



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CARLOS HORÁCIO CORREIA

**A EDUCAÇÃO AFROCENTRADA DO GRUPO ÉTNICO SENA E SUAS  
RESISTÊNCIAS À EDUCAÇÃO COLONIZADORA EM MOÇAMBIQUE**

Recife

2021

CARLOS HORÁCIO CORREIA

**A EDUCAÇÃO AFROCENTRADA DO GRUPO ÉTNICO SENA E SUAS  
RESISTÊNCIAS À EDUCAÇÃO COLONIZADORA EM MOÇAMBIQUE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

**Área de Concentração:** Teoria e História da Educação

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria da Conceição dos Reis

Recife

2021

Catálogo na fonte  
Bibliotecária Natalia Nascimento, CRB-4/1743

- C824e Correia, Carlos Horácio.  
A educação afrocentrada do grupo étnico Sena e suas resistências à educação colonizadora em Moçambique. / Carlos Horácio Correia. – Recife, 2021.  
125 f.
- Orientadora: Maria da Conceição dos Reis.  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2021.  
Inclui Referências e Apêndices.
1. Afrocentricidade. 2. Relações étnico-raciais. 3. Educação afrocentrada. 4. Educação colonizadora. 5. UFPE - Pós-graduação. I. Reis, Maria da Conceição dos. (Orientadora). II. Título.
- 370 (23. ed.) UFPE (CE2021-033)

CARLOS HORÁCIO CORREIA

**A EDUCAÇÃO AFROCENTRADA DO GRUPO ÉTNICO SENA E SUAS  
RESISTÊNCIAS À EDUCAÇÃO COLONIZADORA EM MOÇAMBIQUE**

Dissertação apresentada como requisito parcial  
para obtenção do título de Mestre em Educação,  
à banca examinadora da Universidade Federal  
de Pernambuco.

BANCA EXAMINADORA

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria da Conceição dos Reis (orientadora)

---

Examinadora 1 Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Eliete Santiago (interna)

---

Examinador 2 Prof. Dr. Alexandre António Timbane (externo)

À Fátima Anlaue Paulo, minha mãe.

À Horácio Ricardo João Correia, meu pai.

À Cosme de Jesus Maria, meu tio.

À Elias Anlaue Paulo, meu tio.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço o amparo da bolsa de estudo do Programa de Formação de Professores de Educação Superior de Países Africanos–ProAfri–Edição Moçambique, Edital GCUB/ProAfri nº 001/2018, voltados a qualificação de professores de educação superior de países africanos, promovido nos termos de Acordo de cooperação firmado em 22 de Maio de 2017 entre o Grupo Coimbra para Universidades Brasileiras (GCUB) e Ministério da Ciência e Tecnologia, Ensino Superior e Técnico Profissional de Moçambique (MCTESTP).

Agradeço aos meus irmãos (Timóteo, Sheila, Chadia), meus sobrinhos (Albachir, Alima, Dine e Fátima) pelo apoio incondicional durante os anos da minha formação acadêmica e no percurso da vida. O meu muito obrigado.

Agradeço especialmente a Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Maria da Conceição dos Reis, minha orientadora. Sem a sua orientação, paciência e compreensão este trabalho não seria possível.

Os agradecimentos se estendem a todos os docentes do PPGEduc-UFPE, com destaque para José Luís Simões, Gustavo Gilson de Oliveira, Artur Gomes de Moraes, Edilson Fernandes de Souza, Ramon de Oliveira, Vilde Gomes de Menezes, André Gustavo da Silva e Alfredo Macedo Gomes.

Aos professores que aceitaram compor a banca de qualificação do projeto e da defesa da dissertação: Maria Eliete Santiago, Alexandre António Timbane, José Luís Simões e Claudilene Maria da Silva.

Aos colaboradores da pesquisa: Laura Capesse, Jacob Manuel Gravata, Júlio Alberto e Maria.

A todos colegas do curso de Mestrado em Educação, turma 37, com destaque para Claudia Vicente, Irene Kessia das Mercês do Nascimento e Joel Severino Silva.

Ao meu grupo de estudo: Maria da Conceição dos Reis, Emerson Raimundo do Nascimento, Cledson Severino de Lima, Claudia Vicente, Irene Kessia das Mercês do Nascimento, Carlos Silvan, Euclides, Sarah, Elizama, Lucia dos Prazeres e Camila Santiago.

Aos meus amigos e amigas: Matias Culpa, Katherine Carrera, Adriano, Jimmy, Eiji, Mubai, Rufino, Juliano, Henriques, Miguel, Lazaro e Odibar.

## RESUMO

Na comunidade de Mutua em Moçambique, a identidade cultural do grupo étnico Sena resistiu às influências simbólicas do imperialismo colonial português, e continuou a resistir a todas as tentativas de imposição que exclui a cultura, política e a educação afrocentrada rundu. Diante desta discussão, colocamos a seguinte questão de partida: Que aspectos da educação afrocentrada rundu, do grupo étnico Sena, resultam em resistências à educação colonizadora inserida na comunidade de Mutua em Moçambique? A partir da pergunta formulada, presumimos que a imposição da educação colonizadora foi violenta na medida em que tencionava trabalhar as mentes dos Sena à submissão e dominação imperial portuguesa, este modelo de educação não coadunava com a lógica da educação afrocentrada rundu do grupo étnico Sena. Ao buscarmos outras respostas para a nossa questão central, traçamos o seguinte objetivo geral: compreender como a configuração da educação afrocentrada rundu do grupo étnico Sena resulta em resistências à educação colonizadora inserida na comunidade de Mutua em Moçambique. Seus objetivos específicos foram: identificar as experiências de educação afrocentrada rundu que contribuem para a centralização do grupo étnico Sena em Mutua; descrever a trajetória da educação colonial impostas pelas agências europeias em Mutua; analisar as influências da educação afrocentrada rundu que geram resistência à educação colonizadora. As discussões foram conduzidas à luz da teoria da afrocentricidade na perspectiva de Molefi Kete Asante que ajudou a sustentar as categorias agência, centralidade, marginalidade e conscientização, também sugeridas por Ama Mazama. Em seguida, articulamos a teoria da Afrocentricidade junto a História Oral enquanto uma perspectiva metodológica que apresenta técnica e métodos próprios, comprometidos com outra dimensão qualitativa e subjetivas em pesquisas científicas, procurando atribuir novos significados aos sujeitos e povos excluídos. As discussões dos nossos resultados conduzem ao entendimento bipolar sobre o processo educativo na comunidade de Mutua. Esta perspectiva bipolar permitiu compreendermos que por um lado a educação pode ser trabalhada para colonizar, e por outro serve como instrumento libertador dos povos historicamente oprimidos. Assim, com base nos resultados concluímos que, apesar da educação colonizadora ter atingido diretamente o grupo étnico Sena, as práticas de libação dos ancestrais, o respeito aos mais velhos, que caracterizam a educação afrocentrada rundu, continuam sendo coerentes para a vida de muitos Sena na comunidade Mutua.

**Palavras-chave:** Afrocentricidade; Educação Afrocentrada; Educação Colonizadora.

## ABSTRACT

In the community of Mutua in Mozambique, a cultural identity of the Sena ethnic group resisted the symbolic influences of Portuguese colonial imperialism, and continued to resist all imposition functions that exclude afrocentric rundu culture, politics and education. In view of this discussion, we pose the following starting question: What aspects of afrocentric rundu education, from the Sena ethnic group, resulted into resistance to colonizing education within the Mutua community in Mozambique? From the question posed, we assume that the imposition of colonizing education was violent insofar as it intended to work as the minds of the Sena to Portuguese imperial submission and domination, this model of education did not fit in with the logic of afrocentric education rundu from the Sena ethnic group. While seeking other answers to our central question, the following general objective were outlined: to understand how the configuration of rundu afrocentric education system of the Sena ethnic group resulted to the resistance to the colonizing education within the Mutua community in Mozambique. Its specific objectives were: to identify how experiences of afrocentric rundu education contributed to the centralization of the Sena ethnic group in Mutua; describing the trajectory of colonial education imposed by European agencies in Mutua; to analyze how influences of afrocentric education rundu brought about resistance to colonizing education. The discussions were conducted in the light of the theory of afrocentricity from the perspective of Molefi Kete Asante who helped to sustain the categories agency, centrality, marginality and awareness, also suggested by Ama Mazama. Then, we articulate the theory of Afrocentricity together with Oral History as a methodological perspective that presents its own technique and methods, committed to another qualitative and subjective dimension in scientific research, seeking to assign new meanings to the excluded subjects and peoples. Discussions of our results lead to a bipolar understanding of the educational process in the Mutua community. This bipolar perspective allowed us to understand that, on the one hand, education can be worked to colonize, and on the other, it serves as a liberating instrument for historically oppressed people. Thus, based on the results we conclude that, although colonizing education directly affected the Sena ethnic group, the ancestors' libation practices, respect for the elders, which characterize afrocentric rundu education, continue to be coherent for the lives of many Sena in the Mutua community.

**Keywords:** Afrocentricity; Afrocentric Education; Colonizing Education.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>09</b>
<b>CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA .....</b>	<b>21</b>
<b>CAPÍTULO 1 .....</b>	<b>30</b>
<b>1 APROPRIANDO OS FUNDAMENTOS DA AFROCENTRICIDADE.....</b>	<b>30</b>
1.1 Ao encontro do paradigma teórico da afrocentricidade.....	32
1.2 A agência.....	38
1.3 A Centralidade/marginalidade.....	39
1.4 O papel da conscientização entre os povos marginalizados.....	42
1.5 As configurações da educação afrocentrada.....	45
1.6 Educações, alteridade e curriculum afrocentrado.....	50
<b>CAPÍTULO 2 .....</b>	<b>56</b>
<b>2 CENTRALIZANDO AS FONTES E CAMINHOS EM HISTÓRIA ORAL .....</b>	<b>56</b>
2.1 Articulação com a história oral.....	57
2.2 Acesso as fontes .....	63
2.3 As vozes do passado e o presente.....	68
2.4 Do oral para a escrita.....	73
<b>CAPÍTULO 3 .....</b>	<b>78</b>
<b>AS MEMÓRIAS SOBRE A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO COLONIZADORA.....</b>	<b>78</b>
2.5 O encontro com a educação colonizadora.....	79
2.6 A imposição do agenciamento europeu.....	85
2.7 Marginalidade e resistências rundu.....	90
<b>CAPÍTULO 4 .....</b>	<b>96</b>
<b>4. NOTAS SOBRE A EXPERIÊNCIA DA EDUCAÇÃO AFROCENTRADA RUNDU .</b>	<b>96</b>
4.1 As características da educação afrocentrada rundu .....	97
4.2 Centralidade do grupo étnico Sena .....	102
4.3 Conscientização afrocentrada rundu .....	106
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>111</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>115</b>
<b>APÊNDICE .....</b>	<b>124</b>

## INTRODUÇÃO

Neste estudo buscamos identificar o processo de resistência do grupo étnico Sena desde 1964 a 1975 face à imposição do sistema colonial europeu na comunidade de Mutua, província de Sofala em Moçambique. Este período marca uma importante história do povo moçambicano reconhecida como os dez (10) anos de luta de libertação nacional, que inicia em 1964 e termina em 1975 com a proclamação oficial da independência nacional. Para conduzirmos a pesquisa foi necessário compreendermos a experiência histórica do povo africano e adentrar especificamente nas memórias das vivências do grupo Sena diante da situação de opressão colonial portuguesa. A pesquisa conduz-nos a uma reflexão e compreensão sobre a educação afrocentrada rundu da etnia Sena e suas resistências aos modelos de educação colonizadora impostas pelo sistema colonial. Assim, de um lado identificamos a educação colonizadora que padronizou as ideologias eurocêntricas e se impôs de forma violenta mantendo o controle e dominação física, psicológica, cultural, econômica, política e educativa dos Sena. Por outro lado, encontramos uma educação afrocentrada rundu que segue resistindo todas as formas de opressão e simultaneamente conservando suas características intrínsecas das raízes africanas baseadas na cosmovisão ancestral.

Neste contexto, na comunidade Mutua, a identidade cultural do grupo étnico Sena resistiu às influências simbólicas exógenas do colonialismo e continuou a resistir a todas as tentativas de imposição que exclui a cultura, política e a educação afrocentrada rundu. Diante desta discussão, colocamos a seguinte questão de partida: Quais aspectos da educação afrocentrada rundu, do grupo étnico Sena, resultam em resistências à educação colonizadora inserida na comunidade Mutua em Moçambique? Como questões secundárias, para nos ajudarem a detalhar a questão central, destacamos: Que experiências de educação afrocentrada estão presentes na educação rundu do grupo étnico Sena? Que memórias o povo Sena tem da educação colonial inserida na comunidade Mutua em Moçambique? Como a educação afrocentrada rundu contribui para a conscientização e centralização do grupo étnico Sena? Como a conscientização e centralização do grupo contribuem para a resistência do grupo à educação colonizadora?

A partir das perguntas formuladas, presumimos que os objetivos da educação escolar na história do grupo étnico Sena foi imposta pelo sistema colonial, porém, era uma educação tendenciosa para colonizar e trabalhar as mentes dos Sena à obediência e servidão imperial europeia. Consequentemente, no período pós-colonial, as políticas educativas não conseguiram

libertar-se das heranças coloniais para aplicarem modelos educativos que retornassem às realidades socioculturais dos distintos grupos étnicos do país. Assim, tanto o período colonial como o pós-colonial, constituem um período tenso, pois os sistemas educativos eram aplicados forçadamente para atender aos interesses dos regimes governamentais, colocando os valores e práticas culturais dos grupos locais à margem da cultura europeia.

Em outras palavras, os regimes formalizam a educação nos moldes europeus, eliminando as referências simbólicas das próprias comunidades, os conhecimentos produzidos por eles próprios e todas suas práticas cotidianas. De igual modo, institucionalizam a educação colonizadora ocidentalizada como o único meio para a formação do indivíduo, o que significa ser uma educação excludente, reprodutora de diferentes representações sociais na medida em que, quem não passa pela escolarização, não se tornará “civilizado” e nem ganhará o título de “cidadania”, permanecendo num lugar marginal dentro dos processos político, econômico e cultural da sua própria nação.

Porém, os modelos educativos em Moçambique traduzem-se numa continuidade presa a heranças coloniais, deslocada dentro das suas experiências histórica e cultural, desorientada das práticas cotidianas dos grupos locais, sem agenciamento que represente a identidades locais e que possa servir de referência para a conscientização dos seus *modus vivendi e operandi*.

Como ativista de causas humanitárias na comunidade Mutua, testemunhei vários casos de indivíduos do grupo étnico Sena que nunca frequentaram a educação escolar e os próprios filhos também não são encaminhados para escola. Com base nesta constatação e leituras sobre a história do povo Sena, permitiu-nos pressupor que a chegada da escola no cotidiano dos Sena foi num contexto de colonização em que o povo era forçado com repreensões violentas e severas para aprender a ler e escrever. O método de ensinar oprimindo a maneira de ser e estar dos povos locais, reforçado com palmatórias contra as crianças e castigando-as por não compreenderem os conteúdos lecionados, não fazia parte da lógica de educação afrocentrada rundu, que se configura através da ancestralidade (Muzimos), rituais de iniciação e passagem, onde a transmissão do conhecimento ocorre num ambiente de confraternização harmonioso. Esses fatores, entre outros associados à dominação colonial, no seu todo, podem ser as causas que influenciaram gerações a terem memórias negativas e a resistirem contra a educação escolar até os dias de hoje.

A partir da discussão do problema da pesquisa traçamos o seguinte objetivo geral: Compreender como a configuração da educação afrocentrada rundu do grupo étnico Sena resulta

em resistências à educação colonizadora inserida na comunidade de Mutua em Moçambique. Especificamente pretendemos:

- a) Identificar as experiências de educação afrocentrada rundu que contribuem para a centralização do grupo étnico Sena em Mutua;
- b) Descrever a trajetória da educação colonial impostas pelas agências europeias em Mutua;
- c) Analisar as influências da educação afrocentrada rundu que geram resistência à educação colonizadora.

A minha experiência de ativismo social na comunidade Mutua, com o grupo étnico Sena, influenciou para a escolha da educação afrocentrada e sua resistência à educação colonizadora como objeto desta pesquisa. Este encontro como a etnia Sena, em Mutua, foi através de uma missão para atividades de campo em 2017 do projeto *Health Alliance International* (HAI), em parceria com a Direção Provincial de Saúde de Sofala (DPS), que tinha como objetivo promover debates comunitários para a difusão de conhecimentos sobre as saúde pública, direitos humanos, violência baseada na questão de gênero, trabalho infantil e a vulnerabilidade da adolescente. Durante um período de acompanhamento diário de um número acima de duzentas crianças, constatei uma situação semelhante ao trabalho de exploração infantil, onde as famílias ocupavam –as com tarefas domésticas e atividades de rendimentos econômicos, inviabilizando o tempo de participação na escola. Com isso, elaborei um relatório destinado exclusivamente para as instituições acima mencionadas reportando a situação constatada no campo, inclusive as atas de auscultação comunitária com os líderes locais e encarregados de educação de algumas crianças, que promovíamos regularmente para percebermos o problema e juntos buscarmos soluções.

Na escuta comunitária, a nossa equipe de trabalho questionou o seguinte: Qual era a dificuldade que as crianças enfrentavam para não irem à escola? Hoje já existe escola próxima à comunidade, e também existem doações de material escolar, quais seriam as causas da fraca frequência dos alunos? De forma geral as respostas davam a entender que era um problema característico da comunidade, pois não assumiam responsabilidades, e diziam que as próprias crianças não gostavam de escola, mas comprometeram-se em encontrar uma alternativa para a situação. Ainda na sequência de monitoramento de rotina das atividades, foi-se observando que o problema persistia e as crianças não aderiam à educação escolar. Em contrapartida, encontrávamos algumas delas em pontos comerciais informais a venderem produtos das suas

pequenas práticas agrícolas, outras ficavam em suas casas a cuidarem dos irmãos mais novos e envolvidos em várias atividades domésticas. Essas situações comprometiam nossos indicadores e todo um investimento da comunidade internacional para redução do índice de exploração da mão de obra infantil nas comunidades locais.

Por outras demandas das minhas atividades profissionais, voltei ao trabalho de gabinete, tendo saído sem compreender as principais causas do fenômeno constatado em Mutua. Coincidentemente fui selecionado no programa de mestrado em educação da Universidade Federal de Pernambuco num intercâmbio internacional. Esta oportunidade consistiu num desafio proposital de querer alargar os meus conhecimentos acadêmicos. Este desejo ambicioso proporcionou-me experiências com temáticas educativas que subsidiaram de forma enriquecedora a minha capacidade de reflexão sobre diversas realidades sociais associadas às práticas educativas.

A partir das atividades curriculares, extensivas das disciplinas e encontros de orientação do projeto de pesquisa, comecei a aprimorar conteúdo temático e teórico que muito ajudou a romper certas barreiras preconceituosas sobre as minhas convicções individuais e culturais. Este processo contribuiu para repensar a minha indagação sobre a situação da resistência à escola pelo grupo étnico Sena na comunidade de Mutua. Numa reflexão recíproca com a orientadora Prof.<sup>a</sup> Maria da Conceição dos Reis, questionávamos o seguinte: por que achávamos a escola uma prioridade obrigatória para as crianças em Mutua? Quem disse que a escola era importante para elas? Estas reflexões nos conduziram a um entendimento hipotético de existência de um modelo de educação que se impunha como padrão certo a ser seguido dentro da comunidade de Mutua.

Assim as questões impulsionaram também para a escolha da educação afrocentrada e a educação colonizadora como nosso objeto de pesquisa, incitando vários debates e reflexões em torno do assunto em causa. Na tentativa de compreendermos a situação, fizemos o recorte da nossa população alvo, o grupo étnico Sena, que representa (83%) da população na comunidade de Mutua, de acordo com os dados estatísticos do Perfil Distrital de Dondo (2012). As características socioculturais dos Sena identificam-se pela sua língua Cisená<sup>1</sup>, e pela sua organização social ser estruturada por determinadas leis tradicionais que orientam as práticas

---

<sup>1</sup> É uma língua falada por 7,8% de moçambicanos, segundo o Instituto Nacional de estatística (2010) e é falada nas Províncias de Manica (Distrito de Gondola, Guru, Macosa e Tambara), de Sofala (cidade da Beira e nos distritos de Caia, Chemba, Cheringoma, Dondo, Gorongoza, Maringue, Marromeu, Muanza, Nhamatanda), de Tete (nos distritos de Changara, Moatize e Mutarara) e da Zambézia (nos distritos de Chinde, Inhassunge, Mopeia, Morrumbala e Nicoadala). (NGUNGA e FAQUIR, 2011).

culturais desde o nascimento, crescimento, casamento e morte, baseada nas práticas de ancestralidade, rituais de invocação aos espíritos de antepassados (Muzimos), considerados santos, que protegem as pessoas vivas e asseguram todas as práticas socioculturais, religiosas, políticas e econômicas.

A ancestralidade (Muzimos) é significativo para a educação afrocentrada (rundu) que se realiza por meio de um ritual de passagem e transmissão de conhecimentos. Este processo educativo (rundu) representa a cultura Sena, permite a transição dos adolescentes para a fase adulta, onde são submetidos a uma formação na qual recebem instruções com indivíduos especializados para ensinar. Eles recebem várias instruções sobre os princípios da cultura Sena e responsabilidades com o grupo, como também aprendem sobre a estrutura do corpo humano e educação sexual (MEQUE, 1999).

A existência das práticas educativas dos Sena na comunidade de Mutua evidencia uma conscientização afrocentrada que resistiu à dominação colonial. Porém, o antagonismo entre a educação afrocentrada rundu e as práticas escolares herdadas pela educação colonizadora em Mutua carece de uma séria reflexão do Governo de Moçambique para trabalhar o sistema nacional de educação. De acordo com esta situação, a nossa pesquisa é fundamentada pela abordagem afrocentrada, sugerida por Asante (2014), ao defender que a afrocentricidade responde as questões que asseguram o papel central do sujeito africano dentro do contexto histórico africano, por conseguinte, removendo a Europa do centro da realidade africana. Consiste numa perspectiva que concebe os africanos como sujeitos e agentes de fenômenos atuando sobre sua própria imagem cultural e de acordo com seus próprios interesses humanos (ASANTE, 2009).

Assume-se que a educação escolar em Moçambique foi herdada do colonialismo português e adaptada pelo governo moçambicano, mas ainda vinculada às lógicas da educação colonial, tido como o único meio para afirmação e integração dos indivíduos na vida social, econômica e política num país onde existem diferentes filosofias de educação. As principais críticas dão maior enfoque para os modelos de educação que não se ajustam às comunidades heterogêneas. Espera-se que, num universo de heterogeneidade, seja necessário reinventar os processos educativos da escolarização, aplicando de acordo com a realidade de cada sociedade. Como afirma Noguera (2012), a discussão em causa contribui para manchar a educação, o que significa, pluriversalizar as abordagens, revitalizar e regenerar a escolarização, para ultrapassar a monorracionalidade em prol da interculturalidade, da heterogeneidade como elemento positivo.

Com essa visão, pode-se compreender que é necessário descobrir e respeitar as diferenças culturais, pois, assim, os espaços institucionais não serão somente formas de imposição da escolaridade, mas também de redescoberta, como sendo o lugar de opções (FREIRE; NOGUEIRA, 1993). Existem outras formas de produção de conhecimento fora do espaço escolar, que nascem dos movimentos de classes populares, produzidas pelos próprios intelectuais populares, nas suas experiências com realidades do dia a dia, que não acontecem de forma sistematizada e planejada, mas sim, baseadas em acontecimentos estruturados pela oralidade, narrativas e memórias (Idem, 1993).

Este pensamento freireano se traduz numa educação libertadora favorável para influenciar a emancipação das práticas populares na disputa pela educação como um ato político. Ou seja, “amplia o significado da educação no sentido integral” Freire (2002, p. 40), onde os sujeitos localizam-se dentro das suas experiências num processo de conscientização, visto que, “ninguém está subordinado à educação de ninguém, a não ser de si mesmo” (Idem, p. 40).

De acordo com Asante (2009), a construção de um currículo escolar deve prestar atenção à localização psicológica e cultural do público a ser atendido, sob risco de inculcação de conteúdo escolar que os representa como indefesos, inferiores, não-humanos, de segunda classe, como se não fizessem parte da história do país ou da humanidade. Nesta perspectiva, ele avança com a proposta sobre o currículo afrocentrado da educação que começaria relendo os papéis de todas as atrizes e atores na produção dos diversos saberes.

A educação afrocentrada permite pensar em outras questões para além da proposição de escolas e da renovação curricular. Igualmente, o pensamento afrocentrado busca superar “qualquer tipo de fundamentalismo, etnocentrismo ou visão fechada” (NOGUERA, 2010, p. 3). Sobretudo, preocupa-se com o debate e com a pluralidade de abordagens que visem à liberdade humana.

De igual modo os pressupostos da educação afrocentrada ajudam a responder nossas indagações na medida em que tencionam resgatar as epistemologias africanas, ou seja, todo aquele conhecimento produzido pelos Sena, desde a língua, cultura, religião, sistema político, jurídico, econômico e tudo que identifica os Sena, mas que não é contemplado nas práticas escolares em Mutua.

Neste sentido, Asante (2014), afirma que o verdadeiro caráter de um povo reside na forma como estabelece a relação entre a sua própria história, seu presente e o futuro. O presente e o

futuro devem ser projetados como vitória, sobretudo o presente que deve ser vivido vitoriosamente. “Ser consciente de quão difícil o europeu tornou nossas vidas é ser consciente num nível muito elementar. É como acordar de um longo sono. A consciência de vitória é a noção clara de que todas as atitudes e comportamentos são alcançáveis” (Idem, 2014, p. 82-83).

Todavia, resistir por uma educação afrocentrada significa um ato vitorioso para contextos historicamente moldados aos padrões eurocêntricos, pois, muitas instituições sociais situam-se à margem da ideologia ocidental. Assim, os principais desafios dos afrocentrados consistem em trabalhar diversos fenômenos humanos a partir da cosmovisão africana, no sentido de resgatar o lugar central do africano dentro da sua própria história e cultura. Os modelos educativos afrocentrados almejam alcançar a liberdade humana, desconstruindo as lógicas da educação hegemônica imposta pelos ocidentais.

Com isso, os afrocentrados promovem pensamento revolucionário para a emancipação psicológica e cultural e uma atenção especial na “centralidade” dos povos africanos para reorientá-los na história, possibilitando encontrar sua **localização** e, a partir dessa localização, construir sua própria **agência**, para que os africanos possam desenvolver uma identidade positiva e adquirir a **consciencialização** autocontrolada das suas vidas para não estarem num lugar marginal (ASANTE, 2009; MAZAMA;2009; SHUJAA; 1995; NOGUERA, 2010).

Segundo Asante (2014) uma revolução de símbolo baseada na afrocentricidade é necessária para a salvação de nossa sanidade como povo, mas isso não vai acontecer enquanto os formadores de opiniões, escritores, artistas, repórteres e professores não reconhecerem verdadeiramente nossas experiências históricas. Quando um escritor procura escrever sobre a vida, a morte, o nascimento, o amor, a felicidade ou a tristeza, a primeira coisa que deveria vir a sua mente seria ele mesmo, seu povo com suas motivações. Se escrever sobre seu próprio povo, estará escrevendo sobre uma experiência universal de pessoas. Ele não se deve deixar aprisionar num significado de universalidade dado pelo ponto de vista eurocêntrico. É necessário selecionar, definir e promover valores, símbolos e experiências que afirmem a identidade africana (Idem. 2014).

A minha experiência profissional e acadêmica ajudou a compreender as configurações da imposição da educação colonial e as diversas formas de resistências a que o grupo Sena recorreu para manter-se num lugar central dentro da sua própria história e cultura, e estes fatores impulsionaram para a realização desta pesquisa intitulada: *A educação Afrocentrada do Grupo étnico Sena e suas Resistências à Educação Colonizadora em Moçambique*.

Entretanto, pensar numa educação afrocentrada significa resgatar a história dos povos africanos e seus descendentes, no sentido de conceber a natureza a partir de um lugar africano em todos os aspectos da vida. Nesta ordem de ideias, qualquer projeto afrocentrado deve defender valores e princípios baseados em epistemologia africana.

As premissas que são colocadas sobre a educação afrocentrada ajudam a refletir a experiência da educação colonizadora no cotidiano do grupo étnico Sena, em Mutua, pois é um povo que vivenciou a exploração e dominação colonial num processo de resistência e negação a opressão imperial portuguesa, e em um contexto de imposição dos modelos eurocêntricos que visavam extinguir as práticas culturais locais como demonstra o contexto histórico dos Sena.

A trajetória do sistema educativo moçambicano sempre esteve amarrada às lógicas europeias, e isso tem sido obstáculo para o governo do dia ultrapassar essas heranças coloniais, dificultando a expectativa de aplicar a educação escolar como instrumento prioritário para afirmação e integração dos indivíduos na vida social, política e econômica do país. O cotidiano do grupo Sena mostra que a escola não é a única alternativa para a inclusão social, política e econômica dos indivíduos. A educação (rundu), cerimônia e ritual de ancestralidade, na qual os Sena transmitem seus conhecimentos de gerações a gerações, que consiste na formação e inclusão social das crianças através do processo de aprendizagem dos princípios e valores culturais Sena, significando uma ação afirmativa da sua identidade como um povo.

O sentimento de vitória é presente na vida dos Sena que, mesmo tendo experimentado um longo séculos de exploração e dominação colonial, resistiram à imposição da cultura eurocêntrica até aos dias de hoje. A resiliência da cultura Sena e os processos educativos em diálogo com a teoria da afrocentricidade podem contribuir nas políticas educativas do governo de Moçambique. Acreditamos que a educação escolar pode ser trabalhada com enfoque nas práticas locais, protegendo os interesses das próprias comunidades, resgatando seus valores e princípios epistemológicos. Assim, a política educativa estaria respeitando as especificidades de cada comunidade, e cogitando de acordo com as prioridades e expectativas delas, sem impor modelos educativos longe das suas realidades.

Os fundamentos da educação afrocentrada oferecem possibilidades para repensar numa educação escolar que se ajuste às práticas culturais africanas, tal como afirma Karenga (2003, p. 75), “o conhecimento numa perspectiva afrocentrada não significa produção de conhecimento por conhecimento, mas sempre o conhecimento para bem do ser humano”, e

avança com sete princípios para uma educação afrocentrada: a) centralidade da comunidade; (b) respeito à tradição; (c) alto nível de espiritualidade e envolvimento ético; (d) harmonia com a natureza; (e) natureza social da identidade individual; (f) veneração dos ancestrais; (g) unidade do ser. No caso de uma educação afrocentrada, é adequado articular esses elementos e alinhá-los através de toda extensão curricular.

De acordo com MINED (2006), o Governo de Moçambique aliou-se ao compromisso “Educação para Todos”, da declaração de Dakar, Senegal, a 28 de Abril de 2000, que promove a aprendizagem de competências básicas para todos - crianças, jovens e adultos, para um desenvolvimento sustentável e para a criação e manutenção da Paz, numa perspectiva de assegurar uma educação básica universal e a redução da taxa de analfabetismo. As metas traçadas para alcançar os objetivos foram as seguintes:

a) Expandir e melhorar o cuidado e a educação da criança pequena, especialmente para as crianças mais vulneráveis e em maior desvantagem;

b) Assegurar que todas as crianças, com ênfase especial nas meninas e crianças em circunstâncias difíceis, tenham acesso à educação primária, obrigatória, gratuita e de boa qualidade até o ano 2015;

c) Assegurar que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam atendidas pelo acesso equitativo à aprendizagem apropriada, a habilidades para a vida e a programas de formação para a cidadania;

d) Alcançar uma melhoria de 50% nos níveis de alfabetização de adultos até 2015, especialmente para as mulheres, e acesso equitativo à educação básica e continuada para todos os adultos;

e) eliminar disparidades de gênero na educação primária e secundária até 2005 e alcançar a igualdade de gênero na educação até 2015, com enfoque na garantia ao acesso e o desempenho pleno e equitativo de meninas na educação básica de boa qualidade;

f) Melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar excelência para todos, de forma a garantir a todos resultados reconhecidos e mensuráveis, especialmente na alfabetização, matemática e habilidades essenciais à vida.

Estas políticas de educação adotadas pelo Governo de Moçambique remetem a uma reflexão na medida em que não fazem menção a aspetos culturais de cada comunidade, sendo uma educação obrigatória para todos, no sentido de atender aos objetivos do milênio, com vista

a radicalizar o analfabetismo, promovendo competência e qualidade, porém não inclui a diversidade multicultural que caracteriza o país.

Esses elementos podem, também, ajudar-nos a compreender a experiência da educação formal no cotidiano do grupo étnico Sena em Mutua. Com as suposições já levantadas anteriormente, acredita-se que essas metas não foram atingidas, pois foi um anseio não alcançado, como se pretendia até 2015. Através das metas acima mencionadas pode-se compreender que o processo educativo em Moçambique necessita de uma análise profunda sob risco de ser excludente, num país multilíngue, pluriétnico, multirracial e socialmente estratificado, onde existem múltiplas formas de organização social, cultural, política e religiosa.

Alguns estudos sobre a História de Moçambique demonstram que, desde o processo de colonização, as culturas locais vêm sendo destruídas, inviabilizadas, subalternizadas pela educação colonizadora ocidental. Assim, com um olhar afrocentrado, acreditamos que podemos contribuir para um processo educativo que reconheça outras epistemologias sem complexos de superioridade, mas sim, baseado dentro da diversidade cultural, em que as matrizes curriculares sejam elaboradas na linguagem e símbolos que as crianças das comunidades locais possam compreender.

Todas as ideias e observações apresentadas sobre o assunto em causa são produtos de uma experiência pessoal com o nosso objeto de pesquisa e de consultas bibliográficas que determinaram para a demarcação teórica e metodológica, que são destacados nos capítulos subsequentes.

