



4551 - Trabalho - 39ª Reunião Nacional da ANPÉd (2019)
 GT12 - Currículo

SUPLANTAR A DIFERENÇA CULTURAL A PARTIR DE UM CURRÍCULO IDENTITÁRIO
 Hermínio Ernesto Nhantumbo - UERJ - PROPED - Universidade do Estado do Rio de Janeiro
 Agência e/ou Instituição Financiadora: CNPq

SUPLANTAR A DIFERENÇA CULTURAL A PARTIR DE UM CURRÍCULO IDENTITÁRIO

RESUMO: A história da educação em Moçambique tem sido marcada, tanto durante a colonização como após a Independência Nacional, pela produção de um currículo visando a projeção que visa(va) fixar identidades. No tempo do colonizador, tratava-se de uma identidade orientada pelos padrões europeus. No período posterior, por uma identidade que pudesse representar o “novo” sujeito a quem se atribuía a missão de construir a nação moçambicana. Apesar do antagonismo existente entre projetos tão diferenciados no que diz respeito à ênfase dada aos seus projetos identitários, eles têm em comum o objetivo/preensão de superar/eliminar os valores tribais assumidos como ameaça à construção de uma nova sociedade. É fato que currículos universalizantes e padronizados não são uma especificidade de Moçambique. Neste texto tenho como objetivo problematizar a ideia de um currículo universal projetado como instrumento identitário que possibilite a morte da tribo em nome da construção da nação moçambicana. Argumento em defesa de um currículo baseado na diferença. Faço isso me apropriando das contribuições da teoria pós-colonial de Homi Bhabha e das análises com que, a partir desse autor, Elizabeth Macedo formula a ideia de currículo como *espaçotempo* de fronteira cultural.

Palavras-chaves: Diferença; Currículo; Hibridismo; Cultura.

SUPLANTAR A DIFERENÇA CULTURAL A PARTIR DE UM CURRÍCULO IDENTITÁRIO

Introdução

Com a presente reflexão problematizo as pretensões/tentativas de fixar identidades culturais a partir de um projeto identitário de educação a que se atribui a capacidade de garantir a “unidade nacional” que caracteriza os discursos políticos em Moçambique. A ideia de fixar ou construir identidades homogêneas e hegemônicas pela educação em Moçambique não foi somente a intenção do governo colonizador (1926-1974)^[1]. Ainda que se constitua como projeto antagônico ao governo nacionalista (1975-2015), no que diz respeito à ênfase dada aos projetos identitários tem em comum o objetivo/preensão de superar/eliminar os valores tribais assumidos como ameaça à construção de uma nova sociedade.

Neste texto me aproprio da perspectiva teórica pós-colonial, com destaque para as contribuições de Homi Bhabha, para problematizar concepções de nação, cultura e diferença articuladas nos discursos educacionais moçambicanos. Também me aproprio das contribuições de Elizabeth Macedo (2006a; 2006b) para argumentar, com base na ideia de currículo como enunciação cultural, como *espaçotempo* de fronteira cultural, que a construção de um projeto de educação democrático envolve a rejeição de uma perspectiva de fixação de identidades.

Nesse âmbito, a questão de pesquisa é procurar saber que desafio a operacionalização de um currículo híbrido tem implicado, sobretudo em um contexto cuja tendência é a tentativa política de fixar identidades. Procuo pensar em uma proposta curricular “sempre aberta à alteridade, obrigando à negociação^[2] constante com essa alteridade (que nos constitui)” (MACEDO, 2017, p. 551).

Antes de prosseguir, se faz imperioso esclarecer os princípios do pós-colonialismo defendidos por Homi Bhabha, que sustentam os argumentos. O pós-colonialismo se associa às perspectivas pós-estruturalistas. Alice Lopes situa as diferentes perspectivas “pós” em um campo de reflexões que ganha importância quando as certezas e utopias modernas passam a ser vigorosamente abaladas ao se intensificarem os movimentos de afirmação de “demandas particulares e das lutas da diferença, de aceleração das trocas culturais e dos fluxos globais, de compressão espaço-temporal” (LOPES, 2013, p. 8). Essas perspectivas teóricas têm compartilhado uma postura antiessencialista, antifundamentalista e antirrealista, na medida em que entendem que toda a realidade é mediada pela linguagem. E, com essa compreensão, focam nas investigações sobre “as formas de governo, de constrangimento de nossos comportamentos e a formação de identidades” (p. 12).

