



ISSN 2359-5051

Revista Diálogos Interdisciplinares GEPFIP/UFMS/CPAQ

**Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar
de Professores**

EDUCAÇÃO PERANTE AMBIVALÊNCIAS CULTURAIS EM MOÇAMBIQUE: UMA REFLEXÃO EM TORNO DE DELÍRIOS HISTÉRICOS DE RAPARIGAS E O CURRÍCULO ESCOLAR

EDUCATION IN THE FACE OF CULTURAL AMBIVALENCES IN MOZAMBIQUE: A REFLECTION ON GIRLS' HYSTERICAL DELUSIONS AND THE SCHOOL CURRICULUM

Domingos Pinto Mabunda¹

RESUMO

Discutir a educação escolar e ambivalências culturais é refletir em torno de saberes curriculares. Em contrapartida, alucinações, delírios histéricos e crises de pânico intensos nas raparigas nos níveis básico e secundário criam transtornos psíquicos e embaraçam ambientes de aprendizagem. Estudos feitos em torno do fenómeno terminaram sem soluções concludentes à vista. O dilema em causa é como se pode construir um currículo educativo que é, por um lado, abrangente o tanto quanto é, doutro lado, neutral. Neste rumo, algumas vozes instam a sociedade no geral e pesquisadores em particular a prosseguirem com as buscas de soluções. Diante desta problemática, cogita-se o pensamento de ausência de precisão na definição de saberes elegíveis ao currículo escolar perante num território moçambicano de antiquíssimas diversidades e tensões identitárias cuja cartografia cultural se mostra ainda longe de ser linear ou sequer previsível. Como formas de dar respostas às inquietações, o presente artigo assentou-se sobre pesquisas aplicada e exploratória com abordagem qualitativa cujos métodos foram entrevista semiestruturada, observação e estudo bibliográfico. As sensibilidades e dados foram discutidos, entrecruzados entre si e comparados com resultados anterior. O resultado mostra ser um processo contínuo mercê da conscientização da sociedade. Vai daí que a conclusão dá indicação de ulteriores debates ou palestras. De igual forma, as teorias de currículo colocam no centro deste debate uma sociedade de conhecimento como fator imprescindível para a definição de objetivos e políticas públicas educativas do estado/governo. Sendo por via disso que se espera, dessa sociedade, maior precisão na definição e seleção de mecanismos e saberes para aprendizagem, como condição sine qua non para distensões de ambivalências culturais no currículo. Espera-se ainda que uma pedagogia científica de professor dê primazia ao modelo

¹ Mestrado em Educação/Currículo pela UniSave, Licenciado e Bacharelato em Ciências de linguagem, Comunicação e Arte para o ensino de português e literaturas em expressão portuguesa pela Universidade Pedagógica. Participou na Monitorização dos programas de Alfabetização e educação de Adultos (AEA), 2001-2005. É docente desde 2006, tendo passado pelas Escolas Secundárias: Gungunhane e Chibuto e ainda pelo Instituto Superiores, (ISGN), em Moçambique. E-mail: domingospintomabunda@gmail.com.



contemporâneo de educação que não perde de vista a consolidação da identidade cultural, diversidades e inclusão, mesmo diante de multiculturalismo e globalização.

Palavras-chave: Cultura. Educação. Currículo. Saber.

