

O CURRÍCULO E O EUROCENTRISMO: QUESTÕES REFLEXIVAS DE UM PROCESSO DE CAPTURA DAS INFÂNCIAS EM MOÇAMBIQUE: RESISTÊNCIAS E SUBLEVAÇÕES;

Sebastião Irroga Morais Chauma¹

RESUMO

O artigo aborda sobre aspectos históricos e conceptuais sobre: **O Currículo e o Eurocentrismo: Questões Reflexivas de um Processo de Captura das Infâncias Em Moçambique: Resistências e Sublevações**; Trata-se de revisão bibliográfica sobre a infância e adolescência como o problema que determina a concepção metodológica e de invenção epistemológicas sobre e para as pessoas pequenas. O eurocentrismo tem sido um problema de caráter estrutural, cuja as consequências se observam em todos os campos do conhecimento humano e de organização tanto social e cultural.

O fim da Idade Média e o nascimento da modernidade na Europa; trouxe consigo a ideia da escola e com ela atrelada as discussões sobre a infância e adolescência. Sempre ela foi vista como problemas; entretanto, a escola podia ser único meio de integração na sociedade de adultos.

Em África e Moçambique em particular, a modernidade através da escola teve sua penetração através da igreja sendo está também um instrumento de colonização. Portanto, as escolas das missões; escolas rudimentares e conventos; foram esses espaços escolhidos para implementação de metodologias de repreensão e disciplina. A mesma escola no período pós-independência foi usada para a formação de uma sociedade nova o que significaria também a formação de homem novo. Entretanto, esse processo foi acompanhado pela invenção de epistemologias carregadas de ideologias; uma preparação para a produção de alimentos e de práticas de exercícios de educação física.

Palavras Chaves: eurocentrismo; infância- adolescência; invenção epistemológica; integração; homem novo;

¹ Doutorando em História pela universidade Federal Rural de Pernambuco, curso de História, docente de História na universidade Pungue – Moçambique, mussimbeny@gmail.com

Introdução

O presente artigo, é produto de uma síntese e de reflexões eurocentristas sobre o conceito de infância e adolescência no ensino de História enquanto, uma construção curricular que se verifica nele ausência de articulações teóricas didáticas com os saberes desse grupo social; mas as suas abordagens tornam se indispensáveis para a formação de professores de história.

As questões conceituais da História Ensino e infâncias; constituem problemas de exercícios de poder para qualquer que seja a nação. Assim, a pedagogia a serviço de controle de poder, tem exercitado na invenção de metodologias e epistemologias com vista a tornar mínima a resistência escolar dessa sociedade de infâncias. Portanto, essa preocupação é histórica e geracional, mas, a modernidade tornou-se mais integrante porque, concebeu a escola, não como um lugar de brincadeira, amizade e produção de saberes da infância, mas ela, tornou símbolo de reprodução de saberes adultos e de opressão.

Os séculos XVII e XIX, Moçambique, conheceu essa primeira forma colonial, através do estabelecimento de igrejas, cuja a finalidade da mesma era de civilizar a sociedade através de catequização de adultos e crianças; também, caracterizou-se filhos da elite africana para os mosteiros portugueses como forma de mudar-lhes sua forma de pensar e agir africano. Este artigo tem como objetivo a análise sobre a disciplina de História, Ensino e infâncias; para construir um texto reflexivo sobre o currículo escolar moçambicano e enquadramento das infâncias e adolescências no ensino.

Para a concretização dos objetivos, escolhemos a análise das referências Bibliográficas que durante a aula foram disponibilizados pelo Professor das disciplinas e outras discussões que giraram em torno de nossos debates. Contudo, a construção curricular e abordagens das infâncias em Moçambique pós- Independência, não trouxeram maior significados em termos metodológicos da modernidade Ocidental, apenas de enfatizar que o ensino teve mudanças nos objetivos, sendo estes, enquanto que os coloniais eram civilizatórios e de incrementar mais a produção no quadro do sistema capitalista de categorização social e racial. Assim, os objetivos moçambicanos, continuaram os mesmos de produção dentro do quadro socialista, sendo que as duas formas não vieram a melhorar a condição da infância e de produção de currículos, continuando assim, as duas formas distantes de um ensino dialogante.