Contextualização

Moçambique está localizado na costa oriental de África, banhado pelo Oceano Índico. “É uma ex-colônia portuguesa desde 1498 até 1975 e, por isso, teve sua influência político-cultural, como também a dos árabes (presentes antes da chegada dos portugueses) e dos ingleses (faz fronteiras com países de expressão anglo-saxônicas)” (NHANTUMBO, 2018, p. 188). Segundo esse autor, “a essas influências se juntaram as das línguas Bantu, que são a raiz de todas as outras línguas nacionais oriundas da família linguística nígero-congolesa” (Idem).

Marcelino Liphola, citado por Cabaço (2007, p. 20), afirma que, “dentro das fronteiras que delimitam a actual República de Moçambique, estão hoje identificados (...) vinte e quatro grupos linguísticos”, o que torna o país multilíngue-cultural. Essa diferença linguística como parte importante da cultura foi, também, excluída dos currículos tanto colonial como nacionalista, colocando em seu lugar o português como língua oficial. Nessa perspectiva, tomando o português como língua oficial de ensino, tanto o colono como os nacionalistas procuraram/tentaram fixar sentidos visando à consolidação de uma “certa” identidade. Para o efeito, a escola e o sistema de educação foram usados como meio para alcançar tal pretensão. Por isso, segundo Nhantumbo (2018, p. 187) a política educacional/curricular em Moçambique foi marcada por tentativas ideológicas de fixar as identidades, apoiadas nos discursos pós-Independência que defendiam a “necessidade de construir a nação a partir da morte da tribo” (MACHEL, 1974, p. 39). O objetivo é formar o homem novo “livre do obscurantismo, da superstição e da mentalidade burguesa e colonial, um sujeito capaz de assumir os valores da sociedade socialista^[3]” (MOÇAMBIQUE, 1983, p. 14). Uma ideia que só pode se realizar a partir de atos de violência cultural para impor novas identidades baseadas em modelos exógenos.

Segundo Nhantumbo (2018, p. 187), “no centro de tais intenções esteve sempre o desejo pelo controle”, mediante a educação, “daquilo que escapa, daquilo que era a identidade idealizada pelo projeto colonial e posteriormente a identidade idealizada pelo projeto revolucionário da Frente de Libertação de Moçambique (Frelimo)”. Macedo (2015) explica a expectativa de controle da diferença com base no reconhecimento de que o “imponderável”, o “simbólico”, a “zona fronteiriça” ou de “indecidibilidade” e o “diferente” são categorias semântico-epistemológicas que criam desconforto a todos os discursos essencial-hegemônicos porque desestabilizam o seu núcleo, fragmentando-os, vulnerabilizando-os.

Tais tentativas de fixação de identidades com base em uma educação identitária estiveram e estão presentes no sistema de ensino básico baseado na ideia de “construção da nação a partir da morte da tribo”. Um projeto curricular identitário que favorece a fixidez, a rigidez e a inflexibilidade. Um projeto que não admite a diferença, pelo menos não aquela diferença pensada “para além da relação com a identidade, trazendo para a reflexão a potência analítica de pensarmos na alteridade radical” (GABRIEL, 2017, p. 524). Como afirma Bhabha (1998, p. 63),

a diferença cultural é o processo da *enunciação* da cultura como “*conhecível*”, legítimo, adequado à construção de sistemas de identificação cultural. [...] A diferença cultural é um processo de significação através do qual afirmações *da* cultura ou *sobre* a cultura diferenciam, discriminam e autorizam a produção de campos de força, referência, aplicabilidade e capacidade.

É uma ideia de diferença que não admite essencialismos, que se opõe às pretensões de padronização. No período nacionalista liderado pela Frelimo, o projeto identitário se sustentava na ideia de que a tribo precisava ser superada para que a nova nação moçambicana pudesse emergir; a tribo como diferença significada como ameaça ao projeto de nação do novo poder emergente; a tribo significada como divisionismo, egoísmo, reacionários, heterogeneidade. Bhabha (2007, p. 105) auxilia a compreender essa dinâmica quando afirma que

um aspecto importante do discurso colonial [e nacionalista] é sua dependência ao conceito de “fixidez” na construção ideológica da alteridade. A fixidez, como signo da diferença cultural/racial no discurso do colonialismo, é um modo de representação paradoxal: conota rigidez e ordem imutável como também desordem, degeneração e repetição demoníaca.

