de um indivíduo, e por outro, é por meio desta que a comunidade exerce um controlo através de um conjunto de práticas religiosas que reproduzem e reforçam os ideais associados às relações entre o mundo dos vivos, a terra e o mundo dos mortos.

#### † 4. 3. Educação tradicional e o pensamento religioso

O pensamento religioso tradicional e islâmico, na população *Akoti* desempenha um papel de destaque no processo da aprendizagem de regras de conduta social em todos os momentos da vida de um indivíduo, pois, é através da religião que os indivíduos se integram socialmente na sua comunidade. Nesta secção, vamos analisar o culto a Deus (nas mesquitas), aos antepassados (nas campas), práticas culturais que para além de não dialogarem com os saberes universais preconizados pela escola formal, não estão previstos no Sistema Nacional de Educação (SNE).

De um modo geral, alguns autores consultados no âmbito deste trabalho, como o caso de Vilhena (op.cit.), Gonçalves (op.cit) e Mello-Machado (op.cit.) convergem num ponto segundo o qual uma das características da vida espiritual de todas as



sociedades costeiras do norte de Moçambique, incluindo os *Akoti* de Angoche é o culto a um só Deus (monoteísmo).

Por outras palavras, a população islamizada acredita na existência de um único Deus que designam de *Nnyizingu*<sup>33</sup> que o consideram como o ser Supremo, Criador e Senhor de tudo o que existe e acontece na Natureza. Este Grande Deus, segundo Mello-Machado (op.cit.), encontra-se infinitamente acima da maldade dos homens e é incapaz do mal, pelo que escusam de propiciar ou aplacar-lhe a ira. Os makhwas, diz ainda este autor, não prestam culto a esse Grande Deus, não lhe dedicam templos, só o imploram em casos de extrema penúria ou aflição.

Esta ideia, é genérica por não tomar em consideração os diferentes níveis de predominância da religião islâmica que se fazem sentir no distrito. Pois, se é verdade que esta expressão se pode aplicar aos makhwas de Angoche não islamizados (zona do interior do distrito), o mesmo não se pode dizer em relação aos makhwas islamizados (zona litoral do distrito) que fazem culto a Deus nas suas mesquitas ou em cerimónias de diversas natureza. Por conseguinte, o culto a Deus é uma prática corrente nesta comunidade, e o nosso trabalho de campo o confirmou.

Todavia, observa-se que apesar desta prática de culto a Deus, principalmente nas mesquitas, a população mantém as práticas tradicionais, como por exemplo, a consulta aos advinhos e outras realizações típicas da tradição local, o que para Gonçalves (1962) representa uma forma de africanização do islão.

Sendo resultado de uma mistura de culturas, makhwa e árabo-swahili, a população pratica o culto dos antepassados, em moldes por vezes idênticos aos dos makhwas que privilegiam a descendência matrilinear, atribuindo destaque aos antepassados do lado materno e, outras vezes idênticos aos dos swahili da costa oriental africana. De acordo com Hafkin (1973), o sistema de filiação dos swahili é patrilinear, o que nos leva a assumir que eles invocam de modo particular os seus antepassados paternos<sup>34</sup>.

---

<sup>33</sup> Na língua ekoti.

<sup>34</sup> Para uma informação substanciada sobre a coexistência de dois padrões de linhagem entre os akoti, ver Hafkin (1973).

/A referência ao sistema de linhagem aqui, tem a ver com o facto de todo pensamento religioso tradicional e o culto dos antepassados em particular ter como base a existência de um antepassado reconhecido em termos de hierarquia definida num dado grupo familiar. No caso em análise, a situação caracteriza-se pelo culto dos antepassados tanto do lado materno como do lado paterno, como antes fizemos referência. É um fenómeno que requer uma investigação específica.

/Entretanto, para ambos os padrões de descendência, matrilinear e patrilinear, a ideia que sustenta a prática do culto dos antepassados é, a de que todas pessoas adultas, isto é, que tenham passado pelos ritos educativos morrem, se tornam em almas poderosas dos antepassados que se mantêm em contacto permanente com os vivos servindo de intermediários entre estes e o mundo transcendental.

Alfane (1996) observa que de um modo geral, os africanos praticam o culto dos antepassados porque acreditam que deles conseguem uma ajuda para ter sucessos / êxitos em todos os aspectos da vida. Esta maneira de conceber o mundo enquadra-se nalgumas práticas de camponeses em Angoche, que naturalmente ansiosos quanto ao resultado de uma campanha agrícola sobre o qual não possuem um controle técnico eficaz, recorrem a ritos mágicos<sup>35</sup> como forma de se assegurar contra possíveis acidentes ou fraca colheita.

Radcliffe-Brown (1989:212) observa que "o objectivo palpável de ritos segundo os próprios nativos, é renovar ou manter uma certa parte da Natureza, como por exemplo, uma espécie animal ou planta, ou então a chuva, o tempo quente ou o tempo frio".

Sob o ponto de vista da racionalidade, preconizada pela educação formal representada na comunidade pela escola oficial, os camponeses não parecem que tenham razão, os ritos na realidade não conseguem fazer aquilo que eles pensam que fazem de uma forma geral. Talvez, seja esta a razão pela qual a eficácia dos ritos mágicos restringe-se a um espaço de uma linhagem e, não é abrangente, como por exemplo, adubos e fertilizantes cuja eficácia se faz sentir em quase todos grupos

---

<sup>35</sup> Definimos *rito mágico* na acepção de Malinowski, como um rito que tem um objectivo prático definido, que é conhecido por todos os que o praticam, e que pode ser explicado por um informador nativo qualquer.

familiares, desde que estejam a cultivar no mesmo tipo de solo. Estas duas maneiras diferentes de perceber o mundo, podem provocar conflitos entre a escola, que preconiza o modernismo, e esta comunidade que persiste em manter práticas menos modernas.

A cerimónia do culto dos antepassados realiza-se em diversas circunstâncias, umas regulares e outras ocasionais. As cerimónias regulares são aquelas que têm lugar regularmente, em cada ano, que consistem na limpeza das campas dos antepassados. Estas cerimónias, de acordo com Mozana Amisse (27.04.2001), "são realizadas para pedir protecção dos antepassados. E, as cerimónias contingências são as que se realizam em face de situações anormais, nomeadamente epidemias (doenças), calamidades naturais (cheias, secas, pragas, ciclones) em que as famílias se unem e suplicam pedindo perdão e ajuda".

Em ambos os casos, segundo Radcliffe-brown (1989) o que um nativo sente ao executar um rito, é que está a dar uma contribuição, que é tanto seu privilégio como seu dever, para a manutenção da ordem do Universo, da qual são partes interdependentes o Homem e a Natureza.

Por seu turno, Correia (1973), referindo-se ao comportamento religioso dos makhuwas sugere que nas crenças dos povos do litoral norte de Moçambique os antepassados representam o sentido de continuidade, que de um modo geral está enraizado no pensamento africano. Para este autor, o papel dos antepassados é o de agir como mediadores entre os seus descendentes e o mundo transcendental. Eles são "protectores dos membros de suas famílias".