Metodologia de Trabalho

Para a produção do trabalho, usou-se o banco de dados BDTB, que através das palavras chaves, foram encontrados material necessário que trabalhado conseguimos, construir e a obter dados que, cruzado com outras fontes e teorias de colonialidade/ colonialismo e, a sistematização recorreu-se como recursos os métodos de revisão Bibliografica, cruzados com os da observação e análise critica, dos dados obtidos através da leitura e exeperiencias com os objetos de estudos, afim de, possibilitar resultados que enunciam a colonialidade/ colonialismo, filhas de um único sistema designado eurocentrismo. Cuj a linha ação é estrutural com impacto a universalização de um conceito linear.

A ANÁLISE DA CONSTRUÇÃO HISTORIOGRÁFICA EUROCENTRISTA SOBRE A INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA UMA CONSTRUÇÃO HISTÓRICA

Começamos a trabalhar com a disciplina em agosto de 2023, com as atividades simples de apresentação do Professor e dos estudantes matriculados na disciplina de História, Ensino e Infâncias; cujo o objetivo é compreender as infâncias e melhorar as atividades de concepção das infâncias desde os metodólogos de Ensino, organização e editorial do livro de aluno.

JANKS, Chris (2002) em seu trabalho sobre Educação, sociedade e culturas, começa por questionar; *como podemos começar a entender as crianças?* Para responder a essa questão, JANKS (2002), responde afirmando que “a conceptualização da criança como pratica social, permanece difusa e ambígua”. JANKS (2002, p.185) argumenta, “se elas pensam e raciocinam como nós [...] se as suas linguagens, jogos e convecções são alternativas, imitações ou precursoras, toscas das nossas próprias, mais adultas, ou simples trivialidades transitórias e impenetráveis”. Continua afirmando que, todas estas considerações e outras para além destas, continuam a marcar a nossa teorização sobre a criança.na vida social.

Para JANKS (2002, p.186); “o objetivo sério da criança, tal como as nossas intenções em relação a ela, encontra -se ordenados a resolução desse paradoxo inicial através da sua transformação num adulto como nós mesmos”. JANKS (2002, p.187); entende que, “as teorias deste tipo tendem a ser hegemônicas dentro das suas disciplinas especificas, tal como a teoria da socialização e a psicologia de desenvolvimento e assentam num conhecimento forte, mas inexplicado da diferença da infância.” Ele justifica a ideia que levado a vários especialistas em considerar a criança como selvagem

como, “como teorias tácitas sobre a diferença de outro e reconhecemos as diferenças entre criança e adultos e sabemos que essas diferenças não ditas, elas precisam de ser conhecidas.”

JANKS (2002, p.188) complementa essa fala com a seguinte explicação; “a História das ciências sociais tem, no entanto, dado provas de uma crítica e desmistificação sistemáticas das ideologias dominantes do capitalismo em relação a classe social [...] contudo, pelo menos até agora, a ideologia do desenvolvimento tem-se mantido relativamente intacta no diz respeito a infância.” Diante dessas ideologias JANKS (2002, p.190) argumenta que “ser criança; ter sido criança; ter crianças e ter de se relacionar continuamente com crianças são experiências que tornam essa categoria “normal” e rapidamente transformável em categoria “natural”.

Também, JANKS (2002, p.192) falou de criança como uma categoria social partindo da concepção de que, “este mundo adulto é visto não só como algo reconhecível, completo e em equilíbrio [...] trata-se de uma totalidade benevolente e coerente que saúda a chegada da criança, convidando-a a ver-se livre das características que asseguram as suas diferenças”. Sendo assim, JANKS (2002, p.199) fundamenta que, “a sociedade torna-se o supervisor da ordem e, para além disso, inculca um conjunto de regras de condutas que são aplicadas menos pela vontade individual e pela soberania política do que pela pré-existência da sociedade.”