No entanto, esse autor alerta sobre a possibilidade de uma identidade nacional. Para ele, “a ideia de uma identidade nacional pura só pode ser atingida a partir da morte literal e figurativa dos complexos entrelaçamentos da história e por meio das fronteiras culturalmente contingentes da nacionalidade moderna” (BHABHA, 1998, p. 24). A tentativa de matar a tribo é a pretensão de matar literal e figurativamente a diferença. Uma morte que também se realiza com a produção de estereótipos que favorecem a desqualificação da tribo. Discursos articulam significados pejorativos aos valores, as culturas, aos modos de ser e viver na tribo, ao mesmo tempo que reforçam a ideia de nação, como dizia o então presidente da República Popular de Moçambique (1975-1986), Samora Machel: “ninguém lutou por uma região, por uma raça, por uma tribo, por uma religião. Lutamos e continuamos a lutar todos pela mesma Nação, pelo ideal único da libertação da nossa terra e do nosso Povo” (REIS; MUIJANE, 1975, p. 204).

Matando a tribo para construir Moçambique^[4] (1975-2015)

Esse ideal trazido pelos nacionalistas “toma a sociedade como totalidade conciliada em torno de objetivos comuns, como se a significação fosse transparente e livre de ambiguidades” (PEREIRA; COSTA; CUNHA, 2015, p. 457). Procuram também construir argumentos e discurso visando a “estabilização do conceito de nação não apenas como território físico, mas como espaço simbólico, cultural” (LOPES, 2015, p. 447).

Nessa vertente, o discurso político de fixação de identidades com base na exclusão da diferença ficou explícito quando o então presidente da República Popular, Samora Machel, afirmou em 1980 na cidade da Beira que “nós matamos a tribo para fazer nascer a nação^[5]” (LIMA, 2016, p. 19). Com esse discurso, ficou claro que o *imponderável*^[6], o *simbólico*, a *zona fronteiriça* ou de *indecidibilidade*^[7], a *imprevisibilidade*, a *diferença*^[8] eram os inimigos discursivos do Estado/governo que deviam ser combatidos porque criavam certo desconforto, desestabilidade, fragmentação dos ideais da nova forma de hegemonia que se erguia. A exclusão da tribo significou igualmente a exclusão da linguagem, de hábitos e costumes nativos, das línguas nacionais no processo de formação e ensino e de todo o simbólico à sua volta. Para isso, no Sistema Nacional de Educação (SNE) aprovado pela Lei n. 4/83, de 23 de março de 1983, ficou claro que a educação devia “difundir, através do ensino, a utilização da língua portuguesa, contribuindo para a consolidação da unidade nacional” (MOÇAMBIQUE, 1983, p. 15).

Com esse objetivo bem claro, o governo/Frelimo criou um sistema de controle que visava

incentivar o combate ao uso da língua materna nos setores de vida e de trabalho coletivos, tais como na produção, nos trabalhos manuais, na escola, no refeitório, nas reuniões, nas actividades esportivas e culturais e estimular o uso da língua portuguesa, língua de unidade nacional. Portanto, não houve a diferença entre o regime colonialista e os “nacionalistas” quanto à questão das línguas e valores culturais nacionais. Ambos os encaramos como empecilho contra seus interesses políticos e lutaram contra, silenciando assim a voz dos sujeitos sociais (COSSA, 2007, p. 71).

Contudo, o SNE aprovado em 1983 durou até 1992, altura em que foi substituído pela Lei n. 6/1992 de 6 de maio^[9] que, dentre, tantas inovações, tenta resgatar as línguas nacionais para o contexto da educação, mas assumindo uma posição de língua secundária. Assim, o SNE passa a “valorizar e desenvolver as línguas nacionais, promovendo a sua introdução progressiva na educação dos cidadãos” (MOÇAMBIQUE, 1992, p. 8). Por outro lado, essa lei criou o quadro legal na educação para o abandono da ideologia marxista-leninista e a adoção do liberalismo como faceta da economia do mercado. Para reforçar o SNE, foi aprovada a Política Nacional da Educação (pela Resolução n. 8/95, de 22 de agosto), que, dentre vários princípios, pretendeu a “definição e aplicação das modalidades da introdução das línguas maternas como línguas de ensino das classes iniciais do EP1 (1ª e 2ª classes)” (MOÇAMBIQUE, 1995, p. 179).