No primeiro capítulo, consta a discussão teórica e conceitual, na qual apresentamos a afrocentricidade como a referência teórica desta pesquisa. Mostramos, também, a relação entre a própria teoria e a educação colonial nos contextos africanos, fazendo recurso as teses dos principais representantes da afrocentricidade. As abordagens são sustentadas pelas categorias conceituais da centralidade, localização, agente/agência, conscientização sugeridas por Asante (2009) e Mazama (2009), que partem as análises dos fenômenos africanos com base em experiências históricas e culturais dos próprios africanos. Por outro lado, buscam a “centralidade” dos povos africanos para reorientá-los na história, possibilitando encontrar sua “localização” e a partir dessa localização construir sua própria “agência”, para que os africanos possam desenvolver uma identidade positiva e adquirir a “conscientização” autocontrolada das suas vidas para não estarem num lugar marginal dentro da sua própria história e cultura.

As quatro categorias conceituais nomeadamente agência, centralidade, localização e conscientização, abrem caminhos para compreendermos os fundamentos de uma educação afrocentrada que reflete a realidade dos africanos e emancipa as epistemologias (in)visibilizadas pelas ideologias eurocêntricas que se apegam à hegemonia e ao controle dos outros povos através da educação ocidental. A educação afrocentrada é orientada pela tradição africana de ancestralidade e defende que o povo africano deve se “centralizar” dentro das suas práticas educativas para ter a “conscientização” de si mesmo e ser capaz de compreender as circunstâncias pelo qual o ocidente manipula os modelos educativos para os dominar e oprimir.

As escolas afrocentradas seguem um currículo que prioriza o respeito pela natureza, a relação de interdependência entre o homem e o meio ambiente. Enquanto que educação eurocêntrica não valoriza questões mentais, espirituais, sentimentais e emocionais humanas, mas sim, prioriza a ideia de progresso e técnica para dominar e desafiar a natureza (ASANTE, 2014).

De igual modo, o currículo afrocentrado focaliza as experiências específicas dos próprios alunos vinculados por meios socioculturais, dos saberes locais que asseguram o elo entre a escola e a comunidade. Este currículo revela as características de uma pedagogia crítica e preocupada com a questão da interculturalidade.

No segundo capítulo intitulado: *Centralizando as fontes e caminhos em História Oral*, indicamos a metodologia e os procedimentos metodológicos adotados para a realização da pesquisa. As principais ideias foram sugeridas por Paul Thompson (2002) e Verena Alberti (2005), ao compreendem a História Oral como perspectiva metodológica que apresenta técnica e métodos próprios, comprometidos com outra dimensão quantitativa e subjetiva de fazer pesquisas científicas, que oferecem novos significados aos sujeitos historicamente excluídos, e pode contribuir para a emancipação da memória de uma determinada nação.

O terceiro capítulo reservamos para análises e discussão dos resultados, apresentamos *as memórias sobre a trajetória da educação colonizadora*. Os pontos de destaques foram o *encontro com a educação colonizadora; a imposição do agenciamento europeu, e a marginalidade e resistência rundu*, que foram construídas com base nas memórias das narrativas carregadas de elementos que ajudaram a definir as configurações de uma educação colonizadora.

No desenrolar das memórias sobre a emersão da educação colonizadora entre os Sena ficou registrado os mecanismos e estratégias utilizadas para a imposição das agências europeias,

o processo da marginalização da educação rundu e suas resistências ao epistemicídio colonial na qual até hoje compõem o acervo de quem vivenciou e foi atingido diretamente pelo projeto colonial.

O resgate das memórias sobre a trajetória da educação colonizadora forneceu subsídios que nos ajudaram a compreendermos a experiência da educação afrocentrada rundu, que se constituiu como foco de análise para o quarto e último capítulo intitulado por: *Notas sobre a experiência da educação afrocentrada rundu*. Onde destacamos *as características da educação afrocentrada rundu; a centralidade do grupo étnico Sena; e a conscientização afrocentrada rundu*. As discussões conduzidas neste capítulo baseiam-se nos testemunhos das vozes guardiães da educação afrocentrada rundu, que mantém a centralidade das suas experiências históricas e culturais, que sobrevivem a predação colonizadora e estimulam o agenciamento dos seus interesses individuais e coletivos no processo de construção de uma identidade positiva e no emprego da conscientização autocontrolada das suas vidas, que os permite estarem num lugar central dentro da sua própria realidade.

Os dois últimos capítulos o 3º e 4º foram reservados para análise e discussão dos resultados apresentam narrativas que nos permitiu concluir sobre a divergência de dualidade da educação. Por um lado, temos um modelo de educação que surge no contexto colonial e se impôs de forma violenta na história do grupo étnico Sena. É uma educação de modelo colonizador baseado na cosmovisão eurocêntrica e demandado como instrumento para controle e dominação. Esta educação tenciona que os Sena abandonem as suas próprias práticas culturais e educativas para renderem-se ao projeto colonizador que busca interromper violentamente os hábitos locais, suscitando múltiplas formas de resistência e abnegação continua contra a imposição europeia. Assim, por outro lado, encontramos a educação afrocentrada rundu que resiste a imposição colonizadora porque a violência e opressão não se adequam a lógica da cosmovisão Sena, que pauta pelos princípios da interajuda, tolerância e respeito. Este modelo de educação se fundamenta nos valores voltados a tradição da ancestralidade como fonte de inspiração para a manutenção da centralidade e conscientização, que ajuda o grupo Sena a conduzir suas vidas de forma autônoma e de acordo como seus próprios interesses.

## CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

Em relação a contextualização do estudo, a priori, ilustramos a descrição geográfica para ajudar a compressão da situação do país, Moçambique, e em específico o contexto local da pesquisa, a localidade de Mutua, situado no distrito de Dondo, província de Sofala. Geograficamente Moçambique localiza-se no sudoeste da África oriental, reconhecido politicamente como país integrante da região de África Austral, tendo o português como idioma oficial. De acordo com os dados estatístico do censo 2017<sup>2</sup>, apurou-se 27.909.798 habitantes, dos quais 13.348.446 corresponde aos homens, representando 48% da população, e 14.561.352 às mulheres, representando 52% da população. Referente a extensão territorial o país ocupa cerca de 799.380 km<sup>2</sup>. É banhado pelo Oceano Índico e faz fronteira com os seguintes países: Tanzânia, Malawi, Zâmbia, Zimbabwe, Suazilândia e África do Sul. A agricultura é a base da economia do país (INE, 2019). Administrativamente, Moçambique está dividido em onze províncias. A região Norte é composta por três províncias, a destacar: Niassa, Cabo Delgado e Nampula; a região Centro é constituída pelas províncias de Sofala, Zambézia, Tete e Manica; a zona Sul é composta por Maputo Cidade (capital), Maputo Província, Gaza e Inhambane.

De acordo com o Plano Distrital do Uso do Solo do Dondo (2012), a comunidade de Mutua é uma localidade cuja gestão administrativa e territorial é tutelada pelo Posto Administrativo de Mafambisse, do Distrito de Dondo, da Província de Sofala, situada na região centro de Moçambique. A sua divisão territorial está em ordem de dez (10) povoados, nomeadamente: Mutua-Sede, Chissange, Chibuabuabua, Chissene, Magandafuta, Nhufu, Zero-8, Nhamacuenguere, Mussatue, Sambazó.

---

<sup>2</sup> O censo populacional em Moçambique é realizado de 10 em 10 anos. Em agosto de 2017 foi realizado o último censo, cujos dados definitivos ficaram disponível em 2019 pelo Instituto Nacional de Estatística (INE).



Figura 1 - Mapa da divisão Administrativa de Moçambique.

Fonte: <https://www.flickr.com/photos/moitas61yahoocombr/2289175079>

Os povos das zonas costeiras de Moçambique experimentaram os primeiros contatos com as civilizações árabe, islâmica e europeia cristã através da intensificação do comércio. Este encontro entre povos foi marcado por choques culturais e disputas de controle comercial e territorial. O império português com auxílio da missão cristã católica conquistou os povos locais, passando a controlar o comércio e dominar o território. Essa dominação culminou com imposição ideológica, cultural, política e econômica, visando extinguir as ideologias culturais dos grupos étnicos locais, educando-os para servirem os interesses coloniais. Deste modo, a educação colonial esteve associada ao cristianismo, que foi usada como instrumento primordial para civilizar as etnias locais aos moldes ocidentais.

Assim, por um lado, havia uma hegemonia do império português e espanhol, os pioneiros das descobertas e exploração colonial que predominaram as extensões territoriais, através das evoluções tecnológicas de navegações marítimas de longo alcance, estimulados pela determinação de alargar o comércio e a exploração de produtos para o mercado europeu. Por

outro lado, estava a predisposição de reconquista espiritual disfarçada com a ambição em expandir o cristianismo para obstar o progresso do islamismo (ABREU, 2006).

Todavia, quando o Papa Nicolau V, no ano 1452, autorizou e financiou o império português a penetrar o sul do Cabo Bojador junto às Índias, tencionava a conquista de terras com influências islâmicas muçulmanas para a conversão dos crentes a uma servidão perpétua ao cristianismo. Esta era uma missão concedida ao rei do Portugal a partir da decisão na bula *Romanus Pontifex* (1454), para exterminar os que resistiam ao cristianismo naqueles territórios (BAUR, 2002).

Ademais, antes da presença ocidental em Moçambique os árabes islâmicos já mantinham contato comercial com o povo da região costeira. A expansão e fixação dos árabes em zonas de influência comercial gerou trocas culturais entre as práticas locais e o islamismo. Este encontro entre povos e culturas originou afro-islâmicos, descendentes dos africanos e árabes. Os afro-islâmicos foram herdeiros que passaram a controlar as principais rotas comerciais que escoavam ouro e outros produtos valiosos para o mercado asiático até a chegada dos portugueses.

Em 1497, veio a primeira penetração portuguesa, a partir de uma expedição chefiada pelo navegador Vasco da Gama, com o objetivo de descobrir outras terras e povos para comércio, num momento em que o mercado europeu necessitava de produtos. Após a chegada dos portugueses, houve uma disputa do controle comercial que terminou eliminando a influência comercial dos árabes nas regiões costeiras de Sofala e Zambézia. Ao extinguirem a predominância comercial árabe, assumiam os lugares estratégicos das rotas comerciais, e criavam condições para chegar nas zonas de interior do território. Porém, começaram a se posicionar periodicamente em lugares fixos, criando feiras que serviam de referência para facilitar o comércio com a zona interior e expandiam a cultura europeia, baseada na educação cristã, que predominou por todo território moçambicano incluindo o grupo étnico Sena (CABAÇO, 2007).

Contudo, as primeiras formas de implementação da educação colonial cristã no grupo étnico Sena<sup>3</sup> de Moçambique foram registradas pela persistência em manter algumas relações

---

<sup>3</sup>Grupo étnico que tem suas origens nos povos que habitam a África abaixo do Deserto do Saara desde o período Neolítico, passando pela chamada Idade do Ferro e o desenvolvimento da agricultura. Os chamados Sena, ou *Aseña*, se estruturam em Moçambique no período bastante posterior ao que os estudiosos chamam de dispersão dos povos Banto, caracterizados como um grupo conservador de elementos de identidade cultural, dos costumes, valores e tradições que compartilham entre diversos grupos Bantos (ABREU, 2006, p. 12).

de dominação das povoações do Alto Zambeze<sup>4</sup>, a partir da penetração portuguesa, que pretendia expandir o controle territorial moçambicano. A invasão e dominação colonial das zonas em que habitavam o grupo étnico Sena foram efetivamente concretizadas através do sistema de prazos<sup>5</sup> por volta do ano 1600. O principal interesse colonial era intensificar o comércio de escravos, ouro e marfim que eram as bases da economia portuguesa e a fonte de rendimento para promover a construções de pequenas vilas europeias dentro das povoações dos próprios grupos locais; também erguiam igrejas e escolas para educar e manipular os africanos, de modo que aceitassem a colonização pacificamente.

Através destas circunstâncias o grupo étnico Sena começou a experimentar uma educação colonial europeia, que foi imposta com a finalidade de dominar as suas práticas tradicionais. Este processo foi marcado por várias resistências contra toda forma de violência: física, sociocultural, política, educativa e econômica dos Sena. A situação histórica entre o grupo étnico Sena e os colonos portugueses foi determinante para compreendermos e delimitarmos o nosso objeto de estudo que advém das experiências entre a educação afrocentrada *rundu*<sup>6</sup> do grupo étnico Sena e a educação colonizadora, cujo debate situa-se dentro do campo da teoria e história da educação.

Nas revisões bibliográficas sobre a história colonial em Moçambique, consta que a própria educação colonial estava sob controle da missão cristã, onde a principal preocupação consistia em inculcar a cultura ocidental à população local, mediante a adaptação de um modelo de educação oposto aos seus hábitos tradicionais, justificando como pretexto de civilizar o africano para sujeição ao trabalho e “os bons costumes morais” europeus.

A construção das infraestruturas de instituições educativas europeias, os internatos, as escolas e as oficinas resultou do esforço missionário em substituir as instituições afrocentradas

---

<sup>4</sup>É um rio transfronteiriço com 2.750 km de comprimento que vai desde a Zâmbia, atravessa a cidade de Tete, desce por Sena e desagua no Oceano Índico. No vale do Zambeze, habitam vários grupos étnicos subdivididos entre alto Zambeze, centro e o baixo Zambeze (MAIA, 2015, pp. 31-32). Dentre as distribuições do Zambeze encontramos os seguintes grupos étnicos: os Sena, os Nhungues, os Chuabos, os Maindos, os Zimbas entre outros (RITA, 1982, p. 261). Todos os grupos étnicos do vale do Zambeze são de origem banto e considera-se uma zona de contato intercultural marcado historicamente por choques culturais, comerciais onde o colonialismo português se impôs radicalmente (ibid., 2015, p. 33-34).

<sup>5</sup>Os Prazos da Coroa no vale do Zambeze foi um sistema de colonização em que estado português assegurava sua soberania diante das autoridades locais. Este sistema consistia num modelo de controle e administração da terra semelhante ao feudalismo europeu, onde as terras eram arrendadas aos comerciantes portugueses pelo prazo de três gerações com objetivo de produzir para gerar mais impostos à Coroa (CABAÇO, 2007, p. 91).

<sup>6</sup> Prática educativa baseada na cosmovisão do grupo étnico Sena que consiste na preparação humana desde a infância dos indivíduos até a fase adulta (MEQUE, 1999, p.24).

dos Sena pelos modelos europeus, demonstrando, também, as verdadeiras intenções de uma educação para colonização, que não priorizava o respeito e consideração com as culturas locais (ABREU, 2006).

Assim, define-se como um período em que os grupos étnicos conviveram com o perfil do cristianismo colonizador, registrado pela relação de assimilação e resistência. Aliás, foi um período onde o papel da Igreja cristã católica tencionava tranquilizar as almas dos africanos para a servidão dos colonos europeus.

Além disto, o grupo étnico Sena experimentou a imposição da cultura europeia e do cristianismo no mesmo período, já que foram intencionalmente atingidos pela Governo colonial e pela agência da educação cristã no mesmo período e também pelos mesmos agentes (ABREU, 2006). Dessa forma, o sistema de educação colonial estava sob responsabilidade da religião cristã católica alinhado aos interesses coloniais portugueses.

Neste período de opressão colonial, o grupo étnico Sena foi submetido ao regime português e seus processos educativos para servidão imperial. O projeto colonial que ambicionava a transformação da etnia Sena nos moldes ocidentais não ocorreu de forma pacífica. Ou seja, existiram várias formas de resistências aos processos educativos e culturais dos colonos. Esse grupo étnico não recebeu pacificamente a dominação colonial, logo após a partilha e divisão da África decidida na conferência de Berlim (1884/1885): “Em várias situações os grupos étnicos resistiam e transgrediram às ordens do sistema colonial que se impôs de forma cruel e violenta” (MAIA, 2015, p. 90). Porém, enquanto resistiam reafirmavam suas identidades culturais.

Todavia, a experiência do grupo étnico na opressão colonial consistiu num processo violento de resistência à imposição imperial europeia. Como afirma Cooper (2008, p. 36), “os conquistadores imperiais pensavam que poderiam refazer as sociedades africanas e racionalizar a exploração do continente, mas o plano não prosperou, pelo contrário, ficou frustrado pelas múltiplas resistências africanas”. O processo de contato entre os africanos e europeus foi violento na situação colonial de tal forma, que os povos africanos vieram a se defender, reagir e opor-se de várias formas. A analogia de Hernandez, (2008, p. 3), aponta que o encontro destes povos teve como consequência a “oposição e violência de um processo longo, contínuo (com avanços e recuos) complexo e variado”, resultando em diferentes formas de expressão da identidade cultural interna nos territórios africanos (Idem, 2008, p. 3).

Quando a administração colonial começou a usar o sistema de prazos para explorar o povo Sena no vale do Zambeze, submetendo-os ao trabalho forçado nas minas e plantações como escravos, não houve passividade, muito pelo contrário, a etnia Sena repudiava manifestando resistências de várias formas contra a imposição imperial portuguesa. A resistência contra a opressão colonial surpreendia os portugueses sobre o imaginário do resistir que resumia-se em resistência militar (MAIA, 2015). Mas a resistência dos Sena extrapolava essa ideia: eles demonstravam confronto, utilizando recursos como as máscaras, o canto, a dança e a literatura proverbial da oralidade metafórica.

Neste sentido, a arte como uma linguagem de resistência representava a cultura dos Sena. A arte africana tem uma dimensão “comunitária e significativa” sobre os grupos que a produzem e a praticam. Como afirma Munanga (2009, p. 191), “o escultor sempre exprime seus sentimentos refletindo sobre a identidade comunitária, ou seja, a arte produzida pelo artista tem como objetivo satisfazer a comunidade da qual faz parte”.

Entretanto, o colono português tinha dificuldades para perceber essas particularidades próprias dos Sena em recorrerem a arte como meio de resistência. Ao compreenderem as especificidade dos Sena, passaram a exterminar toda forma artística e cultural dos grupos locais, criando estereótipos de práticas inferiores e profanas. A intenção de extinguir as práticas locais foi explicitada por Cabaço (2007, p. 20), ao descrever que “as políticas de identidade promovidas pelo colonialismo objetivavam legitimar a sua dominação em detrimento aos aspectos importantes da organização do poder tradicional”. No cenário opressor do colono, os africanos tinham que demonstrar suas identidades aos colonizadores, porém, toda resistência aos padrões de hegemonia eurocêntrica era combatida em termos sociais, políticos, culturais e religiosos (Idem. 2007, p. 20). Esta repressão violenta do colono estimulou os africanos a fazerem o uso de suas práticas culturais como resposta na afirmação das identidades e resistências.

As diferentes formas de resistência e negação contra a dominação colonial e imposição da civilização ocidental influenciaram determinadamente o grupo Sena a engajar-se na luta de libertação nacional, desencadeada pela Frente de Libertação Nacional de Moçambique (FRELIMO), fundada em 1962, dando o início em 1964 uma luta diferenciada das outras formas de resistências à exploração e opressão colonial, porque pautava pela conscientização da unidade nacional, de um projeto político nacionalista que desencadeou a luta de libertação do país até a conquista da independência em 1975.

O início da luta armada de libertação nacional de Moçambique (1964) protagonizada pela FRELIMO marcou o começo de um longo processo que visava essencialmente duas finalidades: a negação da dominação colonial e a construção de uma nova sociedade. Esta luta coincidiu basicamente pela escolha da educação como componente essencial para a prosperidade desta causa (UACIQUETE, 2010, p. 14).

A gênese da FRELIMO sempre esteve acompanhada pelo campo educacional, e era uma prioridade (in)dispensada, mas eles estavam conscientes de que muitos e grandes eram os desafios que deveriam enfrentar. As suas concepções de educação, assim como a concepções do tipo de sociedade que deveria ser construído, não estavam claramente definidos desde o começo do movimento político militar (GOMÉZ, 1999). Assim, a educação esteve presente em todo o processo da luta armada e de libertação de algumas províncias, mas não estavam bem definidos os seus modelos e métodos.

O modelo de sociedade projetada pela FRELIMO, após independência proclamada em 1975, era fortemente influenciado pela tradição filosófica do materialismo histórico e dialético, e considerava o trabalho como atividade criativa e essência da natureza humana, baseado em princípios marxistas (CABAÇO, 2007). Neste período o sistema educativo adotou o início da “democratização” e a “universalização” da educação. A nacionalização e expansão da rede e efetivos escolares sob controle do novo estado, pretendia eliminar as categorias raciais e programas curriculares herdados da educação colonial.

O esforço do Governo pós-independência em deserdar o sistema educativo colonial não foi efetuado por completo, não prosperou, mesmo tendo criado estratégias de reformas e aproveitamento da educação formal como instrumento eficaz de desenvolvimento acompanhado por emendas do sistema educacional. Os vários mecanismos usados para deserdação do processo educativo colonial determinaram na criação do Sistema Nacional de Educação, em 1983, introduzido com objetivo para “formação do homem novo que assumisse os novos valores da sociedade socialista”. Neste contexto, o governo priorizava a educação como um direito fundamental de cada cidadão, um instrumento para reforçar o papel dirigente da classe operária e dos camponeses, um dos fatores do desenvolvimento econômico, social e cultural do país.

Este modelo de sociedade e educação foi alvo de várias críticas sugeridas por Cahen (2012), ao defender que a transição da sociedade colonial para a do pós-independência caracterizou-se por uma “transmissão sociológica” de vários elementos de natureza social e

cultural para a formação do “homem novo” com novos valores. Com efeito, para o autor, a forma como o Estado foi criado e representado pela elite dirigente, tanto na sociedade colonial quanto na pós-independente, caracterizou-se por uma tendência de europeização das sociedades africanas. E, nessa perspectiva que Cabaço (2009), chama atenção de alguns países que usaram a orientação marxista, como foi o caso de Moçambique, que longe de adotar uma perspectiva diferente da do período colonial, tenderam a exacerbar tal imaginação “europeizada” de Estado e nação pós-independente.

No processo de nacionalização da educação formal em defesa da unidade nacional, o governo da FRELIMO não considerou as tradições e valores de cada grupo étnico, as suas concepções de mundo, as suas tecnologias e as suas principais línguas, que não entraram para o espaço escolar (HUMBANE, 2017). De igual modo, “eleveu-se o português como a única língua de ensino, e as restantes línguas locais faladas no país foram marginalizadas da escola”. Essas línguas locais que deveriam ser o fio condutor da circulação dos valores das várias culturas moçambicanas, foram banidas para o “segundo plano”, como valor “folclórico”, tudo em nome da “unidade nacional”, que se pretendia construir e defender (Idem, 2017, p. 19).

Na perspectiva do Asante (2014), o nacionalismo sistemático não nega o socialismo. O socialismo nos dá algumas possibilidades de liberdade da exploração de classes, mas a liberdade política deve emergir essencialmente de noções criadas através de experiências sociais de cada povo. “Todas as linguagens de qualquer nação devem refletir libertação também. As doutrinas políticas devem usar a linguagem de forma agressiva e inovadora para serem funcionais, sociais e politicamente coesivas” (Idem, 2014, p.56). Isso significa que os povos historicamente colonizados devem corrigir suas linguagens dos termos humilhantes das heranças coloniais. O colonizado deve possuir a capacidade de entender amplitude do problema. O discurso mobilizador tem o potencial de elevar o nacionalismo acima de facções religiosas, papéis de gênero e distinções de classes sociais, assim como o nacionalismo combateu divisões étnicas e classes sociais em Moçambique e no Zimbabwe (Ibid., 2014, p. 56-59). Esta analogia de Molefi Kete Asante coaduna com a de Ungulani Ba Ka Khosa (2015, p.128-129), sobre a realidade moçambicana, quando afirma o seguinte:

Com a proclamação da independência em 1975 esperava-se que as identidades circunscritas ao universo étnico ganhassem, no espaço soberano da pátria, a liberdade e o direito de confrontarem-se com identidades afins. Esperava-se que a secular presença islâmica e indiana, reduzida a nichos culturais bem delimitados, ganhasse outra amplitude no solo pátrio, de modo a que, por

exemplo, as especiarias e outros aromas, enraizados ao longo da costa, se embrenhassem pelo sertão adentro e se incrustassem no adobe das palhotas da nossa existência. Esperava-se que a língua portuguesa, língua da unidade e do desenvolvimento, partilhasse o seu espaço hegemônico na educação, na informação, nos espaços públicos e privados, com outras línguas. Com a independência esperava-se, enfim, que as várias identidades ganhassem cidadania e contribuíssem, na sua diversidade, para a construção do tecido identitário moçambicano. Mas tal não aconteceu.

A resistência da identidade cultural do grupo étnico Sena demonstra que o nacionalismo não combateu por completo a diversidade étnica em Moçambique. Este fato pode ser explicado pelo próprio nacionalismo estar contudente à ideologia de herança colonial que não era adequada às práticas culturais das etnias locais.

Apesar de vários eventos que ocorreram na comunidade de Mutua, o grupo étnico Sena sofreu pressão exógenas e endógenas, mas mantém sempre a continuidade de suas práticas culturais que os identifica. Esta resistência Sena cabe dentro dos fundamentos defendidos pela teoria da afrocentricidade, como um modo de pensamento e ação que centraliza os interesses e valores africanos, traçando caminhos vitoriosos das experiências coletivas de povos que sobrevivem a opressão do ocidente, como será discutido a seguir.

## CAPÍTULO 1

### 1. APROPRIANDO OS FUNDAMENTOS DA AFROCENTRICIDADE

O propósito deste capítulo surge da necessidade de articular os fundamentos teóricos da afrocentricidade com ênfase pela incursão da educação colonizadora na história dos povos africanos. A dispersão de reflexões que esta teoria pressupõe sobre a temática, constitui passo significativo para a compreensão da imposição hegemônica das agências ocidentais no contexto moçambicano. Para tal, a consistência do debate foi suportada pelas categorias conceituais sugeridas por Molefi Kete Asante (2009), que são adequadas às realidades histórica, cultural dos africanos. Posteriormente, apresentamos os argumentos centrais da educação afrocentrada apontando outras alternativas de educação escolar adequadas a cotidianos dos grupos étnicos em Moçambique.

Na perspectiva de Asante (2014), que parte de um olhar crítico segundo o qual abnega-se de quaisquer suscitações de argumentos que defendam as superioridades baseadas em biologia, cultura e ideologia. Ele distancia-se de argumentos que buscam inferiorizar outros povos. Por isso, o seu pensamento estava baseado nas experiências da marginalização do africano. Desta feita, defende que a cultura africana é basicamente indestrutível, baseada em histórias, educações e experiências próprias. Este posicionamento torna sua visão mais clara e definida sobre a história e a cultura do povo africano, mas reconhece as ocorrências de mudanças, modificações e influências. Assim, diz o seguinte:

Através do tempo os povos africanos foram influenciados e influenciaram outras culturas e, ainda assim, não tenho dúvida em identificar quem fala minha língua, quem se move ao ritmo da minha música, responde aos meus símbolos e sistemas culturais, e reage a opressão racista como a maioria do meu povo. A menos que esteja fora deslocado, deseducado, descentrado ou culturalmente alienado, a maioria do povo africano partilha o sistema cultural africano, embora ele tenha sofrido alterações de acordo com nações e histórias específicas (Idem,2014, p. 6).

O âmago desta pesquisa remete-nos à trajetória da presença europeia entre os povos africanos e às heranças e resistências advindas das encruzilhadas socioculturais. A relação histórica entre estes povos foi marcada por empréstimos e choques culturais, conquista, resistência e dominação. Esta experiência culminou com a escravização, colonização territorial,

ideológica e cultural dos africanos, sendo considerada a maior atrocidade vivenciada pela humanidade. Neste processo a dominação colonial europeia empregava mecanismos eficazes para o aniquilamento da identidade africana, arruinando as civilizações egípcias, Ghana, Mali, Grande Zimbábue, dentre outras.

Assim, no percurso dos longos séculos de opressão colonial sofridos pelos africanos, foram alteradas as suas culturas e os seus lugares dentro da história. Neste processo surgiram categorias preconceituosas que os definia como “povos sem História”, “povos primitivos”, “povos infantis”, entre outros. Diop (1999), vai afirmar que as manipulações categóricas elaboradas pelos antropólogos e missionários cristãos visavam a manutenção da superioridade europeia criando imaginação hierárquica entre o “selvagem” e o “colonizador”, a “civilização” e a “barbárie”, enquanto isso, o continente africano servia como um “fardo do homem branco”.

A educação colonial baseada na epistemologia ocidental foi muito determinante para os europeus dominarem, pilharem, expulsarem e arrancarem os africanos dos seus próprios lugares de sujeito na história (ASANTE, 2014). Suportados pelas tendências discursivas elaboradas a partir de teorias do “racismo científico” aceito no meio acadêmico, também influenciaram para as políticas europeias de escravização e colonização, que ficou cicatrizado dentro dos “problemas políticos, conceituais, culturais e sociais encontrados em muitas sociedades africanas atualmente”.

Vale lembrar que a imposição ocidental não foi acolhida pacificamente pelos africanos e em especial pelos moçambicanos. De tal modo que houve muita resistência em vários níveis socioculturais, político-militares e epistemológicos, recorridos para resistência e repúdio contra a supremacia branca. Nessa situação, a resistência africana, imbuída pela cosmovisão ancestral, tem simbolizado os africanos dentro e fora do continente. A ancestralidade tem identificado os africanos nas suas experiências históricas e culturais que estimulam gerações e gerações a resistir contra qualquer tipo de opressão.

O espírito de resistência instigou alguns africanos e afrodescendentes negros(as) afazerem recurso ao espaço acadêmico para disputarem, conquistarem e resgatarem o agenciamento da epistemologia africana face ao *epistemicídio* europeu. Estes estudiosos buscam corrigir as distorções de história da humanidade feitas pelo projeto eurocêntrico que coloca toda a civilização africana à margem da Europa.

O filósofo guineense Eugênio Nkogo Ondó (2005), narra que vários pesquisadores africanos contribuem na demarcação das civilizações clássicas africanas e de um Egito

geográfico e racialmente africano, além de não somente como fontes das investigações científicas e filosóficas daquilo que posteriormente foi denominado de Ocidente, mas também como local de aprendizagem dos filósofos gregos:

A missão específica desses pesquisadores era lembrar ou explicar para a humanidade que tanto as impressões arqueológicas e demais manifestações de alto nível de desenvolvimento do saber humano, descobertas até então, como as fontes primárias Helénica têm mostrado que o Egito da Negritude não só foi o berço da sabedoria, mas também uma metrópole dos sábios e filósofos gregos (Idem, 2005, p. 90).

Na emancipação acadêmica destacam-se alguns nomes que impulsionaram estudos sobre a epistemologia africana dentre eles William Edward Du Bois (1868-1963), Leopold Sedar Senghor (1906-2001), Kwame Nkrumah(1909-1972), Aimé Césaire (1913-2008), Abdias do Nascimento (1914-2011), Cheikh Anta Diop (1923-1986), Frantz Fanon (1925-1961). Portanto, como defensores dos postulados que retornam a atenção para a civilização clássica da África, restauram a imagem do povo negro como sujeito dentro da própria história e cultura. De igual modo, surgem Maulana Ron Karenga, Mualimo Shujaa, Charles Finch III, Asa Hilliard III, Ama Mazama, Molefi Kete Asante entre outros, que ainda seguem o pensamento contraditório aos paradigmas eurocêntricos e suportam o agenciamento africano.

Todavia, esses estudiosos comprometidos com a ressignificação do africano como sujeito, empreenderam e têm empreendido diversas teses que refutam o pensamento eurocêntrico. Seus fundamentos consistem no aprimoramento da filosofia ancestral, das civilizações clássicas africanas e dos conhecimentos produzidos por africanos nas suas próprias experiências históricas e culturais, contribuindo positivamente para o bem da humanidade.

### **1.1. Ao encontro do paradigma teórico da afrocentricidade**

As contribuições paradigmáticas como enfoque para *recentralizar* o legado dos povos africanos, forneceu possibilidades para uma nova página que corrige as distorções sobre a história da humanidade. Neste contexto, o professor Molefi Kete Asante articulou sistematicamente todas as produções que já vinham sendo trabalhadas a partir da cosmovisão africana, obedecendo às demandas acadêmicas, e que veio posteriormente a designar por afrocentricidade. Assim afirma que a afrocentricidade:

Refere-se essencialmente à proposta epistemológica do lugar. Tendo sido os africanos deslocados em termos culturais, psicológicos, econômicos e históricos, é importante que qualquer avaliação de suas condições em qualquer país seja feita com base em uma localização centrada na África e sua diáspora. Começamos com a visão de que a afrocentricidade é um tipo de pensamento, prática e perspectiva que percebe os africanos como sujeitos e agentes de fenômenos atuando sobre a sua própria imagem cultural e de acordo com seus próprios interesses humanos (ASANTE, 2009, p. 93).

Prossegue-se com o pressuposto de que a afrocentricidade como um modo de pensamento e ação envolve predominantemente a centralidade dos interesses e valores intrínsecos dos africanos. Enquanto teoria, “se refere à colocação do povo africano no centro de qualquer análise de fenômenos africanos” (ASANTE, 2014, p. 3).

Molefi Kete Asante, alinhado aos propósitos dos seus antecedentes, torna a afrocentricidade um desafio para evidenciar a história e as contribuições das civilizações clássicas africanas na produção do conhecimento humano. Para tal, os passos que segue são de comprovar, com bases científicas, as produções negadas e escamoteadas pelo Ocidente que se autodomina o centro da ciência. A afrocentricidade como um projeto científico apresenta suas bases teóricas e epistemológicas inspiradas na ancestralidade africana. Assim, surge como um paradigma revolucionário para mudança social que preza sobre a proposta de correção “construtural” da desorientação negra, “descentramento” e falta de agenciamento negro. Deste modo:

O paradigma da afrocentricidade admite a centralidade de africanos(as), isto é, ideais e valores negros são tomados como as formas mais elevadas de expressão da cultura africana, sua conscientização é um aspecto funcional para uma abordagem revolucionária do fenômeno (ASANTE, 2014, p. 3).