Portanto, depois de problematizar o conceito infância e suas implicações que comprometem a compreensão de criança como um ser racional e não como um problema ou ser em evolução. Deu-se atenção da COUTINHO, Lucia (2009) em seus artigos Adolescência e errância. Uma temática que discutida em 4 capítulos, sendo que o primeiro, vai discutir a construção social do adolescente como uma construção histórica ou seja COUTINHO, Lucia (2009, p.17) explica que, “a adolescência é um conceito inventado pela cultura Ocidental do século XIX, [...] o surgimento da adolescência pode ser localizado no contexto do romantismo alemão. Sendo que COUTINHO, Lucia (2009, p.19) descreve, “adolescência é um facto cultural, uma vez que o modo como cada sociedade lida com seus jovens é

Ora, COUTINHO, Lucia (2009, p.31) “a grande mudança introduzida na Idade Média foi o desaparecimento da responsabilidade do estado na educação. Essa função foi transferida para a família, composta do casal e dos filhos que sobreviviam as duras

condições da época.” Assim, (p.33) explica; “as crianças viviam no meio dos adultos, onde recebiam formação religiosa e logo aprendiam atividades do cotidiano familiar, seja qual fosse a condição social, e a preocupação central era preparar as crianças para suas tarefas futura.”

Porém, COUTINHO, Lucia (2009, p.39) considera, “o século XV, o sistema escolar sofreu grandes modificações, a começar pela implantação de classes de idade, onde as crianças são agrupadas em função da classe e do nível de conhecimento [...] o isolamento das crianças em relação aos adultos tinha como objetivo manter a inocência das crianças.”

Ainda, o século XVII e XVIII, a casa tornou-se um lugar de proteção e desvinculou-se do mundo de trabalho, fato que pode ser observado nas mudanças na sua disposição arquitetônica interna e externa[...] a revolução introduziu também, alterações quanto aos direitos que regem as relações entre as diferentes gerações, antecipando a maioria aos dezoito anos em ambos os sexos e limitando assim o poder aos paterno”.

Contudo, no século XX, COUTINHO, Lucia (2009, p.52) argumenta, “fica então cunhado o conceito de adolescência como uma etapa natural do desenvolvimento, reconhecida socialmente, sempre através de uma visão normatizante e atenta ao caráter semi - patológico que apresenta”.

Em sequência dos materiais de leituras em sala de aulas, também viemos a trabalhar com SARMENTO e GOUVEIA (2008, p.120) em seu artigo sobre Estudos sobre a Infância: educação e práticas sociais, de onde compreendemos que, “a infância está sendo o território onde se encontram a Pedagogia e as diversas ciências [...] aproximações que revelam dificuldades e logros nessa empreitada comum do conhecimento e do trato da infância.”

SARMENTO e GOUVEIA (2008, p.120) ainda explicam, “o pensamento educativo se enriquece quando dialoga com as contribuições das ciências do humano e se empobrece e vira didatismo quando se fecha ao diálogo”. Assim, elas continuam cruzando esse diálogo quando, SARMENTO e GOUVEIA (2008, p.121) argumentam “o pensamento educativo não se constrói e nem se repensa esquecer da infância e da adolescência, se esquecer dos tempos humanos com que trabalha, se as crianças adolescentes, viram apenas alunos em series e anos letivos.”

Para fundamentar esse pensamento, SARMENTO e GOUVEIA (2008, p.121) exemplifica com “as contribuições da História Social desafiam o pensar e fazer educativos a se rever permanentemente[...] mas se tornara um saber dinâmico se reconhecer o legado das ciências que mostram uma produção dinâmicas de imagens e verdades da infância.”

Sendo assim, SARMENTO e GOUVEIA (2008) diríamos que essas propostas pedagógicas dialogam com as contribuições da sociologia e historiografia, incorporando no pensar e agir educativos novas imagens e verdades sobre os diversos tempos geracionais[...] as ciências se aproximam da infância como um civilizado em curso[...] educa-la e conforma-la nos processos de regulação cultural, de coerção interna, de auto disciplina, de modelagem de saberes, valores, sensibilidades, sentimentos, crenças padrões de condutas através de estratégias pedagógicas de socialização e sociabilidade entre gerações, entre adultos e crianças.