Contudo, esse discurso de valorização das línguas nacionais no ensino só começou a dar os seus primeiros passos “realistas” doze anos depois, em 2004 – com ensaios de introdução de ensino bilingue –, mas até 2015 ainda eram insuficientes os avanços conseguidos nesse sentido. Há quem defenda que a inclusão das línguas nacionais no currículo deveria ter dimensão primária e não secundária, como aparece no texto do SNE até os dias de hoje, até porque, em um contexto em que a língua portuguesa é a segunda língua mais falada depois das outras línguas nacionais, faz sentido.

Para Bhabha, “os teóricos políticos possuídos pelas totalidades ‘modernas’ da nação – ‘homogeneidade, alfabetização e anonimato são características chave’ – nunca fazem a pergunta essencial sobre a representação da nação como processo temporal” (1998, p. 202). Tanto as identidades como as diferenças e mesmo a nação^[10] são criações linguísticas/discursivas, ou seja, são culturais e não inatas/naturais, o que faz com que tenham sentidos sempre adiados.

A imposição cultural – seja do projeto de “europeização” do colonizador, seja do projeto de nacionalista – enfatiza as totalidades, as homogeneidades, e tende a favorecer obstáculos às diferenças (MACEDO, 2015). Concordo com Macedo (2015) quando a autora afirma que a ideia de diferença está para lá da ideia de diversidade. A diversidade assumida em projetos curriculares reduz a diferença e permanece classificando para então assimilar ou excluir. Trata-se de uma diferença em si. No entanto, a diferença a que Bhabha se refere diz respeito ao ato de diferir, àquilo que Derrida define como *différance*.

A análise dos documentos do período nacionalista nos possibilita afirmar que se trata de um discurso sustentado em fundamentos iluministas, um discurso carregado de sentidos sobre a identidade de um sujeito “racional, científico, liberto de dogmas e da intolerância e diante do qual se estendia a totalidade da história humana para ser compreendida e dominada” (HALL, 2005, p. 26).

Argumento que, apesar do antagonismo político entre colonos e as forças revolucionárias, a intenção de superar as práticas e costumes locais e a imposição de uma língua nacional foram e são metas educacionais que foram e são mantidas, ainda que (res)significadas. Emerge agora a necessidade de construir discursos que transformem a educação/currículo em um lugar de enunciação e não de fixação de identidades. Para isso, precisamos de nos servir do Terceiro Espaço^[11], como defende Bhabha (1998, p. 68), dado que “constitui as condições discursivas da enunciação que garantem que o significado e os símbolos da cultura não tenham unidade ou fixidez primordial e que até os mesmos signos possam ser apropriados, traduzidos, re-historicizados e lidos de outro modo”.

É no Terceiro Espaço, na condição de lugar discursivo da enunciação, que os próprios “conceitos de culturas nacionais homogêneas, a transmissão consensual ou contígua de tradições históricas, ou comunidades étnicas ‘orgânicas’ – enquanto base do comparativismo cultural –, estão em profundo processo de redefinição” (BHABHA, 1998, p. 24).

Conquanto a tendência atual da educação fora das fronteiras moçambicanas seja a construção do “sujeito pós-moderno, conceitualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente” (HALL, 2005, p. 12), a educação em Moçambique tem tentado contrariar essa perspectiva, enveredando por caminhos que tentam expurgar a referência à alteridade/enunciação. É uma luta pelo significado/sentido cerrado em que se “procura o fechamento (a identidade), mas ele é constantemente perturbado (pela diferença)” (p. 41). Com este texto queremos ser os perturbadores de todo tipo de fechamentos.