De acordo com Asante (2003); Noguera (2010) e Mazama (2009), os aspectos culturais e cognitivo de um paradigma são incompletos sem o aspecto funcional. Uma das suposições-chave do(a) afrocentrado é que “todas as relações são baseadas em centros e margens e nas distâncias de cada lugar do centro ou da margem” (ASANTE, 2003, p. 3). Quando o povo negro tem seu ponto de vista “centrado”, tomando sua própria história como centro, enxerga-se como “agente”, ator e participante ao invés de “marginalizado” na periferia da sua experiência histórica e sociocultural. Com este “paradigma, os seres humanos descobriram que todos os

fenômenos são expressos através de duas categorias fundamentais: espaço e tempo” (Idem, 2003, p. 3-4).

Embora pese o fato de os africanos terem sido deslocados dos seus próprios lugares de sujeitos, a afrocentricidade procura resgatar a afirmação do lugar do africano como sujeito dentro das próprias histórias e experiências, rejeitando as ideologias que tendem a marginalizá-los (MAZAMA, 2003). Deste modo, a afrocentricidade emerge como proposta epistemológica que parte do lugar africano e repudia as noções de alteridade que privilegiam a cosmovisão europeia como normativa e universal.

Mazama (2009, p. 111) ressalta que a afrocentricidade afirma a operação dos africanos como agentes autoconscientes insatisfeitos “em ser definidos e manipulados por fora”. Finch III (2009, p. 167), define afrocentricidade como “uma escola de pensamento que coloca a África no centro de todos os estudos que se relacionam com esse continente e com os povos de descendência africana”. Para Rabaka (2009), trata-se de uma orientação metodológica para análise da história e da cultura africana e mundial, como forma de crítica e de corretivo diante da hegemonia branca global.

Num exercício de contextualização, Asante (2009, p. 94), mostra que afrocentricidade busca construir nas pessoas a agência enquanto “capacidade de dispor dos recursos psicológicos e culturais necessários para o avanço da liberdade humana”. Neste sentido, é um paradigma que desafia a “racionalidade eurocêntrica” responsável pelo desprezo e “invisibilização” dos africanos.

Com uma visão diferente, o paradigma da afrocentricidade parte da afirmação do lugar enquanto consciência histórica e política, de opressão da supremacia branca sobre outros povos, especialmente os africanos. Asante (2009); Rabaka (2009); Noguera (2010), lembram-nos que ser afrocentrado não significa ser negro (como essencialismo biológico ou “racial”), ter nascido na África ou defender a afrocentricidade como perspectiva única de explicação da realidade. Não é feita uma inversão da hierarquia eurocêntrica ou a desconsideração do pensamento e da cultura dos europeus. É sim, a destruição da hierarquia e da afirmação de igualdade humana de todos os povos e culturas (ASANTE, 2009; RABAKA, 2009; NOGUERA, 2010).

Diante destas perspectivas divergentes do paradigma eurocêntrico, podemos grifar que a afrocentricidade é um modelo epistemológico e metodológico, que orienta a construção do conhecimento numa perspectiva propriamente africana, que advém da consciência sobre a experiência comum da opressão dos africanos pela imposição mundial da supremacia branca.

Nesta direção, a afrocentricidade contesta qualquer teoria fincada em argumentos hegemônicos, mas defende argumentos que possibilitam um pensamento sobre a organização social em que a solidariedade e a coletividade sejam princípios norteadores contra todas as formas de opressão da “liberdade humana”.

Numa definição radical a afrocentricidade busca reorientar os africanos a uma posição centrada (ASANTE, 1998). O pressuposto teórico fundamenta-se na centralidade do povo africano e os conceitos de agente/agência, conscientização e localização, que serve de espinha dorsal para significação da afrocentricidade enquanto paradigma teórico.

Porém, parte-se da premissa de que, na experiência dos 500 anos de colonização, os africanos sofreram deslocamento físico, psicológico e cultural. Assim, afrocentricidade não representa um lugar geográfico, embora parta da experiência continental e diaspórica dos africanos; a ideia de centro contida no termo não implica em localização espacial, e sim, em uma posição mental, política e epistemológica de resistência à dominação cultural europeia.

No argumento de Asante (2009) e Nascimento (2009), a ideologia europeia, movida pela cobiça, juntamente com a ideia de supremacia branca como justificativa, criou o chamado problema do “desempenho educacional” das minorias, daí o enfoque nas supostas “deficiências intelectuais e culturais” notadas em relação aos grupos étnicos oprimidos.

A motivação imperial pela busca de propriedade e controle do mundo, governos e igrejas juntaram forças em guerras santas culturais, destruindo estrategicamente as antigas culturas de outros povos, junto com suas educações e estrutura de socialização da transmissão cultural (ASANTE, 2009). Na mesma perspectiva, Nascimento (2009, p.318), afirma que “barraram todas as regras que afirmavam ensinar, roubando, matando, prestando falso testemunho, invejando”. De tal modo que, a educação colonial teve ao mesmo tempo a missão de extinguir e explorar.

Como afirmam Boch (2002) e Abreu (2006), o projeto europeu de dominação e colonização de outros povos estava associado aos modelos educativos cristãos com o espírito de conquista territorial, ideológica embasados na evangelização que pretendia civilizar para garantir a servidão perpétua. Assim, a educação europeia procurava cumprir as intenções do regime colonial tornando os nativos submissos, isolados, marginalizados, controlados e escravizados (CASTIANO & NGOENHA, 2013, p.26; BLOMMAERT, E. 1988).

Nesta perspectiva, Asante (2014), diz que a Igreja foi uma instituição mais lógica para se começar o trabalho de educação de massa com relação aos costumes, hábitos e estilos de um povo. Não foi em vão que os europeus usaram a religião como um instrumento primordial para educar e colonizar os africanos. Eles estavam conscientes de que os africanos têm um profundo sentido religioso, o sentido do sagrado, o sentido da existência de uma força divina ligada à ancestralidade. Por isso não é surpreendente que Kwame Nkrumah (1962, pp. 93-97), em seu programa de transformação social, tenha visto na religião, simultaneamente, um recurso a “explorar” e um problema a “conter”.

Para Tshishiku Tshibangu, com colaboração de J. F. Ade Ajayi e Lemin Sanneh (2010, p. 612), “o cristianismo ilustra melhor um papel contraditório, a um só tempo positivo e fonte de problemas, da religião na transformação social da África”. Por um lado, certamente que o cristianismo influenciou o povo africano com a expansão e promoção da educação formal em diferentes níveis. Por outro lado, o cristianismo se desenvolveu em estreita colaboração com o colonialismo, enquanto a religião tradicional estava, sobretudo, distante e era, por vezes e inclusive, hostilizada (Idem, 2010).

Na visão de Mudimbe (2013), os missionários, antecedendo ou seguindo uma bandeira europeia, não apenas ajudaram o seu país natal a adquirir novas terras, mas também cumpriram uma missão divina ordenada pelo Santo Padre. Como afirma Witte (1958, p. 456-460), “foi em nome de Deus que o Papa considerou o planeta seu de direito e criou os princípios básicos da terra *nullius* (terra de ninguém)” o que priva os nativos não cristãos do direito a uma existência política autônoma e de possuir e transferir a propriedade.

A educação europeia foi uma das instituições que assinalou determinadamente a imposição imperial e representava simbolicamente o domínio colonial em África. Sabe-se que era uma educação subordinada aos interesses de ordens religiosas e coloniais. Entretanto, a escola colonial foi sempre um espaço de fronteiras e, por conseguinte, de confrontos. Simultaneamente a educação era instrumento para dominação e libertação, na medida em que as etnias locais faziam o bom uso daquilo que era ensinado para revoltar-se contra o opressor.

Os afrocentrados assumem uma posição crítica sobre os modelos da educação colonial argumentando que a mesma determinou para a formalização da educação em modelo eurocêntrico. Todavia, a visão eurocêntrica se tornou uma visão etnocêntrica porque ela derivou de um contexto particular, mas foi imposta como se fosse universal (ASANTE, 2014). Essa afirmação, de acordo com os afrocentrados, tinha que ser resistida ou então a Europa

afirmaria que apenas sua visão de humanidade estava correta. Este tipo de argumento elevou a experiência europeia, mas rebaixou todas as outras. Com efeito, a visão eurocentrista da história praticou durante décadas a perpetuação da inferioridade do homem negro frente ao homem branco (RAMOSE, 2011). Esse pensamento de superioridade eurocêntrica penetrou na sociedade, como exposto anteriormente, na época colonial, legitimando todo um sistema exploratório, como foi a escravidão.

Por isso, Asante (2014), recorda que a colonização do mundo pelos europeus não foi um ato de inocência. Não foi um ato caridoso por muito que queiramos encontrar as mais fantásticas explicações através de nossas imaginações ou através de qualquer análise objetiva. Igualmente, Césaire (1979, p. 21), explica que diante da colonização “ninguém coloniza inocentemente, nem ninguém coloniza impunemente”. Cosmologias inteiras foram jogadas fora nos monturos de uma ideologia europeia de cruzada que significava saquear, não apenas as terras e os corpos dos povos, mas também suas mentes. Por sua vez, Asante (2014) e Ramose (2011), comungando mesmo pensamento ao considerarem que a “libertação das mentes do povo africano” será uma batalha mais árdua do que a “erradicação do regime colonial”, porque o colonizador constrói no imaginário social a coisificação do sujeito africano, deixando-o completamente desmotivado, mas também contribuindo para a sua miserabilidade física e mental.

A hegemonia educativa, política, cultural, religiosa, tecnológica eurocêntrica no período colonial proporcionou os colonizados a inculcarem a imagem da Europa como padrão a ser seguido. A ideia era (in)visibilizar e marginalizar os povos colonizados. Partindo deste olhar crítico sobre a imposição da ideologia eurocêntrica sobre o povo africano, a afrocentricidade avança com alguns procedimentos revolucionários para libertação psicológica, cultural e o resgate do “lugar” de africano dentro da sua própria história. Portanto, propõem-se exatamente a “centralidade” dos povos africanos para reorientá-los na história, possibilitando encontrar sua “localização” e a partir dessa localização construir sua própria “agência”, para que os africanos possam desenvolver uma identidade positiva e adquirir a “consciencialização” autocontrolada das suas vidas para não estarem num lugar marginal.

## 1.2. A agência

As categorias agência, localização e conscientização definidas na perspectiva do Molefi Kete Asante são propostas que contrariam as ideologias eurocêntricas, edificando um novo episódio sob qual o povo negro se enxergará dentro das suas próprias experiências históricas e culturais. Assim o povo africano protagonizará plenamente a autonomia e autoafirmação da sua identidade. Individual ou coletivamente os africanos crescem a cada estágio até alcançarem a consciência afrocentrada. Quando se busca o agenciamento do africano, refere-se ao lugar central onde perpassam seus interesses culturais, políticos e econômicos. Neste caso a agência expressa a condição libertadora e corretora do lugar marginal dos africanos, como diz Asante:

A agência é a capacidade de dispor dos recursos psicológicos e culturais necessários para o avanço da liberdade humana (...) Estou fundamentalmente comprometido com a noção que os africanos devem ser vistos como agentes em termos econômicos, culturais, políticos e sociais. O que se pode analisar em qualquer discurso intelectual é se os africanos são agentes fortes ou fracos, mas não deve haver dúvida de que essa agência existe. Quando ela não existe, temos a condição da marginalidade – e sua pior forma é ser marginal na própria história (...) Os Africanos têm sido negados no sistema de dominação racial branco. Não se trata apenas de marginalização, mas de obliteração de sua presença, seu significado, suas atividades e sua imagem. É uma realidade negada, a destruição da personalidade espiritual e material da pessoa africana (ASANTE, 2009, p. 94).

Importa referir que o conceito *agência* definido na perspectiva de Asante é fundamental para compreendermos a experiência da educação colonial em Moçambique, pois o ensino colonial nesse país tinha como finalidade a dominação, a alienação, a cristianização que colocavam os grupos étnicos num lugar marginal dentro da sua própria história e cultura. Os conteúdos ministrados tinham um nível muito baixo e centravam-se na aprendizagem da língua portuguesa, geografia de Portugal, e conteúdo de caráter religioso, por um lado. Por outro lado, o conteúdo escolar procurava igualmente transmitir as ideias coloniais como as mais racionais, tranquilizando o espírito de dominação econômica e, como se não bastasse, tentava destruir as estruturas sociais, econômicas e culturais africanas (MAZULA, 1995; MONDLANE, 1975; GOMÉZ, 1999; GOLIAS, 1999).

Com isso, a concepção de *agência* trabalhada por Asante adequa-se ao contexto moçambicano, porque ele parte da premissa de que ao considerarmos questões de lugar, situação, contexto e ocasiões que envolvem participantes africanos, é importante observar o conceito de *agência* em oposição ao de *desagência*, em qualquer situação na qual o africano seja descartado como ator ou protagonista em seu próprio mundo. Porém os africanos devem ser vistos como agentes em termos econômicos, culturais, político e sociais. Na condição de não existência da agência dos africanos, significa estar num lugar marginal da sua própria história.

### **1.3. A centralidade/marginalidade**

Diante do debate sobre uma educação tendenciosa e colonizadora para atender os interesses ocidentais, cujo papel da educação vê-se manipulada para silenciar a epistemologia dos outros povos inclusive dos africanos, educando-os forçadamente nos moldes eurocêntricos, o que significava deslocá-los da posição central dos seus saberes, práticas culturais e todo conhecimento produzido por eles próprios. Nesta situação os afrocentrados defendem a necessidade de trabalhar a educação a partir das experiências históricas e culturais de cada povo no sentido de situar as suas cosmovisões num lugar central e não marginal.

Como descreve Asante (2009), a questão da localização psicológica é relevante quando se analisa o contexto africano. Ademais, o interesse pela localização psicológica é imprescindível para observar se “uma pessoa está localizada em uma posição central ao mundo africano e pelo modo como ela se relaciona com a informação africana” (Idem, 2009, p. 96). A centralidade do povo africano constitui-se no reconhecimento da identidade enquanto um povo que foi historicamente deslocado e “marginalizado” diante da hegemonia ocidental.

Com uma visão semelhante, Mazama (2009), afirma que o conceito centro (também, localização, lugar) enquadra-se perfeitamente dentro do aparato conceitual afrocentrado. Parte-se do pressuposto de que a história, a cultura e a ancestralidade determina a identidade africana. Esta por sua vez determina a localização, o centro, o lugar na vida, tanto material quanto espiritual dos africanos. Ainda neste enfoque, Asante (2009), diz que a análise de uma pessoa com frequência se relaciona com o “lugar” onde sua mente está “situada”. Todavia a localização no sentido afrocentrado significa o lugar psicológico, cultural, histórico ou individual ocupado por uma pessoa em um dado momento da história. Assim, estar em uma localização é estar fincado, temporariamente, em determinado espaço. “Quando um

afrocentrado afirma ser necessário descobrir a localização de alguém, refere-se a saber se essa pessoa está em lugar central ou marginal com respeito a sua cultura” (Idem, 2009, p. 96 ). A resistência da educação afrocentrada do grupo étnico Sena face à educação colonizadora em Moçambique significa “centralidade” das práticas educativas rundu e simultaneamente um ato de afirmação da identidade Sena.

Quando os regimes governamentais orientados pelos modelos de educação europeia relevam o português, o inglês e o francês como as únicas línguas para o espaço escolar, eliminando as línguas nativas e suas práticas culturais, instigam uma violência simbólica, porque “deslocam psicologicamente e culturalmente” os grupos étnicos dos seus lugares “centrais” para um lugar “marginal”, onde são forçados a compreender conteúdos que não os representam e nem fazem parte das suas práticas cotidianas. Esta situação, em muitos casos contribuem para a resistência, o abandono escolar e aumento de indivíduos não escolarizados, aqueles que não optam pela passagem da escola e são atribuídos à categoria de “analfabetos”.

Como afirma Freire (1979), os analfabetos são indivíduos que se encontram à margem da estrutura social, mas certamente oprimidos e alienados pelo mesmo sistema, que opta pelos métodos de alfabetização para proliferar imagens negativas sobre eles, simulam resgatar os que se localizam à beira para o centro da estrutura, sem o agenciamento da liberdade humana. Neste ponto de vista, “o analfabeto não é então uma pessoa que vive à margem da sociedade, um homem marginal, mas apenas um representante dos extratos dominados da sociedade, em oposição consciente ou inconsciente àqueles que, no interior da estrutura, tratam-no como uma coisa” (Idem, 1979, p.39).

Assim, os debates sobre a Marginalidade ajudam a compreendermos as manipulações da escolarização no modelo único desenhado pelas elites como imperativo de transferências dos sujeitos marginalizados do lugar periférico para o centro. Ou seja, os sujeitos oprimidos são forçados a compreender a lógica do opressor para abandonarem as suas práticas culturais e adotarem um estilo de vida imposto sobre eles sem quaisquer opções.

A discussão no contexto brasileiro suscita várias intervenções acadêmicas como ficou explícito no texto de Muryatan Barbosa (2004) ao resgatar o pensamento do sociólogo Guerreiro Ramos sobre o personalismo negro: “como discurso focado na ambiguidade intrínseca da identidade marginal – no caso, negra –, pode ser relido como uma prerrogativa pós-colonial, que busca deslocar o discurso ocidental naquilo que lhe é mais fundamental: o Homem” (Idem, 2004, p. 221).

Neste caso, a questão da identidade negra é um lugar marginal construído socialmente pelo imaginário do colonizador que usa os dispositivos ideológicos para bloquear o dito “negro” a não atingir o sentido integral da humanidade.

Por isso Joel Rufino Santos (1996) afirma que para Guerreiro Ramos o negro não é, pois, uma raça (a rigor raça não existe), mas, se fosse, a nada de progressista levaria tomá-lo como tal. Negro é uma configuração social, um lugar que pode ser ocupado mesmo por não negros (Idem, 1996, p. 223). O negro como lugar é descrito da seguinte maneira:

As coordenadas para fixar o negro como lugar seriam: o fenótipo (crioulo), a condição social (pobre), o patrimônio cultural (popular), a origem histórica (ascendência africana) e identidade (autodefinição e definição pelo outro). A coordenada mais fraca é o fenótipo, uma vez que a maioria da nossa população tende para o escuro. Brasileiro é, como se deduz, o melhor sinônimo de negro; e branco um sinônimo de não brasileiro (idem, 1996, p. 223).

No geral, Brasil como uma sociedade europeizada não escapa dos padrões eurocêntricos que marginaliza outros modelos culturais característicos dos diversos grupos sociais. “Trata-se, aqui, de um caso de alienação que consiste em renunciar à indução de critérios locais ou regionais de julgamento aos padrões culturais, por subserviência inconsciente a um prestígio exterior” (GUERREIRO RAMOS, 1954, p. 194-195).

Ao afirmarmos que os contextos afrocentrados resistem às agências exógenas, significa que compreendem os fenômenos africanos através das experiências históricas e culturais dos africanos, resgatando as suas próprias agências historicamente marginalizadas. “O homem marginalizado não é “um ser fora de”, ao contrário, é um “ser no interior de”, em uma estrutura social, em relação de dependência para com os que falsamente chamamos seres autônomos e que, na realidade, são seres inautênticos” (FREIRE, 1979, p.39).

Com efeito, a Europa forjou grande parte de sua identidade moderna à custa dos africanos, particularmente por meio da construção da imagem do europeu como o mais civilizado e do africano como seu espelho negativo, isto é, como primitivo, supersticioso, incivilizado, *ahistórico* e assim por diante (Idem, 2011, p.43).

Todavia, podemos reafirmar que os afrocentrados demonstram compromisso com a localização de uma pessoa africana face à imposição europeia na dinâmica imperativa entre o centro e a margem.

Diante desta conjuntura, os afrocentrados têm o interesse em saber o lugar da pessoa africana como protagonista da sua história e cultura. Baseiam-se em questões referentes à cosmologia africana, visto que as percepções da imagem do africano têm sido definidas a partir do ponto de vista do europeu, paradoxal daquilo que os próprios africanos pensam, dizem e fazem. Porém, este compromisso constitui uma tarefa árdua e desafiante para os afrocentrados, porque acreditam que no processo da construção de identidade existem similaridades entre aquilo que a pessoa é e o que espera ser futuramente.

Sendo assim, Asante (2009), chama atenção para uma “conscientização” dos africanos do continente e da diáspora, “quer através de experiências das opressões sofridas”, “quer através das vitórias possíveis”, que possam servir de emancipação como “agentes” dentro do sistema mundo, respeitando a diversidade cultural, contribuindo para o bem da humanidade, também, desconstruindo os preconceitos sobre eles, que os colocam como vítimas passivas ou dependentes de uma supremacia branca, conseqüentemente colocando-os na “centralidade” da sua própria história e cultura.

#### **1.4.O papel da conscientização entre os povos marginalizados**

A pressuposição anterior complementa-se com o conceito de conscientização ainda trabalhada pelo Molefi Kete Asante. Segundo este autor, a teoria da afrocentricidade emergiu como processo de “conscientização” política de um povo que existe à margem da educação, da arte, da ciência, da economia, da comunicação e da tecnologia tal como definidas pelos eurocêtricos. Neste sentido, a afrocentricidade é a conscientização sobre a agência dos povos africanos (NASCIMENTO, 2008). Esta é a chave para a “reorientação” e a “(re)centralização”, de modo que a pessoa possa atuar como agente, e não como vítima ou dependente.

De acordo com Mazama (2009, p. 111), “a ideia de conscientização de si está na centralidade, ou seja, africanos e seus descendentes devem operar como agentes autoconscientes de sua história, cuja autodefinição positiva e assertiva deve partir das culturas africanas”. Para Asante (2009, p. 94), a “conscientização” é o aspecto que orienta os seres humanos no conhecimento sobre as opressões que sofrem, como também sobre as vias possíveis de libertação através de sua “agência”.

A conscientização definida na perspectiva da afrocentricidade ajusta-se à visão freireana, quando interpreta relação sujeito e realidade. Assim a “conscientização” se dá aos sujeitos pela

aproximação da realidade, o que é extremamente contrária à ideia de opressores que afastam o sujeito da realidade a fim de prendê-los a uma realidade mistificada e distorcida. “Os homens enquanto “seres-em-situação” encontram-se submersos em condições espaço-temporais que influem neles e nas quais eles igualmente influem” (FREIRE, 1979, p.19).

Alinhado a estas interpretações sobre conscientização, Diop (1999), posiciona-se partindo do pressuposto de que o primeiro passo para a efetiva libertação dos povos africanos seria a “conscientização” histórica, que permitirá a superação de obstáculos e distorções sobre a realidade africana. Na mesma senda Ki-Zerbo (2010), traz em seu cerne as faculdades de identidade, autenticidade e “conscientização”, com objetivo de reformular a corrente da “historiografia africana” de modo a modificar as regras e práticas discursivas e reconfigurar sua relação “saber-poder”, onde a “perspectiva africanista deve resistir à produção de saber que coloca o africano como objeto”, pois, na realidade, eles são e devem continuar sendo os próprios sujeitos nas construções de suas histórias.

Contudo, os cinco séculos de colonização europeia foram marcados por revoltas violentas, o que significava a rejeição da dominação colonial, de tal forma que os povos africanos foram obrigados a se defenderem, reagirem e oporem-se de várias maneiras. As revoltas africanas foram realizadas de forma consciente, às vezes, inconscientemente, por isso, existem situações onde a atenção da conscientização seja sempre necessária. Portanto, ter a consciência africana significa ter responsabilidade e obrigação de resistir à aniquilação cultural, política, econômica (ASANTE, 2014; HERNANDEZ, 2008; MAIA, 2015; MUNANGA, 2009; CABAÇO, 2007).

De acordo com a leitura do Abdias do Nascimento (2009) sobre a consciência negra e sentimento Quilombista no contexto brasileiro demonstra a inegável realidade histórica do tratamento opressor que os africanos e os seus descendentes vêm sofrendo perante a hegemonia branca minoritária. Diante desta realidade o povo negro se encontra na situação de autodefensiva para garantir a sua sobrevivência e sua existência. Entretanto os quilombos surgem neste contexto de resistência a opressão na tentativa de buscar a liberdade e dignidade dos negros criando uma lógica de organização social, cultural, política e econômica paralelo aos modelos eurocêntricos impostos pela sociedade vigente. Na fala da historiadora Maria Beatriz Nascimento (1979, p.17), o quilombo é “um local onde a liberdade era praticada, onde os laços étnicos e ancestrais eram revigorados”.

As categorias conceituais que perpassam sobre a teoria da afrocentricidade compõem um conjunto de fundamentos que consiste em rupturas contra os paradigmas eurocêntricos responsáveis pela invisibilidade do protagonismo dos africanos dentro das suas próprias experiências históricas e culturais. “Os quilombos ou Palmares são exemplos desse processo de rupturas aos padrões ocidentais numa dinâmica de estratégias e táticas de sobrevivência e progresso das comunidades de origem africana” (NASCIMENTO, 2009, p. 203). Por outro lado, Ama Mazama coloca esse assunto da seguinte maneira:

Na verdade, a afrocentricidade sustenta que, a menos que os africanos se disponham a reexaminar o processo de sua conversão intelectual, que ocorre sob o disfarce de “educação formal” continuarão sendo presa fácil da supremacia branca. O que se sugere é que, em vez disso, os africanos se encontrem, de modo consciente e sistemático, em sua própria matriz cultural e histórica, dela extraindo os critérios para avaliar a experiência africana. Assim, a afrocentricidade surgiu como um novo paradigma para desafiar o eurocêntrismo, responsável por desprezar os africanos, destituí-los de soberania e torná-los invisíveis – até mesmo aos próprios olhos, em muitos casos (MAZAMA, 2009, p. 114).

Olhando para o contexto moçambicano a imposição do sistema colonial que usava a população para as minas de ouro, trabalho forçado nas plantações de cana de açúcar e algodão, ou capturados e vendidos como escravos, não houve passividade dessa dominação portuguesa, mas sim resistências de múltiplas formas, completamente distintas e distante dos modelos eurocêntricos. “Os vários grupos étnicos resistiam e confrontavam a opressão física e psicológica fazendo o recurso a arte, ao canto, à dança e à literatura proverbial que contrariavam a lógica eurocêntrica, e reafirmavam a identidade local” (MAIA, 2015, p. 91).

O que está em causa é a criação de modelos educativos, políticos e econômicos baseados na cosmovisão dos próprios africanos para a conservação e manutenção da sua identidade. Dentro desses desafios, os afrocentrados têm o encargo de proteger e defender os valores e elementos intrínsecos do continente, buscando meios mais eficazes que podem contribuir para o reconhecimento e o respeito do modo de ser do africano com relação a sua cosmovisão. De forma adicional, Asante (2009), propõem que a realização desse feito central só se dará quando todos os “elementos linguísticos, psicológicos, sociológicos e filosóficos”, visarem uma autêntica compreensão das características “culturais africanas” na medida em que constroem suas “agências”.

Entretanto, os afrocentrados encontram confiança em educação como uma alternativa que pode corrigir as distorções que colocam os africanos no lugar marginal em sua própria história. Os processos educativos comprometidos com ensino e aprendizado permitem o resgate do legado africano, reintegrando um espólio histórico e epistêmico covardemente negado. Assim, é preciso ter clareza que “Educação é fundamentalmente um fenômeno social cujo propósito é socializar o aprendiz; enviar uma criança para escola é prepará-la para tomar parte de um grupo social” (ASANTE, 1991, p. 170).

Neste contexto, os afrocentrados almejam corrigir a educação colonizadora, procurando resgatar modelos de educação centralizados em conteúdo que permitem aos próprios africanos e afrodescendentes reconhecerem a si mesmos como objeto de discussão que procede no próximo subcapítulo.

#### **1.4. As configurações da educação afrocentrada**

Neste subcapítulo, apresentamos fundamentos-chaves da educação afrocentrada, buscando combinação com aspetos característicos da educação colonizadora em Moçambique. Todavia, procuramos indicadores da educação afrocentrada que fornecem elementos para compreendermos as configurações de resistências aos modelos de educação colonizadora.

Conforme a discussão precedente sobre incursão da educação colonizadora europeia em contextos da educação afrocentrada e as circunstâncias que se procederam para a adoção dos modelos eurocêntricos como padrões universais, emergem vários questionamentos sobre elas. Em estudos de Molefi Kete Asante (2016) que remetem à experiência histórica e cultural dos africanos, levantam-se as seguintes questões: o que as pessoas africanas fariam se não existissem pessoas brancas? Por outras, quais as respostas naturais deveriam se dar nos relacionamentos, atitudes em relação ao meio ambiente, padrões de parentesco, preferência por cores, tipo de religião, educação, referência históricas de povo africanos se não tivesse ocorrido nenhuma intervenção do colonialismo e escravização? A Afrocentricidade fornece elementos de análises que responde esta questão pois assegura o papel central do sujeito africano dentro do contexto histórico africano, por conseguinte, removendo a Europa do centro da realidade africana (ASANTE, 2016)<sup>7</sup>.

---

<sup>7</sup> Cf. <<<https://afrocentricidade.files.wordpress.com/2016/03/afrocentricidade-molefi-k-asante.pdf>>> (consultado em 05 de Julho de 2019).

O posicionamento da afrocentricidade dão pistas que conduzem a uma reflexão profunda sobre os processos educativos no contexto africano. De igual modo, refutam os modelos educativos baseados na ideologia eurocêntrica. Visto que a cultura europeia é baseada no desejo de poder, este poder é exercido por meio de controle dos povos e culturas não europeias, umas das maneiras de controlar estes povos e culturas é através da educação escolar (SHUJAA, 1995). A título de exemplo observa-se a educação escolar em Moçambique colonial e pós-colonial, constituída sob a ideologia europeia e modelos eurocêntricos que se colocam superiores sobre as culturas locais, com forme a seguir.

No período colonial, a educação escolar era baseada na epistemologia europeia sob responsabilidade da religião cristã católica, com objetivo de educar os povos locais para civilizá-los nos moldes ocidentais. Ademais, o governo pós-independência não conseguiu distanciar-se completamente do sistema educacional herdado do período colonial, ou seja, em nome da unidade nacional não considerou os nossos valores, as nossas concepções de mundo, a nossa tecnologia e as nossas línguas que não entraram para a escola formal. Optou-se pelo português como língua exclusiva de ensino, o que vale dizer que as mais de 20 línguas locais faladas no país não entraram para o espaço escolar. Acima de tudo o governo pós-independência não conseguiu distanciar-se completamente do sistema educacional herdado do período colonial (KHOSA, 2015; ASANTE, 2014; CAHEN, 2012; GOMÉZ, 1999).

De acordo com Sujaa (1995) e Hilliard (2002), o propósito e a forma de educação constituem prioridade do paradigma afrocentrado em razão do seu potencial libertador. Semelhante à experiência moçambicana, os autores fazem críticas sobre os modelos educativos no contexto norte-americano. Primeiramente, buscam distinguir a educação da escolaridade, para Mwalimu Shujaa (1995), a educação é um imperativo cultural para os africanos nos Estados Unidos, porque a educação assegura a transmissão à geração seguinte de valores e atitudes que reflitam a cultura de determinado grupo. Enquanto que a “escolaridade” visa o controle social, juntamente com a reprodução da hegemonia do segmento populacional “dominante euro-norte americano” sobre a sociedade. Neste sentido, fica claro que os africanos que frequentam as escolas públicas “euro-norte americanas” não estão adquirindo educação nem devem esperar se educar, já que recebem uma quantidade enorme de “imagens negativas” e debilitantes de si mesmos.

Todavia os modelos educativos estão amarrados a essa realidade não apenas pelo sistema opressivo, mas também pelas características da mesma opressão em que não permite outras alternativas. Assim, o sistema escolar estará permanentemente instituído nos moldes

essencialistas coloniais. Para Mwalimu Shujaa, é necessária uma revolução educativa que desacate a ordem europeia individualista, materialista e racista. Sua proposta sobre a educação dos africanos consiste no envolvimento dos familiares dos alunos mais novos, onde as prioridades estarão centralizadas nos conteúdos culturais que se devem ser transmitidos e posteriormente se criar caminhos adequados, se necessário, para passar o conhecimento às crianças (SHUJAA, 1995; MAZAMA, 2009).

Um análise minuciosa de Carlos Rodrigues Brandão sobre a marginalidade da educação popular no contexto brasileiro ajuda a entender a discussão em causa ao afirmar que é necessário compreendermos as distorções da realidades impostas pelas ideias dominantes de uma sociedade, para transformarmos a vida e o mundo de representações. O autor acredita que “a transformação ocorre em primeiro lugar com a complexa desmontagem do senso comum, e em segundo lugar, desconstruir e denunciar a ilusória coerência entre a realidade da vida e a verdade dos fatos”, de tal maneira que a suposta coerência estabelecida no cotidiano, atrelado ao discurso do poder da ordem reproduz os princípios de desigualdade, restrição da liberdade, exclusão social, discriminação de pessoas e grupos humanos e imposição de saberes e valores entre culturas (BRANDÃO & ASSUMPCÃO, 2009, p. 8-9).

Deste modo os afrocentrados acreditam que a educação dos africanos deve ser delegada às escolas afrocentradas, porque elas têm a condição de nutrir e reforçar a orientação de estudantes negros, permitindo assim que eles conheçam a si mesmos, compreendam os mecanismos pelas quais se perpetua a opressão e trabalhem para destruí-los. Hilliard III (2002), sugere que, na medida em que os africanos procuram se educar de maneira adequada, permite que a tradição seja seu guia.

Retomando a leitura de Brandão e Assumpção (2009) sobre o cenário atual brasileiro, onde a educação popular mantém o seu papel e sentido histórico de resistência e oposição ao *status quo*. Ainda assim, reconhecem que existe um longo e árduo trabalho para que a educação popular cumpra a sua intenção de propiciar “a humanização e libertação dos sujeitos que sofrem com as opressões políticas, econômicas e culturais, que em certa medida influenciam para a construção de uma cultura rebelde que transcende o tempo e o espaço” (Idem, 2009, p. 9-10).

Contudo, os propósitos da educação afrocentrada são bastante ousados para contextos socioculturais moldados aos padrões eurocêtricos, onde as instituições educacionais e práticas escolares são pré-estabelecidas com base na cosmovisão eurocêntrica. Por essa razão os

afrocentrados buscam a cosmovisão africana como alternativa para pensar em modelos educativos que visem à liberdade humana.