Do exposto, fica claro que cada família alargada possui o seu próprio espírito ancestral e, um dado espírito ancestral só pode influenciar a vida de pessoas que pertençam ao seu próprio grupo familiar. Esta relação de pessoas vivas com os espíritos ancestrais sustenta a ideia de continuidade entre gerações situadas em dois mundos diferentes, o das pessoas vivas e o dos mortos.

Para Mello-Machado (1970) a penetração no mundo do invisível ou o contacto com os antepassados para saber das suas vontades é um facto que só os advinhos podem e sabem interpretar. Com efeito, os makhuwas de Angoche realizam o culto

dos seus antepassados por se julgarem incapazes de alterar acontecimentos naturais que eles acreditam resultarem da vontade dos espíritos dos seus antepassados.

É neste quadro, que figuras como os advinhos e curandeiros são tidos como elo de comunicação entre os vivos e os seus antepassados. Esta convicção está tão enraizada na comunidade a ponto de ser considerada uma das melhores alternativas para a resolução de conflitos sociais que oponham tanto os vivos e os seus antepassados como os seres vivos.

Gonçalves (op.cit.) considera que um dos factores que contribuiu para a acomodação da religião muçulmana nas sociedades africanas, foi, o reconhecimento por parte dos árabo-swahili da multiplicidade de práticas e crença tradicionais nestas comunidades. Para a nova religião, o que interessava era o enquadramento destes poderes místicos no esquema muçulmano de modo que a primazia de *Allah* permanecesse inquestionável, o Islão não exigia aos seus novos aderentes que abandonassem a sua confiança nas suas forças místicas. Ainda segundo este autor, contrariamente à tolerância cultural dos árabo-swahili aquando da sua inserção nas sociedades africanas, a Igreja Católica caracterizou-se por uma atitude hostil aos valores e tradições da população local. Tal atitude da Igreja católica, em parte poderá ser um constrangimento para uma coabitação harmoniosa entre as duas cultura (catolicismo e islamismo) que nas zonas de influência islâmica como Angoche, por exemplo, chega a limitar e por vezes a inviabilizar a participação da criança na escola.

Finalmente, a transmissão de conhecimentos sobre usos e costumes e tradições culturais afins entre gerações é uma prática que normalmente se associa à necessidade de preservação da *visão do mundo* de uma dada comunidade. No contexto deste trabalho, esta transmissão cultural é feita sob estrita observância dos preceitos da religião islâmica. Isto quer dizer, que a educação tradicional e o pensamento religioso formam um conjunto unificado de saberes locais que, segundo a percepção local, prepararam a criança para servir de ponte entre o presente e o futuro. Como se pode ver, nestas condições a disputa de espaço entre a escola oficial e a educação tradicional é inevitável porque, enquanto aquela apenas transmite conhecimentos gerais, globais esta última privilegia o saber local.

## **CAPITULO V: O SISTEMA DE EDUCAÇÃO ESCOLAR**

### **5. 1. Caracterização do Sistema Nacional de Educação (SNE)**

O Sistema Nacional de Educação está estruturado em escolas pré-primárias e escolas de educação. O ensino pré-primário abrange crianças abaixo de 6 anos, sendo as creches e jardins de infância que se responsabilizam deste nível de ensino. Embora seja um complemento da educação dentro da família, este ensino, apenas abrange uma pequena porção da população do meio urbano.

A educação escolar inclui o ensino geral, ensino técnico e profissional e o ensino superior. Em adição a educação providenciada pelo ensino geral, a educação escolar também inclui formas especiais de ensino, nomeadamente: educação especial, educação vocacional, educação de adultos (alfabetização), ensino à distância e formação de professores.

O ensino geral compreende dois níveis de educação, nomeadamente o ensino primário e o ensino secundário. O ensino primário é composto por 7 anos de escolaridade e está sub-dividido em dois níveis, o 1º nível do ensino primário (1ª a 5ª classe-EP1) e o 2º nível (6ª a 7ª classe-EP2). Por seu turno, o ensino secundário geral com 5 anos de escolaridade está sub-dividido em dois ciclos, o 1º ciclo secundário do ensino geral (8ª a 10ª classe -ESG1) e o 2º ciclo (11ª a 12ª classe-ESG2) (SNE.1985:35).

Por último, o ensino técnico e profissional compreende três níveis: o nível elementar, básico e médio. Estes níveis correspondem ao EP2, ESG1 e ESG2 do ensino geral, respectivamente.

### **5. 2. A escola e a organização sócia / cultural da Comunidade**

Existe uma relação de interdependência entre a educação tradicional /islâmica que a comunidade reserva para os seus membros e a sua organização sócio-cultural. Deste modo, a análise desta organização social permite a compreensão de aspectos sociais, culturais, económicos que na visão da mesma comunidade asseguram a continuidade e por isso, são privilegiados no processo educativo.

Não obstante a coexistência de dois modelos de descendência, matrilinear e patrilinear, nas sociedades costeiras do norte de Moçambique discutidos em Hafkin

(1973) e a que fizemos referência no ponto 3.2, a sociedade makhuwa em geral, incluindo os islamizados de Angoche, está estruturada no matriarcado, uma unidade familiar constituída por indivíduos da mesma linhagem uterina, localmente conhecida por *nihimo*<sup>36</sup>. Esta unidade familiar tem uma "mãe simbólica" *Pwiyamwene* que representa a origem do grupo e a garantia da sua continuidade. Esta "mãe" prepara as cerimónias rituais e assiste o chefe tradicional localmente conhecido por *Muéné* que na prática detém e exerce simultâneamente os poderes espiritual, político e religioso sobre todos os membros do seu grupo.

Castro (1960) refere que na sociedade makhuwa tanto as mulheres como os homens, são portadores da mesma essência do antepassado comum, no entanto, apenas as mulher têm o privilégio de transmiti-la às gerações subsequentes.

O privilégio que a mulher<sup>37</sup> goza de transmitir a essência do *nihimo* do seu grupo, de acordo com Mello-Machado (op.cit.) exige desta, a fidelidade ao lugar de nascimento, à terra onde permanecem os espíritos dos antepassados que, em continuidade se prolongam nos vivos. Por conseguinte, a preservação e o respeito pelos valores culturais é uma prática cujo exercício é privilegiado no processo educativo na família / comunidade. Esta relação entre o meio de pertença (família) e o processo educativo também é defendida por Delors *et all* (1996) que consideram a família como o primeiro lugar de toda e qualquer educação.

Todavia, as relações entre a família e a escola na população islamizada de Angoche são de conflito porque os conhecimentos transmitidos por esta instituição de ensino, por vezes, opõem-se aos valores privilegiados na educação tradicional, na família. Por isso, esta população considera a escola como uma instituição cujo objectivo é transformar a sociedade tradicional para uma sociedade moderna. Essa transformação para Daúde Ussene (29.04.2001) tem sido relacionada com o abandono de práticas e crenças tradicionais que mesmo o Governo colonial Português, embora sem sucesso, tentou também fazer através da educação colonial-missionária

---

<sup>36</sup> O *nihimo* é uma entidade mística, permanente, eterna, que reúne todos os indivíduos descendentes de uma mãe originária, associando os antepassados mortos e os descendentes vivos na mesma comunidade (Machado, 1970).