Entretanto, a questão agora é procurar refletir sobre a contínua operacionalização de um currículo híbrido – aberto para a diferença – em um contexto cuja tendência é a tentativa política de fixar identidades. Segundo Lopes e Macedo (2011, p. 227), “abrir um currículo para a diferença implica recusar a perspectiva da identidade, rechaçar as fixações que criam as identidades como golpes de força sobre a possibilidade de ampla significação”. É nesse contexto que se deve olhar para o currículo “como cultura [...], um processo de produção de sentidos, sempre híbridos, que nunca cessa e que, portanto, é incapaz de construir identidades” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 227). A importância de abrir espaço para a diferença no currículo visa responder a uma preocupação/problema pedagógico. Segundo Tomaz Tadeu da Silva,

é um problema pedagógico e curricular não apenas porque as crianças e os jovens, em uma sociedade atravessada pela diferença, forçosamente interagem com o outro no próprio espaço da escola, mas também porque a questão do outro e da diferença não pode deixar de ser matéria de preocupação pedagógica e curricular. Mesmo quando explicitamente ignorada e reprimida, a volta do outro, do diferente, é inevitável, explodindo em conflitos, confrontos, hostilidades e até mesmo violência (SILVA, s/d, p. 8).

Nesse domínio, operacionalizar um currículo a partir do hibridismo cultural permite não fugir de confrontos, mas abrir fronteiras para novas possibilidades de convivência entre os cidadãos, os tais “homens novos/sujeitos moçambicanos”. As diferentes formas de opressão a que os moçambicanos foram submetidos tornaram-se espaço/terreno fértil para se pensar em um sistema de educação que considere a diferença como “referência à alteridade, a uma heterogeneidade que não é de modo algum oposicional” (GABRIEL, 2017, p. 524).

O currículo que se abra para a diferença precisa pensar nas possibilidades de “colocar no seu centro uma teoria que permita não simplesmente reconhecer e celebrar a diferença e a identidade, mas questioná-las” (SILVA, s/d, p. 9), de modo a desconstruir a ideia de olhar o outro com preconceito, como exótico, mas passar a compreendê-lo como resultado de uma construção discursiva. E essa tarefa “não é apenas uma questão de linguagem; é a questão da representação da diferença pela cultura – modos, palavras, rituais, hábitos, tempo – inscrita *sem* um sujeito transcendente que sabe, fora de uma memória” (BHABHA, 1998, p. 180).

Operacionalizar/pensar um currículo híbrido é inaugurar “um espaço de negociação, onde o poder é *desigual*, mas a sua articulação pode ser *questionável*” (BHABHA, 2012), perturbada.

Considerações finais

Não pretendo finalizar nenhum debate com este artigo, porque sequer tenho legitimidade para começar; apenas procuro apresentar outro olhar sobre a educação em Moçambique, esta que se caracteriza pela procura política de fixar/estabilizar identidades, ao invés de permitir que a diferença se manifeste e traga outras “riquezas”/referências ao modo como se tem formado o “homem novo”. Nesse processo, a política educacional pauta por construir um discurso visando à homogeneização das culturas nacionais, visando obter “facilidade de controle”. Não que esteja a apontar responsabilidades, mas penso em novas formas de ser ativo no processo educativo em Moçambique. E uma das formas interessantes de o fazer é permitir que a diferença tenha o seu campo e estatuto para agir, um Terceiro Espaço que aniquile os polos de poder hegemônicos e de discursos homogeneizadores por meio da construção de poderes horizontais e espaços heterogêneos em que a participação do cidadão seja mais profunda e ativa.

Parti do princípio de que toda ideia que visa essencializar/fixar algo/sentido se alicerça em um “fundamento racional, calculado, capaz de sustentar uma dada escolha” (LOPES, 2015, p. 450), embora saibamos que tal fundamento se encontra numa posição contingente, precária e provisória. Por isso, mais do que nunca, o currículo nacionalista fortaleceu o que queria eliminar: a diferença, pois tais intenções produziram “significações imprevistas”. São essas significações imprevistas que reivindicam espaço na educação moçambicana, a ponto de provocar demandas por reflexões e reformas profundas no SNE. É preciso que tais reflexões desestabilizem todos os fundamentos, todas as tentativas de controle para permitir a emergência, o reavivamento da diferença. “O fato de o controle estar fadado ao fracasso, posto que nenhum controle satura tudo à sua volta, não nos exime de combatê-lo” (MACEDO, 2015, p. 903). Por isso, “a ausência de fundamentos é o que nos permite estar sempre atuando politicamente” (LOPES, 2015, p. 461), visando destronar a identidade a favor da diferença. Um currículo como uma enunciação cultural é o meio pelo qual as possibilidades da formação do tal “homem novo” que se reconheça como possuidor de uma identidade fragmentada, precária e contingente são maiores!