É com esta proposta de um projeto da educação libertadora que Carlos Brandão e Assumpção (2009) esmiúçam a realidade brasileira num processo de continuidade das ações e produções iniciadas pelo educador Paulo Freire com suas intervenções sociais e acadêmicas em prol do fortalecimento de iniciativas populares que prezam a consolidação do respeito a alteridade de todos os grupos humanos, rumo a uma sociedade livre da opressão e restrições impostas pelos sistemas dominantes no Brasil e no mundo inteiro.

Estes fundamentos contrapõem a educação eurocêntrica que reduz a humanidade numa única perspectiva, ou seja, a imaginação da humanidade se restringe ao ocidente e, assim, a cosmovisão eurocêntrica tem hipotecado as instituições educacionais e os processos de escolarização. Numa análise crítica, Lee (1994, p. 267), diz que, nas instituições educacionais pautadas em teorias “educacionais eurocêntricas”, o conceito de humanidade utilizado não contempla todos os “seres humanos”, porque assume como “universal” apenas um conjunto de tradições culturais, servindo de “padrão” para todos os modelos educativos.

Ainda na perspectiva de Lee (1994), as práticas pedagógicas necessitam obedecer às especificidades culturais de outros povos, assim seria possível o alcance de uma educação afrocentrada com objetivos que promovam as condições para o desenvolvimento de um caráter cultural específico com relação às pessoas de origem africana. Para existência de uma educação afrocentrada é necessário:

1. Legitimar fontes africanas de conhecimento;
2. Explorar e fortalecer comunidades produtivas e práticas culturais;
3. Estender e construir sobre linguagens locais;
4. Reforçar laços comunitários e idealizar serviços dedicados às famílias, comunidades, nação, raça e mundo de cada um;
5. Promover relações sociais positivas;
6. Compartilhar visão de mundo que idealize um futuro positivo e auto-suficiente para seu povo sem negar o valor e direito a auto-determinação de outros;
7. Apoiar continuidade cultural enquanto promove consciência crítica (Idem, 1994, p. 297).

Segundo Luz (2013), “a confiabilidade da educação afrocentrada consiste em práticas que possam materializar objetivo de educar pessoas de acordo com uma visão coerente do que seja cultura”. Shujaa (1994), afirma que “para desenvolver uma educação afrocentrada é necessário associá-la com diferentes práticas, compreensões e instituições educativas”.

Na perspectiva de Santos Jr. (2010), “não basta apenas relacioná-las com diferentes práticas educativas, é preciso oferecer condições para que elas continuem existindo e se fortaleçam”. Por isso que “agência e a centralidade”, são dois conceitos fundamentais para esta perspectiva, pois ao mesmo tempo que é necessário “centrar em nossas histórias”, é preciso que nos reconheçamos como protagonistas e sujeitos de nossas histórias e busquemos nossas “próprias referências”.

As premissas que conduzem à sistematização da educação afrocentrada estão focadas num modelo de educação que inclua a cosmovisão africana, simultaneamente repudiam o sistema educativo eurocêntrico que impõe a manutenção da hegemonia europeia e dá condição inferiorizada e tutelada da população negra, negando o valor da ancestralidade e o conhecimento africano. Todavia, a educação afrocentrada busca organizar um modelo de educação com base nos conhecimentos e experiências africanas (MADHUBUTI, 1990; LUZ, 2013). Desse modo, essas experiências são organizadas com o propósito de reforçar a tradição africana, os valores comunitários e as cosmologias africanas.

Na perspectiva de Madhubuti (1990) e Luz (2013), a educação afrocentrada pretende a utilização de princípios culturais africanos e afro-americanos, assim como a referência em processos, leis e experiências para resolver, orientar e entender o funcionamento humano em relação ao processo educativo.

As propostas que versam sobre a educação afrocentrada correspondem aos fundamentos teóricos da afrocentricidade. Ao sobressair com a tese do “centro”, se pretende transmitir a ideia sobre um processo na qual a cultura é colocada como um aspecto central. Assim sendo, Santos Jr (2010); Regis e Miranda (2018), concordam que cada povo irá enraizar-se e ter como referência seu processo histórico e elementos culturais. Nesse sentido, uma proposta de educação afrocentrada deve estar assentada em fundamentos apropriados nas histórias dos povos africanos, numa linha “filosófica africana”, em investigação “sociológica” que analisa a sociedades africanas e afrodiaspóricas, e numa “psicologia afrocentrada” que cinge a cosmologia africana dentro da diversidade humana.

## 1.6. Educações, alteridade e curriculum afrocentrado

O modelo de educação afrocentrada é suportado pela cosmovisão africana, mas não se isola das influências de outras alternativas, de tal maneira que aceita alteridade nos processos educativos desde que se complemente com a realidade africana. Baseados no princípio de alteridade, remete-os no campo da interculturalidade e do multiculturalismo alinhados aos propósitos de um sistema educativo que reconhece e valoriza diferentes culturas dentro de um ambiente harmonioso e com pluralidade de abordagens que se dispõem à liberdade humana.

Neste contexto, Noguera (2010, p. 3), afirma que o pensamento afrocentrado busca superar “qualquer tipo de fundamentalismo, etnocentrismo ou visão fechada”. Assim, os fundamentos da educação afrocentrada enquadram-se na esfera de educação intercultural crítica ao se distanciar e repudiar os processos educativos baseados em essencialismo epistêmico e monótono. Ainda neste enfoque crítico, Catherine Walsh (2005), propõe o termo “decolonialidade” nos processos educacionais. Isso significa que se deve visibilizar e reconhecer as práticas socioculturais, epistêmicas e políticas do subalternizado para a construção de outros modos de viver, de poder e de saber. Assim, Mignolo (2003), diz que o pensamento-outro caracterizado como “decolonialidade” se expressa na diferença colonial, isto é, um reordenamento da “geopolítica” do conhecimento que inclua novas modalidades “epistemológicas” extinguidas sob ocidentalismo e eurocentrismo.

Ademais, a interculturalidade crítica abre espaço para a constituição de epistemologias que dialogam com outras maneiras de produzir conhecimento, e defendem a “decolonização” dos sistemas educativos eurocêtricos dominantes. A imposição dos modelos eurocêtricos está atrelada pela “colonialidade do poder” que significou deslegitimar a cultura do outro “não-europeu”, reprimir as formas de conhecimento dos colonizados, seus padrões de produção de sentido, seu universo simbólico em benefício de interesse do “centro europeu” (QUIJANO, 1994, p. 5).

Diante desta analogia, Quijano (1994), fala também da “colonialidade do saber”, em que reduz e reprime a produção do conhecimento dos povos “não-europeus”. Este processo de afirmação da hegemonia epistemológica europeia traduz-se num “racismo epistêmico” ou, como realça Grosfoguel (2007, p. 35), sobre como a “epistemologia eurocêntrica ocidental dominante não admite nenhuma outra epistemologia como espaço de produção de pensamento crítico nem científico”. Porém, o eurocentrismo é uma lógica fundamental para a reprodução da “colonialidade do saber”.

De igual modo, Mignolo (2005), consubstancia que a “hegemonia epistêmica” ocidental foi construída através de imaginário simbólico, histórico marcado pelo processo de comércio triangular, que reestruturou as relações de poder entre “hemisférios Sul e Norte”. Por outra, o “sistema mundo” moderno associado à civilização ocidental é uma imagem “metafórica” forjada pela “colonialidade de poder” como estratégia para imposição e autodefinição da Europa na “geopolítica mundial”. Assim, permite-os assegurar todo controle da geopolítica, geocultura, geolingüística e sobretudo o domínio da cosmovisão dos outros povos que foram naturalmente atribuídos à designação de periferia da Europa (QUIJANO e WALLERSTEIN, 1992).

Neste sentido, as reflexões trazidas dentro deste debate remetem a pensar sobre a diversidade epistêmica dentro da educação formal. O pensamento afrocentrado desafia os modelos de educação eurocêntrico para propor a instauração de agência como capacidade autônoma psicológica e cultural de promover a liberdade individual e coletiva. Na perspectiva de Sant’ana; *et al* (2019), as propostas sobre a “educação afrocentrada” contribuem para a “reinvenção dos programas escolares” que significaria descentralizar o “currículo escolar”, exterminar o autoritarismo e imposições ideológicas.

Os afrocentrados Asante (2009); Rabaka (2009); Nogueira (2012) defendem a tese que contraria a hegemonia eurocêntrica, eles adotam uma lógica que valoriza a vida em todas as suas dimensões objetivas e subjetivas sem complexos de superioridades. Propõem uma postura humanista, rompendo qualquer pretensão de visões monoculturais e totalizadoras, fundamentam a construção de um “eu” coletivo na criação e recriação de abordagens metodológicas críticas para os estudos científicos.

Assim sendo, o pensamento afrocentrado faz referência ao conceito do *lugar* enquanto posição mental, histórica, cultural e psicológica, porque oferece mais probabilidade de autonomia nos modelos educativos para refletir sua própria história, suas condições, seu contexto, seus alunos, seus limites e potencialidades. Com isto, a escola poderá encaminhar sua própria “construção (física, organizacional e pedagógica) de forma colaborativa e democrática para fazer frente a seus desafios particulares, enfrentando a massificação e a uniformização da escolarização” (SANT’ANA, 2019, p. 447).

A visão sobre educação afrocentrada é uma verdadeira liberdade humana, no sentido de que as escolas estariam fincadas em seu espaço físico e conceitual, ganhando consistência e potência diante de sua realidade e de sua comunidade. Consecutivamente, os territórios ao redor

das escolas seriam idealizados como espaços educativos pertinentes para criar uma rede de formação das crianças e adolescentes. Portanto, as práticas escolares estariam ajustadas à realidade cotidiana dos alunos e da comunidade.

Para os afrocentrados, o ser humano, a natureza e o conhecimento não existem isoladamente, diferente de muitos paradigmas ocidentais, que têm defendido que “a natureza é algo distinto do ser humano e o papel do conhecimento é funcionar como uma ferramenta para colocar todos os seus recursos à disposição da humanidade” (NOGUERA 2010. p. 4). Com este argumento, os conteúdos de todas as disciplinas podem ser abordados de modo afrocentrado. “Uma demarcação afrocentrada na educação começaria relendo os papéis de todas as atrizes e atores na produção dos diversos saberes” (Idem, 2010, p. 4). Neste sentido, a escola estaria aberta não ao conhecimento sobre as “diferenças”, mas sim ao conhecimento brotado a partir das “diferenças”.

Como nos lembra professor Miguel Arroyo (2015), que o reconhecimento pela diversidade que se avança lentamente nas políticas e diretrizes curricular dá ênfase em que os conhecimentos dos currículos valorizando as diferenças ajudem a toda criança, adolescente, jovem-adulto na construção, reconstrução da diversidade de suas identidades culturais ou a respeitar as múltiplas diversidades e a pluralidade cultural. De igual modo, a educação, seus currículos e suas teorias e ideários sempre se sentiram em seu lugar no território da cultura, as diferenças privilegiadas são as diferenças culturais. Daí o reconhecimento das diferenças nos currículos privilegiarem a “chamada valorização da diversidade cultural e a reconstrução das identidades culturais” (ARROYO, 2015, p. 58).

A questão sobre a diversidade permite analisar o contexto moçambicano na medida em que os desafios do sistema de educação mostram a necessidade de refletir e considerar a diversidade cultural como um dos traços característicos da população estudantil visto que, desde a zona norte, centro e sul do país há diferentes práticas socioculturais. Existem múltiplas formas de organização social, cultural, política e religiosa; várias crenças e línguas, costumes, tradições e várias formas de educação. Daí que incumbiria a cada instituição escolar pensar junto à comunidade sobre seu contexto próximo para propor a inclusão de conhecimentos e saberes locais no currículo. Como adverte Ginja (2008):

Em Moçambique, a consciência de que a pluralidade constitui um dos traços característicos da formação histórico-cultural, sempre existiu, todavia, esta realidade era associada a uma valoração negativa, uma barreira na geração de

processos de desenvolvimento e de afirmação de uma identidade nacional. Na relação que estabelece com as culturas, a escola tem exercido um papel homogeneizador. A desconexão entre a cultura escolar e a cultura social de referência dos alunos e alunas tem sido ultimamente denunciada por inúmeros autores e evidenciada por diversas pesquisas (Idem, 2008, p. 34-35).

De acordo com Basílio (2012, pp. 14-15) “a introdução de saberes locais no campo da educação serve para se ligar o ensino à comunidade (utilizando-se saberes autóctones e universais, com o intuito de conciliar o científico e o cultural)”. Segundo o autor, o currículo da época colonial integrava saberes autóctones apenas para fazer sobressair e inculcar valores de assimilação da cultura portuguesa.

Neste contexto, Arroyo (2015), faz uma análise crítica sobre a realidade brasileira mostrando a importância de “incorporação das práticas e produções históricas de diversas classes, etnias e movimentos sociais na construção de currículos”, que são impulsionados por uma conscientização de mudanças e permite inovar, mudar a “rigidez das grades em que a tradição curricular brasileira aprisiona” as outras formas de conhecimentos a serem ensinados e aprendidos nas escolas (ARROYO, 2015, p. 49). A consciência de mudança trabalhada pelo autor ajuda a compreender outros modelos de educação não incorporados nas práticas pedagógicas gradeadas, fechadas.

Ainda na perspectiva do autor acima mencionado, no contexto brasileiro as afirmações das diversidades sociais, étnicas, raciais, dos campos são apenas reconhecidas como contribuições para a base nacional comum do currículo e das disciplinas. Assim:

A Lei de Diretrizes e Bases – LDB nº 9.394/96 sugere que sejam reconhecidas as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro... a ser incluídas no ensino da História do Brasil, assim como as contribuições dos diversos grupos étnicos na formação da sociedade brasileira... Essa concepção e estrutura de currículo avançam no reconhecimento das diferenças, porém as reinterpreta como contribuições. Mas quem define o que contesta ou contribui na compreensão do núcleo comum e especificamente ao enriquecimento da história social, política, cultural de formação brasileira? Esse reduzir o reconhecimento das diferenças às contribuições termina ignorando e ocultando a produção histórica dos diferentes como desiguais, sua histórica segregação como trabalhadores,

como classe, raça, etnia, camponeses. Ignora a destruição de suas culturas, saberes, identidades. Sobretudo, esse reconhecimento dos diferentes nos documentos, políticas e diretrizes. O que termina ocultando e descaracterizando os processos de afirmação política, econômica, social, de afirmação dos diferentes em lutas tão radicais por terra, território, trabalho, teto, renda, memórias, culturas, identidades. Por outro projeto de sociedade. Essa radicalidade política não cabe nessa dicotomia em que continuam estruturados os currículos: base comum nacional a ser complementada por uma parte diversificada que contemple as diversidades regionais e locais e até as contribuições das diferentes culturas e etnias na formação da sociedade brasileira (ARROYO, 2015, p. 56).

Para Asante (2014), o modelo educativo europeu se aprisiona as suas próprias convicções tecnicista e não valoriza questões mentais, espirituais, sentimentais e emocionais humanas, mas sim, prioriza a ideia de progresso e técnica para dominar e desafiar a natureza. Enquanto que a cosmovisão africana valoriza a personalidade humana como essência da vida mental e espiritual que mantém uma conexão harmoniosa entre o homem e a natureza. Assim, o currículo afrocentrado encontra fundamento nestes princípios. Daí que, Karenga propõem uma lista designada *Nguzo Saba* (Sete Princípios):

(a) centralidade da comunidade; (b) respeito à tradição; (c) alto nível de espiritualidade e envolvimento ético; (d) harmonia com a natureza; (e) natureza social da identidade individual; (f) veneração dos ancestrais; (g) unidade do ser. No caso de uma educação afrocentrada é adequado articular esses elementos e alinhá-los através de toda extensão curricular (KARENGA, 2003, p. 75).

Ainda no mesmo enfoque Asante (2006), avança com proposta de um currículo afrocentrado, baseado em dez (10) princípios: 1º) Você e sua comunidade; 2º) Bem estar e biologia; 3º) Tradição e inovação; 4º) Expressão e criação artística; 5º) Localização no tempo e no espaço; 6º) Produção e distribuição; 7º) Poder e autoridade; 8º) Tecnologia e ciência; 9º) Escolhas e consequências; 10º) Mundo e sociedade.

A introdução de saberes locais no currículo afrocentrado tem como função dar-lhes um estatuto epistemológico, encontrando o seu significado dentro das suas experiências históricas e culturais. Além disso, num entendimento mais aprofundado, este processo é revelador de uma pedagogia crítica e preocupada com a questão da diversidade cultural. Acima de tudo, os currículos afrocentrados baseados em *Nguzo Saba* e os Princípios *Asante* reconhecem que a

validade do conhecimento é medida pela sua potencialidade de atender a comunidade, integrar as pessoas e proporcionar uma vida sem oposição com o meio ambiente. Assim, o conhecimento num contexto e compreensão afrocentrada jamais significará somente o conhecimento pelo conhecimento, mas sim o conhecimento pelo bem do mundo (KARENGA, 2003; ASANTE, 2006; BASÍLIO, 2012; LAISSE, 2015).

A proposta do curriculum afrocentrado tem uma maior atenção com aspetos relacionados à natureza, através da interação dos indivíduos e o meio ambiente. O ser humano faz parte da natureza, é um produto da própria natureza e está em constante conexão com ela e com o mundo espiritual. Assim, os fundamentos afrocentrados buscam envolver mente e corpo por meio de uma organização espacial e temporal da escola que respeite a necessidade de movimentação, dinamicidade e interação dos indivíduos, caminhando para uma escolarização que se dispõe a educar e não para disciplinar (SHUJAA, 1995). Referente às questões didáticas, os afrocentrados avançam que se deve tomar em conta as experiências específicas dos alunos, vinculados aos seus contextos socioculturais sempre movidos por intenções que possibilitem a liberdade humana.

Os fundamentos da educação afrocentrada impulsionam as epistemologias *invisibilizadas* ao nível dos processos educativos a disputarem pelos espaços escolares das comunidades ou realidades que são adequadas a elas. De igual modo, promovem o respeito à diversidade cultural e desconstróem pensamentos egocêntricos que desorientam o verdadeiro valor da educação (SANT'ANA, 2015). Em última análise, o paradigma da afrocentricidade está aberto a outras alternativas de produção epistêmica e modelos educativos que possam contribuir com os propósitos da educação afrocentrada e outras questões relacionadas com a temática da educação das relações étnico-raciais e na proposição de “currículos abertos” à interculturalidade, no sentido de se refletir na mesma dimensão a importância das referências do pensamento africano no processo educacional.

Em função dos fundamentos teóricos mencionados, surgiu o interesse de abordarmos as configurações da educação afrocentrada, capazes de responder os anseios dos africanos numa perspectiva libertadora, principalmente em contextos em que predominam a cosmovisão eurocêntrica colonialista, tanto do ponto de vista curricular, didático, até mesmo simbólico, onde as linguagens são representadas pelas figuras gregas, propriamente europeia e são removidas as figuras africanas. Em sociedades afrocentradas estes modelos educativos têm dificuldades de ser efetivamente acolhidas com sucesso, sendo que os grupos étnicos afrocentrados resistem a essas influências coloniais.

## CAPÍTULO 2

### 2. CENTRALIZANDO AS FONTES E CAMINHOS EM HISTÓRIA ORAL

O capítulo apresenta a abordagem metodológica e os passos usados para o acesso ao campo, o encontro com as fontes, a transição do oral para a escrita, pontuando e justificando a relevância das técnicas utilizadas em cada etapa percorrida. Esses procedimentos nos conduziram para a realização de coleta, análise e interpretação dos dados, favorecendo a discussão dos resultados alcançados que atendem a nossa questão central, colocada da seguinte forma: *Que aspectos da educação afrocentrada rundu, do grupo étnico Sena, resultam em resistências à educação colonizadora inserida na comunidade Mutua em Moçambique?*

Esta indagação surge na tentativa de sistematizar cientificamente um evento referente a fraca adesão escolar na comunidade de Mutua, constatado através de observações e vivências empíricas com este povo, num contexto fora do campo acadêmico, mas que, despertou atenção para construção de um objeto de pesquisa a partir de um olhar científico, demarcado por uma discussão teórica e evidências metodológicas.

No percurso das etapas identificamos, descrevemos e analisamos material bibliográfico junto as fontes orais. A consulta bibliográfica foi estimuladora para aprofundarmos a discussão teórica de referências no assunto em questão, buscando complementaridade com as fontes orais adquiridas por meio de entrevistas com os líderes comunitários de Mutua na qualidade de nossos colaboradores da pesquisa. Essas entrevistas forneceram elementos que ajudaram a compreendermos como a configuração da educação afrocentrada rundu do grupo étnico Sena resulta em resistências à educação colonizadora inserida na comunidade de Mutua em Moçambique.

Importa mencionar que os elementos extraídos das entrevistas foram analisados a luz das categorias teóricas de afrocentricidade. Assim, o estudo abraça análise de conteúdo das falas dos líderes, das próprias vozes que vivenciaram a experiência da educação afrocentrada face à educação colonizadora. Daí que, houve necessidade de analisarmos e interpretarmos essas narrativas de modo a sistematizar e dar significados dentro do quadro teórico da afrocentricidade.

A técnica de análise interpretativa do conteúdo em pesquisas de abordagens qualitativa permite decodificar o sentido das narrativas, justamente por se tratar de objeto que fala, cuja

realidade social se preenche por teias de significados simbólicos, envolvendo a subjetividades. Como afirma Goldenberg (2004, p. 63), “a abordagem qualitativa privilegia as particularidades do fenômeno e possibilita estudar as questões difíceis de quantificar como sentimentos, motivações, crenças, atitudes individuais, favorecendo a interação entre o pesquisador e o objeto a ser pesquisado”.

Pela natureza dos nossos objetivos, foi preciso recorrer a abordagem qualitativa porque permite o envolvimento subjetivo da pesquisa, promovendo uma certa autonomia tanto para o sujeito pesquisador como também para o sujeito participante, numa relação de interdependência. Uma outra motivação está no diálogo intrínseco que cabe dentro da perspectiva metodológica de História Oral no campo educacional direcionado para contextos marcados por ausência da escrita, sendo de extrema importância para a nossa pesquisa porque debruça-se sobre a experiência de um povo caracterizado pela tradição oral.

Por um lado, a interpretação qualitativa das falas dos colaboradores foi suportada à luz dos fundamentos teórico da afrocentricidade, especificamente as categorias agência, centralidade/marginalidade e conscientização sugeridas por Molefi Kete Asante (2014) e Ama Mazama (2009). Por outro, tivemos suporte metodológico dos procedimentos e técnicas de pesquisa apontadas pela História Oral em complementaridade com os pressupostos da afrocentricidade.

## **2.1 Articulação com a história oral**

A escolha assertiva da teoria de afrocentricidade baseada nas experiências históricas e culturais do povo africano coaduna com os pressupostos da História Oral enquanto uma perspectiva metodológica, que apresenta técnica e métodos próprios, comprometidos com outra dimensão qualitativa e subjetivas em pesquisas científicas, que oferecem novos significados aos sujeitos historicamente excluídos.

A colocação da metodologia de História Oral justifica-se por apresentar caminhos que emancipam outras dimensões qualitativas e subjetivas de produzir conhecimentos científicos, visibilizando as histórias marginalizadas, num diálogo articulado com os fundamentos da teoria da afrocentricidade, na medida em que, está se ocupa com a centralização da história e cultural do povo africano que experimentou a colonização europeia.

Neste contexto, a compreensão crítica de Bosi (2003, p. 15), confronta a longa predominância de uma história clássica unilateral que monopolizava os documentos oficiais em detrimento das outras fontes e alternativas para se produzir conhecimentos históricos. A autora persiste com reflexões críticas ao afirmar que:

Os velhos, as mulheres, os negros, os trabalhadores manuais, camada da população excluída da história ensinada na escola, já tomam a palavra. A história, que se apoia unicamente em documentos oficiais, não pode dar conta das paixões individuais que se escondem atrás dos episódios (Idem, 2003, p. 15).

Estas reflexões críticas coadunam com o pensamento afrocentrado na medida que busca desconstruir a imposição de ideologias dominantes e monopolizadoras em todas as dimensões sociais, ofuscando outras possibilidades de convivências com diferentes formas da vida humana. Todavia, a complementaridade entre a história oral e a afrocentricidade abrem outros caminhos para se produzir conhecimento científico a partir de sujeitos historicamente marginalizados.

Até a metade do século XX a história oral não tinha muita expressão científica pela marginalização das suas técnicas de pesquisas voltadas para gravações de relatos de história de vida de pessoas e instituições minoritárias. Num contexto de profundas assimetrias sociais nos Estados Unidos da América e constante interferências política e militar em outros países, fatores como estes impulsionaram para o surgimento de diferentes movimentos sociais radicais de negros, feministas, pacifistas e outros grupos oprimidos, excluídos nos processos políticos, econômicos, educacionais, privados de todos os direitos civis merecidos. Essa crise social implicitamente “despertou estudos antropológicos baseados em técnicas de História Oral registrado no ano de 1961, e ainda era considerada um método com critérios não muito aceite pela comunidade científica” (TREBITSCH, 1994, p. 19-21).

Foram períodos marcados por predominância dos paradigmas positivistas pautado pelo rigor científico e obsessão por objetividade, mas com a decadência desses modelos de produção epistemológica emergem diferentes movimentos acadêmicos que disputavam outras possibilidades de se fazer ciência, demonstrando que não existem verdades absolutas porque todo conhecimento é provisório. Como nos recorda Alda Judith Alves-Mazzotti (2006), sobre a história da produção do conhecimento científico, ao afirmar que a validade do conhecimento científico assumiu ainda maior importância após a derrocada de dois pilares de positivismo: o primado de método como garantia do rigor, que Adorno (1983, p.219) chama “obsessão

metodológica”, e a crença da objetividade e racionalidade da ciência, abalada pela revolução provocada por Thomas Kuhn (1970).

Entretanto, não restam dúvidas de que, a ideia da “objetividade científica” baseada na “neutralidade” que conduz à elaboração de leis gerais, cujo valor da verdade seria garantido pela aplicação criteriosa do método, já não condiz com a realidade (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2004, p. 110). A natureza da pesquisa qualitativa busca captar fenômenos sociais que contemplam valores, crenças e motivações subjetivas dentro de uma teia de significados.

Ademais, atualmente a maioria de cientistas acreditam que nenhum conhecimento é inteiramente objetivo e que os valores e crenças do pesquisador pode interferir no seu trabalho, e que a única objetividade a que podemos aspirar é aquela que resulta da exposição de nossas pesquisas à “crítica da comunidade científica” (POPPER, 1978, p. 16). Por ser intersubjetivo, esse processo permite “identificar os vieses do pesquisador, decorrente das crenças e valores associados à sua inserção social e a sua história” (ALVES-MAZZOTTI, 2006, p. 145). Por sua vez, Mazama (2009, p. 123), realça que uma “investigação afrocentrada deve ser conduzida por meio de uma interação entre o pesquisador e o tema, onde a imersão cultural e social é um imperativo”.

Associado a estas reflexões críticas, tem se afirmado que a ciência não deve ser entendida apenas como o “resultado de teorias bem elaboradas, de conceitos claros e bem construídos e de experiências empíricas, porque nossas ideias são vinculadas por homens concretos e instituições sociais e historicamente condicionados” (JAPIASSU, 2012, p. 28).

Concordando com Mazama (2009), alinhada na perspectiva da Alves-Mazzotti (2006) a validação do conhecimento gerado pela pesquisa e a aprovação de sua confiabilidade e relevância pela comunidade acadêmica, exige que o pesquisador se mostre familiarizado com o estado atual do conhecimento sobre a temática focalizada, de modo que ele possa, de alguma forma, inserir sua pesquisa no processo de produção coletiva de conhecimento. Tal preocupação favorece o diálogo com aqueles que se interessam pela mesma temática, além de permitir cumulatividade e aplicabilidade dos resultados (Idem; 2006).

Estas observações nos permitem admitir que as fontes bibliográficas foram cruciais para delimitação teórica da nossa pesquisa e o conhecimento aprofundado sobre a teoria e a escolha da metodologia que conduziriam da melhor forma a nossa pesquisa dentro da referente temática.

Tanto é que a própria História Oral não se limita apenas com fontes orais, mas abre espaço para complementaridade com outros tipos de fontes.

Porém, a principal preocupação da história oral consiste na coleta de narrativas, onde os depoentes contribuem significativamente para elaboração de acervos que servem de armazenamento das suas experiências histórica e culturais convertidas em memórias que perpassam os valores culturais de gerações a gerações dentro da comunidade. Como mostram Verena Alberti (2007), Paul Thompson (2002) e Aspásia Camargo (1994), a história oral é, hoje, uma metodologia dedicada para a constituição de acervos basicamente histórico.

As fontes orais produzidas a partir da metodologia de história oral são documento igualado a um livro, uma revista científica ou um registro que pesquisamos em uma instituição arquivista. A entrevista gravada pode ser usada como qualquer outra fonte, se pensarmos que todas as fontes de pesquisa, para serem utilizadas, devem ser contextualizadas e ter as suas condições de produção analisadas. Ou seja, pesquisadores podem recorrer a entrevistas de história oral para a realização de seus trabalhos, considerando as particularidades que as caracterizam – sobretudo o processo dialógico de sua produção, pois a constituição dessas fontes obedece conjunto de procedimentos articulados de modo a produzir conhecimento confiável (CAMARGO, 1994).

Como mencionamos anteriormente, um dos pilares da história oral é o resgate de memórias através da narrativa dos indivíduos que vivenciaram um determinado acontecimento, porém, a execução desta tarefa obedece a certas regras e técnicas que permitem o acesso às informações que se pretendem. Normalmente, buscam-se instrumentos de entrevistas como recurso para registrar as narrações sobre os acontecimentos vivenciados. Neste caso, as fontes de informações são os próprios narradores que desenrolam contos sobre os eventos ocorridos. “As entrevistas, tomadas como fontes, são uma forma de nos aproximarmos da realidade (do passado e do presente)” (ALBERTI, 2007, p. 77). Nesta perspectiva, a fonte oral tem um significado importante nas pesquisas acadêmicas principalmente para a história oral:

A coleta de depoimentos orais aproxima-nos do passado recente. A memória dos adultos, especialmente informantes do entorno mais imediato, fornece informações sobre os últimos anos da cidades, ofícios, objetos, trabalhos, festas, costumes, acontecimentos sociais, políticos, militares, entre outros (RODRIGUEZ, 2010, p. 42).

Por ser uma pesquisa que nos remete ao encontro da emergência de história da educação em Moçambique, elegemos a técnica de entrevistas baseadas em memórias vivas, de vozes que acompanharam os vários momentos da educação escolar em Mutua. Como afirma Alberti (2005, p. 23), “a história oral privilegia a recuperação do vivido conforme concebido por quem viveu”. Esta suposição nos motivou a optarmos por método de história oral, onde vamos colocar as vozes das experiências a narrarem em primeira mão sobre os processos educativos coloniais. De igual modo, procuramos romper os paradigmas que reduzem as pesquisas humanas apenas as fontes escritas marginalizando outras fontes, como aponta o depoimento de Luís Manuel Meno (apud DUNDURO, 2009, p. 37):

Existem opiniões preconceituosas que influenciam os pesquisadores a acreditar que é mais simples usar as fontes escritas que as orais porque oferecem informações verídicas. Defendem que as fontes orais são subjetivas. Neste sentido, penso que para trabalhar as fontes orais há um conjunto de regras, sobretudo a crítica das fontes como também se faz nas escritas. Isso lhes dá crédito como qualquer outra fonte (Idem, 2009, p.37).

Ao optarmos a história oral como orientação metodológica para nossa pesquisa significa resgatar memórias que fornecem elementos para compreendermos as configurações da educação afrocentrada rundo e as motivações das resistências à educação colonizadora imposta na comunidade de Mutua. Na escrita da Alberti (2004, p. 27), anota que “a história oral suporta pesquisas voltadas para narrativa das memórias passadas na composição de identidades”. Para Thompson (2002), a história oral é uma metodologia adequada às pesquisas em vários campos de produção de conhecimentos e pode contribuir para a emancipação da memória de uma determinada nação. O autor também adverte a necessidade cuidadosa sobre a memória dos indivíduos e os indícios de fatos coletivos. Neste contexto, Verena Alberti (1990), diz que:

A HO é um método de pesquisa (histórica, antropológica, sociológica, etc.) que privilegia a realização de entrevistas com pessoas que participam de, ou testemunharam, acontecimentos, conjunturas, visões de mundo, como forma de se aproximar do objeto de estudo. Como consequência, o método da história oral produz fontes de consulta (as entrevistas) para outros estudos, podendo ser reunidas em um acervo aberto a pesquisadores. Trata-se de estudar acontecimentos históricos, instituições, grupos sociais, categorias profissionais movimentos etc., a luz de depoimentos de pessoas que eles participaram ou os testemunharam (Idem, 1990, p. 1-2).

Contudo, compreendemos que a História Oral agrega múltiplos acontecimentos que podem ser vivenciados individual ou coletivamente na construção de identidades. Quando as experiências individuais e coletivas são marcadas por diversos momentos históricos, possibilita a coleta de informações ou narrativas consistentes. Assim, acolhemos as narrativas dos participantes como fonte primária da nossa pesquisa em complementaridade com as fontes escritas:

A história oral é fruto da renovação da pesquisa histórica contemporânea. É resultado do compromisso com a renovação das fontes históricas e da intensão de afirmar abordagens alternativas, assim com revelar novos sujeitos sociais. Seu desenvolvimento tem como base a realização de entrevistas e a coleta de depoimentos orais com o objetivo de revelar outras dimensões das experiências históricas que não são registradas nas tradições fontes escritas. Os depoimentos evidenciam ainda outras sensibilidades em relação aos acontecimentos ocorridos e permitem tratar de temas e aspetos que são próprios do universo da oralidade. Como fontes narrativas, as entrevistas de História Oral operam a visão retrospectivas de fatos entre lembranças e esquecimentos, definido a memória como a construção social (KNAUSS, 2016, p.1).

A necessidade de adotarmos os depoimentos dos participantes como fontes primárias foi intencional no sentido de visibilizar experiências de pessoas que vivenciaram momentos históricos individuais e coletivos propenso ao esquecimento pela ausência de registros, visto que, o grupo étnico Sena é caracterizado pela tradição oral como transmissora de saberes de geração para geração.