<sup>37</sup> As mulheres possuem a terra e os filhos, são detentoras das virtudes de geração e conservam a pureza da língua e da tradição.

Para estes entrevistados a escola oficial não estimula o respeito pelos valores morais e culturais do meio de pertença da criança, por isso eles não incentivam os seus filhos a frequentá-la. Entretanto, preferem que estes frequentem a madrassa onde pelo aprendem algo valorizado pela família / comunidade.

A ideia de que a escola é algo importante para o futuro da criança tanto do meio rural como do meio urbano, seja de que orientação religiosa for, apresentada pela primeira vez por este entrevistado, é partilhada por quase todos entrevistados da faixa etária de 30 a 41 anos. Estes entrevistados fazem uma leitura sobre a escola oficial diferente da feita por entrevistados com idade 41 a 68 segundo os quais a escola só serve para quem vive no meio urbano.

A falta de articulação entre saberes veiculados pela escola oficial e os privilegiados na família ou na comunidade remete-nos a uma possível descontinuidade em termos de valores e princípios normativos que na visão dos entrevistados faz com que a família julgue a escola como uma instituição desintegradora de relações sócio-culturais, sobretudo, por causa dos seus resultados educativos serem pouco práticos e menos benéficos para a comunidade.

Este tipo de relação entre as duas instituições educacionais, a escola e a família, remete-nos a Toscano (op.cit.) que afirma que quando a família tem determinados ideais em vista, e a escola se propõe a atingir outros destinos, [...] torna-se fácil compreender o caos social que se gera e a insegurança que domina as gerações mais jovens.

Deste modo, o sentimento das crianças que entrevistámos é de que a escola trás benefícios por isso é necessário frequentá-la. Mas elas não a frequentam porque muitos pais preferem mandar os seus filhos para a madrassa. Um exemplo destes casos, é o de Issufo Molido (27.04.2001) que nos disse: *"Eu desisti a escola na 6ª classe por ordem do meu tio para lhe ajudar a vender roupa de 2ª mão no mercado"*. Aqui, estamos de acordo com Palme (1992:40) quando diz que *"a manutenção das crianças na escola significava adiar a sua participação na actividade doméstica, particularmente, no trabalho da machamba familiar que também representava uma oportunidade da educação familiar"*.

Uma outra prática sócio-cultural da comunidade que dificulta a criança frequentar a escola é o facto da idade preferida para o ensino da madrassa ser dos 6 aos 15 anos, considerada como a fase em que a criança começa a desenvolver o pensamento. Ao ocupar as crianças desta faixa etária na madrassa, inviabiliza a atenção que deveria ser prestada à escola. Porque o Sistema Nacional de Educação (SNE), também preconiza que o ensino primário, que compreende as sete primeiras classes, deve ser frequentado, em princípio, por crianças dos 7 aos 14 anos.

Perante esta sobreposição de horário de duas instituições para uma mesma criança a tendência tem sido o abandono da escola para se dedicar a trabalhos domésticos e a madrassa<sup>38</sup> por influência familiar.

Deste modo, há uma situação em que num extremo está a escola reclamando um espaço de inserção e esperando que os pais mudem de atitude e que mandem seus filhos à escola e, no outro extremo, estão os pais que não entendem e por isso desconfiam dos objectivos reais da escola, também à espera que a escola dê um passo em frente no sentido de ajustar os seus objectivos à realidade local.

Resta-nos apenas concordar com Lobrot (1992:81) que sugere: *"do ponto de vista organizacional o papel da escola é difundir a sabedoria e esta é necessária para o funcionamento da sociedade.[...] esta assegura o ajustamento profissional, pois qualquer profissão requer uma quantidade considerável de conhecimentos"*. Para colocarmos a questão: qual é o nível real de integração e utilidade dos conhecimentos escolares no ensino primário (EP1,EP2) na vida quotidiana dos diplomados na comunidade islamizada de Angoche ?

### **5.3. As expectativas dos pais e filhos em relação à importância da escola.**

As relações de conflito sócio-cultural que se manifestam entre o meio de pertença da criança e a escola na população islamizada de Angoche, influenciam de forma negativa as expectativas dos pais em relação à importância da escola para o futuro dos seus filhos. Esta secção analisa a relação que a população estabelece entre os conhecimentos transmitidos pela escola e a vida quotidiana da criança e sua família.

<sup>38</sup> As poucas crianças que frequentam simultaneamente a escola oficial e a madrassa, às sextas-feiras não vão à escola porque no calendário islâmico são dias que todos os muçulmanos devem ir à missa, na mesquita.



- CENTRO DE ESTUDOS AFRICANOS / UEM. *A situação nas antigas Zonas Libertadas de Cabo delgado*. Maputo. Oficina de História. 1983.
- CIPERE, Felizardo. *Educação Tradicional em Moçambique*. 2ª ed. Maputo. Emedil – Empresa de Estudos e Investigação Editorial. 1996.
- CONCEIÇÃO, Rafael da. Resolução de Conflitos nas Comunidades de Pescadores da Zona de Angoche / Moma, Província de Nampula- Estudo de Caso In: SANTOS, B. de Sousa e TRINDADE, João. *Conflito e Transformação Social: Uma Paisagem das Justiças em Moçambique*. Maputo / Coimbra: Centro de Estudos Africanos – Universidade Eduardo Mondlane- Moçambique / Centro de Estudos Sociais – Universidade de Coimbra – Portugal, 2000, Capítulo 25, pp. 37.
- CONCEIÇÃO, Rafael *et al.* *Inserção da Escola na Comunidade*. (Relatório das pesquisas antropológicas sobre a interação entre a cultura tradicional e a escola oficial, realizadas nas províncias de Nampula, Manica e Inhambane). Maputo. UEM / DAA, 1998.
- CORREIA, Mendes. *Fantasma Moçambicanos*. Porto. Instituto de Antropologia. 1973.
- COUTINHO, João de Azevedo. *As duas Conquistas de Angoche*. Lisboa. Agência Geral das Colónias. 1935.
- DELORS, Jacques *et al.* *Educação um Tesouro a Descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 2ª Edição. Lisboa. Edições ASA. 1996.
- DURKHEIM, Emile. *Sociologia, Educação e Moral* (ed. rev.). Porto. Edições Res. 1984.
- ENCICLOPÉDIA LUSO-BRASILEIRA DE CULTURA-10. Lisboa. Editorial Verbo. 1974, col.: 1475.
- ESTRELA, Maria Teresa. *Relações Pedagógicas. Disciplina e Indisciplina na Aula*. Portugal, Porto Editora. 1994.
- FORTES, Meyer e EVANS-PRITCHARD, Edward E. *Sistemas Políticos Africanos*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian. 1940.
- GÓMEZ, Miguel Buendía. *Educação Moçambicana. História de um Processo: 1962 – 1984*. Maputo, Livraria Universitária .1999.