Referências

- BHABHA, K. Homi. **O bazar global e o clube dos cavalheiros ingleses** [recurso eletrônico]. Trad. Teresa Dias Carneiro. Rio de Janeiro: Rocco Digital, 2012.
- _____. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.
- _____. **O local da cultura**. Belo Horizonte, Editora da UFMG, 2007.
- CABAÇO, José L. de Oliveira. **Moçambique: identidades, colonialismo e libertação**. São Paulo: EdUSP, 2007.
- COSSA, Lourenço Eugénio. **Línguas nacionais no Sistema de Ensino para o Desenvolvimento da Educação em Moçambique**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2007.
- GABRIEL, Carmen Teresa. Conteúdo-rastro: um lance no jogo da linguagem do campo curricular. **Currículo sem Fronteiras**, v. 17, n. 3, p. 515-538, set./dez. 2017.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural da pós-modernidade**. 10. ed. Trad. Tomaz Tadeu Silva. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- LIMA, Paula Sophia Branco de. **Moçambique como lugar de interrogação: a modernidade em Elísio Macamo e Severino Ngoenha**. Cape Town: African Minds, 2016.
- LOPES, Alice Casimiro. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 21, n. 45, p. 445-466, maio/ago. 2015.
- _____. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 39, p. 7-23, 2013.
- _____; MACEDO, Elizabeth. **Teoria de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.
- MACEDO, Elizabeth. Mas a escola não tem que ensinar? Conhecimento, reconhecimento e alteridade na teoria do currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 17, n. 3, p. 539-554, set./dez. 2017.
- _____. Base nacional comum para currículos: direito de aprendizagem e desenvolvimento para quem? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 133, p. 891-908, out./dez., 2015.

_____. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1.530-1.555, out./dez. 2014.

_____. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, p. 285-296, maio/ago. 2006a.

_____. Por uma política da diferença. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 128, p. 327-356, maio/ago. 2006b.

MACHEL, Samora. **Mozambique: sowing the seeds of Revolution**. London: CFMAG, 1974.

MAZULA, Brazão. **Educação, cultura e ideologia em Moçambique: 1975-1985**. Maputo: Afrontamento, 1995.

MOÇAMBIQUE. **Projeto de Lei do Sistema Nacional de Educação**. Lei nº 4/83, de 23 de março. Maputo: Assembleia Popular, 1983.

_____. **Sistema Nacional de Educação**. Maputo: Assembleia da República, 1992.

_____. **Política Nacional da Educação**. Maputo: Conselho de Ministros, 1995.

NHANTUMBO, Hermínio Ernesto. Educação pós-colonial em Moçambique: tentativas de inclusão num currículo culturalmente excludente In: NAJJAR, Jorge (Org.). **Anais dos trabalhos completos. XI Anfope Regional Sudeste**. Política, gestão e formação de professores: (contra)reformas e resistências. Niterói: UFF, 2018. p. 186-197. Disponível em: http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2019/01/1548878967632_ANAIS-TRABALHOS-COMPLETOS-do-XI-Encontro-Reg-SUDESTE-ANFOPE-e-XI-Seminario-Reg-SUDESTE-ANPAE-Agosto2018.pdf.

PEREIRA, Talita Vidal; COSTA, H. H. Camilo; CUNHA, Érika V. Rodrigues da. Uma base à Base: quando o currículo precisa ser tudo. **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v. 24, n. 56, p. 455-469, maio/ago. 2015.

REIS, João (Org.); MUIUANE, Armando Pedro. **Datas e documentos da história da Frelimo**. 2. ed. Lourenço Marques: Imprensa Nacional, 1975.

SILVA, Tomaz Tadeu, A **produção social da identidade e da diferença**. Disponível em: <http://www.diversidadeducainfantil.org.br/PDF/A%20produ%C3%A7%C3%A3o%20social%20da%20identidade%20e%20da%20diferen%C3%A7a%20> Acesso em 29 jun. 2018.

ZAWANGONI, Salvador André. **Frelimo e a formação do homem novo (1964-1974 e 1975-1980)**. Maputo: Ciedima, 2007.