Neste tipo de sociedade a fala tem um valor acrescido que estrutura as relações sociais entre o indivíduo e a sociedade, oposta às sociedades da escrita em que os documentos oficiais autenticam a credibilidade das suas socializações. Porém, em sociedades de tradição oral prevalece a hegemonia da palavra em aspetos éticos morais como também as questões da força divinas que operam para além do prazer individual. Como nos lembra Hampâté Ba (1977), ao afirmar que em sociedades africanas o homem está ligado à palavra que profere. Está comprometido por ela. Ele é a palavra, e a palavra encerra um testemunho daquilo que ele é. A própria coesão da sociedade repousa no valor e no respeito da palavra.

Estas analogias ratifica o nosso comprometimento com a história oral enquanto campo metodológico que faz recurso as fontes orais como uma possibilidade de apontar caminhos para

se produzir conhecimento científico indicando os caminhos e as técnicas para acessar as fontes e os tratamentos criteriosos com o material oral e escrito.

## **2.2 Acesso as fontes**

Na história oral, as fontes orais e escritas estão articuladas de forma peculiar, no qual se realizam consultas bibliográficas em arquivos, bibliotecas ou em outras plataformas físicas e virtuais, que ajudam a reunir informações relacionados com o assunto a ser pesquisado. Estas informações são de extrema importância para a definição teórica e metodológicas que suportam a pesquisa, sendo necessário a complementaridade com as fontes orais obtidas por meio de entrevistas, que posteriormente se convertem em fontes escritas adicionados em acervos para novas consultas.

Qualquer pesquisa em História Oral necessita um planejamento do uso de ferramentas que podem auxiliar o pesquisador a realizar as suas atividades no sentido de alcançar os objetivos esperados. Assim, no processo de elaboração da entrevista o pesquisador poderá definir quem, quando e aonde entrevistar, em seguida preparar a equipe técnica (mediadores) das pesquisas (ALBERTI, 2005).

Nesta pesquisa definimos os entrevistados pensando em informantes com conhecimentos aprofundados sobre a educação afrocentrada rundu e testemunhos sobre a imposição da educação colonial na comunidade de Mutua. Assim, compreendemos que as pessoas mais indicadas são as autoridades locais (líderes tradicionais dos povoados, os secretários dos bairros, chefes de quarteirões ou aldeias) com idade superior à 50 anos. Eles são representantes dos Sena e elo de articulação entre as necessidades da comunidade e órgãos de Estado. Os líderes possuem uma enorme dimensão simbólica dentro das comunidades, porque são interpretados como guardiões de memórias e tradições que representam a identidade cultural do grupo. Portanto, nada se realiza na comunidade sem o consentimento das autoridades locais, por isso, a maioria esmagadora é anciões, com experiências de práticas religiosas de matriz africana, que buscam a crença da ancestralidade e o mundo espiritual.

A escolha por autoridades comunitárias com idade superior a 50 anos, justifica-se pelo fato estes vivenciarem tanto os dez (10) anos da luta contra o regime colonial como também o regime pós-colonial e pós-independência, o que significa que tivemos narrativas de pessoas que acompanharam a emergência da educação colonizadora entre o grupo étnico Sena na comunidade Mutua.

Estas interações com os participantes foram de extrema relevância para cultivar suas experiências individuais ou coletivas, mas também aproveitamos adquirir depoimentos de retrospectiva da educação afrocentrada *rundu* face à educação colonizadora em Moçambique.

Vale lembrar que o grupo étnico Sena é um povo com uma identidade própria que brotou da miscigenação com outros grupos étnicos herdeiros da cultura banto que compõem a história da África e da humanidade. As suas instituições sociais, “a família, a religião, a arte e cultura estimam o respeito, os tabus e o espírito de coletividade” (ABREU, 2006, p. 34). As suas práticas educativas (*rundu*) são representadas por princípios da ancestralidade (*Muzimos*) efetuado mediante os ritos de iniciação, onde os conhecimentos transmitidos para os mais jovens são através da oralidade. Este processo de formação humana dos Sena permite que os membros do grupo possam conhecer e dominar seus sistemas culturais, políticos, econômicos, educativos e outras práticas que os identificam (MEQUE, 1999).

O resgate das experiências da educação afrocentrada *rundu* face à dominação da educação colonizadora consiste em compreender a valorização da história e identidade deste povo que foi diretamente atingido pela dominação e exploração colonial. Este conhecimento prévio sobre a situação colonial dos Sena e a minha experiência de trabalho comunitário com os Sena de Mutua foi facilitador para termos acesso as fontes orais com os nossos colaboradores.

Inicialmente a pesquisa participante estava prevista para o mês de Abril de 2020, mas devido a conjuntura da pandemia da Covid-19 tivemos que nos reinventar de acordo com os desafios do momento, relacionados com as tomadas de decisões de medidas radicais indicadas pela Organização Internacional da Saúde (OMS) para o controle e combate da pandemia que, culminou, efetivamente, com a declaração do estado de emergência e bloqueio total *lockdown* das atividades econômicas, circulação de pessoas e cancelamento dos voos internacionais tanto no Brasil como em Moçambique, limitando literalmente a nossa imersão para atividade de campo, através de interação presencial e envolvimento no cotidiano dos colaboradores da pesquisa que, só foi possível acontecer de forma virtual, ou seja, por chamada de vídeo do Brasil para comunidade Mutua, em Moçambique.

Neste contexto o acesso as lideranças deu-se por via remota com a mediação de um residente local que reunia requisitos adequados para estabelecer a interação com os nossos colaboradores. A indicação do intermediário foi através da sua experiência como ativista comunitário, pertencente a etnia Sena, com forte domínio da língua nativa e conhecimento das práticas culturais locais, que trabalhou em organizações de base comunitária (OCBs) em todos

os povoados (Mutua-Sede, Chissange, Chibuabuabua, Chissene, Magandafuta, Nhufo, Zero-8, Nhamacuenguere, Mussatue, Sambazó), o que possibilitou sua larga experiência de trabalho com as lideranças das comunidades, também participou na atividade de auscultação comunitária desenvolvido no contexto da minha experiência profissional com os sena na comunidade Mutua.

No processo de escolha do intermediário houve a necessidade de manter encontros sistemáticos no modo virtual, de Brasil para Moçambique, num período de quinze dias entre o mês de abril à maio de 2020 com o colaborador para pesquisa de campo, para um mini treinamento sobre a natureza e intencionalidade da pesquisa. Esta técnica ajudou o intermediário a conhecer os nossos objetivos pretendidos para facilitar efetivamente a seleção do perfil dos líderes que melhor atenderiam os anseios da pesquisa.

Posteriormente, o intermediário preparou o campo para facilitar o nosso acesso as fontes orais, tendo entrado em quatro povoados para formalizar o convite e apresentar o assunto em questão com vista a obter a permissão dos líderes para a realização das entrevistas. Este processo demandou vinte dias do mês de maio buscando agendamento e disponibilidade dos colaboradores para o encontro de entrevistas, que foi demorado porque coincidiu com o momento da declaração de estado de emergência na conjuntura da Covid-19.

Apesar de as medidas tomadas para a prevenção da Covi-19 nesta etapa da pesquisa, ter-se configurando como o principal constrangimento, posteriormente conseguimos gerir a situação, viabilizando os procedimentos no acesso as nossas fontes orais. Assim, criou-se mecanismos que asseguravam que o encontro com as fontes não acontecesse num ambiente de risco de contaminação do vírus da Covid-19. Para tal, houve necessidade de levarmos máscaras, sabão, gel lubrificante e obedeceu-se a medidas de prevenção, especificamente o distanciamento de um metro.

Importa destacar que a realização dos encontros só foi possível a partir de uma logística que envolvia pacote mensal de internet móvel, alojamento, alimentação, ajuda de custo e aluguer de um moto táxi, que transportava o nosso intermediário para os quatro povoados escolhidos para pesquisa.

A escolha dos quatro povoados nomeadamente, Bairro 25 de Junho (Mutua-sede), Bairro Samora Machel (Mutua-sede), Xi-sena e Zero-8 justifica-se porque os líderes obedecem critérios que se enquadram com o perfil definido para a pesquisa. Encontramos outras

motivações na igualdade de gênero distribuídas em proporção de dois povoados liderado por homens e outros dois povoados liderados por mulheres.

**Tabela 1- Perfil dos colaboradores (líderes comunitários)**

<b>Nomes</b>	<b>Povoado/liderança</b>	<b>Idade</b>	<b>Gênero</b>
Laura Capesse	Bairro Samora Machel (Mutua-cede)	60	Fem.
Jacob Manuel Gravata	Bairro 25 de Junho (Mutua-cede)	64	Masc.
Júlio Alberto	Xi-Sena	66	Masc.
Maria	Zero-8	60	Fem.

**Fonte:** Autor

Os convites foram feitos oralmente através de conversas informais e ocasionalmente nos apresentávamos aos líderes manifestando os interesses da pesquisa e a finalidade do uso das informações que pretendíamos obter. Este encontro também se configurou em pré-entrevista, possibilitando simultaneamente a testagem dos nossos instrumentos de entrevista e trocas de impressões que indicavam os principais pontos a serem abordados na entrevista semiestruturada, que foi momento importante para granjearmos simpatias dos líderes, tendo, certamente, pontuado para a aceitação do nosso convite para entrevista formal.

A indicação destes líderes foi acessível, na medida em que não houve muita burocracia para aceitarem o nosso convite, inclusive foram flexíveis no agendamento de entrevistas. Porém, reconhecemos a influência do intermediário e sua dinâmica de trabalho com as lideranças das povoações que jogou a nosso favor para acessibilidade das fontes orais. Entretanto, a primeira aceitação do nosso convite foi com a líder Laura Capesse, do bairro Samora Machel, no dia 5 de Maio. E devido a declaração do estado de emergência, a entrevista aconteceu no dia 22 de junho. A segunda resposta obtivemos no dia 8 de maio pelo líder Jacob Manuel Gravata, do bairro 25 de Junho, e a entrevista ocorreu no dia 24 de julho. A terceira resposta foi do líder Júlio Alberto, do povoado de Xi-Sena, no dia 12 de maio, e realizamos a entrevista no dia 29 de junho.

A quarta e a última resposta tivemos no dia 25 de maio, pela líder Maria do povoado de Zero-8, e a entrevista aconteceu no dia 30 de junho. Este processo ajudou a definirmos melhor o nosso cronograma para o planejamento das atividades e organização dos instrumentos

necessários para a realização das entrevistas, respeitando as datas e horários disponibilizadas por cada colaborador.

Os passos posteriores ao encontro da formalização do convite oral para entrevista com os líderes consistiu na análise da eficácia dos instrumentos e modalidades que definimos para coleta das informações, tendo sido constatado problemas de redes (falhas, ruídos sonoros, congelamento e oscilações) como principais constrangimentos do processo, mas conseguimos identificar de que se tratava da operadora e houve necessidade de trocarmos para uma outra operadora funcional para aquele local.

Esta etapa da pesquisa se enquadra dentro das recomendações de Meihy (1996), ao afirmar que a entrevista pode ser composta de pré-entrevista (etapa de preparação do encontro com o entrevistado), entrevista (estágio da gravação oral) e pós-entrevista (momento no qual são estabelecidos os procedimentos que visam a utilização da transcrição).

As recomendações adotadas na etapa da pré-entrevista nos condicionaram a chegar à fase de entrevistas com instrumentos bem articulados e roteiro de entrevistas (Apêndice-I), que facilitou a condução do diálogo entre o entrevistador e as pessoas entrevistadas.

No começo das entrevistas voltávamos a reafirmar a intenção da pesquisa e finalidade das informações que pretendíamos obter. Como lembra Montenegro (1994, p. 149), que “o início de toda entrevista deve ser marcado por uma conversa de esclarecimento com o entrevistado para que este compreenda *por que, para que e para quem* ele está registrando suas memórias”.

Por se tratar de um processo de coleta de informações a partir de técnica de entrevistas semiestruturadas, optamos em fazer perguntas fechadas e abertas que instigavam o entrevistado a desenvolver mais a sua fala no sentido de trazer vários elementos memoráveis das vivências sociais no espaço e tempo, como ressalta Richardson (1999), ao dizer que as entrevistas semiestruturadas possibilitam captar atitudes, motivações e opiniões acerca dos entrevistados. Na mesma senda, Marconi & Lakatos (2003, p.201), “realça que através desta técnica, o pesquisador tem liberdade de desenvolver cada pergunta em qualquer direção que considere adequada”. É uma forma de poder explorar amplamente uma questão. Resumindo, as perguntas foram abertas e respondidas dentro de uma conversação informal que ocorreu remotamente no ambiente domiciliar do entrevistado.

A opção por um ambiente domiciliar foi à critério dos próprios entrevistados com influências da recomendação *fica em casa* no contexto da política de prevenção contra a Covid-

19. A realização das entrevistas nos espaços privados do entrevistado coincidiu com as recomendações da metodologia de História oral que sugerem que as entrevistas sejam realizadas em ambiente familiar do entrevistado porque permite a aproximação com os objetos ou coisas que ajudam a ter uma lembrança sobre os acontecimentos ocorridos no passado (SENA, 2018).

Assim sendo, no decorrer das entrevistas os entrevistados desenvolviam suas falas atreladas à imagens e objetos memoráveis nomeadamente as plantas, animais, pessoas e todo meio familiar que impulsionavam a descrição da trajetória individual e coletiva com relação às vivências desde o período colonial até os dias de hoje. Estas observações coadunam com analogia da Reis (2012, p.73), ao afirmar que:

A reconstrução do que vivemos é expressa pela memória voluntária e involuntária. Na memória involuntária, as lembranças surgem pelo acaso, a partir de uma associação, uma lembrança que leva a outra, estimulando e ativando o que estava guardado na memória. Passado e presente se articulam e se relacionam no processo narrativo a partir de dados que são articulados. As imagens rememoradas muitas vezes se afastam do que vivemos na infância e se prendem aos fatos mais recentes. Isso nos faz pensar que nos esquecemos de algo, mas apenas estava guardado na memória (Idem).

No desenrolar dos depoimentos constatamos que a interpretação dos fatos dependia do ponto de vista dos entrevistados, das suas experiências pessoais, da maneira como o projeto colonial atingiu suas trajetórias individuais mas sempre em sintonia com um imagináriocoletivo de identidade do grupo configurada na língua, nas crenças, nos hábitos culturais e símbolos que eram o ponto comum em todas as quatro entrevistas.

### **2.3 As vozes do passado e o presente**

O encontro entre o tempo e a narrativa foram os elementos fundamentais para obtermos as informações necessária para nossa pesquisa. Numa nota introdutória do dialogo os nossos colaboradores faziam uma breve apresentação das suas trajetórias de vida e experiência de liderança na comunidade, destacando os principais assuntos que marcam o dia-a-dia da sua população.

Todavia, o primeiro encontro para entrevista foi com a líder Laura Capesse, no horário de Brasília eram 12h:53 minutos e 17h:53 minutos para o horário de Moçambique, tendo durado

32 minutos e 42 segundos. Ao se apresentar falou sobre a sua experiência de liderança na comunidade. Segundo ela, está na liderança da comunidade há dez anos, tendo ascendido o cargo por via do comitê do partido FRELIMO mas com indicação do seu povoado.

A líder afirmou que o seu interesse pela liderança vem desde os seus 40 anos de idade, porque foi o período que começou a participar ativamente na vida política da comunidade, nas tomadas de decisões dos problemas da comunidade tais como a seca, fraca produção de alimentos, assuntos conjugais, entre outros que eram resolvidos na presença dos anciões com "poder divino".

Ao assumir a liderança aos 50 anos, os seus maiores desafios consistiram em atender os principais problemas da comunidade, que estão relacionados com conflitos conjugais e abandono escolar por conta dos casamentos prematuros. Assim, ela afirma o seguinte:

No meu povoado as pessoas têm me procurado muito mais para resolver problemas conjugais, entre marido e esposa, outros problemas estão relacionados com o abandono escolar, porque essas crianças de hoje só pensam em casar cedo, ter filhos e confiam apenas em ir a *Machambas*<sup>8</sup>(Laura, 2020).

De acordo com a entrevistada, num total de aproximadamente 395 famílias liderada por ela apenas 100 famílias enviam seus filhos à escola e as razões por detrás desta situação estão as praticais do *casamento prematuros e falta de escolas* na sua comunidade, onde as crianças são obrigadas a percorrer alguns quilômetros para encontrar a escola *1 de Junho*, que fica na comunidade vizinha.

Subsequentemente a segunda entrevista aconteceu às 12h:33 minutos do horário de Brasília, que corresponde 17h:33 minutos de Moçambique, e demandou 40 minutos e 3 segundos de interação com o entrevistado Jacob Gravata no bairro 25 de Junho. Na introdução à conversa ele afirma que a sua trajetória e ascensão ao cargo de liderança começa como polícia comunitário e passa para chefe de quarteirão, depois seguiu para adjunto do secretário do bairro, tempos depois, com a morte do secretário ele assume a liderança da comunidade em 2002.

A sua ascendência ao cargo de líder comunitário foi por via de indicação popular, e assume a liderança num período em que a comunidade era assolada por graves problemas de fome, e os seus "conhecimentos divinos" jogaram a favor a sua eleição, tais são os casos de

---

<sup>8</sup> Terreno agrícola para produção familiar, terreno de cultivo.

invocação aos ancestrais para abundância de alimentos nas pequenas produções agrícolas de sustento familiar na comunidade. De igual modo, as 220 famílias recorrem às suas "habilidades divinas" para solucionar os problemas de doença, alegando que as pessoas não confiam nas instituições formais do Estado:

As pessoas me procuram porque sou médico tradicional, ajudo a resolver muitos problemas da comunidade, mas quando não consigo soluções para algumas doenças por exemplo, costumo aconselhar a irem ao hospital, mas elas não gostam de tratamento dos doutores, só tradicional mesmo (Jacob, 2020).

Em relação a situação escolar da comunidade, o líder afirma que existem 3 escolas do nível primário de (1º ano a 7º ano), mas não tem informações acerca do número de crianças que frequentam a escola devido a fraca participação nos assuntos da escola. Segundo o entrevistado ele apenas participa das atividades escolares quando há reuniões de pais e encarregados de educação e vai em representação dos seus parentes que frequentam a escola, e sua presença nas reuniões tem um tratamento diferencial dos demais participante pela sua posição de liderança na comunidade.

A terceira entrevista foi com o líder Júlio Alberto, tendo durado 34 minutos e 1 segundo, para horário de Brasília eram 12h:58 minutos e 17h:58 minutos para Moçambique. No momento introdutório do diálogo, o entrevistado aferiu que já tinha mais de 20 anos na liderança da comunidade, e a sua acessão ao cargo foi por via hereditária, sendo que inicialmente estava inseguro pela falta de experiências, mas a comunidade foi acreditando nas suas capacidades e o seu jeito humilde de ouvir os conselhos dos idosos ajudou –o no fortalecimento da liderança.

Ao longo da sua experiência na liderança, os principais problemas que enfrenta são referentes aos casos de feitiçaria. Segundo o líder, tem recebido muitas acusações de bruxaria que ocorrem com frequência e as pessoas têm muitas crenças nestas práticas mágicas. Conforme ele afirma:

Os casos mais gritantes são da feitiçaria aqui na comunidade, as mortes, a pobreza e toda miséria das pessoas são relacionados com interferência da bruxaria, não existem mortes naturais, sempre dizem que houve o dedo do feiticeiro. Qualquer assunto que cai mal o feiticeiro meteu a mão, então, quando isso acontece vai-se a um *mambo* para fazer oráculo e ter a solução do problema, estas adivinhas que os mambos fazem muitas vezes a acusação recai para as pessoas idosas (Júlio, 2020).

Quanto a questão escolar, o líder argumenta que em todo o povoado existe uma escola convencional e mais para o interior são escolas de construção tradicional feito com base em material local. No geral, ele afirma que o acesso à escola tem sido um desafio pelo estilo de vida característico da própria comunidade.

A quarta e última entrevista ocorreu em 45 minutos e 36 segundos com a líder Maria, do povoado Zero-8, no horário das 11h e 52 minutos de Brasília e 16h e 52 minutos de Moçambique. Inicialmente ela asseverou que está na liderança da comunidade a cinco anos, e foi conferido o cargo pela confiança da população, mesmo havendo um pouco de machismo:

Hei! Isso *aí* é mesmo muito difícil porque os homens não acreditam muito nas mulheres, tem sempre a ideia de que mulher é aquela que pensa pouco, mulher não consegue enfrentar essas tarefas que os homens fazem, mas aos poucos estão a aceitar, os homens poucos à poucos começam a ver que a mulher é capaz. Então, em algum momento uns apoiam outros não, mas prontos, o importante é você que assumiu as responsabilidades sentir-se segura, de que capaz, eu vou conseguir, isso é que é importante (Maria, 2020).

Neste contexto desafiador, ela narra que o principal problema dentro da comunidade tem sido as queimadas descontroladas. Como afirma:

Os assuntos hoje em dia estão mais relacionados com a conservação do meio ambiente, por exemplo os comportamentos de queimadas descontroladas, então, quando assim acontece as pessoas aproximam para que possamos investigar quem é que fez isso? Por que é que fez? Porque sempre somos ditos com o governo que não podemos fazer queimadas, porque queimada vai destruir meio ambiente, destruir plantas, animais e também a terra fica pobre. Então, quando são esses casos as pessoas me procuram para e investigarmos quem foi a pessoa e aconselharmos, nós não prendemos a pessoa, só aconselhamos a pessoa para não fazer essas práticas (Maria, 2020).

Referente a situação escolar da comunidade a líder diz que tem apenas uma escola do ensino primário (1º a 7º ano) onde um número significativo das crianças frequenta em busca da alfabetização, aprender a ler e escrever. De acordo com a entrevistada, possui poucas informações sobre as atividades da escola porque não tem participado nos assuntos discutidos ao nível da direção da escola.

É importante anotar que as entrevistas com os quatro líderes comunitários foram bastante proveitosas e ocorreram numa interação baseada em princípios éticos e morais de respeito

mútuo, empatia e humildade. Todavia, aprendemos que as entrevistas em História Oral envolvem a relação harmoniosa em ambas as partes, como nos ensina Thompson (2002, p. 254), ao afirmar que o entrevistador deve possuir “interesse e respeito pelas outras pessoas e flexibilidade nas reações em relação a eles; capacidade de demonstrar compreensão e simpatia pela opinião deles e, acima de tudo, disposição para ficar calado e escutar”.

Esta experiência com as lideranças da comunidade foi significativa para todos os autores envolvidos, marcada por uma relação recíproca de disposição ao outro, de negociação e interdependência, onde as narrativas extrapolavam o domínio científico, rompendo com todas as formas de hierarquia entre os saberes.

Acima de tudo, foram momentos únicos na voz de quem experimentou a educação colonizadora permitindo que o seu testemunho fosse anotado em documento para futuras consultas. A necessidade de produção de testemunhos orais para escrita, ratifica a importância da complementaridade entre as fontes orais e escritas para o processo de construção do conhecimento científico. Como nos lembra Meihy (2005), que as fontes orais podem ser transcritos em documentos escritos para consolidar narrativas de pessoas que vivenciaram um certo evento social, assim a história oral contribui no empoderamento das vozes e realidades dos que nos concedem as entrevistas.

Na visão de Pereira Neto; Machado e Montenegro (2007), os pesquisadores que optam por história oral têm um enorme desafio e responsabilidade em usar as narrativas orais de memórias dos indivíduos ou um grupo social para produção do conhecimento científico. Dispor-se a “pesquisar narrativas” ou depoimentos como alternativa para preencher o vazio encontrado na “documentação escrita” significa um desafio e também um privilégio (Idem, p.116).

Neste contexto, Alberti (2005) chama atenção aos interessados por pesquisas em história oral a encararem este método para além das gravações e entrevistas porque existem outros elementos que o complementam.

Fazer história oral não é simplesmente sair com um gravador em punho, algumas perguntas na cabeça, e entrevistar aqueles que cruzam nosso caminho. Sendo um método de pesquisa, a história oral não é um fim em si mesma, e sim um meio de conhecimento. Seu emprego só se justifica no contexto de uma investigação científica, o que pressupõe sua articulação com um projeto de pesquisa previamente definido (Idem, 2005, p.29).

Ou seja, a realização de uma entrevista em história oral vai para além de um armazenamento de depoimentos sobre perguntas e respostas. Meihy e Ribeiro (2011, p. 101) dizem que “no processo da entrevista, em casos de rotinas, envolve-se pelo menos duas pessoas, e deve-se assegurar a afinidade e confidencialidade entre ambos”. Com isso, o entrevistador não deve agir como um detetive à busca de segredos deixando o entrevistado numa situação desconfortável.

A entrevista ideal é aquela que permite a formação de laços de amizade; tenhamos sempre na lembrança que a relação não deveria ser efêmera. Ela envolve responsabilidade pelo outro e deve durar quanto dura uma amizade. Da qualidade do vínculo vai depender a qualidade da entrevista. Se não fosse assim, a entrevista teria algo semelhante ao fenômeno da mais-valia, uma apropriação indébita do tempo e do fôlego do outro. Narrador e ouvinte irão participar de uma aventura comum e provarão, no final, um sentimento de gratidão pelo que ocorreu: o ouvinte pelo que aprendeu; o narrador, pelo justo orgulho de ter passado tão digno de rememorar quanto das pessoas ditas importantes. (BOSI, 2003, p. 60-61).

As consultas das fontes orais a partir da metodologia da história oral, não diferem de qualquer fonte documental. “A entrevista gravada tem o mesmo tratamento como as outras fontes, quer na sua contextualização como também na produção de análise e sistematização para produção de conhecimento confiável”. (CAMARGO, 1994, p.78).

Assim, com base na técnica de entrevista sugerida pela metodologia de história oral, obtivemos informações através de depoimentos orais que foram produzidos para escrita dentro de um critério que obedeceu o reconhecimento da autoria de quem concedeu as informações.

## **2.4 Do oral para a escrita**

Após as entrevistas, procedeu-se com as transcrições das gravações e sistematização das informações no sentido de assegurar a credibilidade científica dos resultados. Para Thompson (2002, p. 279), o “passo imediatamente após a gravação é o processo de armazenamento, que consiste em indexação, escrita e apresentação da história com evidência oral”. Porém, inicialmente as fontes orais são submetidas ao processo de transcrição em áudios e para

documento escrito detalhando todo o conteúdo bruto tal como semelhante ao da gravação, para posteriormente o pesquisador fazer as suas inferências.

No começo, transcrevemos integralmente os áudios, a descrição do texto contemplava literalmente os conteúdos das falas, incluindo os erros, as redundâncias, as linguagens idiomáticas, risos e interrupções, consistindo numa transcrição genuína da entrevista. Em seguida lapidamos as narrativas dando o sentido semântico e gramatical das mesmas.

O passo seguinte foi a conferência de fidelidade do texto, consistindo em confrontação do áudio com o texto escrito, para certificar a concordância do conteúdo. Segundo Reis (2012), este processo visa dar o formato escrito à fala dentro do contexto, igualmente, tenciona deixar o texto mais acessível para a interpretação e a leitura das narrativas.

Por fim, adequamos o texto às regras da língua portuguesa, que consistiu na etapa de revisão textual a partir de trabalho editorial e redação do texto, para formatar e aperfeiçoar ao padrão das exigências linguística como afirma Reis (2012):

Através desta etapa, o texto se apresenta com a interferência do autor e com os acertos combinados e legitimados pelas pessoas entrevistadas que puderam fazer as possíveis correções, ajustes, legitimação e, em seguida, autorizar o uso do material. A partir da autorização para publicação do texto escrito, compreende-se que a pessoa entrevistada se identificou com o resultado (Idem, 2012, p.78).

Apoiando-se em Bardin (2016), esta etapa consiste na confluência entre a linguística e a análise do conteúdo cujo objeto comum é a linguagem. Entretanto, a linguística restringe em trabalhar com a língua numa dimensão do aspecto coletivo e virtual da linguagem, enquanto que a análise do conteúdo se foca na fala, isto é, em aspecto individual e atual (em ato) da linguagem. Por um lado, a linguística trabalha numa língua teórica, encarada como um conjunto de sistema que autorizam combinações e substituições regularizadas em elementos definidos. Por outro lado, análise do conteúdo trabalha a fala, ou seja, a prática realizada pelos emissores identificáveis no processo de comunicação (Idem, 2016).

Ainda na perspectiva de Bardin (2016), em todo esse processo se articula as técnicas documentais em que a finalidade é sempre a mesma, a saber, esclarecer a especificidade e o campo de atuação. A autora refere também que por de trás da semelhança de certos procedimentos, existem diferenças essenciais, como sejam:

- A documentação trabalha com documentos; e a análise de conteúdo trabalha com mensagem (comunicação).

- A análise documental faz-se, principalmente, por classificação-indexação, análise categórica temática e, entre outras, as técnicas da análise de conteúdo.

- O objetivo da análise documental é a representação condensada da informação, para consulta e armazenamento; o da análise de conteúdo é a manipulação da mensagem (conteúdo e expressões desse conteúdo) para evidenciar os indicadores que permitem inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem.

Ademais, não bastou transcrever simplesmente as gravações, houve a necessidade de análise e interpretação dos conteúdos à luz do referencial teórico. Para Bardin (2009), o método da análise de conteúdo envolve técnicas analíticas para procedimentos sistemáticos sobre a descrição dos conteúdos das narrativas. Ou seja, há um “jogo” entre as hipóteses e as técnicas de interpretação. Este processo ocorre mediante três etapas: pré-análise; exploração do material; e tratamento dos resultados que consiste em dedução e a interpretação (Bardin, 2016, p. 63-66):

- O primeiro polo pré-análise é a fase de organização propriamente dita. Esta fase transcorre o período de intuições, que tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise. Recorrendo ou não ao computador, trata-se de estabelecer um programa que, podendo ser flexível (quer dizer, que permita a introdução de novos procedimentos no decurso da análise), deve, no entanto, ser preciso.

- O polo acerca da exploração do material consiste na tomada de decisão sobre o material analisado. Esta fase longa e fastidiosa, consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas. A codificação corresponde a uma transformação efetuada segundo regras precisas – dos dados brutos do texto, transformações estas que, por recorte agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo ou da sua expressão, suscetível de esclarecer o analista acerca da característica do texto, que podem servir de índices.

- O terceiro e último polo sobre o tratamento dos resultados, a inferência e interpretação nos resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos (“falantes”) e válidos. Os dados devem ser postos a provas e o analista tendo a sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos. Por outro lado, os resultados obtidos, a confrontação sistemática com o material e o tipo de

inferências alcançadas podem servir de base a outra análise disposta em torno de novas dimensões teóricas.

Ao analisar à luz da teoria se tem a probabilidade de “inventar” novas ferramentas e apresentar novas interpretações. Nesta etapa o pesquisador deve estabelecer “leituras sistemáticas” – mas não ainda sistematizadas –, há muitas vezes uma passagem incessante do corpo teórico (hipótese, resultado), que se enriquece ou se transforma progressivamente, para as técnicas que se aperfeiçoam pouco a pouco (lista de categorias, quadros, matrizes, modelos). Esse vaivém contínuo possibilita facilmente a compreensão da frequente impressão de dificuldade no começo de uma análise, pois nunca se sabe exatamente “por qual ponta começar” (Idem, 2016, p. 19).

Neste contexto, análise de conteúdo é concebida como um método excessivamente empírico, amarrado ao tipo de “fala” a que se dedica e ao tipo de interpretação que se pretende com o objetivo. Porém, quanto mais o objeto de análise e a natureza das suas interpretações forem raras, maiores serão as dificuldades em colher elementos nas análises já realizadas, para impulsionar, tendo em conta que cada pesquisador possui suas peculiaridades quanto as incertezas ao inferir ideias, na ansiedade de apresentar rigorosamente os resultados.

Contudo, a finalidade da análise de conteúdo consiste na inferência de conhecimento relativos à condição de produção ou recepção. O pesquisador busca evidenciar as falas através de leituras sistematizadas dos documentos que podem ajudar a descobrir ou suscitar novas interpretações.

Se um etnógrafo precisaria da etnologia para interpretar as suas descrições minuciosas, o analista necessitaria do tratamento das falas que manipula para *inferir* (deduzir de maneira lógica) conhecimento sobre o emissor da fala ou sobre o seu meio. Os fatos sócias, são deduzidos logicamente a partir de certos índices selecionados e fornecidos pela parte descritiva da análise de conteúdo, pode ser de natureza muito diversa (Ibid., 2016, p. 23).

Em análise de conteúdo a inferência é tida como procedimento intermediário entre a primeira etapa da descrição do texto e a última fase que consiste na interpretação, permitindo a passagem, explícita e controlada, da descrição e interpretação. Estes procedimentos sugeridos por Laurence Bardin (2016), que iniciam desde a fase da pré-análise; exploração do material; e tratamento dos resultados fortaleceram para dedução e interpretação dos nossos dados conduzindo a uma discussão coerente e rigorosa dos resultados.

Pela complexidade dos dados que obtivemos foi necessário submetê-las ao processo de tratamento e ressignificação, de modo a sistematizar as ideias num sentido lógico. No primeiro momento, fizemos a codificação das falas organizando as narrativas completas (dados brutos), a partir da segunda fase inferíamos sobre as narrativas fazendo o recorte das falas mais passíveis de interpretar, na terceira etapa organizávamos os recortes das narrativas de acordo com os assuntos temáticos, e por último ajustávamos as falas por categorias, selecionando as melhores narrativas para confrontação com a teoria no corpo do texto.

A condução da discussão dos dados à luz do referencial teórico ocorreu num processo de testagem das hipóteses em articulação com os objetivos para que atendessem o problema da nossa pesquisa. O procedimento interpretativo obedeceu a natureza dos objetivos que consiste em conhecer, descrever e identificar elementos que ajudassem a responder a nossa questão central. De acordo com Bardin (2016), a análise em pesquisa qualitativa corresponde a um procedimento mais intuitivo, mas também mais maleável e adaptável a índices não previstos, ou a evolução das hipóteses. Assim, análise qualitativa apresenta próprias peculiaridades que funcionam, sobretudo, nas elaborações de deduções específicas e precisas sobre um determinado acontecimento.