SARMENTO e GOUVEIA (2008)” o estatuto da infância é interrogado pela experiencia desse tempo pelo que lhes é permitido fazer ou que tentam fazer crianças adolescentes que vivem esses tempos geracionais[...] a pedagogia no seu corpo a corpo com sujeitos concretos em processos de civilização se defronta com experiencias de adultos, de crianças, adolescente ou jovens que tem condutas, disciplinas que não se enquadram no padrão de sujeitos sociocultural civilizado,”

Então, questão problemática levantada foi, como interpretar a diversificação de infâncias? SARMENTO e GOUVEIA (2008) responderam o seguinte; “a explicação na diversidade estaria nas variações de sentimentos, atitudes e práticas familiares[...] se temos coletivos sociais; étnicos; raciais resistentes ao ideário civilizatório e a formação do sujeito sociocultural teremos consequentemente infâncias resistentes[...] seria o submetimento dessas condicionantes, o que não permite que determinadas infâncias sejam inseridas nas instituições e agencias civilizatórias.”

Para fechar esse capítulo vamos analisar DANELON, Marcio (2015) que retrabalhou o Michel Foucault, com a infância capturada: escola, Governo e disciplina. Que objetivado sobre os nascimentos de uma nova criança ele afirma; “a cada infante se o mundo se renova numa nova possibilidade de organização.” Também, DANELON, Marcio (2015, p.217) considera “cada infância que se inicia com o nascimento é um estranho que habita o mundo. A infância é o outro, o diferente, o estrangeiro ao mundo.”

DANELON, Marcio (2015, p.218) alerta que, “a infância enquanto alteridade e novidade, possui um absoluto poder desestabilizado[...] a infância é a própria desestruturação do mundo adulto e organizado[...] cada nascimento é um problema[...] a cada nascimento usamos a máquina de guerra para torna-la igual a nós, uma identidade, eliminando, assim, sua estranheira e sua novidade”

Ainda, DANELON, Marcio (2015) descreve a modernidade como, “a topografia da infância é o laboratório. Seu ambiente a escola[...] são saberes sobre a infância e sobre a educação que tornam possíveis exercícios de poder sobre o professor e sobre a criança.”

DANELON, Marcio (2015, p.229) vai discutir como tem se operado a captura da infância explicando o seguinte. “à disciplina emerge quando o discurso deixa simplesmente de dizer como as coisas se constituem para esmiuçar[...] o discurso passa a ser a morada da verdade[...] essas instituições se apoderam dos discursos-para produzir verdades sobre o sujeito, produzir normalidade e anormalidade, através de instituições disciplinares como prisão, manicômio, fábrica e escola[...] a disciplina é uma tecnologia de controle sobre os corpos, as mentes e as ações dos sujeitos”

Na dimensão da jurisprudência, DANELON, Marcio (2015, p.231) descreve, “o crime ou a infração não poderia mais ser relacionado com a falsa da moral ou com a religião, [...]deveriam ser analisados com a lei civil[...] essas leis, por sua vez, fundam padrões de legalidade e ilegalidades, permitindo o estabelecimento de procedimentos de controle de pessoas”. A ser assim, DANELON, Marcio (2015, p.235) considera o currículo como “formador e, porque não dizer é formatador de maneiras como as crianças são vistas e como elas se vê como pessoas”

O CURRÍCULO E O EUROCENTRISMO: QUESTÕES REFLEXIVAS DE UM PROCESSO DE CAPTURA DAS INFÂNCIAS EM MOÇAMBIQUE: RESISTÊNCIAS E SUBLEVAÇÕES

Uma das maiores dificuldades de um historiador, é a interferência do pensamento políticos e eurocentrista na construção de currículos escolares, a partir de uma concepção de história linear, explicitamente de terceirização desse grupo social, na construção de saberes e manifestações culturais próprios da geração, para uma metodologia de adultização “tornar a criança adulta” deste grupo através de conceitos e metodologias de ensino e construção de livro escolar. A escolarização em Moçambique é colonial, daí

que, carrega consigo todos os estereótipos da escola Ocidental, como a segregação de alunos por meio do sexo e das idades. SARMENTO e GOUVEIA (2008, p.135) “o ideal de infância civilizada trazia dimensões emancipatórias, mas ao mesmo tempo inventava instituições e pedagogias para regulação de tempo humano, para o controle e o adestramento das crianças e adolescentes nos parâmetros do ideal civilizado.”