- GOLIAS, Manuel. *Sistema de Ensino em Moçambique – Passado e Presente*. Maputo. Editora Escolar. 1993.
- GONÇALVES, José Júlio. *O Mundo Árabe Islâmico e o Ultramar Português*. 2ª edição. Lisboa. Junta de Investigação do Ultramar, Centro de estudos Políticos e Sociais. 1962.
- HAFKIN, Nancy Jane. *Trade, Politics and Society in Northern Mozambique*. Boston. Boston University Press. 1973.
- ITURRA, Raúl. *A Construção Social do Insucesso Escolar. Memória e aprendizagem em Vila Ruiva*. Lisboa. Escher. 1990.
- IVALA, Adelino Zacarias e BONNET, João Alberto de Sá e. *Educação da Rapariga na Zona Norte –Relatório de Pesquisa*. Nampula. Universidade Pedagógica – Delegação de Nampula. 1999.
- LIMA, Adolpho G. A. *Educação Colonial*. Lisboa. Tipografia da Livraria Ferin. 1908.
- LINHA, Calisto; GAUDÊNCIO, Paulino; AGOSTINHO, Agostinho et all. *A Conjuntura dos Valores Educacionais Básicos em Moçambique*. In: LINHA, Calisto, ZIANJA, Guro, HOFISSO, Narciso Fernando et all. *A Escola Primária Moçambicana: O caso da província de Nampula*. Maputo. INDE. 2000.
- LOBROT, Michel. *Para que serve a Escola?* Lisboa. Terramar-Editores, Distribuidores e Livreiros, Lda. 1992.
- LUPI, Eduardo do Couto. *Angoche. Breve Memória sobre uma das Capitanias-Mores do Distrito de Moçambique*. Lisboa. Ministério dos Negócios Estrangeiros, da Marinha e do Ultramar. 1907.
- MELLO-MACHADO, A. J. *Entre os Macuas de Angoche*. Lisboa. Edição Prelo. 1970.
- MAIR, Lucy. *Introdução à Antropologia Social*. 6ª. Edição. Rio de Janeiro. Zahar Editora. 1984.
- MALINOWSKI, Bronislaw. *Magia, Ciência e Religião*. Lisboa. Editora 70. 1988.
- MARTINEZ, Francisco Lerma. *O Povo Macua e a sua Cultura*. Lisboa. 1989. Tese de Doutoramento em Missiologia na Pontícia Universidade de Roma. 1985.
- MAZULA, Brazão. *Educação, Cultura e Ideologia em Moçambique, 1975-1985*. Maputo. Edições Afrontamento e Fundo Bibliográfico da Língua Portuguesa. 1995.

- MINISTERIO DA EDUCACAO E CULTURA (MEC). *Sistemas de Educaçao de Moçambique* (SEM). Maputo. Gabinete do Sistema de Educaçao(GSE) 1980.
- MONDLANE, Eduardo. *Lutar por Moçambique*. Sá da Costa. 1975.
- MONROE, Paulo. *História da Educaçao*. São Paulo. s/ed. 1983.
- MUCANHEIA, Francisco Ussene. *Algumas Considerações Sobre a Formação do Ekoti*. Maputo. 1997. Tese, Licenciatura. UEM - Faculdade de Letras. 1997.
- NEKEMWENE, José Maria A. *Educaçao Formal da Rapariga em Cabo Delgado- Os Problemas Principais que Dificultam a sua Progressão*. Pemba. Direcção Provincial da Educaçao. 1996.
- NGOENHA, Severino Elias. *Estatuto e Axiologia da Educaçao em Moçambique: O Paradigmático Questionamento da Missão Suíça*. Maputo. Livraria Universitária-UEM. 2000.
- OSÓRIO, Conceição. Escola e Família. Diferenças e Complementaridades. In: Loforte A. e Arthur, M. (ed). *Relaçoe de Género em Moçambique*. Educaçao, Trabalho e Saúde. Maputo. Livraria Universitária. 1998. p 65-74.
- PRATA, Pe. António Pires. *Gramática da Língua Makhuwa e seus Dialectos*. Lisboa. 1960.
- PNUD. *Educaçao e Desenvolvimento Humano: Percurso, Lições e Desafios para o Século XXI*. Relatório de Desenvolvimento Humano. PNUD-UEM-SARDC. 2000.
- PALME, Mikael. *O significado da Escola. Repetência e Desistência na Escola Primaria Moçambicana*. Maputo, INDE - Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educaçao. 1992.
- PILETTI, Claudino, PILETTI, Nelson. *Filosofia e História de Educaçao*. São Paulo. s/ed. 1991.
- PONCE, Anibal.. *Educaçao e Luta de Classes*. Lisboa, Editotial Vega. 1979.
- RADCLIFFE-BROWN, A.R. *Estrutura e Função nas Sociedades Primitivas*. Lisboa, Edições 70. 1989.
- II RECENTSEAMENTO GERAL DA POPULAÇÃO E HABITAÇÃO. Resultados Definitivos – Província de Nampula. Maputo. Instituto Nacional de Estatística. 1997.
- REPUBLICA POPULAR DE MOÇAMBIQUE (RPM) *Sistema Nacional de Educaçao : Linhas Gerais e Lei 4/83*. Maputo. 1985.

ROCHER, Guy. *Sociologia Geral. Mudança Social e Acção Histórica*. 4ª edição. Lisboa. Editora Presença Lda. 1989.

TOSCANO, Moema. *Introdução à Sociologia da Educação*. Rio de Janeiro. Vozes Petrópolis. 1984.

VILHENA, Jardim Ernesto. *Influência Islâmica na Costa Oriental da África*. Lisboa. Tipografia a Editora. 1906.

WITTING, Arno. *Psicologia Geral*. São Paulo, Schaum McGraw. 1981.

**Título: Integração Social e Estratégias de Sobrevivência de Refugiados em Maratane-Nampula**

**Dissertação apresentada em cumprimento parcial dos requisitos exigidos para a obtenção do grau de Licenciatura em História da Universidade Eduardo Mondlane**  
**Maria Josefina de Sá Consolo**

**Departamento de História**  
**Faculdade de Letras e de Ciências Sociais**  
**Universidade Eduardo Mondlane**

**Supervisor: Prof. Doutor Joel Maurício das Neves Tembe**

**Maputo, Maio de 2004**

O Juri			
O Presidente	O Supervisor	O Oponente	Data
<i>SA FERNANDES</i>	<i>Tembe</i>	<i>Joel P. 7</i>	28/06/04

U.E.M. - FL.C.S.  
R. E. 30173  
DATA. 05.11.2004  
AQUISIÇÃO. 02.12.04  
COTA. HT-138

## Resumo

O presente trabalho é um estudo sobre a Integração Social e Estratégias de Sobrevivência de refugiados em Maratane província de Nampula. De uma forma geral, a pesquisa procurou analisar o processo de integração social dos refugiados e compreender as possíveis estratégias de sobrevivência destes em Maratane. Especificamente, o estudo pretendeu avaliar o processo de integração sócio-económica e cultural dos refugiados no Centro de Maratane; as relações que se estabelecem entre os refugiados e a comunidade local; as alternativas de sobrevivência para além da ajuda das instituições humanitárias; e, finalmente, reflectir sobre as implicações da presença de refugiados no Centro bem como da adopção das estratégias de sobrevivência para eles e para a comunidade local.