Por fim, todo o processo da pesquisa facilitou a construção de capítulos de análise onde apresentamos as discussões bipolar sobre a educação colonizadora e a educação afrocentrada. Inicialmente desenvolvemos as discussões sobre a trajetória da educação colonizadora com destaque dos seguintes itens: *o encontro com a educação colonizadora, a imposição do agenciamento europeu, marginalidade e resistência*; e subsequentemente abordamos a discussão sobre a experiência da educação afrocentrada rundu com os respectivos itens: *a característica da educação afrocentrada rundu, centralidade do grupo étnico Sena, e conscientização afrocentrada rundu*, que são apresentados nos capítulos à seguir.

## CAPÍTULO 3

### 3. AS MEMÓRIAS SOBRE A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO COLONIZADORA

Quando os brancos nos forçavam a falarmos na língua portuguesa pretendiam que abandonássemos os nossos quintais para servirmos os quintais deles.

Jacob Gravata (2020).

Adentrar na história da educação em contextos colonizados requer um certo cuidado na medida em que as nuances da própria educação apresentam congruências ao se tornar nítida a sua natureza antagônica de centralizar ou marginalizar as experiências culturais e históricas dos povos. Consequentemente, a educação vai se configurando nesta dicotomia que conduz para a libertação ou colonização entre humanos, onde os diversos grupos sociais se apropriam dela para atender seus próprios interesses num jogo que envolve a relação de poder e controle social.

Ao mergulharmos nas memórias das vozes que vivenciaram a imposição da educação colonizadora face a educação afrocentrada rundu, compreendemos esta dualidade peculiar da educação enquanto um dispositivo poderoso para reprodução de modelo de sociedade que pode estar deslocada da sua realidade ou centralizada dentro das suas experiências históricas e culturais.

A partir das narrativas obtidas nas entrevistas com os nossos colaboradores da pesquisa foi possível evidenciar elementos que ajudam a definir o que chamamos por educação colonizadora e educação afrocentrada. Porém, neste capítulo as nossas discussões giram em torno do momento histórico da presença europeia e as implicações da imposição das suas agências colonizadoras na comunidade Mutua, em Moçambique.

No desenrolar das memórias sobre a emersão da educação colonizadora entre o Sena ficou registrado os mecanismos e estratégias utilizadas para a imposição das agências europeias, o processo da marginalização da educação rundu e suas resistências ao epistemicídio colonial na qual até hoje compõem o acervo de quem vivenciou e foi atingido diretamente pelo projeto colonial.

Neste contexto, a experiência colonial dos colaboradores é esclarecedora para compreendermos a constituição da hegemonia europeia sobre outros povos e o papel da

educação como instrumento poderoso para colonizar. Assim sendo, o sistema colonial se apropriou da educação para dominar o grupo étnico Sena e reproduzir um modelo de sociedade padronizada na cultura europeia.

A imposição de agências europeias tem motivações egocêntricas por obsessão ao poder cujo educação colonizadora mantém esta estrutura de dominação contínua dos europeus aos povos historicamente oprimidos. No contexto africano, as escolas e igrejas foram as principais agências europeias responsáveis pela propagação da educação colonizadora, onde crenças e hábitos culturais das agências africana foram perdendo certa autonomia dentro das suas próprias comunidades.

A expansão do imperialismo europeu no contexto africano esteve acompanhada pelo modelo de educação colonizadora que tencionava marginalizar outras formas de educação, removendo os povos dos seus próprios centros para a margem da Europa. Este processo de imposição imperial europeu interferiu na educação afrocentrada rundu do grupo étnico Sena.

Assim, o encontro entre a educação colonizadora e educação afrocentrada rundu foi tenso, violento porque os Sena não acolheram pacificamente a invasão europeia ao ponto de demonstrarem várias formas de resistência contra a opressão colonial, permanecendo no lugar central das suas origens para a afirmação da própria identidade cultural que não coadunavam com a lógica eurocêntrica.

### **3.1 O encontro com a educação colonizadora**

O registro da presença colonial europeia diante do grupo étnico Sena foi através do processo de expansão e ocupação efetiva dos portugueses ao introduzir um novo sistema administrativo soberano face a estrutura sócio política, econômica, educativa e cultural dos grupos que já habitavam o território Moçambicano. O surgimento dos colonizadores na história destes povos justifica-se pela ambição e ganância por controle territorial, dominação ideológica e física para facilitar o comércio de seres humanos, ouro e marfim que na altura eram as principais fonte de rendimento econômico do mercado europeu. Neste contexto a educação colonizadora teve o papel de trabalhar as mentes dos grupos locais para acolherem os padrões ocidentais e a servidão imperial pacificamente.

A invasão da educação colonizadora face a educação afrocentrada rundu foi hostil devido as suas características de aniquilamento das práticas culturais e educativa do grupo étnico local,

de igual modo os seus métodos de transmissão de conhecimento foi com base em violência física e psicológica, como afirma o colaborador Jacob Gravata:

A educação colonizadora veio com aqueles *mzungo*<sup>9</sup> que já voltaram para suas terras, foram eles mesmos que trouxeram a colonização no nosso povoado. Eles nos forçavam a falarem português para trabalharmos nos seus quintais, por isso éramos obrigados com *chambocos*<sup>10</sup> para aprender português (Jacob, 2020).

A educação colonizadora ao ensinar a língua portuguesa não foi por benevolência pelo contrário pretendia domar o idioma local para se autoafirmar como eixo central de transmissão dos saberes e crenças que transformariam o povo Sena em seres domesticados para o modo de vida europeu. Assim, a língua portuguesa foi elemento indispensável para a elevação e disseminação da cultura europeia e reprodução de espaços de poder que estabeleciam a hierarquia dos europeus sobre os Sena.

Numa perspectiva afrocentrada diríamos que essa relação de poder entre o idioma europeu e africano contribuiu para a formalização do modelo de educação meramente eurocêntrico em que a cosmovisão ocidental se tornaria o padrão universal, ou seja toda a interpretação sobre a humanidade e visão do mundo giraria em torno da concepção ocidental.

A narrativa da colaboradora Maria ratifica a funcionalidade deste modelo de educação colonizadora ao afirmar o seguinte:

As escolas coloniais ensinavam aritmética, ensinavam geometria, mas isso tudo, não eram coisas da nossa terra, eram coisas da terra dos brancos, era difícil compreender, mas éramos obrigados a saber [...] por exemplo, na geografia quando falavam sobre a linha férrea de Portugal tínhamos que memorizar onde passava essa linha, nas montanhas, nos rios, não sei aonde...de qualquer jeito tínhamos de saber, tudo isso, porque aprendíamos com porradas (Maria, 2020).

Em várias situações, a educação colonizadora faz uso de linguagens que não são adequadas aos contextos africanos causando uma violência epistemológica para o africano, sobretudo quando os sujeitos são forçados a compreender linguagens estranhas a sua realidade. Como afirma o colaborador Júlio:

---

<sup>9</sup> Referente a pessoas de descendência europeia, brancos.

<sup>10</sup> Cacete, vara, palmatória ou açoite.

O branco ensinava, ficávamos curiosos em aprender, mas o problema era a dificuldade com a língua portuguesa, nós só sabíamos falar a nossa língua mãe, que é o dialeto, depois para ir à escola, ir aprender outra língua, então, isso era outro bicho de sete cabeça. Por isso, tínhamos muitas dificuldades em compreendermos os ensinamentos deles e levávamos muitas palmatórias, isso não faltava! (Júlio, 2020).

A partir desta narrativa podemos aferir que a violência é uma característica fundamental da educação colonizadora, quando recorre a coerções físicas corporais para forçar os sujeitos não europeus a submeterem-se a uma linguagem cultural meramente ocidental, significa que os valores e crenças eurocêntricas devem ser acolhidas como a verdade absoluta e indicada para interpretar os fenômenos humanos. Assim, os Sena eram obrigados a abandonarem as suas práticas educativas para subordinarem-se as regras impostas pela educação colonizadora na comunidade Mutua.

Neste processo o idioma europeu foi um elemento estruturante da relação de poder entre os portugueses e os Sena na medida em que a educação colonizadora apenas poderia ser transmitida na língua portuguesa, forçando muitos Sena a adotarem o português como idioma oficial e assim difundindo a cultura europeia de forma hegemônica. Nas escolas, igrejas e outras instituições sociais eram obrigados a falarem o português, conseqüentemente os Sena que não sabiam falar português não tinham acessibilidade a certos espaços de interação social dentro da sua própria comunidade.

Se os ambientes públicos eram restritos apenas à língua portuguesa, significava que os Sena eram tidos como estrangeiros nos seus povoados. Esta situação evidencia a verdadeira perversidade da educação colonizadora ao remover os grupos locais das suas realidades para a servidão nos quintais dos brancos.

Segundo Mazama (2009) a colonização expressava essa supremacia branca sobre os africanos através da pura violência física e psicológica extremamente brutal que atingiu o processo sócio cultural e econômico pelo qual vários grupos étnicos africanos perderam a soberania das suas terras, sendo os seus recursos naturais e humanos apropriados pelos colonos em função dos interesses dos próprios europeus. Ainda na perspectiva da autora a imposição colonial tem um maior impacto no processo mental, mediante a ocupação do espaço psicológico e intelectuais dos que devem ser submetidos num aprisionamento mental.

Neste contexto, Asante (2014) e Ramose (2011), recordavam que a libertação das mentes do povo africano será uma batalha mais árdua do que a erradicação do regime colonial, porque o colonizador constrói no imaginário social a coisificação do sujeito africano, deixando-o completamente desmotivado, mas também contribuindo para a sua miserabilidade física e mental. Como narra o colaborador Júlio no seguinte trecho:

O colono instruíam os *sipaios*<sup>11</sup> para nos dizer as maneiras como devíamos nos comportar, cumprimentar em português que era uma obrigação, sendo que, a nossa própria língua era ofuscada, extinguida no nosso cotidiano, nestetempo havia muita repressão física e ideológica que tentavam acabar com a nossa cultura (Júlio, 2020).

A imposição da hegemonia eurocêntrica desvinculou muitos africanos das suas tradições ancestrais influenciando hábitos e costumes que não os permitia encontrar com suas origens. Quando obrigavam os Sena a batizarem em nomes europeus e a conhecerem a história e geografia portuguesa, buscavam efetivamente silenciar as suas experiências histórica e cultural que os identifica como um povo.

Em diálogo com a colaboradora Maria, esta salientou que as escolas coloniais não passavam conteúdos relacionados com a cultura dos Sena pois a sua pedagogia era somente um currículo baseado na história e cultura portuguesa onde inclusive as meninas eram educadas a aprender a bordar os tecidos, cozinhar e a fazer todas as atividades domésticas para servir o colono. Para o depoimento do colaborador Júlio, este foi um período muito difícil porque as escolas exigiam que as crianças fossem de fardamento, calçado, cadernos, livros e todo material escolar que requeriam custos financeiros, diferentemente da lógica de ensinamento da educação rundu.

A educação colonizadora parte do pressuposto evolucionista em que o povo não europeu precisaria da civilização europeia para a sua progressão humana, isto é, no imaginário dos portugueses o grupo étnico Sena se encontrava num estágio natural típico dos selvagens que necessitavam da interferência dos hábitos europeus para progredirem a um estágio mais avançado do ser humano. Assim, os Sena só poderiam conviver em ambientes reservados para os ditos humanos plenos mediante o domínio dos bons modos de ser e estar transmitidos por via da educação colonizadora.

---

<sup>11</sup> Soldado, miliciano africano ao serviço do sistema colonial

A concepção evolucionista colonial consagrava a superioridade europeia perante aos demais povos, pela convicção de que evoluíram do estado natural para uma vida em sociedades organizadas com sistema político, econômico e cultura estruturado e funcional. Os afrocentrados questionam essa concepção eurocêntrica que se distancia da natureza humana e valorizam apenas o avanço do conhecimento tecnológico para a destruição da própria natureza. Daí que a bandeira do conhecimento para a dominação da natureza tem cada vez mais influência na medida em que o dito estágio evoluído tende a voltar para o estágio natural ao se provar a necessidade da conservação do ecossistema.

Dessa forma a ideia do progresso na ciência ocidental tende a retornar para a concepção afrocentrada que admite a complementaridade entre o material e o espiritual de modo que se preserve a unidade entre o homem e a natureza, como afirma Molefi Asante (2014):

Cada vez mais o ocidente será levado de volta às ideias originais de África. A perspectiva ocidental já se vai aproximando da perspectiva afrocentrada em termo de alguns sistemas de pensamento, com a ideia de entropia, de personalidade em estatística, e com a admissão de que muitos fenômenos são conceitos subjetivos. Por exemplo, alguns “cientistas” ocidentais que acreditavam na realidade do “átomo”, “nêutron”, “energia”, e “gravidade”, admitem agora que são conceitos meramente descritivos para ajudar a explicar a metafísica que não podem ser explicados de outro modo. Sabemos que quanto mais se estudam quaisquer desses conceitos, mais perto se chega da espiritualidade. Os quarks, agora consideram as menores unidades do átomo, não podem ser medidos (Idem, 2014, p. 129).

Segundo o autor acima citado a tradição africana não faz distinção entre a mente e matéria, para eles existe uma combinação entre o material e o espiritual, onde as árvores e as montanhas possuem essência em complementaridade com a mente. Assim, a concepção afrocentrada enxerga o progresso na perspectiva do desenvolvimento da personalidade humana porque somos a fonte de vida tanto material como espiritual, e ao termos mais consciência de nós mesmo, progrediremos para o bem da humanidade (ASANTE, 2014).

Contudo a educação colonizadora imposta para os africanos buscava aniquilar a relação espiritual com a natureza para um saber técnico acima da própria natureza, ou seja, o conhecimento técnico como centro da cosmovisão ocidental se distancia da alma, do sentimento, da emoção, apenas a técnica para a dominação do sistema ecológico.

Em conversa com a colaboradora Maria compreendermos que a educação colonizadora tem a característica progressista e tecnicista porque os Sena para chegarem ao status de sujeitos civilizados deveriam ser submetidos a um processo educativo por etapas do nível pré-escolar ao quarto nível, e daí os que conseguiam passar por essas etapas até atingir o quarto nível escolar ganhavam a cidadania portuguesa e o título de assimilados. Esta categoria permitia o acesso aos espaços de convivência dos europeus e um tratamento diferencial dos demais Sena, inclusive estavam habilitados tecnicamente para trabalhar nas fábricas, na administração em qualquer serviço público.

A educação para os negros era na escola da missão, e era de seguinte forma, primeiramente, entrava-se na escola com nove anos para iniciar Pré, então, quando o aluno era inteligente no mesmo ano podia passar para Primeira, fazia Pré e Primeira no mesmo ano, depois passava para segunda classe, terceira classe e logo quarta classe, fazia exame, se aprovasse, aí já poderia trabalhar nos serviços da administração colonial ou poderia continuar com os estudos nas escolas oficiais, mas isso era para filhos de assimilados não para qualquer negro (Maria, 2020).

Nota-se que a categoria assimilado resulta de um processo educativo positivista reservada para certos tipos de pessoas negras com determinadas características sócio cultural e habilidades técnicas adequadas ao mundo europeu. O sistema de educação colonizador estabelecia intencionalmente categorias étnico-raciais como um mecanismo estratégico de afirmação da hegemonia branca sobre os grupos étnicos locais.

Quando os portugueses agenciavam os modelos eurocêntricos pretendiam deslegitimar a autonomia dos Sena dentro da sua realidade. A imposição das agências europeias na comunidade de Mutua não foi por mera compaixão justificada como salvação do estágio *selvagem* do homem negro para os bons costumes europeus, mas sim uma ação de deslocamento do lugar central das suas origens para a margem do centro europeu movida por excesso de poder para a dominação física e controle ideológico dos povos africanos.

Por isso Asante (2014), recorda que a colonização do mundo pelos europeus não foi um ato de inocência. Não foi um ato caridoso por muito que queiramos encontrar as mais fantásticas explicações através de nossas imaginações ou através de qualquer análise objetiva de tal maneira que, o processo da emancipação da mente do africano será um desafio porque as agências europeias estão bastantes enraizadas como teia de aranha amarrado ao próprio africano.

Neste contexto os sujeitos não assimilados ao menos permaneciam num lugar central dentro das suas origens porque resistiam ao agenciamento europeu pelo reconhecimento das suas capacidades enquanto sujeitos capazes de auto definirem o próprio mundo. Paralelamente, a visão etnocêntrica da educação colonizadora que julgava haver necessidade de agenciar o africano pela ausência de um sistema educacional, econômico e político. No entanto, a história sobre a humanidade vem contrariando essa concepção eurocêntrica ao se provar que antes da presença europeia em África já existiam uma estrutura social, econômica, política e educativa bem definida como são os casos da civilização egípcia, Ghana, Mali e grande Zimbábwe.

De acordo com a teoria da afrocentricidade ocorre que agências colonizadoras eram impostas no contexto africano através da concepção essencialista biológico, que reduzia o homem não branco como sujeito incapaz, sem protagonismo para construir seu próprio mundo. Assim, o sistema colonial se sentia no dever de agenciar o africano em termos social, educacional, cultural e político.

### **3.2 A imposição do agenciamento europeu**

Os pressupostos da afrocentricidade cingem em torno da ideia de agência em busca das melhores interpretações entre povos que resistiram vitoriosamente a opressão colonial. Ao conceberem a noção agência para o contexto africano perspectiva-se a correção de ideologias eurocêntricas que obstruem a autonomia africana de se auto agenciar de acordo com seus próprios interesses. Diante deste pensamento crítico os afrocentrados levantam outras reflexões que desconstroem os mecanismos pela qual os europeus estabeleceram a dominação e elevação das agências europeias como modelos universais.

Retomando um olhar crítico e profundo sobre a imposição das agências europeias, os afrocentrados defendem a necessidade da conscientização africana para que se reconheça que nada pode substituir seu lugar no seu próprio mundo. De igual modo, precisamos renascer dentro da nossa ideologia de origens africanas para encontrarmos o nosso centro e nos descobirmos como um povo que perante as opressões físicas e mentais foi sobrevivendo e afirmando a sua identidade.

Para a concepção colonizadora, as agências europeias foram essenciais na civilização dos africanos porque estes não tinham a capacidade de se auto agenciarem pelo comportamento irracional, atrasado, infantil e retrógrados para gerenciar seus próprios interesses. É partindo

deste ponto que os afrocentrados advertem que a colonização mental dos africanos começa a ser manipulada, ciclicamente, seguindo a imagem e semelhança do mundo europeu. Estas empreitadas ideológicas causaram implicações psicológicas no próprio africano na medida em que interioriza os padrões culturais europeus como o caminho certo a ser seguido abnegando automaticamente as suas raízes.

A imposição das agências europeia entre os Sena de Mutua ajudam a esclarecer a discussão em causa porque compreendemos que o sistema colonial trabalhava as mentes do grupo étnico Sena para aceitarem o mundo europeu como o nível mais evoluído da civilização humana. Isso significava que a cultura europeia ocuparia o lugar central e as restantes estariam a margem das próprias experiências históricas e culturais.

A interpretação similar a situação imposta ao grupo étnico Sena se encontra na explanação de Asante (2009), quando alerta que ao se analisar o contexto africano é preciso ter atenção ao conceito agência em oposição ao de desagência, em qualquer situação na qual o africano seja rejeitado como ator ou protagonista em seu próprio mundo.

Assim o agenciamento africano coloca os seus interesses culturais, políticos e econômico num lugar central do mundo africano. Na mesma perspectiva Rabaca (2009), o pensamento crítico e corretivo dos afrocentrados permite que os africanos deslocados brutalmente dos seus lugares culturais se *relocalizem*, ou seja, retomem a humanidade, a história e as heranças que lhes foram negadas, (re)apropriando-se delas.

Em entrevistas com os nossos colaboradores e colaboradoras foi possível notar alguns dominadores comuns que evidenciavam os traços da supremacia europeia dentro das práticas culturais do grupo étnico Sena.

Então, as igrejas vieram ajudar bastante a população, a igreja era tipo água gelada [...] então, estou a dizer água gelada porque o africano estava entendendo que vivia reprimido, mas como a palavra de Deus é superior à repressão, então, o africano cumpria tudo com medo de Deus, e fazia tudo que deveria ser seguido (Júlio, 2020).

No ponto de vista afrocentrado a condição de não existência da agência dos africanos, significa estar num lugar marginal à sua própria história. O excerto acima citado ratifica o extermínio das agências africanas como mecanismo usado pelo poder colonial para subjugar os africanos aos recursos psicológicos e culturais dos europeus.

As narrativas dos colaboradores indicavam ainda uma forte influência do agenciamento europeu em certas práticas culturais, principalmente as doutrinas da religião católica. A forte presença do catolicismo entre os Sena de Mutua justifica-se pelo duplo papel que ocupou ao longo do processo colonial. A missão católica contribuiu simultaneamente para a expansão das escolas e promoção da educação colonizadora. Como discute Mbite (1962), o cristianismo que melhor ilustra o papel contraditório, a um só tempo positivo e fonte de problemas, da religião na transformação social da África.

Para Mudimbe (2013), a missão católica colonial cumpriu os anseios da dominação europeia sobre outros povos, conquistando terras e estendendo as suas ideologias de ordem divina autorizada pelo Santo Padre. Witte (1958), afirma que foi em nome de Deus que o Papa considerou o planeta seu de direito e criou os princípios básicos da terra nullius (terra de ninguém), o que significava privar os povos não cristãos do direito a uma existência política autônoma e de possuir e transferir a propriedade.

O debate trazido por Mudimbe (2013) e Witte (1958) refletem exatamente o processo pelo qual as agências europeias ascenderam ao espaço hegemônico dentro da realidade de outros povos. Asante (2009), refere que a motivação imperial pela busca de propriedade e controle do mundo, governos e igrejas juntaram forças em guerras santas culturais, destruindo estrategicamente as antigas culturas de outros povos, junto com suas educações e estrutura de socialização de transmissão cultural. Como narra o colaborador Júlio:

Olha, a educação colonial chegou através dos missionários e aventureiros brancos, quando entravam até nas zonas do interior para anunciar o evangelho de cristo, começando a impor suas culturas, a nossa cultura não servia para o colono, a cultura de adorar os nossos antepassados, sentar na esteira, comer em conjunto, as crianças respeitarem os mais velhos, então, essas todas práticas começaram a ser eliminadas pelo colono (Júlio, 2020).

As pesquisas de Boch (2002); Abreu (2006); Castiano & Ngoenha (2013); já diziam que o projeto europeu de dominação e colonização de outros povos estava associado aos modelos educativos cristãos com o espírito de conquista territorial, ideológica embasados na evangelização que pretendia civilizar para garantir a servidão perpétua. Deste modo, a educação colonizadora estava a serviço do imperialismo europeu com a incumbência de tornar o povo africano submissos a opressão e marginalização.

Os afrocentrados reconhecem que as escolas e igrejas foram as principais instituições responsáveis pelo agenciamento psicológico do africano e a disseminação da educação colonizadora em África. Porém, na emergência deste modelo colonizadores as crenças e hábitos culturais do africano foram perdendo certa autonomia dentro das nossas comunidades. Daí as práticas que deveriam ser as nossas âncoras começaram a ser marginalizadas e enfraquecidas os elementos que asseguravam a coesão das instituições sociais africanas.

Não obstante, percebe-se porque os europeus usavam o cristianismo para conquistar e dominar o povo africano. Eles estavam conscientes que a religião africana tinha um poder de agenciamento de todas as relações institucionais dentro das comunidades. Por isso as missões cristãs criavam inúmeras imagens negativas sobre as crenças africanas para deslegitimar a sua autoridade sagrada no mundo africano, conforme se demonstra na seguinte memória:

Nós crescemos a frequentar as escolas missionárias, então, eram escolas reservadas para aquelas pessoas ditas indígenas, cafre, pessoas sem alma, sem nomes, inúteis, incapacitados, sei lá..., entre outras atribuições. Depois, haviam escolas oficiais que eram reservadas para as crianças dos colonos e alguns filhos de pretos, os ditos assimilados, aqueles batizados com os nomes europeus e conviviam com os brancos (Maria, 2020).

Esta narração da colaboradora Maria ilustra claramente o papel da missão católica dentro das comunidades africanas, sobretudo abre espaço para diversas interpretações sob ponto de vista biológico e sociológico. Porém, fica a seguinte pergunta, por que as escolas missionárias eram apenas reservadas para as crianças do grupo étnico Sena? Será que os filhos dos europeus não necessitavam da sua própria educação cristã? Esses questionamentos podem conduzir a uma conclusão que corrobora com as premissas levantadas anteriormente. De tal modo que fica evidente a cumplicidade do catolicismo em apadrinhar a educação colonizadora no contexto africano.

O Mwalimu Shujaa (1995), já profetizava que a educação colonizadora se reduz apenas a um processo de escolarização que não se preocupa em transmitir valores e práticas que refletem a realidade cultural de outros povos. Através da escolaridade eles buscavam manter o controle social e assegurar a supremacia branca. Como afirmou a colaboradora Maria que a escola na situação colonial se ocupava em categorizar os alunos em assimilados e indígenas. Em última análise Suja (1995) diz que esse modelo de conteúdos programáticos não transmitiam educação e nem educavam, já que atribuíam imagens negativas e debilitante para aos africanos.

Entretanto, a educação colonizadora atingiu o desempenho psicológico do africano ao deslocá-lo da sua própria realidade, por isso a afrocentricidade alerta para a vigilância epistemológica dentro dos espaços escolares no intuito de rever o modelo de educação que são transmitidos ao povo africano. Este olhar corretivo e crítico encontra inspiração e confiança na própria educação como caminho para retificar as distorções que coloca o africano no lugar marginal em seu próprio contexto histórico e cultural.

Por essas razões atualmente a educação de muitos grupos étnicos continua sendo um instrumento para a libertação contra a imposição europeia. Ademais, comungamos com a ideia de Asante (1998), ao afirmar que o projeto intelectual de todo afrocentrado deve ter a missão de colocar o povo africano no centro de sua cultura e de sua história.

No contexto hodierno ainda admite-se que a educação colonizadora apague as memórias africanas, suas cosmovisões, a língua etc., em alguns espaços escolares onde os africanos frequentam. A discussão de fundo está na motivação das crianças africanas em frequentar escolas que não abordam as suas referências históricas e culturais. Isto significa que a educação dos africanos ainda é agenciada e controlada pela hegemonia europeia. Emprestando os conceitos “colonialidade de poder e do saber” de Aníbal Quijano (1994), que encaminham para a compressão do modus *operandis* do jugo colonizador no sistema educativo eurocêntrico que busca silenciar a produção de conhecimento dos povos não europeus.

Por isso a afrocentricidade insiste que ao analisar o contexto africano o pesquisador deve ter em conta a localização do lugar enquanto, insisto, posição mental, histórica, cultural e psicológica. Assim, a questão do lugar ajuda a compreender se a pessoa está numa posição central ou marginal ao mundo africano e pelo modo como ela se relaciona com a informação africana (ASANTE, 2009).

A concepção afrocentrada do agenciamento busca revolucionar a ideologia africana face às agências eurocêntricas que colocam os sujeitos na posição marginal do mundo africano. Assim, o pensamento afrocentrado corrige a atuação psicológica dos sujeitos deslocados da sua realidade, e viabiliza o agenciamento africano como condição que dispõem a autossuficiência espiritual baseado nos próprios interesses africanos, no qual permite compreender que nada e ninguém pode substituir o seu lugar central na sua própria história. Ao se reafirmar a posição central do povo africano no seu próprio mundo significa o reconhecimento da sua identidade no processo de resistência à marginalidade causada pela dominação colonial europeia.

### 3.3 Marginalidade e resistências rundu

A opressão e agências coloniais impostas aos Sena não foram acolhidas pacificamente, teve resistência ao nível social, político, artístico e cultural. Dito por Cooper (2008), o projeto colonizador imaginava que poderia manipular o povo africano ao seu belo prazer, mas o plano não prosperou devido as múltiplas formas de resistência africana que frustrou os anseios imperialista europeu.

O período colonial na comunidade de Mutua foi tenso e violento porque por um lado o colonizador almejava moldar a etnia Sena aos hábitos ocidentais e por outro lado enfrentavam a resistência que abnegava a submissão europeia num processo continuo de reafirmação da identidade cultural Sena.

Desde sempre nós reconhecemos como Sena e transmitimos para as nossas crianças essa educação que o colono tentou estragar e não conseguiu porque eles nunca poderiam mandar em nossos corações. Ainda que o músico e sua guitarra fossem proibidos cantar em língua Sena no espaço público, mas no seu coração continuava cantando (Júlio, 2020).

Neste sentido, a arte e a canção, como uma linguagem de resistência representava a cultura dos Sena. Nesta perspectiva a arte africana tem uma grandeza comunitária muito expressiva sobre os grupos que a produzem e a praticam. Como afirma Munanga (2009, p. 191), “o escultor sempre exprime seus sentimentos refletindo sobre a identidade comunitária, ou seja, a arte produzida pelo artista tem como objetivo satisfazer a comunidade da qual faz parte”.

Na situação colonial os africanos compreenderam a lógica do colonizador e foram jogando as regras deles para lhes agradar, mas por detrás do jogo havia um sentimento de pertença étnico que sobrevivia a opressão europeia. Como afirma Asante (2009), que durante a escravização nossos pais e mães aperfeiçoaram a sua compreensão sobre o comportamento do branco e começaram a dizer apenas o que era aceitável ocultando, portanto, suas verdadeiras crenças, impressões e ideias por detrás da máscara, conforme se demonstra na seguinte narração:

No passado não se permitia falar o nosso dialeto local em espaços públicos, principalmente nas escolas era expressamente proibido falar em Ci-sena, somente na língua portuguesa. Para obedecermos às regras colonial tínhamos que fazer muito esforço de falar português para agradar o branco, mas no nosso espaço doméstico a gente falava o nosso dialeto que fomos ensinados com os nossos antepassados (Laura, 2020).

Quando os afrocentrados trazem à discussão em torno da marginalidade despertam-nos a atenção sobre a configuração da educação monocultural eurocêntrica em um modelo que permitia a transferência dos sujeitos não europeus à margem periférica da concepção centro europeu, na medida em que são obrigados a compreender a lógica colonizadora para abandonarem as suas práticas culturais e adotarem um estilo de vida imposto sobre eles sem quaisquer possibilidades de negociação.

Através desta permissão os afrocentrados têm o interesse em saber o lugar da pessoa africana como protagonista da sua história e cultura. Baseiam-se em questões referentes à cosmologia africana, visto que as percepções da imagem do africano têm sido definidas a partir do ponto de vista do europeu, contraditório daquilo que os próprios africanos pensam, dizem e fazem.

Todavia, o colono português tinha dificuldades para perceber as particularidades da identidade do grupo étnico dos Sena. Tanto é que, depois de compreenderem, passaram a exterminar toda as práticas culturais deles, criando categorias preconceituosas. A intenção de extinguir as práticas locais foi explicitado por Cabaço (2007), ao descrever que “as políticas de identidade promovidas pelo colonialismo objetivavam legitimar a sua dominação em detrimento aos aspetos importantes da organização do poder tradicional”. No cenário opressor do colono, os africanos tinham que demonstrar suas identidades aos colonizadores, porém, toda resistência aos padrões de hegemonia eurocêntrica era combatida em termos sociais, políticos, culturais e religiosos. Esta repressão violenta do colono estimulou os africanos a fazerem o uso de suas práticas culturais como resposta na afirmação das identidades e resistências (Idem, p. 20). Porém, as narrativas dos colaboradores ratificam esta análise, como se expõe a seguir:

O colono oprimia, mas nós nunca concordávamos com a ordem e obrigações deles, por isso que, nossa cultura resistiu e não desapareceu até hoje. Veja que, eles nos forçavam a aceitar a cultura dos brancos de ir à escola aprender português para ser civilizado mas muitos de nós não queríamos essa vida, nós já estávamos habituados a nossa própria cultura de ensinar as crianças na educação *rundu* para aprenderem os valores e princípios da comunidade, respeitar os mais velhos, saber fazer atividades domésticas, limpar o quintal, lavar os pratos, ajudar os pais na *machamba*, na colheita, na caça, pesca ou em outras atividades praticadas na nossa comunidade que ajudam as próprias crianças a prepararem seu futuro e a crescerem sabendo seu lugar dentro da comunidade (Maria, 2020).

Uma situação similar é narrada por outro colaborador:

A educação colonial queria acabar com essas práticas, mas a nossa resistência é como uma semente que está plantada de forma pacífica. Então, disfarçamos que somos passivos, mas os nossos corações guardavam sentimento de revolta, porque fomos percebendo que queriam nos mudar para servirmos interesses deles, e deixássemos de praticar a nossa própria cultura de respeitar os mais velhos, adorar os nossos antepassados e falarmos a nossa língua. Então, aquela semente de resistência estava plantada nos nossos corações, porque não esquecemos as nossas origens e continuamos com nossas práticas tradicionais, permanecemos com os nossos hábitos de saudar os mais velhos ajudar a nossa família e a comunidade, então, tudo isso está nos nossos corações e o colono nunca conseguiu eliminar (Júlio, 2020).

Segundo Asante (2014), não precisamos ser agressivos para nos colocarmos no nosso centro. Nossos fatos agem por nós. Apenas com uma personalidade mais pacífica e humanista somos capazes de afirmar a nossa identidade sem usar a violência física e nem atacar a ninguém.

A persistência de afirmação da identidade africana começa pelo reconhecimento do nosso passado. As heranças culturais transferidas de gerações em gerações são as bases que asseguram a nossa tradição ancestral, e ajudam a manter a representação do estilo africano e a redescoberta das nossas raízes.

Se as crianças conduzidas para uma educação estrangeira recebiam o passado como algo adquirido, espontaneamente, dificilmente compreenderiam o real valor da ancestralidade como referência para o modo de ser e estar dentro da comunidade. Asante (2014) afirma que o passado escapa se não for entendido, esclarecido e interpretado a luz de novos acontecimentos, infelizmente algumas pessoas perderam essa essência e acolheram os estilos europeus, como se esclarece a seguir:

Desde a presença colonial ficou muito difícil educar as crianças [...] outras quando vão à escola, aprendem a ler e falar português já se intitulam sábios, já levantam a voz aos mais velhos, perdem o respeito. [...] infelizmente, são tempos difíceis para educar uma criança! [...] mas, existem algumas famílias que ainda mantêm a educação tradicional, conseguem educar muito bem seus filhos, e a comunidade inteira sabe dizer que filhos da família X são bem educados, respeitosos, mas também existem aquelas crianças que a má

educação começa com os próprios pais no ambiente familiar. Infelizmente isso tem acontecido! (Laura, 2020).