Sobre a objetividade e validade questionável, ficou o Decreto-Lei nº 39.666, de 20 de maio de 1954, precedido pela Lei Orgânica do Ultramar nº 2.066, de 27 de julho de 1953. Essas legislações surgiram na sequência do imperialismo multirracial e étnico. Em plena metade do século XX, uma época em que o resto de países europeus concedia independências às colônias, Portugal intensificava os mecanismos de exploração colonial e um deles é Decreto-Lei nº 39.666, de 20 de maio de 1954, que fala sobre os estatutos de indígena. Assim, o seu art. 3º, a alínea 3, diz: “A medida de aplicação dos usos e costumes indígenas é regulada, tendo em vista o grau de evolução, as qualidades morais, a aptidão profissional do indígena e o afastamento ou integração deste na sociedade tribal”.

O pressuposto acima dialoga com COUTINHO, Lucia (2009, p.39) quando considera, “o século XV, o sistema escolar sofreu grandes modificações, a começar pela implantação de classes de idade, onde as crianças são agrupadas em função da classe e do nível de conhecimento. Em cumprimento dessa Lei, Portugal criou o ensino indígena com finalidades civilizadoras a partir do Diploma Legislativo nº 238, de 17 de maio de 1930. Sobre esse diploma, Ribeiro (2015) comenta que o ensino colonial aos povos locais estava dividido em dois: “definia, em seu artigo 1º, que o ensino indígena tem por fim conduzir gradualmente o indígena da vida selvagem para a vida civilizada, formar a consciência de cidadão português e prepará-lo para a luta da vida, tornando-o mais útil à sociedade e a si próprio” (RIBEIRO, 2015, p. 50)

Como instituições de adestramento e civilização, foi notório em Moçambique a construção de edifícios de manutenção do poder: Igrejas, Conventos missionários; seminários; escolas rudimentares; entre outras formas encontradas naquele momento.

As escolas rudimentares cuja a finalidade era de aprender até ao 4º ano de escolaridade fundamental, destinava-se para filhos e, em casos excepcionais filhas de servidores do sistema colonial. Como narra Teodosio (2021) “Eu tive o privilégio de frequentar o ensino oficial em relação a outras moças. A escola tinha seu próprio

conteúdo, mas na família havia outro, e nós íamos assim que começasse a anoitecer, entrávamos em outro ensino, tinha suas próprias músicas e isso era na clandestinidade” portanto, segundo a fala dela, entendemos que, o acesso a escola era difícil e principalmente quando tratasse de mulher (moça), porque o lugar desse gênero na escola colonial, eram os conventos ou escolas missionárias, cuja a finalidade era aprender trabalhos manuais e culinárias.

Porém, se esses serviços eram mais concessionados a Igreja, pode-se concluir que um dos conteúdos centrais seria a catequese. Pensamento que se embasa no lutar por Moçambique de Eduardo Mondlane (1979, p.20) com seguinte argumento “Onde a autoridade tradicional era forte, onde a máquina militar era adequada, oferecendo séria, resistência à conquista europeia, os Portugueses eram mais cautelosos, servindo-se de meios de contacto inicial mais afáveis. [...] procediam ao ataque, servindo-se das habituais desculpas de «provocações» ou de «proteção dos colonos ou missionários brancos».”