ABSTRACT

Discussing school education and cultural ambivalences means reflecting on curricular knowledge. On the other hand, hallucinations, hysterical, delusions and intense panic attacks in girls at primary and secondary levels create psychological disorders and disrupted learning environments. Various approaches to the phenomenon ended with no conclusive solutions in sight. The dilemma in question is how to build an education curriculum that is, on the one hand, comprehensive, as much as it is, on the other hand, neutral. In this direction, society in general and researchers are sometimes urged to continue searching for solution. Faced with this problem, we consider the thought that accounts for the lack of precision in the definition of knowledge eligible for the curriculum, in a territory of ancient diversities and identity tensions whose cultural cartography still appears to be far from being linear or even predictable. As ways of responding to concerns, this article was based on applied and exploratory research with a qualitative approach whose methods were semi-structured interviews, observations and bibliographical study. The sensitivities and data collected were discussed, cross-referenced and compared with previous results. The end result proves to be a continuous process thanks to society's awareness it follows that its conclusion gives an indication of further debates or lectures. Educational curriculum theories place a knowledge society at the center of this debate as an essential factor for defining the state/government's objectives and public policies. Therefore, society is expected to have greater precision in the definition and selection of mechanisms and knowledge for learning as a sine qua non condition for relieving cultural ambivalences in the curriculum. It also expected that a scientific teacher pedagogy will give priority to the contemporary education model that does not lose sight of the consolidation of cultural identity, diversity and inclusion in the face of multiculturalism and globalization.

Keywords: Culture. Education. Currículum. To know.

1 INTRODUÇÃO

Em Moçambique, a educação formal nas escolas confina-se no currículo prescrito como herança do modelo ocidental. Este modelo tem-se revelado distante de saberes culturais da sociedade, o que não seria de admirar uma disputa de polarização entre o conhecimento técnico-científico vinculado na escola e o quotidiano do aluno.

Por enquanto, o projeto do currículo local atualmente enfrenta diversos desafios que se destacam: a flexibilidade ininterrupta de saberes emergentes resultantes duma globalização acentuada e as dificuldades de identidade de tarefa docente. No concernente a emergência de novos saberes na senda de globalização ambígua, o povo de Moçambique perde as suas raízes culturais que só restam como memórias, ficando, deste modo, suscetíveis a vulnerabilidade de alienação cultural e sem identidade cultural própria.

Dossiê: Intersecções entre Educação, Diversidade e Inclusão: A Urgência de "Transver o Mundo"
Edição Especial. Aquidauana/MS, v. 2, n. 22, set. 2026



Antes de olhar em concreto as dinâmicas culturais, vale lembrar que a educação pós-colonial em Moçambique gera fortes desconfortos, facto que ascende os níveis de discussões dentre intelectuais da nova geração frutos das suas dinâmicas que clamam pelo protagonismo do seu próprio destino.

De forma inequívoca, esta geração recusa aceitar uma imposição de modelos de educação desvinculados da reprodução de saberes dos quais a sociedade possui um pleno domínio e encontra-se mergulhada neles. Todavia, O calcanhar de Aquiles desta discussão é a controversa concernente à seleção precisa de saberes passíveis de serem integrados no currículo escolar.

Ora, a neutralidade curricular é sempre avesso a abrangência. Por isso, o currículo é sempre acusado de desvalorização e discriminação de saberes culturais. As hegemonias culturais, políticas e económicas também exercem fortes influências e são fator de disputas no currículo escolar.

Neste contexto, o cenário de delírios histéricos de raparigas nas escolas básicas e secundárias em Moçambique divide opiniões como uma das razões que propiciaram a pesquisa e produção do presente artigo. Ao longo da pesquisa, procurou-se distinguir de forma dissecada os saberes inteligíveis ao currículo escolar daqueles que são à revelia e atuam em contextos de educação informal.

O aludido constitui o ponto fulcral do presente artigo que visa desenvolver critérios de seleção de saberes passíveis de ser integrados no currículo formal e de forma precisa excluir aqueles que atuam à sua revelia, sem perder de vista as dinâmicas socioculturais impostas pelas ambivalências da presente época.

Nesta vertente foi necessária uma comparação entre os resultados anteriores sobre critérios de seleção de saberes elegíveis ao currículo escolar e abordagens das teorias de currículo educativo.

É desta forma que Minayo (1993) reafirma que um estudo deve buscar um sentido mais amplo de resultados através de sua ligação a outros conhecimentos obtidos anteriormente, como formas de determinar a continuidade da pesquisa por formas que se estabeleçam novas visões nas gerações investigadoras vindouras.