Para a realização do trabalho foram desenvolvidas pesquisas documentais em bibliotecas e arquivos. Numa segunda fase, foram conduzidas entrevistas semi-estruturadas dirigidas aos refugiados que se encontram tanto dentro como fora do Centro, à comunidade circunvizinha e as instituições que têm trabalhado com os refugiados nomeadamente o Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR), World Relief (W.R) e o Núcleo de Apoio ao Refugiado (NAR). Nestas entrevistas procurou-se informações sobre a situação do refugiado tanto dentro como fora do Centro, o tipo de relacionamento que se estabelecia entre os refugiados, e a comunidade local, bem como as implicações da adopção de estratégias de sobrevivência para às suas vidas e para a comunidade local.

Os refugiados não ficam somente a espera do apoio de diversas instituições humanitárias para a sua sobrevivência, pois têm desenvolvido várias actividades alternativas, nomeadamente, o comércio, agricultura, pecuária dentro do Centro e as actividades de corte e tratamento de cabelo fora do Centro, como forma de "acrescentar" o que as instituições humanitárias têm dado.

Os refugiados e a população local compartilham quase toda a infra-estrutura existente no Centro. Contudo, observou-se que os refugiados ainda não se sentiam totalmente integrados na comunidade local, isto porque não participavam em cerimónias como: casamentos, ritos de iniciação, entre outras.

A presença de refugiados em Nampula, tem produzido algum impacto junto das comunidades locais. Se por um lado ela traz alguns benefícios como o estabelecimento de infra-estruturas sociais e emprego para a população local, por outro, a presença dos mesmos pode abrir espaços para possíveis conflitos

## Introdução

A deslocação de pessoas de uma região para outra a procura de protecção, segurança, harmonia, não é um processo novo. Desde a pré-história, indivíduos deslocavam-se de um local para outro a procura de melhores condições de vida.

Durante e depois da Segunda Guerra Mundial, o número de pessoas que se deslocavam de um local para outro como consequência de guerras calculava-se em milhões. Devido a estes números cada vez mais elevados, a Comunidade Internacional começou a preocupar-se pela situação do refugiado no mundo.

Depois de vários debates foi criado em 1951, o Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR) e assinada a Convenção de Genebra, que procurou definir o estatuto do refugiado.

Com a definição do estatuto do refugiado, toda a pessoa considerada refugiada passou a beneficiar-se de certos direitos, nomeadamente o de habitação, alimentação, educação, emprego, saúde, transporte. Porém, o que tem se verificado no terreno, se tomarmos o exemplo do Centro de Maratane, é que as instituições humanitárias não são capazes de responder cabalmente aos direitos dos refugiados. De modo a poderem sobreviver, os refugiados são forçados a definir estratégias alternativas com o objectivo de adquirir tudo aquilo que as instituições humanitárias não são capazes de dar.

De uma forma geral, a nossa pesquisa debruçar-se-á em torno desta problemática, onde procuraremos compreender e analisar como os refugiados resolvem os seus problemas básicos.

A tese está estruturada em quatro capítulos, para além da parte introdutória e da conclusão. Na introdução, apresentamos os objectivos do trabalho, a justificação do tema, o problema da pesquisa e finalmente a metodologia usada.

O primeiro capítulo, aborda a problemática do refugiado no contexto geral, em África e finalmente em Moçambique. O segundo capítulo trata da contextualização geográfica, sócio-económica e cultural de Nampula e Maratane, antecedentes históricos do Centro, a composição dos refugiados em Maratane em 2003 bem como a organização destes no Centro.



O terceiro e o quarto capítulos debruçam-se sobre a integração sócio-económica e as estratégias de sobrevivência dos refugiados dentro e fora do Centro e, finalmente, apresentamos as conclusões da pesquisa.

### **Objectivos do Trabalho**

A presente pesquisa tem como objectivo geral, analisar e compreender o processo de integração social dos refugiados e as possíveis estratégias de sobrevivência nos locais de acolhimento.

Em termos de objectivos específicos pretende-se:

- Perceber o processo de integração sócio-económica dos refugiados no Centro de Maratane.
- Compreender as relações que se estabelecem entre os refugiados e a comunidade local.
- Identificar as alternativas de sobrevivência para além da ajuda das instituições humanitárias.
- Reflectir sobre as implicações da presença de refugiados em Maratane bem como as implicações das estratégias de sobrevivência por estes adoptadas na comunidade local.

### **Justificação do Tema**

A situação do refugiado tanto em África como em qualquer outro continente, não é um fenómeno recente. A história atesta que desde épocas remotas populações pautaram pelo refúgio sempre que se sentiram obrigadas a fugir de pressões causadas por guerras ou tensões levantadas por conflitos entre duas sociedades ou entre facções dentro da mesma sociedade (Christensen, 1985: 23).

De facto a história mostra que, só para citar alguns exemplos, se deu um grande fluxo de refugiados ruandenses e burundenses para Estados vizinhos como resultado de conflitos políticos entre as etnias *Tutsi* e *Hutu*; que o Zaire gerou muitos refugiados devido a guerra civil protagonizada por facções políticas antagónicas; que do Sudão brotaram numerosos refugiados resultantes de conflitos étnico-religiosos entre muçulmanos e cristãos; sem falar de Moçambique, Angola e Guiné-Bissau, cujas lutas de

libertação contra o colonialismo português e as guerras civis subseqüentes, também deram lugar a grandes convulsões que geraram muitos refugiados.

De uma forma geral, os problemas de quase todos os refugiados nos locais de acolhimento têm sido praticamente os mesmos. Os problemas estão relacionados em primeiro lugar com a insuficiência de alimentação, acomodação, falta de acesso aos cuidados sanitários e à educação.

No caso específico de Maratane, onde trabalhamos principalmente com congoleses, ruandeses e burundeses, das entrevistas observou-se que quase todos deslocavam-se dos seus países de origem sem o mínimo para a sua sobrevivência (alimentação, vestuário, dinheiro e outros bens).

No Centro de Maratane o ACNUR dá aos refugiados essencialmente apoio alimentar, acomodação e a possibilidade de enquadramento aos formados. Contudo, muitas vezes tem se constatado que o apoio não é suficiente. Nesta ordem de ideias, torna-se fundamental fazer um estudo das possíveis estratégias adoptadas pelos refugiados para a sua sobrevivência uma vez constatado que a ajuda prestada não é suficiente.

Sabe-se, no entanto, que foram feitos vários estudos sobre a situação dos refugiados no Malawi, Zambia, Suazilândia, Tanzania, que procuraram analisar as estratégias utilizadas pelos refugiados para assegurar meios de sobrevivência (Wilson, 1998). Todavia, não se tem o conhecimento de um estudo efectuado sobre refugiados em Moçambique nesta perspectiva, particularmente no Centro de Maratane em Nampula visando analisar, compreender e interpretar a situação dos refugiados naquele local específico. Daí que realizar um trabalho nesta perspectiva, afigura-se importante porque é uma forma de contribuir para o esclarecimento do fenómeno e por outro, constitui uma chamada de atenção para as instituições humanitárias de como e que tipo de apoio devem conceder ao refugiado de modo a facilitar tanto a integração como a auto-suficiência dos refugiados nos locais de acolhimento.