Portanto, a escola serviu de desarraigamento da sociedade através dessas instituições de poder colonial. A continua resistência violenta da cultura colonial e política do Povo, na região centro pelos Makombes, e um pouco por todo o país em lutas pacíficas. Uma das causas primárias e ultimas foram o desejo de serem participantes de sua própria educação. MONDLANE (1969, p.108-109)

A resistência ativa foi finalmente esmagada em 1918, com a derrota do Mokombe (Rei) de Barwe, na região de Tete. E desde o princípio dos anos trinta, a administração colonial do jovem estado fascista espalhou-se através de Moçambique, destruindo, muitas vezes fisicamente, a estrutura do poder tradicional [...]o desejo português de implantar a sua cultura através de todo o território, mesmo que fosse bem intencionado, era completamente destituído de realismo por causa da relação numérica existente. Sendo os Portugueses 2% da população, não podiam esperar dar a todos os africanos sequer a oportunidade de observar o estilo de vida português, e muito menos ter íntimo contacto que lhes permitisse assimilá-lo

Porém, mesmo após a independência colonial, este problema de concepção de uma cultura que se enraíze no diálogo permanente com os adolescentes continua longe das expectativas de qualquer moçambicano esclarecido. GOMEZ (1999, p.137) explica,

a problemática cultural: a necessidade de enraizar culturalmente a escola. Esta questão estará presente em quase todos os documentos que, no futuro Moçambique independente, abordarão a relação da educação com a cultura. As propostas, no entanto, não irão além de mencionar a necessidade de integração da escola na realidade cultural. A pratica, porem tendeu a não obedecer a este equacionamento.

Depois de alguns anos após a independência, a escola Moçambicana não superou, ainda o problema da sua integração na comunidade e, uma das causas da

falta desse enraizamento da educação na comunidade, trata-se ainda da colonialidade do poder cultural e também que se encontra na luta de classes. A primeira tem se manifestado pela supressão de investimentos para sua funcionalidade e a segunda semelhante a essa, é a importação de conteúdos de mundos ocidentais e do leste europeu para realidades culturais distantes e diferentes. Woodward (2000, p. 33) ao explicar que:

A etnia e a “raça”, o gênero, a sexualidade, a idade, a incapacidade física, a justiça social, e as preocupações ecológicas produzem novas formas de identificação [...], todo contexto ou campo cultural tem seus controles e suas expectativas, bem como seu imaginário; isto é, suas promessas de prazer e realização.

Assim, a escola moçambicana de pós- independência nasce no contexto de formação de homem novo e ao mesmo tempo de uma sociedade nova. Este desejo de formar homem novo, projetou-se em meio a dificuldades; visto que, um de principais objetivos da luta de libertação era o desejo de direitos e liberdades de se projetarem enquanto indivíduos e comunidade. Mosca (2019, p.45) explica o seguinte;

Imediatamente após a independência, houve um amplo movimento de alfabetização nos bairros e empresas. Estudantes de vários níveis de ensino tornaram-se alfabetizadores. Os dados oficiais indicam uma redução rápida do analfabetismo (de 90% para 40%). Houve uma massificação do ensino básico e, progressivamente, do ensino secundário.

A primeira fase muitos acorreram a escolas, ou seja, aliaram ao pensamento de formação, porque, precisam de se projetar enquanto indivíduo. GOMEZ (1999, p. 136). Explica, “A educação era reivindicada por certos presentes no movimento de libertação como uma forma de ascensão social, como meio para se tornarem dirigentes. Esta atitude veio provocar certas contradições no seio da frente, obrigando a uma definição política mais clara sobre os fins da educação”. Aconteceu durante a primeira república.

A segunda republica, a educação ficou caracterizado em crescimento de infraestrutura e pouca procura ou vazões, ocorreu também em ambiente de pouco investimento público, Mosca (2019, p.46) menciona,

A ausência de condições de ensino e aprendizagem, os incentivos e condicionalidades das carreiras profissionais, a baixa mobilidade, as dificuldades de formações contínuas e a pouca pesquisa, têm dificultado a credibilização do ensino (sobretudo do superior), refletida por publicações em revistas indexadas, participação em projetos de investigação internacionalizados e em conferências internacionais de prestígio

A terceira republica, a educação declinou-se em qualidade e objetivos que lhes fizeram surgir, devido ao retorno a velha sociedade, caracterizada com falta de pagamentos

de salários aos professores, livros de alunos com erros editoriais (conhecimento; conteúdo), escolas e creches que partilham edifícios e ou quarteirões.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegado ao final da disciplina compreendemos que, os diferentes atores que abordam sobre a infância e a adolescência, tralham conteúdos de colonialismo e colonialidade na verdade, as duas formas de abordagens são construtos de eurocentrismo. O maior problema senão único que afeta a educação e suas políticas públicas. Moçambique, desde os primeiros anos de contatos com o ocidente no século XV, da nossa era, o sistema educacional desde a sua estrutura de socialização e metódica, toma -se como referência ocidente.