[1] Segundo Brazão Mazula (1995, p. 78), citando Manuel Dias, o período de 1930-1974 (período da educação colonial) foi o momento em que a educação colonial oficial em Moçambique decorreu, a partir da aprovação do Decreto de 13 de Outubro de 1926, de João Belo (Estatuto Orgânico das Missões Católicas Portuguesas da África e Timor), “que dava à Igreja Católica a missão oficial de educar e ‘civilizar’ os indígenas”.

[2] Segundo Bhabha, “com a palavra negociação, tento chamar a atenção para a estrutura de iteração que embasa os movimentos políticos que tentam articular elementos antagônicos e oposicionais sem a racionalidade redentora da superação dialética ou da transcendência (BHABHA, 1998, p. 52).

[3] Os valores eram “a unidade nacional, o amor à Pátria e o espírito do internacionalismo proletário; o gosto pelo estudo, pelo trabalho e pela vida colectiva; o espírito de iniciativa e o sentido de responsabilidade; a concepção científica e materialista do mundo; o engajamento e contribuição ativa com todos os seus conhecimentos, capacidades e energia na construção do socialismo” (MOÇAMBIQUE, 1983, p. 14).

[4] Esse *slogan*, em uma tradução simples e não elaborada, pode significar também “matar o concreto para construir o abstrato”. Segundo Macedo (2015, p. 897), a ideia de algo nacional ou de nação é “uma promessa, por certo, tentadora, de igualdade e inclusão universal no mundo e na política, exceto pelo fato de que ela não será jamais cumprida. O universalismo repousa e sempre repousará, senão em exclusões, pelo menos na indiferença em relação a certas particularidades que ameaçam a abstração. O triunfo do indivíduo universal como representação de todos é produzido pelo esquecimento do sujeito concreto que ameaça a pureza da representação”.

[5] Parece que esse discurso concorda com a ideia trazida por Stuart Hall (2005, p. 49) que afirma que os centros de poder querem que “a lealdade e a identificação que, numa era pré-moderna ou em sociedades mais tradicionais, eram dadas à tribo, ao povo, à religião e à região” fossem “transferidas gradualmente nas sociedades ocidentais à cultura nacional”.

[6] Segundo Macedo (2014, p. 1.550-1.553) “o *imponderável* quer fazer referência ao imprevisível, mas também ao que não é digno de avaliação, sem deixar de considerar o sentido físico de algo que, como a luz, não tem peso”. Nessa ótica, “o imponderável” é “aquilo que dá sentido à educação de qualidade. Uma educação que permite ao outro ser um outro singular, ou, nas palavras de Derrida (2008), *aquilo que não foi inventado*”.

[7] Segundo Derrida, citado por Gabriel (2017, p. 523), “os indecidíveis são unidades de simulacro, falsas propriedades verbais, nominais ou semânticas que não se deixam mais compreender na oposição filosófica (binária) e que, entretanto, habitam-na, opõem-lhe resistência, desorganizaram-na, mas sem nunca constituírem um terceiro termo, sem nunca dar lugar a uma solução na forma da dialética especulativa.

[8] Como algo inesperado sobre o qual nunca pensamos.

[9] Essa lei resulta da reforma e aprovação da nova Constituição da República em 1990, que pela primeira vez, em 15 anos de Independência, consagrou uma cláusula dedicada às línguas nacionais por meio da Alínea 2 do Art. 5, ao afirmar que “o Estado valoriza as línguas nacionais e ‘promove’ o seu ‘desenvolvimento’ e utilização crescente como línguas veiculares e na educação dos cidadãos”. Tal Constituição mexeu igualmente com as estruturas políticas ao transformar de República Popular a República de Moçambique, trazendo uma democracia multipartidária (e saindo de uma economia centralmente planificada para a economia do mercado) e destruindo o monopartidarismo e o sistema socialista. Com os ventos da democracia multipartidária e com a descentralização da economia, profundas reformas tiveram lugar ao nível de Estado, em que o paradigma socialista cedeu lugar ao capitalismo com todos os seus aspectos característicos. De eleições a eleições, Moçambique foi construindo a sua democracia face a desafios constantes advindos, em parte, dos processos da globalização que ocorrem no mundo.

[10] Ver Bhabha (1998, p. 199).

[11] “E, ao explorar esse Terceiro Espaço, temos a possibilidade de evitar a política da polaridade e emergir como os outros de nós mesmos” (BHABHA, 1998, p. 69).