## Problema em Estudo

A situação dos refugiados é um problema mundial. Nenhum continente é imune ao problema das deslocções (Cutts, 2000: 1).

Apesar da situação do refugiado continuar a ser universal, dados disponíveis indicam que o continente africano comporta o maior número de refugiados no mundo, com tendência sempre a subir, como se pode ver a estimativa da subida de 100.000 em 1961 para 1000.000 em 1971 e 3.5 milhões em 1981 (Christensen, 1985: 23).

Actualmente, um grande número de refugiados em África tem procurado exílio em Moçambique.

Sabendo-se que os refugiados são vítimas vulneráveis, sem habitação, emprego, alimentação, ou melhor, carecendo de todo o tipo de ajuda para a sua sobrevivência, a sua condição constitui um grande problema para a Comunidade Internacional e para o país anfitrião, principalmente quando os recursos deste último são limitados e extremamente escassos como é o caso de Moçambique.

O número elevado de refugiados em Moçambique, tem criado dificuldades de gestão e acompanhamento pelos organismos de tutela, isto porque não têm sido capazes de responder a todas as necessidades dos refugiados.

No caso específico do Centro de Maratane, em princípios de Janeiro de 2003, o número de refugiados era estimado em cerca de 2. 196. Neste Centro, o refugiado tem recebido em cada final do mês 12.5 kg de farinha de milho, 2. 480 de feijão manteiga, 1 litro de óleo, 1. 240 kg de açúcar, 1 copo de sal, 1 copo de chá.

Nesta lista, existem vários produtos essenciais em falta. É o caso de alguns produtos alimentares que permitem a que o refugiado tenha uma dieta alimentar variada, vestuário e, acima de tudo, muitas vezes as quantidades doadas têm sido insuficientes para o mês todo. Nestas circunstâncias o problema coloca-se nos seguintes termos: como os refugiados sobrevivem? São estes ajudados a alcançar a sua sobrevivência? Chegam a ser integrados ou a integrar-se na comunidade anfitriã?

Colocamos para este trabalho a seguinte pergunta de partida: *Que estratégias são usadas pelos refugiados para manter a sua sobrevivência em face das condições*

*oferecidas no Centro de refugiados de Maratane?* Avançamos com as seguintes hipóteses de análise:

- As condições básicas de sobrevivência dos refugiados nos locais de acolhimento são garantidas pelas instituições humanitárias;
- Para a garantia da sua sobrevivência, os refugiados desenvolvem estratégias visando a sua integração social nos locais de acolhimento.

### **Metodologia**

Ao longo do trabalho de pesquisa foram consultadas várias obras relacionadas com o tema em estudo nas bibliotecas da Faculdade de Letras, Unidade de Formação e Investigação em Ciências Sociais, Centro de Estudos Africanos, Núcleo de Estudo de Terra, Arquivo Histórico de Moçambique e nas instituições que têm dado apoio aos refugiados nomeadamente, o ACNUR (Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados), o NAR (Núcleo de Apoio ao Refugiado), a World Relief (Alívio Mundial). Nesta fase, o problema prendeu-se essencialmente na escassez de obras específicas sobre o tema em estudo.

Procurou-se no âmbito do trabalho de campo, fazer a recolha de dados o mais rigorosamente possível, com recurso a entrevistas e através da observação directa e indirecta.

O tipo de entrevistas que foram usadas para o presente trabalho foram as semi-estruturadas. Os principais aspectos captados nestas entrevistas com os actores sociais em questão, foram o seu tipo de vida nos centros de acolhimento, a existência de grupos mais vulneráveis que outros; a sua concepção da sua situação numa sociedade estrangeira; ligações entre os refugiados e a população circunvizinha; actividades de sobrevivência desenvolvidas; e, se os refugiados se sentiam socialmente integrados.

As entrevistas efectuadas no campo, foram principalmente, individuais e colectivas. As entrevistas colectivas foram direccionadas ao Comité dos refugiados e as diversas associações que funcionam dentro do Centro. As entrevistas individuais foram feitas aos chefes de família, alguns estudantes da Escola Francesa, pastores de diversas seitas.

## Revisão Bibliográfica

O problema em estudo apresenta uma vasta bibliografia de conteúdo geral, existindo poucas de carácter específico. As obras de conteúdo geral consultadas procuram essencialmente discutir o conceito “refugiado”, suas principais causas, o carácter e a natureza das instituições humanitárias, deixando de lado um dos problemas relevantes, o das estratégias por estes definidas para a sua sobrevivência e integração.

Estudos anteriores permitiram constatar que em alguns países, os refugiados não tinham oportunidades de desenvolver actividades que lhes permitissem obter algo para a sua sobrevivência para além do apoio das instituições humanitárias. Este cenário fez com que vários estudiosos reflectissem sobre o fenómeno, defendendo, na sua maioria, a teoria segundo a qual o refugiado não pode viver apenas de caridade. Deste modo, Wilson (1992), defende que os refugiados não dependem para a sua sobrevivência somente da ajuda de instituições humanitárias mas sobretudo das suas próprias estratégias. Argumenta que após um período de assistência prestada pelas populações e instituições locais, os próprios refugiados tomam o protagonismo na reconstrução das suas vidas. Acrescenta ainda que vários estudos demonstraram a capacidade fenomenal com que os refugiados constroem as suas redes sociais, mobilizam recursos disponíveis de forma a gerarem protecção e garantirem a sobrevivência.

Madinah (1995), ao analisar as estratégias dos refugiados moçambicanos no Zimbabwe identifica as estratégias usadas por estes num período de seca, sem acesso a terra para o cultivo de alimentos e sem a ajuda humanitária. O autor constata que os refugiados, não tendo outra alternativa de sobrevivência, sentiram-se forçados a definir estratégias como a colheita de frutos silvestres, o trabalho nas farmas e até roubo para seu sustento.

Azevedo (2001) ao analisar, na sua obra *Tragedy and Triumph*, a situação do refugiado moçambicano nos campos de Malawi e Zimbabawe, refere que, tanto a integração como a autosuficiência nestes locais estavam longe de serem alcançados pois estes estavam acomodados em regiões pobres para a prática da agricultura, não eram permitidos desempenhar alguma actividade remunerável estando por isso dependentes do apoio das instituições humanitárias. Mesmo nestas condições o refugiado procurava

meios de modo a poder sobreviver. Estas estratégias consistiam no trabalho clandestino nas farmas, pilar milho para as mulheres, até a venda de uma parte de produtos doados pelas instituições humanitárias

Por sua vez, Hamid citado por Nilsson (2001), examinou as diferentes estratégias que as famílias na África subsahariana adoptam para a sua sobrevivência e concluiu que muitas actividades consistem essencialmente na diversificação do rendimento e nas relações de troca.

Figueiredo (1999), defende que os laços históricos desempenham um papel fundamental na efectivação da integração social dos refugiados no local de acolhimento. Tendo analisado a situação dos refugiados moçambicanos na vizinha África do sul, observou que o sucesso da sua integração social deveu-se essencialmente aos laços históricos que ligam estes dois povos. Os refugiados moçambicanos procuravam os seus parentes na África do Sul, que os facilitavam o acesso à terra, alimentação, emprego, habitação e outros serviços infra-estruturais.