Porém, a temática de infância e adolescência são temas de discussão teórica e filosófica desde antiguidade clássica; trabalhar com essas discussões e em torno de crianças pequenas, é o desafio de qualquer que seja educação. Portanto, os despistes de concepção deliberada com tendencias de colonialidade tem impacto na vida dessas crianças pequenas e como consequências tem gerado resistências de assimilação.

Entendemos, a educação como um sistema construído historicamente para fins capitalistas de segregação e exploração de homens para homens ou mulheres para mulheres. E esse processo de colonização, começa desde que a criança ainda pequena com a intensão de reproduzir nelas imagens de pessoas adultas.

A escola Moderna nasce logo após a revolução francesa, tinha como objetivo dar continuidade a formação do nacionalismo ocidental. Este facto, não tem sido diferente em Moçambique, onde os decretos coloniais de 26/11/1926; que estabeleciam o ensino indígena nas colônias portuguesas de África e Timor Leste, produziram efeitos violentos dessas sociedades e em particular a moçambicana; cuja a finalidade era de produzir negros de consciência ocidental. Ora, a escola indígena era espécie de ritos de iniciação para o processo de colonização africana e esse processo foi assegurado pela igreja católica, como instrumento de poder colonial.

Entretanto, a resistência a esse sistema foi e continuou durante todo o período de contatos entre essas duas sociedades distintas, por um lado deveu-se ao facto de serem minorias em termos porcentuais em relação aos nativos e por outra, havia fraca adesão ao sistema. Daí que, a independência era único caminho de repor os direitos através de uma

educação integradora (dialogante) dentro de uma sociedade a muito humilhada e a luta era vista como justa. Essas intenções de lutas pela independência tornaram-se frustradas, motivos suficientes de discórdias de governos e de governação. E a escola de hoje, está longe de responder a essas expectativas dialogantes, apesar de um crescimento estrutural e de certificação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. COUTINHO, Luciana Gageiro. **Adolescência e Errância: Destinos do laço social no contemporâneo**. 1ª Edição, NAU Editora, 2009
2. CHAUMA, Sebastião Irroga Morais e ALVES, Maria Isabel Alonso. **Os ritos de iniciação e suas influências no processo educacional em moçambique**. Universidade Federal do Amazonas 2021
3. DIPLOMA MINISTERIAL. **Ministério da Educação**. Maputo. 06 de maio de 1992
4. DE MACEDO, E. E; SANTIAGO; F; DOS SANTOS, S. E; DE FARIA, A. L. **Infâncias e descolonização: desafios para uma educação emancipatória**. ISSN, 2016
5. FOUCAULT, Michel (Org). **O Governo da Ciência**. Autêntica Editora, Belo Horizonte, São Paulo, 2015
6. GOMEZ, Miguel Buendia. **Educação moçambicana: história de um processo**. Maputo:Livraria Universitária. 1999
7. JENKS, chris. **Arquivo: Constituindo a criança**. Educação, sociedade e culturas, 2002
8. MOSCA, Joao. **ADN DA FRELIMO: Poder e Dinheiro**. Ed. Centro de Integridade Pública (CIP). Maputo,2019.
9. MONDLANE, Eduardo. **Lutar por Moçambique**. Livraria Sã da Costa. 1964
10. RIBEIRO, Fábila Barbosa. **Educação e ensino de história em contextos coloniais e pós-coloniais** Revista humanidade. coico. vol. 16, 2015
11. JENKS, chris. **Arquivo: Constituindo a criança**. Educação, sociedade e culturas, 2002
12. SARMENTO, Manuel; DE GOUVEA, Maria Cristina Soares (Coor). **Educação e Práticas sociais**. 2ª edição, Editora Vozes, 2008