Ainda na visão da colaboradora Laura Capesse se sucede o seguinte:

[...] Antigamente as cerimônias eram praticadas por todos, mas hoje em dia cada um faz a sua vontade, por isso, já existem famílias que aceitam e outras que não aceitam [...] nós que acreditamos na tradição é pelo orgulho de pertencermos ao povo Sena, falarmos a nossa língua, respeitamos a nossa tradição e sobretudo sabíamos escutar os conselhos das pessoas mais velhas, e isso ajudava a fortificar muito os nossos relacionamentos conjugais, e assim educávamos os nossos filhos a terem respeito com a nossa tradição. É isso! (Idem, 2020).

Neste contexto surge outras vozes que sustentam o pensamento da colaboradora Laura Capesse:

Veja só, quando nascem as crianças, nem todos serão aquilo que a gente espera, pode existir uns bem comportados outros mal comportados, cada um com sua sorte! O mesmo acontece aqui na comunidade, nas famílias existem filhos que acatam a educação dos seus pais e outros não acatam, é assim como acontece aqui na comunidade (Jacob, 2020).

Pois, quando as pessoas começaram aprender muito as coisas dos brancos, então, pouco a pouco algumas nossas práticas tradicionais foram alterando na população, né! Se já havia pessoas que sabiam ler, escrever, e começaram a reprovar algumas coisas do povoado, alguns hábitos e costumes começaram a desprezar também, então ai, poucos aos poucos algumas coisas começaram a ser deixadas para atrás. Por exemplo, uma das coisas mais concretas é nossa própria língua, uma vez que, algumas crianças deixaram de falar Sena, só falavam português, agora, quando forem lá, lá no interior encontrarem com nossos bisavós que não sabem falar português como fica? Que nunca ouviu português? Então, compromete a comunicação, por isso, existe a necessidade de continuarmos a falar a nossa língua para mantermos a comunicação com os nossos ancestrais (Maria, 2020).

Na tradição africana a pessoa idosa tem sido a figura representativa da ligação com a ancestralidade cuja linguagem africana se constitui como elemento fundamental para a comunicação com o mundo espiritual e o processo de transmissão de saberes. Daí que é preciso

manter os nossos idiomas africanos para nos conectarmos com as nossas heranças ancestrais permitindo que esta perpassa de gerações em gerações.

Quando a educação colonizadora impõe a língua europeia como a única a ser falada no espaço escolar já tenciona distorcer a mente da criança com relação as suas raízes, ao forçar o aluno a compreender fenômenos humanos num idioma não comum ao do seu ambiente familiar criando uma violência simbólica e lhe desloca da sua realidade cultural. De acordo com as narrativas acima mencionadas se pode interpretar que o deslocamento psicológico dos Sena está relacionado com a má educação que recebiam no ambiente escolar desde o período colonial.

A escola e a língua colonizadora eram artigo de luxo no contexto colonial, logo as crianças do grupo étnico Sena que tinha acesso as mesmas sentiam-se num lugar privilegiado em relação as demais crianças da comunidade que não frequentavam a escola e nem sabiam se comunicar na língua portuguesa. Este lugar de privilégios que a educação colonial se impunha perante a educação rundu provocava crise de consciência não permitindo que as crianças Sena encontrassem suas raízes para estimular o sentimento de pertença e reconhecimento étnico.

A escola enquanto agência colonial cumpria a missão de deseducar as crianças do povo Sena das suas origens tradicionais para a realidade europeia como forma de eliminar o berço africano e ter o maior controle sobre eles. Assim, a escola passava a transmitir uma educação definida nos moldes colonizadora para trabalhar as mentes das crianças africanas a serem estrangeiros dentro da própria realidade cultural que, pelo avesso, seria a própria base para resistência contra a marginalização e opressão colonial.

Os Sena que se localizavam no seu berço étnico conseguiam escapar das ciladas que o europeus usava para o processo escolar colonizador. Porém, as crianças que recebiam a educação na escola se enxergavam como europeus porque aprendiam a comportarem-se como cidadão europeu colonial e ganhava atestado para oprimir os próprios irmãos.

O lugar de poder que a escola colonial atribuía para as crianças africanas atraía muitas famílias deslocadas do berço étnico a encaminharem seus filhos para serem educados nos moldes colonizador, porque era a única possibilidade de possuírem a cidadania europeia e automaticamente poderiam participar no processo político, econômico e cultural do colonizador. Enfim, o sistema colonial estava configurado de tal maneira que a escola seria o passaporte para o africano entrar no mundo ocidental.

A escola missionária e oficial enquanto principais espaços de socialização da educação colonizadora na comunidade Mutua se encarregavam de agenciar a educação do povo Sena para o modo de vida europeu, domado pelo poder e ambição de controle sobre outros povos e culturas não europeias. O Shujaa (1995) foi assertivo ao afirmar que o colonizador tem o controle de outros povos através da educação escolar.

No contexto colonial, a educação escolar estava configurada no modelo colonizador não apenas pelo sistema opressivo, mas também pelas características da mesma opressão que não permitia outras formas de educação. Sendo assim, a educação eurocêntrica se fecha ao seu próprio ego e não se permitindo a um diálogo multicultural de tolerância às diferenças de saberes que concorrem para a liberdade humana.

Por isso a afrocentricidade defende que a educação dos africanos deve ser delegada às escolas afrocentradas, porque elas têm a condição de nutrir e reforçar a orientação dos estudantes negros, permitindo assim que eles conheçam a si mesmos, compreendam os mecanismos pelas quais se perpetua a opressão e trabalhem para destruí-los.

Ademais a estruturação das escolas para transmitirem a educação afrocentrada só se tornará possível através da revolução e resistência contra os modelos colonizadores, buscando inspirações na nossa ancestralidade para produzir e partilhar conhecimento a partir da experiência histórica e culturais do próprio povo africano. Portanto, essas experiências ajudam tanto para a centralização como também a conscientização da tradição, seus valores e cosmologias africanas, na qual serão o foco de análise para o próximo capítulo pois trazem subsídios para compreendermos a experiência da educação rundu e seu papel na centralização e conscientização do grupo étnico Sena.

## CAPÍTULO 4

### 4. NOTAS SOBRE A EXPERIÊNCIA DA EDUCAÇÃO AFROCENTRADA RUNDU

É importante destacar que a discussão no capítulo anterior , fornece elementos que nos ajudam a compreendermos a experiência da educação afrocentrada rundu. O resgate das memórias sobre a trajetória da educação colonizadora evidencia as decorrências da situação colonial impregnada por vários abusos e hostilidades tencionadas a extinguir práticas educativas dos Sena, que advém das suas heranças históricas e culturais na comunidade de Mutua.

Esse período tenso e violento de imposição da educação colonizadora face à educação afrocentrada rundu não foi acolhido pacificamente pela natureza predatória do próprio colono em recorrer agressão física e psicológica para deslegitimar a autonomia do grupo étnico Sena dentro da sua realidade.

Diante das agressões coloniais os Sena persistiam na afirmação da sua identidade como recurso para resistência a opressão, mantendo a experiência histórica e cultural herdado dos seus ancestrais como estilo de vida para novas gerações. A prática de comunicação e transmissão de valores na língua Sena, a libação dos ancestrais, a relação de inter-ajuda, o respeito a natureza e aos mais velhos, ou seja, todos os princípios comunitários continuavam a ser a base da educação afrocentrada rundu no período colonial.

A existência da prática cultural dos Sena por si só já é um testemunho do povo que resistiu contra a força colonial que buscava marginalizar e agenciar psicologicamente os grupos étnicos africanos para deslocá-los intencionalmente das suas experiências históricas, e se curvarem aos padrões europeus. Pelo contrário, este projeto diluidor da tradição local fracassou tal agenda não foi bem sucedida porque os Sena compreenderam a lógica do opressor e não abandonaram suas raízes, ocupando até então o lugar central no seu mundo e definindo a maneira de ser e estar a partir da própria cosmovisão Sena.

Entretanto, no decorrer da pesquisa foi possível notar que o processo de resistência não é algo simples, é tão subjetivo, e nem todos os africanos possuem o mesmo sentimento de pertença a uma identidade histórica e cultural. Porém, alguns africanos conscientes ou inconscientemente se permitem deslocar das suas raízes, assimilando o modo de vida europeu,

perdendo sua própria identidade, continuando na marginalidade histórica e cultural ao custo da imagem e semelhança do opressor.

Nesse presente capítulo buscamos resgatar a discussão através das vozes que mantêm a continuidade peculiar da educação afrocentrada rundu no centro das suas experiências históricas e culturais, que sobrevivem a predação colonizadora, e estimulam o agenciamento dos seus interesses individuais e coletivos no processo de construção de uma identidade positiva e no emprego da conscientização autocontrolada das suas vidas que os permite estarem num lugar central dentro da sua própria realidade.

#### **4.1 As características da educação afrocentrada rundu**

A forte influência da educação colonizadora no contexto moçambicano tem obstruído a educação afrocentrada praticada pelos vários grupos étnicos locais, mas o modo de vida dos Sena contraria esta realidade. A experiência da educação rundu do grupo étnico Sena demonstra claramente que o padrão colonizador não se ajusta a sua lógica de vida quer no aspecto social, cultural, econômico e político.

O hábito de educar para respeitar a natureza e o meio social em que estão inseridos consiste num processo de formação humana onde os sujeitos são instruídos desde à infância para conhecerem a essência da convivência em sociedade, a interdependência entre os homens e o ecossistema para o próprio bem da comunidade.

Esta lógica de interdependência com a natureza que caracteriza a educação afrocentrada, reproduz um modelo de sociedade paralelo aos modelos mercantilistas ocidentais de mais-valia, que reduzem os recursos naturais e humanos em benefícios dos interesses dos pequenos grupos sociais que acumulam a riqueza, estabelecem a relação de dependência e subordinação para perpetuarem o controle e dominação sobre outros grupos menos favorecidos.

Em sociedades estruturadas pela educação afrocentrada as assimetrias sociais são bem ínfimas devido a interdependência mútua estabelecida nas relações de vida comunitária, onde a partilha dos bens materiais e ideológicos não priorizam ganhos financeiros, num processo de todos por um e um por todos, como afirma a colaboradora Maria:

Então, nós educamos para que haja essa convivência harmoniosa entre as pessoas, haja respeito entre elas, saibam ajudar-se reciprocamente, essas são

as práticas que caracterizam nossa comunidade. [...] mesmo nas nossas *machambas*, na fase de produção, as famílias têm prestado ajuda entre elas [...] por exemplo, quando uma família está produzindo milho, outras famílias vão oferecer apoio. Um dia prestamos apoio a uma família e outro dia idem, assim sucessivamente até todos terminarem, contribuindo para o bem de toda a comunidade e no crescimento das nossas produções agrícolas, respeitando o espírito de solidariedade um com os outros (Maria,2020).

A interdependência e solidariedade caracterizam os valores comunitários dos povos afrocentrados, e marcam a relação inerente entre o indivíduo, sociedade e natureza para a consolidação de vias que mantêm a equidade na estrutura social e assegura a harmonia entre os seres dentro do ecossistema.

Nesta perspectiva a natureza faz parte da comunidade e a comunidade faz parte da natureza numa relação recíproca onde os indivíduos gozam dos mesmos direitos no acesso aos recursos tangíveis e intangíveis, fruto desse processo pleno da vida humana, de uma educação que transmite princípios de bem comum, de uma natureza acessível para todos sem restrições de etnias e nem raças.

A experiência do grupo étnico Sena já provou que é possível conviver num mundo tolerante e de respeito à diversidade cultural, desde que o outro respeite as diferenças sem imposição a outrem.

O encontro com outros povos e o respeito a diferenças influenciou alguns aspetos da cultura Sena mas não eliminou a base de suas raízes que vem demonstrando resistência contra toda as formas de aniquilamento advindo de algumas experiências tóxicas com relação a presença de culturas externas. Como diz o provérbio Sena:

**Nzungo ni madzi, ife ndife mcenga.**

Os brancos são água, nós somos areia.

(A água passa, areia fica) (Martins, 2001. p. 19).

A lição de moral que este provérbio traz, ratifica a discussão acima mencionada sobre a resiliência do grupo étnico no processo de dominação colonial europeia, abnegando as influências negativas dos valores estrangeiros que arruinam as suas práticas culturais. De acordo com Maia (2015, p. 101) a “metáfora *Nzungo ni madzi, ife ndife mcenga* é um alerta contra o desperdício da experiência colonial, por isso é fundamental cuidar das relações sociais endógenas, pois aquele que vem, um dia ele irá retornar à terra de onde veio”.

E educação afrocentrada rundu tem a característica pedagógica endógena proferida por contos e metáforas proverbiais tanto no ambiente familiar como também nos espaços reservados para os ritos de iniciação. Esses eventos pedagógicos acontecem em volta da fogueira, sempre acompanhado de diversões, canções, jogos e danças com ensinamentos na linguagem cultural Sena para resguarda das memórias históricas dos seus ancestrais de geração em geração, como se pode conferir nas seguintes narrativas:

A educação rundu dos Sena é uma tradição que herdamos dos nossos mais velhos, são ensinamentos transmitidos cantando, batendo palmas, dançando e contando histórias de antigamente, que explicam como respeitar os nossos espíritos. É uma prática que vem de longe, desde os tempos dos nossos antepassados, eles que aconselhavam os nossos pais a continuarem com a tradição e nos também assumimos a mesma responsabilidade de passar os conhecimentos aos nossos filhos para aprenderem a respeitar as coisas da nossa terra (Laura, 2020).

Desde antigamente as crianças são ensinadas a buscar lenhas para fazer sentadas por volta da fogueira com os mais velhos. Nestes encontros os rapazes se sentam com os pais e as meninas se sentam com as mães para receberem conselhos sobre os bons modos de se comportar e o respeito a nossa tradição. Mesmo nos locais onde acontecem os ritos de iniciação existe separação entre os rapazes e as meninas na faixa dos 12 a 14 anos de idade. As senhoras são responsáveis pelo ensinamento das meninas e os senhores são responsáveis pelos ensinamentos dos meninos, isto ocorre de dois a três meses, e durante este tempo eles ficam neste local a receber ensinamentos para assumirem responsabilidades na comunidade (Júlio, 2020).

Em sociedades africanas a educação das crianças começa no meio familiar, onde os pais ou os indivíduos mais velhos assumem esta nobre missão de formação humana para os mais novos. “Eles transmitem as primeiras lições de vida, não somente através de experiências, mas também por meio de histórias, fábulas, lendas, e os provérbios que são as missivas legadas à posterior dos ancestrais” (HAMPATÉ BÂ, 1982. p. 183).

Como narra o colaborador Júlio de que a educação masculina do grupo étnico Sena recai para a responsabilidade do pai e a educação feminina recai para a responsabilidade da mãe. No cotidiano familiar os rapazes vão aprendendo como construir uma casa, pastar os animais, ir à

pesca ou caça a partir de observações e participações nas realizações destas tarefas socialmente para os homens. Por outro lado, o dia a dia das meninas no ambiente familiar são de acompanhar as atividades das mães na cozinha, cuidar dos bebês, irem a *machamba*, buscar água nos rios ou furos, e seguir todas as atividades definidas socialmente para as mulheres. Este processo de aprender fazendo vai moldando as crianças na socialização primária até a fase da socialização secundária através das cerimônias de iniciação masculina e feminina.

A divisão do trabalho por sexo ajuda a compreender a organização social do grupo étnico Sena e o papel da mulher e homem no processo educativo da comunidade. Asante (2014, p. 83), diz que o “Njia nos ensina que os homens e as mulheres são igualmente a fonte da nossa força, sacrifício, inspiração, visão e vitória”. Na educação afrocentrada rundu não existe hierarquia de gênero, todos tem a função de educadores que se explica pela dualidade de influências matriarcal e patriarcal que predomina no seio da comunidade. Não obstante, a mulher e o homem desempenhem papéis diferente, mas participam de forma igual na vida política, econômica e cultural do grupo, conforme demonstra a seguinte narrativa:

Então, aqui nós temos dito que a maior parte da educação que as meninas recebem são transmitidas pelas próprias mulheres, que são as mães, assim como os homens recebem também educação com os pais. Até mesmo na questão de refeições, as meninas passam as refeições com as mães, os rapazes passam refeições com os pais, não existe hábitos de juntar as meninas e os rapazes para comerem no mesmo ambiente. Porém, as mulheres comem de um lado e os homens comem de outro lado. Também, mesmo nas divisões das tarefas é assim como acontece, as mulheres são aquelas que vão buscar a lenha, água, também preparam as refeições, lavam roupas, cuidam das crianças e, também vão as *machambas*. Enquanto que os homens tem suas tarefas especifica, eles constroem casas para as pessoas viverem, eles vão a pesca, a caça, e outros trabalhos dos homens por ai! Então, é assim como vivemos aqui na comunidade [...] Existe essa divisão de tarefas para os homens e tarefas para as mulheres, e assim, cada um respeita o cargo de outro, e todos contribuimos para o bem da família e da comunidade (Maria, 2020).

Os sistemas de linhagem mista permitem com que as mulheres estruturam o seu universo sem interferências masculina assim como para os homens sem interferência feminina como demonstra as narrativas dos colaboradores. Se a educação das meninas é incumbida às mulheres e dos meninos aos homens significa que os valores e estrutura do universo feminino são definidos pelas mulheres e o universo masculino pelos homens. Os homens e as mulheres são

complementares, cada qualidade masculina tem uma feminina, homens e mulheres se equivalem física e psicologicamente (CARNEIRO; CURY, 2007).

Dessa forma, o sistema social dos Sena funciona com base na complementaridade dos dois universos que se encontram numa relação de interdependência estabelecida pelos papéis sociais. Resumindo, percebe-se que a vida da comunidade depende tanto da força feminina como da força masculina, e isto influencia a que o processo de tomada de decisão seja de forma proporcional.

Assim, a relação afrocentrada entre os homens e as mulheres devem estar em sintonia com os objetivos primários sobre a manutenção produtiva e criativa do imperativo cognitivo coletivo, e o próprio tempo produtivo e criativo da mulher. E o homem deve ser visto como uma dádiva para a força coletiva (ASANTE, 2014).

Analisar a organização social das sociedades africanas com base na questão do gênero requer um retorno às origens da própria formação social de cada grupo étnico para compreendermos o sistema histórico-cultural que nos ajude a identificarmos os fatores endógenos que marcam o processo da construção da identidade dos grupos.

Numa postura afrocentrada, repensar a experiência histórica do povo africano significa resgatar a cosmovisão e valores que formam o pilar da identidade cultural, e legitimam o protagonismo africano dentro do seu contexto histórico e cultural. Deste modo, os africanos se encontrarão na posição central dentro das suas experiências voltadas as suas raízes e nos elementos histórico-culturais transmitidos através do modo de vida africano:

Desta forma, pensar em uma identidade cultural africana a partir da afrocentricidade, é compreender que existe uma experiência com base em valores e elementos culturais africanos, que são formadores de uma unidade cultural, que são transmitidos a partir de hábitos, costumes, crenças, filosofias, comportamentos, religião, pensamento, e que necessitam ser interpretados a partir de uma concepção africana, pois as interpretações eurocêntricas não dão conta da autenticidade de seu significado (OLIVEIRA, 2018, p. 332).

Antes da interferência exógenas o povo africano já estava socialmente organizado, havia sistemas sócio culturais, político e econômicos bem estruturados, e que sofreu interrupções à partir do processo colonial, por isso, a afrocentricidade ressalta que é necessário remover a imagem do ocidente dentro da realidade africana. De acordo com Rabaca (2009, p. 134),

afrocentricidade localiza elementos anti-africanos e anti-humanos do pensamento e da prática que se apresentam como “a religião”, “a ciência”, “a arte” ou até “a tradição antiga”.

Nesta perspectiva, a afrocentricidade defende os valores e elementos culturais africanos como parte do projeto humano. Assim, não se pode assumir uma orientação voltada para agência africana sem respeitar a dimensão criativa da personalidade africana e dar um lugar central a ela dentro da sua experiência históricas. Isso não significa que “todas as coisas africanas sejam boas ou úteis, mas aquilo que os africanos fizeram e fazem representa a criatividade humana” (ASANTE, 2014, p. 97-78).

Como fruto colonial as produções e criações africanas foram marginalizadas, desprezadas e apagadas dentro da concepção ocidental que auto-definiu a cultura europeia como a única que contribuiu para a história da humanidade. Daí que, os afrocentrados produzem pensamentos corretivo voltado para as origens das civilizações africanas para lembrar que as primeiras civilizações vêm do berço africano.

O retorno às origens ajuda a localizar o africano dentro do seu mundo e a ocupar o lugar central com respeito a sua cultura. O pensamento corretivo ajuda a *realocar* e *recentralizar* as heranças históricas e culturais que foram negadas, e reapropriando-se delas. A centralidade do povo africano constitui-se no reconhecimento da identidade enquanto um povo que foi historicamente “marginalizado” face à imposição ocidental, como será discutido a seguir.

#### **4.2 Centralidade do grupo étnico Sena**

Na história da humanidade há registro do papel central da África como ponto de partida para compreendermos as origens dos povos e as primeiras civilizações. Estas evidências e teorias são constantemente forjadas por uma agenda eurocêntrica essencialista baseado em aspetos biológicos que invertem a história em benefício dos interesses europeus. Sucede que o eurocentrismo impõe a imagem da Europa como o centro e marginaliza o papel das civilizações do Vale do Nilo, a cultura Núbia e Kemética na história mundial.

Neste contexto, a afrocentricidade rejeita e corrige o fundamentalismo eurocêntrico e demonstra que a Grécia e Roma não são ponto de partida para pesquisarmos as origens das civilizações humanas. Por isso a afrocentricidade aparece com pensamento crítico e corretivo sobre a imposição cultural europeia, e busca reposicionar o africano como protagonista de sua própria história e origens que também jogaram papel fundamental na história da humanidade.

A centralidade do africano dentro da sua origem histórica ocorre mediante a localização psicológica que ajuda a observar a posição central dos sujeitos no próprio mundo e pela forma como se relaciona com fenômenos africanos. Assim, o povo africano ao admitir seu ponto de vista centrado, tomando sua própria história como centro; se encontra como protagonista na sua experiência histórica e cultural. Contudo, a afrocentricidade parte do pressuposto que “todas as relações são baseadas em centros e margens e nas distâncias de cada lugar do centro ou da margem”. (ASANTE, 2003. p. 2).

A experiência da educação afrocentrada rundu corrobora com o pressuposto teórico da afrocentricidade pela necessidade de localização psicológica de determinados sujeitos atingidos culturalmente pelo projeto colonial como afirma a colaboradora Laura:

Veja, nem todos pais da comunidade mandam os filhos aos ritos de iniciação para aprenderem as nossas práticas culturais [...] Bem, os que não levam seus filhos nas cerimônias tradicionais justificam-se pelas suas crenças religiosas, porque existem igrejas que não aceitam os crentes praticarem cerimônias tradicionais, alegam ser coisas satânicas de bruxaria, e é visto como pecado! Mas também nós não obrigamos a ninguém (Laura, 2020).

A interferência da educação colonizadora na história dos Sena causou deslocamentos psicológico de alguns membros da comunidade. As lentes afrocentradas alertam que a ausência do agenciamento africano é elemento de grande preocupação, porque a pessoa não-Afrocentrada ao invés de olhar a partir do seu centro age previsivelmente negativa. De igual modo, contrariaria sua comunidade, ataca a tradição e se fecha ao mundo do opressor.

As pessoas não-Afrocentradas carregam imagem, estilo de vida, símbolos contraditórios, destrutivo do crescimento e desenvolvimento pessoal e coletivo, incapaz de convocar o poder dos ancestrais, por que não os conhece; sem uma ideologia de herança; a pessoa é como uma formiga tentando mover uma grande quantidade de lixo até finalmente perceber que esta não vai se mover (ASANTE, 2014, p.4).

Em relação a religião todo povo tem seus santos, seus profetas, seus sábios que fizeram coisas admiráveis dentro da própria experiência histórica. Embora a atração do islã e catolicismo tenha sido autêntico nas vidas de certos africanos. A influência islâmica tem sido contraditória em suas práticas em relações as mulheres, porque as primeiras rainhas na história foram as mulheres africanas. De acordo com o fundamentalismo islâmico é quase impossível as mulheres tomarem espaços de liderança e no império romano as mulheres eram apenas

conhecidas através dos seus maridos, e isto não faz parte da história da África (ASANTE, 2014). Aliás o contexto do grupo Sena evidencia o papel central da mulher na história da comunidade.

Ademais, o islão e o cristianismo não são tão significantes como o Njia que expressa a coletividade da visão do mundo africano e do espírito afrocentrado brotado da tradição africana, e se apresenta a partir da experiência coletiva do povo africano e sua diáspora. É um caminho que nos conduz à nossa ancestralidade tornando as virtudes das nossas irmãs e irmãos que foram antes de nós uma verdadeira fonte de inspiração.

A cosmovisão africana se compara a qualquer uma mesmo que não seja reconhecida por outros, é uma realidade certa para os afrocentrados e ninguém pode provar o contrário. Do mesmo modo que Deus pode falar com os árabes, judeus e os europeus também pode falar diretamente com os africanos sem interferência de um mensageiro ou intermediário de outro povo, porque temos os nossos próprios profetas e santos que nos conecta a ele.

Esse ponto de vista afrocentrado romper com os paradigmas étnicos-raciais dominantes, e promove a centralidade da cosmovisão africana no seu contexto histórico e cultural para atender os melhores interesses do povo africano. O cerne da questão consiste em não permitirmos contradizer a nossa própria tradição mantendo a vigilância intelectual para sermos capazes de desconstruirmos ideologias que não cabem dentro da nossa realidade.

Quando a pessoa se encontra no centro do seu mundo torna-se firme e não contraditória a sua própria realidade, tem o conhecimento de si próprio e saberá filtrar o que é verdadeiramente seu e do outro. Apenas a experiência das relações a partir do seu ponto de vista central podem criar as condições necessárias para uma lógica de vida coerente. A educação afrocentrada rundu ajuda o grupo étnico Sena a manter coerência em relação aos valores e princípios da própria comunidade como demonstra a seguinte fala:

Desde sempre, não se faz nada na comunidade sem permissão dos nossos espíritos, quando vamos a *machamba*, a colheita, a caça, a pesca, na construção de casas, na cachaça ou em cerimônias tradicionais, tudo acontece com permissão dos espíritos. Mesmo para a construções das infraestruturas do governo, as escolas, hospitais e estradas precisa autorização dos antepassados, se não haverá muitos problemas. O governo já sabe, por isso antes de qualquer obra deles somos convidados para fazer cerimônias, chamarmos os espíritos e fazer oferendas em forma de respeito para eles permitirem que a obra aconteça sem interrupções (Jacob, 2020).

A libação dos ancestrais é uma prática coerente para os Sena e na maioria dos africanos tanto do continente como da diáspora. É um símbolo do povo africano que estabelece a nossa identidade e nos permite avançar coletivamente na consolidação dos nossos próprios poderes espirituais num universo de representações e determinação como povo.

Embora haja pessoas africanas que são contraditórias a sua realidade, não negamos o livre arbítrio porque os nossos fundamentos não estimam o radicalismo, mas exorta para uma orientação que encontra base nas origens por acreditarmos que toda pratica cultural reflete melhor dentro da realidade no qual foi criada.

De acordo com Asante (2014, p. 141) não existe realidade separada da criação, porque os criadores produzem olhando para sua realidade, se a pessoa vive numa versão distorcida da realidade corre o risco de ir passando de geração a geração uma criação contraditória pela falta de vigilância. Imaginemos o seguinte:

Quando o europeu diz, *this city is like a jungle* (esta cidade é como uma selva), entendemos que ele fala a partir do seu próprio centro. Para ele *jungle* (selva) é sinônimo de violência, luta, cada pessoa pronta para atacar o outro, anarquia. Mas considere *jungle* realisticamente e você imediatamente verá que afrocentricidade dá uma perspectiva diferente. Linguisticamente a palavra *jungle* deriva do sânscrito *jangala*, que significa deserto. Foi posteriormente usado para significar primitivo e selvagem, e depois aplicar a floresta tropical africana. Na realidade a ideia é florestar a África, mas a floresta não é um lugar de violência ou anarquia. A ideia conjurada por uma visão eurocêntrica de *jungle* deriva do seu encontro com a floresta tropical da África ocidental. Pântanos, crocodilos e malária imprimiram para sempre um sentimento de aversão pela floresta. Então, é por isso que quando eles dizem isso é uma selva eu sei o que eles querem falar de *estepes*. Na minha visão da realidade eu sei que a floresta tropical sempre me protegeu deles; a *estepes* onde eles lutaram entre si com vingança, onde grupos étnicos se aniquilaram uns aos outros, são lugar de violência; por isso quando penso algum lugar que é violento, pleno de antagonismo e anarquia, digo: cara é como uma estepe (Idem, 2014. p. 142-143).

Entretanto, é necessário manter a vigilância em todos eventos relacionados ao contexto africano para não sermos contraditório com a nossa própria realidade fazendo com que as futuras gerações revivam um passado sem referências próprias dos africanos. A vigilância não permite sermos inundados por uma realidade simbólica que nega a nossa existência. Em várias

situações que o africano atinge o status de herói na defesa do seu povo alguém o rotula como Moisés, na arte “Picasso negro”, na ciência, “Newton negro” ou em outras derivações que não são necessário ou significativa para o nosso povo (Ibid., 2014. p. 143).

Nesta perspectiva Freire (2011, p. 43) afirma que a Europa maquinou grande parte da sua “modernidade” à custa dos africanos, particularmente por meio da construção da imagem do europeu como o mais “civilizado” e do africano como seu espelho negativo, isto é, como “primitivo”, “supersticioso”, “incivilizado”, “ahistórico” e assim por diante. Por isso, Ama Mazama (2009, p. 111), diz que “nós africanos devemos operar como agentes autoconscientes, não mais satisfeitos em ser definidos e manipulados de fora. Cada vez mais controlamos os nossos destinos por autodefinição positiva e assertiva”.

De acordo com as narrativas dos nossos colaboradores, foi possível compreender o papel central da ancestralidade na comunidade Mutua. Este compromisso e respeito com a tradição africana revela o verdadeiro caráter de um povo que mesmo ter passado por uma experiência opressiva por séculos, continua coerente a sua cosmovisão. Mas para além disso, ainda resta um trabalho árduo de superação contra sequelas do projeto colonial que distorceu psicologicamente algumas irmãs e irmãos.

No ponto de vista de Molefi Kete Asante (2009), a nossa vitória será lograda mediante um processo de conscientização africana que nos emancipará plenamente como agentes da nossa própria experiência histórica. O autor alerta para uma conscientização dos africanos porque têm a noção da tamanha dimensão catastrófica causada pela opressão colonial no continente africano e sua diáspora. Assim sendo, a conscientização se constitui como um elemento funcional para uma abordagem revolucionária que contribui para o reconhecimento do “eu” e o “coletivo”, de forma a compreendermos que ninguém pode substituir o nosso lugar central dentro da nossa própria história, como veremos a seguir.

### **4.3 Conscientização afrocentrada rundu**

A experiência do grupo étnico Sena cabe dentro da proposta afrocentrada avançada pelo professor Molefi Kete Asante ao reiterar a importância da conscientização africana no processo de afirmação política que orienta o nosso povo a reconhecer a opressão sofrida de modo a achar alternativas para uma libertação integral.

Ainda na visão de Asante (2014) existe dois aspetos de consciência que são de opressão e vitória, assim quando uma pessoa está apta a verbalizar a condição de opressão, ela expõe uma consciência primária de sua opressão manifestada no seu modo de ser e estar que conduz a uma consciência fraturada. Por exemplo, se um africano diz que “o homem branco nunca nos libertará porque são perversos e nós sabemos disso” (Idem, 2014, p. 81). Esta pessoa está consciente da sua opressão, mas não da vitória, o que significa que ele tem a consciência da sua opressão e não sabe como se livrar dela e por consequência a sua libertação é adiada até que haja uma determinação histórica vitoriosa (Idem, 2014). Este ponto de vista do Molefi Asante vai de acordo com a narrativa da colaboradora Laura Capesse ao afirmar que:

Aquelas pessoas que seguem as igrejas dos brancos e negam a nossa tradição, quando estão numa situação difícil vem nos procurar para resolver os seus problemas dos lares, e nós ajudamos porque são também nossos filhos, pedimos os nossos espíritos para assegurarem os casamentos deles. Eles sabem a importância da nossa tradição, mas tem vergonha de assumir porque aquelas coisas dos brancos ficaram muito na cabeça deles. As vezes essas crianças quando já sabem ler e escrever pensam que sabem muito, não sei o que aprendem lá nas escolas e igrejas para terem vergonha de assumir nossa tradição. De repente ficam a falar que nós somos feiticeiros, mas depois vem a busca do nosso conhecimento para resolver assuntos deles! [...] São outros tempos, o mundo está a mudar (Laura, 2020).

Essas pessoas têm a consciência da opressão psicológica que vivem, mas não tem a consciência da vitória. Segundo Asante (2014, p. 82-83), a “consciência da vitória é a noção clara de que todas as atitudes e comportamento são alcançáveis”. Tais vontades dominam qualquer obstáculo em seu caminho e restaura as forças afrocentrada. A força é um atributo interno que não pode ser concedida por outro. A luta em nós próprios se torna consciente da opressão quando não se consegue vislumbrar a vitória e não se consegue alcançar a consciência afrocentrada para criar uma força interna poderosa de modo a estabelecer valores triunfantes e a conhecer a sua própria história no sentido de viver –se um presente e futuro vitoriosos (Idem, 2014).