Das várias posições defendidas pelos autores, constata-se que mesmo nos casos em que não há um ambiente favorável para o exercício de alguma actividade alternativa o refugiado não se sente confinado a depender exclusivamente da ajuda humanitária, o que mostra que ele é, por natureza, um ser semelhante a qualquer um que constantemente luta pela sua sobrevivência.

Desta bibliografia foi possível desenhar o seguinte quadro conceptual:

**Refugiado** – é toda pessoa que por receio fundado de perseguição, nacionalidade, pertença a certo grupo social, convicções políticas, agressão externa se encontra fora do seu país de origem e não pode aí regressar, nem recorrer à protecção desse país (Cutts, 2000: 23).

**Integração** - segundo o Dicionário de Ciências Sociais, integração pode ser definida como o processo de fazer de partes um todo ou inteiro. Nesta linha de ideias, P. A. Sorokin (1996: 616), define o que pode ser considerado integração cultural. O autor entende por integração cultural como os sucessos pelos quais a cultura se torna total ou inteira. Embora o termo integração possa ser aplicado a sistemas culturais e a sistemas de personalidade nas ciências sociais, sua referência primordial em quase todos os casos, é a sistemas sociais.

Ferreira (1995:327), apresenta uma definição mais completa do que pode ser considerada uma Integração Social. O autor define Integração Social como a possibilidade em participar nas principais organizações da sociedade. Esta pode referir-se às instituições económicas (acesso ao emprego, profissão, rendimento), escolares (educação e condições de sucesso), participação num conjunto de outras relações sociais (desportivas, recreativas, etc).

A definição que melhor se enquadra à pesquisa é a do Ferreira, para quem a Integração Social é a possibilidade que os indivíduos têm de participar nas principais instituições da sociedade.

### **Estratégias de sobrevivência**

O termo “sobreviver”, sugere um estado de vida posterior a uma grande crise ou catástrofe. Estas crises podem provir de várias causas entre as quais a seca, cheias e guerras.

Van Vugt (1992: 8) define estratégias de sobrevivência como um “mecanismo tradicional encontrado pelas sociedades camponesas para garantir condições à manutenção da família e minimizar o risco”.

Estratégia de sobrevivência será concebida como mecanismos adoptados pelos actores sociais no processo de provisão de meios para satisfação das necessidades básicas. Aqui realça-se a capacidade e habilidade dos indivíduos sobreviverem por meios próprios (Christensen, 1985: 7).

localização das instalações de refugiados, a proibição de actividades subversivas pelos refugiados e repatriamento voluntário.

Segundo a Convenção, o termo refugiado aplica-se também a qualquer pessoa que devido a uma agressão, ocupação externa, dominação estrangeira ou a acontecimentos que perturbem gravemente a ordem pública numa parte ou na totalidade do seu país de origem ou do país de que tem nacionalidade, seja obrigada a deixar o lugar da residência habitual para procurar refúgio noutra lugar fora do seu país de origem ou de nacionalidade (Cutts, 2000: 57).

### **1.3. Os Refugiados em Moçambique**

O Estado moçambicano, não ficou alheio a estes acontecimentos que abalavam a região e o mundo em geral. Gradualmente Moçambique foi incorporando estes princípios, leis na constituição por achar que eram bastante importantes para o país, pois são fenómenos que são frequentes no nosso país.

Ao longo da nossa história, várias pessoas foram obrigadas a abandonar o país, por motivos relacionados com o tráfico de escravos, luta de libertação e recentemente devido a guerra civil. Para que essas pessoas tivessem o direito a uma habitação, alimentação, emprego, nos países onde se refugiavam, o Estado moçambicano tinha a obrigação de aderir a Convenção de Genebra de 1951, ao seu Protocolo Adicional e a Convenção da OUA para as proteger. Foi pensando nestes fenómenos que a República Popular de Moçambique aderiu em 22 de Outubro de 1983 à Convenção relativa ao estatuto do refugiado de 28 de Julho de 1951. Considerando que a República Popular de Moçambique não havia anunciado a sua adesão ao protocolo adicional de 1967, e mostrando-se conveniente e necessário fazê-lo, porque eram questões que se faziam sentir no nosso país, pelas resoluções 11/ 88 e 12 /88 ratificou o referido protocolo adicional à Convenção de 1951<sup>1</sup>. Do mesmo modo, pelas resoluções acima citadas ratificou a Convenção da OUA de 1969 relativa aos aspectos específicos dos problemas de refugiados em Africa<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Boletim da Republica, 1991: 14

<sup>2</sup> Boletim da Republica, 1991: 11



Em 1986, foi emitida uma directiva pelo presidente da República sobre os refugiados, que tinha força legal, permitindo assim que Moçambique recebesse os primeiros refugiados. Esta directiva foi emitida como resultado da adesão de Moçambique à Convenção de 1951, sobre refugiados (Justino, 1996: 9).

Em 1987 quando o governo tomou o conhecimento da chegada de grupos de deslocados moçambicanos que eram maioritariamente do sul do país, essencialmente Gaza, Inhambane e Maputo, tomou a responsabilidade de criar um local para os acomodar. Foi nesta ordem de ideias que foi aberto o centro de Massaca em 1987, com o objectivo de acolher estes primeiros moçambicanos que esporadicamente chegavam dos países de asilo, principalmente África do sul e Suazilândia<sup>3</sup>.

Nos princípios da década de 90, entre 1991 e 1992, começam a aparecer gradualmente os primeiros fluxos de refugiados vindos da região dos Grandes Lagos, essencialmente congolezes, burundeses, ruandeses e um pequeno grupo de somalis e etíopes. Foi desta forma que se decidiu criar dentro de Massaca um espaço para acomodar estes refugiados.

Os moçambicanos tinham o direito a uma habitação, alimentação e a sua integração era directa. O grupo de refugiados congolezes, ruandeses e burundeses tinha o apoio alimentar, educação, emprego em pé de igualdade com os moçambicanos.

Em 1988 dá-se a transferência dos refugiados de Massaca para Bobole devido a falta de espaço. Com a chegada numerosa de refugiados da região dos Grandes Lagos e uma parte do corno de África e da Somália, o número de refugiados no centro de Massaca atingiu aproximadamente 2800 tornando-se impossível trabalhar no local devido a exiguidade de espaço. Então pensou-se num outro local que pudesse oferecer maior espaço de terra para a prática da agricultura e alojamento<sup>4</sup>. O único local que oferecia condições mínimas era Bobole, foi nesta ordem de ideias que se criou o Centro de Bobole em 1988, que funcionou até Março de 2003 altura em que todos os refugiados foram transferidos para Maratane.

---

<sup>3</sup> Entrevista com o administrador do centro de Maratane no dia 25 de Fevereiro de 2003.

<sup>4</sup> Entrevista com o administrador do campo no dia 25 de Fevereiro de 2003.

A transferência de todos os refugiados do país para Maratane, Nampula, dá-se a partir de 2000, por opção do governo, como forma de criar um centro único de acomodação, recepção e assistência ao refugiado<sup>5</sup>.

Segundo as fontes oficiais, a escolha de Maratane explica-se pela incapacidade que o Centro de Bobole possuía para acomodar todos os refugiados e requerentes de asilo que necessitavam de assistência em Moçambique. Por outro lado, o governo e o ACNUR escolheram Maratane como o único Centro com capacidade para receber e acomodar o número actual de refugiados, assim como os que irão chegar futuramente.

As causas da transferência dos refugiados para Maratane prendem-se com as condições climáticas propícias para o desenvolvimento de actividades agrícolas e sócio-económicas, mas também esta pode estar ligada a um possível afastamento dos refugiados da proximidade fronteiriça com a África do sul e da Capital do País<sup>6</sup>, bem como ao elevado índice de pessoas que a nossa capital tem, tornando-se impossível efectuar-se um controlo efectivo dos mesmos.

---

<sup>5</sup> Entrevista com o administrador do Centro, no dia 4 de Fevereiro de 2003.

<sup>6</sup> Pouco antes da transferência dos refugiados para o norte, estes protagonizaram uma grande marcha de reivindicação a sede do ACNUR no Maputo.

## **6. Bibliografia**

### **6.1. Fontes Primárias**

#### **6.1.1. Documentos**

**MINISTÉRIO DOS NEGÓCIOS ESTRANGEIROS E COOPERAÇÃO.** *Relatório de actividades referente ao mês de Dezembro de 2002.* Nampula: NAR, 2002.

**MINISTÉRIO DOS NEGÓCIOS ESTRANGEIROS E COOPERAÇÃO.** *Relatório do movimento estatístico de requerentes de asilo de Janeiro a Dezembro de 2002.* Nampula: NAR, 2002.

**CPIE – HIER:** *Hebdomadaire d'information et d'education aux refugies.* Outubro de 2002.

### **6.2 Fontes Secundárias**

#### **6.2.1. Teses e trabalhos não publicados**

**FRAQUEZA, E.** *Os conflitos em África: Caso dos Grandes Lagos.* Tese de Licenciatura em Relações Internacionais. Maputo. 1998.

**FIGUEIREDO, P.** *Refugiados do Posto administrativo de Zitundo: Relações transfronteiriças e problemáticas de terras.* Maputo. 1999.

**JUSTINO, J.** *O estatuto dos refugiados em Moçambique.* Tese de Licenciatura em Relações Internacionais. Maputo. 1996.

MARTINEZ, F. *O Povo macua e a sua cultura*. Tese de Doutoramento em Missiologia Roma: Instituto de Investigação Científica. 1987

MUCAVI, C. *A complexidade e magnitude da problemática dos refugiados na Africa subsahariana*. Tese de Licenciatura em Relações Internacionais. Maputo. 1991.

PICASSO, T. *Conflitos armados na África Austral no período 1960-1990: Retrospectiva e perspectiva*. Maputo. 1998.

### 6.2.2. Obras publicadas

ACNUR. *Perfis de Desenvolvimento Distrital: Distrito de Nampula*. Maputo. 1997

AZEVEDO, M. *Tragedy and Triumph. Mozambique Refugees in Southern Africa, 1977-2001*. Heinemann Portsmouth, NH.

BOLETIM DA REPÚBLICA. *Segundo Suplemento*. Assembleia da Republica lei número 21-91. Maputo: Publicação oficial da República de Moçambique. 31 de Dezembro de 1991.

CASALLA, P. *Refugiados: Conceito e extensão*. In *O direito internacional dos refugiados: Uma perspectiva brasileira*.

CHRISTENSEN, H. *Refugees and pioneers*. Geneva: UNRISD. 1985.

CUTTS, M. *et al. A situação dos refugiados no Mundo*. Nova York: Oxford University Press Inc.2000.

*Dicionário de Ciências Sociais*. Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas. 1996

FERREIRA, J. *et.al. Sociologia*. Lisboa: McGraw-Hill. 1995.

GIDDENS, A. *Sociologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. 1997.

GIL, A. Projectos de pesquisa: *Como elaborar projectos de pesquisa*. São Paulo: Editora Atlas S.A. 1989.

MADINAH, T. *Um dilema embaraçoso: Refugiados moçambicanos*. Tempo. Maio de 1995.

MULENGA, C. *Introdução à estatística*. Maputo: UEM- Faculdade de Ciências/Departamento de Matemática e Informática. 2000.

NILSSON, D. *Internally Displaced, refugees and Returnees from and in the Sudan*. Sweden: Department of Peace and Conflict Research. 2000.

QUIVY, R. & CAMPENHOUDT, L. *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva. 1992.

WILSON, B. *Deslocados internos, refugiados e repatriados de e para Moçambique*. Oxford. 1992.

RIBELO, D. *Caracterização Zootécnica das estações e posto do II AM*. Lourenço Marques: Instituto de Investigação Agronómica de Moçambique. 1972.

VUGT VAN, A. *Estratégias de Sobrevivência*. Maputo: MADER. 1992.

## **ANEXOS**

### **PROJECTO DE PESQUISA: PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE ISLAMIZADA DE ANGOCHE NO PROJECTO DA ESCOLA.**

**“Anexo” A: Lista dos entrevistados em Angoche (De 23 / 04 a 02 / 05 de 2001)**

#### **1ª CATEGORIA DE IDADE**

Amina Issufo, 60 anos, Líder religiosa, 27. 04. 2001

Francisco Assane, 49 anos, Professor da madrassa, 23. 04. 2001

Joaquim Mulevala dos Santos, 68 anos, Professor /catequista, reformado, 25. 04. 2001

Momade Issa Alá, 65 anos, Católico, 24. 04.2001

Muaija Namuali, 52 anos, Mestre de iniciação feminina, 29. 04.2001

Mussa Kalifa, 62 anos, Muçulmano, 25. 04. 2001

#### **2ª CATEGORIA DE IDADE**

##### **A) Pais com filhos na escola**

Abdala Momade, 30 anos, Org. ritos de iniciação masculina, 28. 04. 2001

Amina Salimo, 40 anos, Religiosa, 25. 04. 2001

Daúde Ussene, 35 anos, Professor de Madrassa

Iahaia Maquinele, 30 anos, Professor primário, 30. 04. 2001.

##### **B) Pais sem filhos na escola**

Haissa Choumar, 41 anos, Professora de Madrassa, 45 anos, 26. 04. 201

Momade Abdala, 39 anos, Xehe, 02. 05. 2001

Mozana Amisse, 38 anos, Curandeira/religiosa, 27. 04. 2001

Zaona Mussa, 37anos, Mestre de ritos de inic. Feminina, 30.04. 2001

### **3ª CATEGORIA DE IDADE**

#### **A) Estudantes**

Arlindo Momade Rajabo, 18 anos, estudante do Mussoril, 26.04.2001

Ancha Abdul, 15 anos, estudante / Escola do Inguri

Teresa José de Oliveira, 17 anos, estudante de Malatane, 24. 04. 2001

#### **B) Não estudante**

Agira Salimo, 22 anos, Não é estudante, 29. 04. 2001

Amina Ussene, 23 anos, Não é estudante, 26.04.2001

Catija Sualehe, 21 anos, Não é estudante, 30. 04. 2001

Issufo Molide, 18 anos, Não é estudante, 27. 04. 2001.