Para Asante (2014), a consciência afrocentrada só é alcançada quando a pessoa se deixa transportar completamente para um outro consciente de envolvimento na libertação de sua própria mente. Este processo ocorre mediante o reconhecimento da sua identidade coletiva e experiência histórica. Nesta perspectiva Reis (2012) diz que, quando a pessoa se reconhece na

sociedade diante do que se é e do que conhece de si, de sua história, cultura e religiosidade, constrói uma autoimagem crítica, que a leva a se reconhecer e crescer como pessoa, buscando o pertencimento a uma ideologia, um grupo, um ideal, uma comunidade, para fazer surgir a autoimagem crítica do seu coletivo.

A compreensão sobre a imagem inferiorizada que algumas pessoas do grupo étnico carregam da sua própria realidade precisam de ser relacionadas com a história, à cultura, o contexto e às relações de interdependências entre o indivíduo e o grupo. No fundo do pano o problema está relacionado com o processo colonizador da civilização europeia que inferiorizou as práticas culturais dos africanos.

Segundo Reis (2012), a nossa história é marcada por um longo processo de luta por aceitação. Por termos as nossas práticas culturais marginalizada, conseqüentemente obstrui a nossa autoimagem e o reconhecimento da nossa própria identidade. Numa perspectiva afrocentrada, quando se chega a esse ponto significa que a alma do povo está morta e não pode mais respirar seu próprio ar cultural ou espiritual, falar seu idioma porque o ar de outra cultura soa bem dentro da sua própria realidade.

É nesta situação que Asante (2009), traz a ideia de conscientização para o cerne das discussões do paradigma da afrocentricidade. O autor chama atenção para revermos as nossas atitudes e ações porque pode também se praticar os usos e costumes africanos sem por isso sermos afrocentrados. Assim, “é necessário desenvolvermos coletivamente a consciência com base nas nossas próprias agências de modo que possamos atuar como autores e protagonistas da nossa própria história” (Idem, p. 94).

Os quinhentos anos de resistência à dominação europeia é o ponto chave para termos consciência da nossa luta e os caminhos que nos conduzem a vitória. Por vezes participamos dessa luta inconscientemente, daí que precisamos reafirmar a nossa conscientização africana. Ter a consciência africana significa valorizar a nossa luta contra a opressão cultural, econômica e política dentro dos princípios afrocentrados para saber reivindicar o parentesco com compromisso e perseguir a ética da justiça contra toda forma de opressão humana (Ibid., 2009. p. 102).

Dessa forma a consciência afrocentrada é o total comprometimento com a libertação africana em toda parte através de um esforço consciente para reparar qualquer dano psíquico, econômico, físico ou cultural feito aos africanos. Coletivamente devemos ter uma consciência

vigilante no uso de símbolos e objetos que contrariam as nossas conquistas e não contribuem significativamente para a nossa luta.

Assim sendo, Diop (1999) sustenta que a coerência da luta para libertação africana será através da conscientização histórica que permitirá a superação de obstáculos e distorções sobre a realidade africana. Porém, a resistência contra opressão necessita de um trabalho árduo de conscientização coletiva como apresenta a nossa colaboradora:

Veja como nossa educação ajuda a conscientizar os jovens [...] por exemplo: os rapazes educados sabem respeitar a tradição, quando vão a pesca, conseguem reservar alguns peixes e distribuem para seus avôs, suas tias, pais, eles fazem isso consciente porque aprenderam no meio familiar e na comunidade. Mesmo uma menina após ensinarmos a capinar e produzir certos produtos agrícolas, no dia que ela tiver uma boa produção vai saber reconhecer as pessoas que lhe ensinaram a produzir, por isso que, educação rundu ajuda as crianças a respeitarem os mais velhos e a reconhecerem a importância da nossa tradição (Maria, 2020).

Esta prática rundu ajuda a transmitir os valores de gerações em gerações num processo de resistência a más influências exógenas. Já dizia Ama Mazama (2009, p.114), que a dita “educação formal” não transmite esses valores africanos porque a supremacia europeia padroniza a sua cultura para ter o controle sobre outros povos. Por isso precisamos nos encontrar dentro da nossa própria matriz cultura, de modo consciente e sistemático e dela extrair critérios para avaliar as nossas experiências (Idem, 2009).

A educação rundu revela a experiência histórica do próprio grupo étnico Sena enquanto agentes conscientes de suas origens culturais e comprometidos com a continuidade dos valores e elementos que não perdem a sua identidade. Assim afirma a colaboradora Maria:

Nós conseguimos resistir porque a maior parte da população era adulta que não tinham idade para frequentar as escolas coloniais, e estavam consciente da nossas praticas tracionais, apenas sabiam se comunicar na língua Sena e a gente também seguiu a nossa tradição, sabemos nos comunicar na nossa língua e fomos crescendo com os nossos hábitos e costumes de respeitar os mais velhos, saber escutar os conselhos deles para caminhar no lugar certo, por isso até hoje conseguimos manter os nossos casamentos para nosso filhos crescerem com esses valores da família porque amanhã serão eles que vão

continuar com muito orgulho a cuidarem de nós e da nossa tradição aqui na comunidade (Maria, 2020).

A questão em causa consiste na apropriação de práticas culturais e educativas baseados na cosmovisão dos próprios africanos para a conservação e manutenção da identidade africana. Dentro desses desafios, os afrocentrados têm o encargo de proteger e defender os valores e elementos intrínsecos do continente, buscando meios mais eficazes que possam contribuir para o reconhecimento e o respeito do modo de ser do africano com relação a sua cosmovisão.

Por fim, triunfará a nossa vitória corrigindo as distorções causadas pela educação colonizadora, resgatando aspetos que expressam verdadeiramente a nossa identidade e que permite-nos reconhecermos a nós próprios através de uma conscientização coletiva que conduz a aceitação da nossa ancestralidade. No entanto, a conscientização não se resume apenas ao processo de aceitação, é evidentemente uma ação importante em forma de afirmação política e psicológica que responde as forças endógenas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

### **Dambe libodzi lin`nesa lini kukhuwa**

Único fruto no embondeiro facilmente acaba

(O isolado facilmente é derrotado) (Martins, 2001)

Provérbio africano

Os quatro capítulos resultam de um extenso percurso guiado pelo anseio de identificar a experiência histórica de resistência do grupo étnico Sena desde 1964 a 1975 contra opressão das influências exógenas. Estas aspiração acadêmica voltada para o resgate da origem e histórias do povo africano permitem que a identidade africana ocupe o lugar central dentro das suas próprias realidades.

Para compreender a presente pesquisa é preciso adentrar na história do povo africano e sua longa experiência de resistências aos aspetos exógenos e o processo colonial que segue sistematicamente oprimindo e distorcendo as contribuições das origens africanas para a história da humanidade. Partindo desta permissa, fizemos um recorte específico da realidade africana, no contexto moçambicano, para compreendermos a experiência do grupo étnico Sena face à situação colonial na comunidade Mutua.

Ao buscarmos respostas para este problema à luz da teoria da afrocentricidade surgem perspectivas de análises que nos conduzem ao entendimento bipolar sobre o processo educativo na comunidade Mutua. O primeiro polo traz fundamentos que evidenciam aspetos peculiares de uma educação colonizadora e o segundo descreve elementos que caracterizam a educação afrocentrada rundu. Esta perspectiva bipolar permitiu compreendermos a dicotomia da educação que, por um lado, pode ser trabalhada para colonizar, agenciar e marginalizar, e por outro lado consiste num instrumento que serve para centralizar, conscientizar e libertar os povos colonizados historicamente.

A discussão dos dados ratifica aspectos que definem a natureza perversa da educação colonizadora que se impôs de forma violenta na história do grupo étnico Sena. Este modelo de educação se baseia nos pressupostos eurocêtricos que encara os povos não europeus como irracionais, incapazes de se auto agenciarem e definirem modelos sócio culturais, políticos e econômicos a partir das suas próprias cosmovisões. A obsessão por controle e dominação são

as principais razões por de trás dessa corrente ideológica que se coloca como padrão certo a ser seguido por toda a humanidade.

Nesta perspectiva, a educação colonizadora traduz-se num modelo opressivo que se impõem perante as outras formas de educação. Na comunidade Mutua ela surge no contexto colonial como instrumento poderoso para manipular as mentes do grupo étnico Sena por via de coerções físicas para aceitarem a cosmovisão eurocêntrica como a mais adequada para sua realidade. Esta educação tencionava que os Sena abandonassem as suas próprias práticas culturais e educativas para renderem-se ao projeto colonial que interrompia violentamente os hábitos locais, suscitando múltiplas formas de resistência e abnegação continua contra a imposição europeia.

Essa análise, que resulta da discussão dos dados, corrobora com as nossas hipóteses já avançadas na introdução, a qual pressupõem que a imersão da educação escolar na história do grupo étnico Sena foi imposta pelo sistema colonial, porém, era uma educação tendenciosa para colonizar e trabalhar as mentes dos Sena à obediência e servidão imperial europeia. Consequentemente, no período pós-colonial, as políticas educativas não conseguiram libertar-se das heranças ocidentais para aplicarem modelos educativos que retornassem às realidades socioculturais dos distintos grupos étnicos do país. Assim, tanto o período colonial como o pós-colonial, constitui um período tenso, porque os sistemas educativos eram aplicados forçadamente para atender aos interesses dos regimes governamentais, colocando os valores e práticas culturais dos grupos locais à margem da cultura europeia.

Os fatores acima mencionados influenciam para que os Sena resistam aos modelos colonizadores porque a violência e opressão não se adequam a cosmovisão Sena nem a lógica da educação afrocentrada que pauta pelos princípios da inter-ajuda, tolerância e respeito. Estes valores voltados para a tradição da ancestralidade inspiram os Sena a reafirmarem sua identidade que resulta de um processo histórico e cultural desde os seus antepassados que assumiam a educação afrocentrada rundu como principal instrumento para a centralidade e conscientização de novas gerações.

Todavia, a educação afrocentrada se fundamenta na cosmovisão da ancestralidade e nos pressupostos voltados para as origens africanas em defesa de aspectos que ajudam a resgatar o agenciamento africano para emancipação da sua autonomia psicológica, de modo a manter o seu lugar central dentro das suas realidades e experiência histórica, e a conduzir suas vidas de

acordo com seus próprios interesses em direção ao mais elevado nível de consciencialização afrocentrada.

De acordo com os dados da pesquisa podemos afirmar que a educação afrocentrada tem característica intrínseca que brotam das raízes africanas, firmes no respeito a tradição da ancestralidade, na conservação da natureza e nos valores comunitários que não cabem dentro da concepção eurocêntrica. Por isso, os afrocentrados defendem a necessidade constante de vigilância epistemológica no sentido de corrigir e remover a imagem do ocidente dentro das experiências históricas e cultural dos africanos.

Assim, a educação afrocentrada retorna ao seu berço resgatando valores endógenos da pedagogia ancestral como um projeto humano que assume os interesses dos africanos dentro das suas realidades, para de igual modo, ocupar o lugar central com relação a sua própria cultura. Ocorre que, as práticas educativas dos africanos, foram marginalizadas no projeto da humanidade definido pelo ocidente através do modelo eurocêntrico que se impõem diante de outros povos.

A discussão dos dados apresenta a importância do retorno às origens no processo de centralização dos africanos face a marginalidade histórica arquitetada pelos europeus. Do ponto de vista afrocentrado, quando uma pessoa se encontra no centro do seu mundo torna-se firme e não contraditória a sua própria realidade e ao ter o conhecimento de si próprio saberá filtrar o que é verdadeiramente seu e do outro.

Os resultados ilustram que apesar da educação colonizadora ter atingido diretamente o grupo étnico Sena, as práticas de libação dos ancestrais, o respeito aos mais velhos, a conservação da natureza, a igualdade do gênero e todos os valores tradicionais continuam sendo coerente para a vida de muitos Sena na comunidade Mutua. Esta centralidade dos Sena advém do processo de conscientização afrocentrada para o reconhecimento étnico em respostas aos fatores exógenos.

Em última análise concluímos que a discussão dos resultados nos conduzem para uma compreensão sobre a natureza contraditória da educação enquanto um instrumento de manutenção e transformação, de opressão e libertação numa dinâmica oposta, cuja resistência surge como um elemento que permite distinguir essas dualidades da própria educação. De igual modo abre novas possibilidades para um olhar atento acerca do lugar da escola dentro das comunidades afrocentradas no sentido de ser articulada conforme os interesses de cada grupos humanos.

Estas aberturas que despertam novos caminhos são reforçadas por Gil (1999), ao afirmar que as pesquisas exploratórias têm por finalidade desenvolver, esclarecer, modificar os conceitos e ideias, através de formulação de problemas mais precisos ou hipóteses para estudos posteriores. Contudo, esperamos que as futuras pesquisas possam dar continuidade com as discussões que ressalvam a dimensão da resistência trabalhada por nós como uma expectativa esperançosa que ajuda a centralizar, agenciar, e conscientizar as lutas dos povos historicamente oprimidos.

**« Ico n`ciani? », n`kukhala awiri**

Para poder perguntar « O que é isto? », é preciso estar com o outro.

(É proveitoso ter companhia) (Martins, 2001, p. 21).

Provérbio africano

## REFERÊNCIAS

ABREU, Paulo Roberto Teixeira. **Experiência evangelizadora da igreja entre os Sena de Moçambique (1992-2002): uma opção pelos pobres e pela paz**. 210 f, 2006. Dissertação (Mestrado em Teologia) - Pontifícia Faculdade de Teologia Nossa Senhora da Assunção. São Paulo, 2006.

WIESENGRUND-ADORNO, Theodor Ludwig. Introdução à controvérsia sobre o positivismo na sociologia alemã. In: CIVITA, Victor. (Coord.) **Textos escolhidos: Benjamin, Horkheimer, Adorno e Habermas**. São Paulo: Abril Cultural, 1983. p.209-257. (Col. Os Pensadores).

ALBERTI, Verena ; PEREIRA, Amílcar Araújo. **História do movimento negro no Brasil: depoimentos ao CPDOC**. Rio de Janeiro: Pallas, 2007.

\_\_\_\_\_. **História oral: a experiência do CPDOC**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1990.

\_\_\_\_\_. **Manual de História Oral**. 3.ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

\_\_\_\_\_. **Ouvir Contar: textos em História Oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

ALVES-MAZZOTTI, Alda; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O Método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2004.

\_\_\_\_\_. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 129, p. 637-651, 2006.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Os Movimentos Sociais e a construção de outros currículos. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 55, p. 47-68, jan./mar. 2015.

ASANTE, Molefi Kete. **Afrocentricidade: A teoria de mudança Social**. Ana Monteiro Ferreira; Ama Mizani e Ana Luci (trad.). Philadelphia, PA: Afrocentricity International, 2014.

\_\_\_\_\_. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. In: NASCIMENTO, Elisa. Larkin. (Org.). **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. São Paulo: Selo Negro, 2009. p. 93-110.

\_\_\_\_\_. The Afrocentric Idea in Education. **The Afrocentric Idea**. Filadélfia: Temple University Press, 1998.

\_\_\_\_\_. African American Studies: the future of the discipline. In MAZAMA, Ama (org.). **The Afrocentric paradigm**. Trenton, N.J; Africa World Press, 2003, p. 97-108.

\_\_\_\_\_. **The Journal of Negro Education**, Philadelphia v. 60, n. 2, p. 170-180, 1991.

\_\_\_\_\_. Hand book of black studies. In.: KARENGA, Maulana (Org.). **Thousand Oaks**, CA: Sage Publications, 2006, p. 402-420.

BÂ, Amadou Hampaté. A tradição viva. In: KI-ZERBO, Joseph. (Coord.). **História geral da África**: volume 1: metodologia e pré-história da África. São Paulo: Ática, 1982. p. 181- 218.

BARBOSA, Muryatan Santana. Guerreiro Ramos e o personalismo negro. In: **Tempo Social**, São Paulo, vol. 18, nº 2, 2006.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

\_\_\_\_\_. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BASÍLIO, Guilherme. **Os Saberes Locais e o Novo Currículo do Ensino Básico em Moçambique**. Maputo: Texto Editores, 2012.

BAUR, John. **2000 anos de Cristianismo em África**. Maputo: Paulinas, 2002.

BLOMMAERT, Edmund. **Mozambique**: mon périple en esperance. Breda: Missiecentrum Pater Damián, 1988.

BOSCH, David. **Missão transformadora**: mudanças de paradigma na Teologia da Missão. São Leopoldo: Sinodal, 2002.

BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória**: ensaios de psicologia social. 3. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues ; ASSUMPCÃO, Raiane. **Cultura rebelde**: escritos sobre a educação popular ontem e agora. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

CABAÇO, José Luís de Oliveira. **Moçambique: Identidades, Colonialismo e Libertação**. (Tese de doutorado) 457 f, 2007. Departamento de Antropologia, Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. São Paulo, 2007.

\_\_\_\_\_. **Moçambique, Identidade, Colonialismo e Libertação**. São Paulo: UNESP, 2009.

CAHEN, Michel. Anticolonialism and nationalism: deconstructing synonymy, investigating historic processes. Notes on the heterogeneity of former African colonial Portuguese areas. In: MORIER-GENOUD, Eric (Ed.). **Sure Road?:** nationalisms in Angola, Guine Bissau and Mozambique. Leiden-Boston: Brill, 2012. p. 1-28.

CAMARGO, Aspásia. História oral e política. In: FERREIRA, Mariete de Moraes (Org.), **História oral e multidisciplinaridade**. Rio de Janeiro: Diadorim, 1994. 75-99.

CARNEIRO, Sueli ; CURY, Cristiane. O poder feminino no culto dos orixás in NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org.), **Guerreiras de natureza:** mulher negra, religiosidade e meio ambiente. São Paulo: Selo Negro, 2007, p. 117-147.

CASTIANO, José Paulino ; NGOENHA, Severino. Elias. **A longa marcha dum “Educação para Todos” em Moçambique**. 3. ed. Maputo: PubliFix, 2013.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. Lisboa: Editora Paz e Terra, 1979.

COOPER, Frederick. Conflito e conexão: representando a história colonial na África. **Anos 90:** Revista de Pós-Graduação em História. Porto Alegre, v. 15, n 27, 2008, p. 21-53.

DIOP, Cheikh Anta. **Nations nègres et culture.**: de l’antiquité nègre égyptienne aux problèmes culturels d’Afrique Noire d’aujourd’hui. Paris: Présence Africaine, 1999.

DUNDURO, Silva Armando. **Projeto para criação do Centro de Pesquisa e Documentação de História Oral e Ciências Sociais (Beira, Moçambique)**. 98 f, 2009. (Dissertação de Mestrado) - Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2009.

FINCH III, Charles. A afrocentricidade e seus críticos. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin. (Org.). **Afrocentricidade:** uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009, p. 167-177.

FREIRE, Paulo. **Conscientização:** teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes Necessários à Prática Educativas: 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo ; NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer?** teoria e prática da educação popular. Petrópolis: Vozes, 1993.

GIL, António Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GINJA, Aurélio. **Proposta Curricular de Educação Bilíngue: ponto de partida para uma educação intercultural em Moçambique?**. (Dissertação de Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2008. 160 f.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais**. 8. ed. São Paulo: Record, 2004.

GOLIAS, Manuel. **Educação básica: temáticas e conceitos**. Maputo: Diname, 1999.

GÓMEZ, Miguel Buendia. **Educação moçambicana: história de um processo:1962-1984**. Maputo: Livraria Universitária, 1999.

GROSGOUEL, Ramón. Descolonizando los universalismos occidentales: el pluri-versalismo transmoderno decolonial desde Aimé Césaire hasta los zapatistas. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago ; GROSGOUEL, Ramon (coords.) **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistêmica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007, p. 63-77.

GUERREIRO RAMOS, Alberto. O problema do negro na sociologia brasileira. **Cadernos do Nosso Tempo**. Rio de Janeiro. v. 2, n. 2, jan./jun, 1954.

HERNANDEZ, Leila Leite. **A África na sala de aulas: visita a história contemporânea**. 4.ed. São Paulo: Selo Negro, 2008.

HILLIARD, Asa III. **African power: affirming african indigenous socialization in the face of the culture wars**. Gainesville: Makare Press, 2002.

HUMBANE, Eduardo Moises. Educação e diversidade: o caso de Moçambique. In: **Sinais: revista de ciências sociais**. vol.21, nº1, p.8- 26, 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA. **Recenseamento Geral da população e habitação**. Maputo: INE, 2010.

\_\_\_\_\_. **Recenseamento Geral da população e habitação 2017**. Maputo: INE, 2019.

JAPIASSU, Hilton. **A Crise das ciências humanas**. São Paulo: Cortez, 2012.

KARENKA, Maulana. Afrocentricity and multicultural education. In: MAZAMA, Ama (org.). **The afrocentric paradigm**. Trenton: África World Press, 2003, p. 73-94.

- KI-ZERBO, Joseph. (Org.). **História Geral da África: metodologia e pré-história da África**. 2. ed. Brasília: UNESCO, 2010, p. 30-57.
- KNAUSS, Paulo. **História Oral e comunidades: reparações e culturas negras**. In: HEBE, Mattos (Org.). São Paulo: Letra e Voz, 2016, p. 7-155.
- KUHN, Thomas. **The Structure of scientific revolutions**. Chicago: University of Chicago Press, 1970.
- LAISSÉ, Sara. **Moçambique, Surge et Ambula: a interculturalidade no corpus literário obrigatório no Ensino Secundário Geral entre 2004 e 2011**. Tese (Doutorado) - Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas: Lisboa, 2015. 260 f.
- LEE, Carol. African Centered Pedagogy: complexities and possibilities. In: SHUJAA, Mwalimu J (Eds.). **Too much scholing, too little education: a paradox of black life in white societies**. Trenton: Africa World Press, 1994, p. 267-297.
- LUZ, Marco ; LUZ, Narcimária. Educação na perspectiva da ancestralidade africano-brasileira. In: BARRETOS, Maria; et al. (Org.). **Africanida(s) e Afrodescendencia(s): perspectivas para a formação de professores**. Vitória: EDUFES, 2013, p. 105-124.
- MADHUBUTI, Haki ; MADHUBUTI, Safisha. Educação afrocentrada: seu valor, importância e necessidade no desenvolvimento de crianças negras. **Journal of Education, Boston University** Vol. 172, No. 2, 1990.
- MAIA, Antônio Alone. **Mudanças socio-culturais entre os Nyungwe do vale do Zambeze: resistências, rupturas e continuidades na estrutura social**. (Tese de doutorado em Antropologia Social) – Universidade de São Paulo: São Paulo, 2015. 427 f.
- MARCONI, Marina Andrade ; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- MARTINS, Manuel dos Anjos. **Cuma cathu natisunge: advinhas, provérbios, contos dos Nyungwes (Tete, Manuscritos)**. Beira: [S.ed.] 2001.
- MAZAMA, Ama. A afrocentricidade como um novo paradigma. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin. (Org.). **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. São Paulo: Selo Negro, 2009. p. 111-128.
- \_\_\_\_\_. **The Afrocentric Paradigm**. Trenton: Africa World Press, 2003.

MAZULA, Brazão. **Educação, cultura e ideologia em Moçambique-1975-1985**: em busca de fundamentos filosófico-antropológicos. Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento, 1995.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de história oral**. São Paulo: Loyola, 1996.

\_\_\_\_\_; RIBEIRO, Suzana Lopes Salgado. **Guia prático de história oral**: para empresas, universidades, comunidades, famílias. São Paulo: Contexto, 2011.

\_\_\_\_\_. **Manual de História oral**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2005.

MEQUE, Domingos. **Apontamentos da cultura do povo Sena**. Beira: IDLC, 1999.

MIGNOLO, Walter. **Historias locais/disenos globales**: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo. Madrid: Akal, 2003.

\_\_\_\_\_. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, Edgardo. (Org.). **A colonialidade do saber**: tire a perspectiva latino-americana. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 71-103.

MINED. **Plano Estratégico de Educação e Cultura 2006- 2010/ 11**: fazer da escola um pólo de desenvolvimento consolidando a Moçambicanidade. Maputo, MINED, 2006.

MONDLANE, Eduardo. Tribos ou grupo étnicos moçambicanos (seu significado na luta de libertação de Moçambique -1967). In REIS, João ; UIUANE, Armando Pedro (Orgs.). **Datas e documentos da história da FRELIMO**. Lourenço Marques: Imprensa Nacional, 1975.

MONTENEGRO, Antônio Torres. **História oral e memória**: a cultura popular revisitada. 3. ed. São Paulo: Contexto, 1994

MUDIMBE, Valentin Yves. **A Invenção de África**: Gnose filosofia e a ordem do conhecimento. Luanda: Edições Mulemba, 2013.

MUNANGA, Kabenguele. Arte Moderna e o impulso criador da arte africana. **Revista USP**, São Paulo, n 88, p.189-192, 2009.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. Introdução às antigas civilizações africanas, In: NASCIMENTO, Elisa Larkin. (Org.). **A matriz africana no mundo**. São Paulo: Selo Negro, 2008, p. 55-72.

\_\_\_\_\_. O olhar afrocentrado: introdução a uma abordagem polêmica. In: NASCIMENTO, Elisa, Larkin. (Org.). **Afrocentricidade**: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009, p. 181-196.

NASCIMENTO, Maria Beatriz. O Quilombo do Jabaquara. **Revista de Cultura Vozes**, Petrópolis, v. 73, n. 3, p.16-18, abr., 1979.

NASCIMENTO, Abdias. Quilombismo: um conceito emergente do processo histórico-cultural da população Afro-Brasileira. In: NASCIMENTO, Elisa. Larkin. (Org.). **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. São Paulo: Selo Negro, 2009. p. 197-218.

NGUNGA, Armindo ; FAQUIR, Osvaldo Guirruogo. **Padronização da ortografia das línguas moçambicanas: relatório do 3º seminário**. Maputo: CEA, 2011.

NOGUERA, Renato. Afrocentricidade e educação: os princípios gerais para um currículo afrocentrado. **Revista África e Africanidades**, ano 3, nº 11, p. 1-16, nov. 2010.

\_\_\_\_\_. Denegrindo a educação: um ensaio filosófico para uma pedagogia da pluriversalidade. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação – RESAFE**, Brasília, v. 18: 62-73, 2012.

NKRUMAH, Kwameh. **Towards colonial freedom**, Londres, Heinemann, 1962.

OLIVEIRA, Fernanda Chamarelli. O matriarcado e o lugar social da mulher em África? uma abordagem afrocentrada. **Odeere (UESB)**, Rio de Janeiro, v. 3. n. 6, 2018.

ONDÓ, Eugênio Nkogo. **Síntesis sistemática de la filosofía africana**. Barcelona: Ediciones Carena, 2005.

PEREIRA NETO, André de Faria ; MACHADO, Bárbara Araújo ; MONTENEGRO, António Torres. História Oral no Brasil: uma análise da produção recente (1998/2008). **Revista História Oral**, Rio de Janeiro, Associação Brasileira de História Oral, v. 10. n. 2, p. 113-126, 2007.

PLANO DISTRITAL DO USO DO SOLO DO DONDO. **Diagnóstico e análise da situação atual**. Beira. DPCAS/MICOA, 2012.

POPPER, Karl Raimund. **Lógica das ciências sociais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1978.

QUIJANO, Aníbal ; ALLERSTEIN, Immanuel. Americanity as a concept or the Americas in the modern world-system. **International Social Science Journal**. Paris, v. 44. n. 4, p. 549-557. November, 1992.

\_\_\_\_\_. **Colonialité du Pouvoir, Démocratie et Citoyenneté en Amérique Latine**. en Amérique Latine: Démocratie et Exclusion. Paris: L'Harmattan, 1994.

RABAKA, Reiland. Teoria crítica africana. In: NASCIMENTO, Elisa. Larkin. (Org.). **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. São Paulo: Selo Negro, 2009. p. 129-146.

RAMOSE, Mogobe. Sobre a legitimidade e o estudo de filosofia africana. **Ensaio Filosófico**. Volume IV, 2011.

REGIS, Keith Emanuelle Matias ; MIRANDA, Carmelia Aparecida da Silva. A educação produzida nas encruzilhadas: experiências em terreiros de candomblé e docência na educação básica. **Revista África e Africanidades**, n 27, p. 1-21, 2018.

REIS, Maria Conceição. **Educação, Identidade e história de vida de pessoas negras doutoras do Brasil**. (Tese de Doutorado) - Centro de Educação. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012. 184 f.

RICHARDSON, Roberto. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Editora Atlas, 1999.

RITA-FERREIRA, António. **Fixação portuguesa e história pré-colonial de Moçambique**. Lisboa: Junta de Investigação Científica Tropical, 1982.

RODRÍGUEZ, Margarita Victoria. Pesquisa histórica: o trabalho com fontes documentais. In: COSTA, Célio Juvenal ; MELO, José Joaquim Pereira ; FABIANO, Luiz Hermenegildo. (Orgs.). **Fontes e métodos em história da educação**. Dourados: Editora UFGD, 2010. p. 35-48.

SANT'ANA, Jonathas Vilas Boas ; LOPES, Cristiane Rosa. Educação brasileira e diversidade étnico-racial: a escola, a exclusão do negro e a necessidade de reinvenção escolar. **Revelli**, vol. 7, nº 2, p. 1-20, dezembro, 2015.

\_\_\_\_\_ ; SUANNO, João Henrique ; CASTRO, Raimundo Márcio Mota. Afrocentricidade e interculturalidade crítica na educação: Reinventar a escola a partir da diferença. **Revista Exitus**, Santarém/PA, v.9, nº 1, p.426-454, 2019.

SANTOS, Joel, Rufino. O negro como lugar. In: MAIO, Marcos Chor; SANTOS, Ricardo Ventura. (Orgs.). **Raça, ciência e sociedade**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ; CCBB, 1996, pp. 219-223.

SANTOS JUNIOR, Renato Nogueira. Afrocentricidade e educação: princípios gerais para um currículo afrocentrado. **Revista África e Africanidades**, Brasil, v. III, p. 01-18, 2010.

SENA, Isabel Adriana Gomes. **Educação e família:** a influência da trajetória familiar no acesso dos jovens de periferia ao ensino superior. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018. 245 f.

SHUJAA, Mwalimu. **Too much schooling, too little education:** a paradox of Black life in White societies. Trenton NJ: Africa World Press, 1994.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Too much schooling, too little education.** Trenton: Africa World Press, 1995.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado:** história oral, 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

TREBITSCH, Michael. A função epistemológica e ideológica da História Oral no discurso da História Contemporânea”. In: FERREIRA, Marieta de Moraes (Org.) **História oral e multidisciplinaridade.** Rio de Janeiro: Diadorim, 1994.

TSHIBANGU, Tshishiku; AJAYI, J. F. Ade & SANNEH, Lamin. Religião e evolução social. In: MAZRUI, Ali A.; WONDJI, Christophe (Eds.). **História geral da África, VIII: África desde 1935.** Brasília: Unesco, 2010. p. 605-629.

UACIQUETE, Adriano Simão. **Modelos de administração da educação em Moçambique (1983-2009).** Dissertação (Mestrado em Ciências de Educação). Universidade de Aveiro. Departamento de Ciência da Educação. Aveiro, 2010. 124 f.

UNGULANI Ba Ka Khosa, Memórias perdidas, identidades sem cidadania, *Revista Crítica de Ciências Sociais*, p. 128-129, 2015.

WALSH, Catherine. **Pensamiento crítico y matriz (de)colonial:** reflexiones latino americanas. Quito: Ediciones Abya-yala, 2005.

WITTE, Charles Martial . Les bulles pontificales et l’expansion portugaise au XVe siècle. *Revue d’histoire ecclésiastique*, Louvain, 53, n° LIII, p. 456-460, 1958.

## APÊNDICE



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO**  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA AS AUTORIDADES COMUNITÁRIAS DO  
GRUPO ÉTNICO SENA**

**Pesquisa:** A educação afrocentrada do grupo étnico Sena e suas resistências à educação colonizadora em Moçambique

**Pesquisador:** Carlos Horácio Correia

**Orientadora:** Maria da Conceição dos Reis

Caro (a) colaborador (a)

No âmbito de uma pesquisa para obtenção do grau de Mestrado em educação, no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, apresentamos algumas questões, a fim de compreendermos como a configuração da educação afrocentrada do grupo étnico Sena resulta em resistências à educação colonizadora inserida na comunidade de Mutua em Moçambique. Se preferir, garantimos o anonimato. Os dados destinam-se somente às questões acadêmicas. A sua colaboração é muito importante para a nossa pesquisa, pelo que, desde já, agradecemos a sua colaboração.

### **1- Sobre Identificação e experiências pessoal**

- 1.1. Qual é o seu nome?
- 1.2. Qual é a sua idade?
- 1.3. Qual é o seu sexo?
- 1.4. Como chega à liderança do povoado?
- 1.5. Em que momento se sentiu pronto (a) para assumir as responsabilidades?
- 1.6. Há quanto tempo está como autoridade comunitária?

- 1.7. Que assunto/situação é mais recorrente nas pessoas da comunidade que procuram por você?

## **2-Sobre Identificação do povoado**

- 2.1. Nome do Povoado?  
2.2. Quantas famílias?  
2.3. Quantas escolas estão inseridas no seu povoado?  
2.4. Quantas crianças frequentam à escola?

## **3-Sobre as experiências de educação afrocentrada rundu do grupo étnico Sena**

- 3.1. Como se caracteriza a educação rundu no grupo étnico Sena?  
3.2. Como acontece essa educação no seu povoado? Como, o que é e quem transmite?  
3.3. Com que idade inicia a aprendizagem rundu?  
3.4. O que se espera dessa aprendizagem?  
3.5. Essa educação ajuda as pessoas a se conscientizarem sobre quem são? Sobre sua realidade? Como?

## **4-Sobre a trajetória da educação colonial impostas pelas agências europeias em Mutua e as resistências do povoado:**

- 4.1. Como apareceu a educação colonial no seu povoado?  
4.2. Quais eram as instituições que transmitiam essa educação?  
4.3. Como acontecia essa educação? O que se ensinava?  
4.4. Quais as dificuldades das crianças Sena com esta educação?  
4.5. O que acontecia com as crianças que tinham dificuldades?  
4.6. Essa memória relatada acima, ainda está presente nas práticas escolares da atualidade?  
4.7. Essa educação influencia/modifica a educação rundu?  
4.8. Como o seu povoado resiste à educação colonial?  
4.9. Essa resistência ajuda a manter a educação rundu?

Obrigado pela colaboração.