De igual forma, foram auscultadas sensibilidades de informantes da sociedade de conhecimento sobre os saberes que desejam ver transmitidos aos seus educandos no contexto escolar, bem como sobre os saberes para a educação informal.

Ao longo da pesquisa, observou-se também que apenas as raparigas de níveis básico e secundário apresentavam alucinações, delírios histéricos e crises de pânico intensos que



criavam transtornos psíquicos e embaraçavam o ambiente de aprendizagem. Da avaliação feita, de forma indutiva, concluiu-se que boa parte das raparigas cujo fenómeno incidia de forma frequente nelas apresentam um quadro de antecedentes culturais ligadas com a invocação e vocação de espíritos de ancestralidade nos seus contextos familiares.

2 EDUCAÇÃO ESCOLAR NA PRESENTE ÉPOCA CONTEMPORÂNEA

De acordo com alguns respaldos científicos, fundamenta-se que, desde os primórdios à contemporaneidade, a educação dos povos visa dar continuidade à sua existência, sobrevivência, melhoramento do seu bem-estar, desenvolvimento das competências para a vida e o alcance de potenciais.

Além disso, é importante reconhecer que o objetivo da educação não se decliva somente no simples proporcionalmente do conhecimento que possa desvendar o segredo ou descobrir novos paradigmas que explicitam e interpretam melhor o mundo real. Mas também visa, no mais relevante, que é não se perder de vista o lúdico, o prazer e alegria que contribuem para o ímpeto de penetrar progressivamente no desconhecido em busca de respostas parciais, e cada vez mais parciais.

Sobre este assunto, Brandão (2016), afirma ainda que é a parte destas forças: lúdica, prazerosa e radiante que mantém viva a esperança e a vontade de viver melhor. Neste mesmo pensamento, fica evidente a estrita ligação entre essas forças e a vontade de buscar permanentemente as soluções para problemas que ameaçam a sobrevivência da humanidade na presente época. Não obstante, qualquer sobrevivência válida tem que ser, sublinha-se, compartilhada num mundo igualitário, justo e digno, globalizante, multilateralizado e multiculturalista.

A atual lei do sistema nacional de educação (MOÇAMBIQUE, lei 18/2018 de 28 de Dezembro, art.4, 2018) atinente ao ensino básico gratuito e extensivo até 9ª classe cuja sua execução teve início em 2023, faz um enquadramento da educação contemporânea nas seguintes definições paradigmáticas: a) desenvolvimento das capacidades e da personalidade de forma harmoniosa, equilibrada e constante que confira uma formação integral e de qualidade; b) desenvolvimento da iniciativa criadora da capacidade de estudo individual e de assimilação crítica dos conhecimentos; c) liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; como forma de aplicação dos conhecimentos tecnológicos e científicos à produção e de participação no esforço para o desenvolvimento económico e social do País; d) Apetrechar o indivíduo de conhecimentos que lhe permitam aprender a viver juntos e



com os outros; e) inclusão, equidade, igualdade, justiça, diversidade, globalização e multiculturalismo e oportunidades em todos os subsistemas de ensino e na aprendizagem de alunos com necessidades educativas especiais; f) ligação entre a escola e a comunidade, e que a escola participa ativamente na dinamização do desenvolvimento socioeconómico e cultural da comunidade e recebe desta a orientação necessária para a realização de ensino e formação que respondam às exigências do desenvolvimento do país; e g) desenvolvimento de atividades e medidas de apoio e complementos educativos, visando contribuir para a igualdade de oportunidades de acesso à educação e ao sucesso escolar.

Um outro argumento sobre educação contemporânea é apresentado pela Lei nº 9.394, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que orienta o seguinte:

[...] Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum a ser complementada em cada subsistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada e exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura e da economia. (Brasil, 1996, art. 26).

A LDBEN dá ênfase à valorização ou reprodução de saberes culturais das comunidades e faz ponte entre o promulgado na atual lei de educação em Moçambique e o respaldo científico para a educação dos povos. Este cruzamento permite novas descobertas relevantes nas revoluções culturais, técnico-científicas, industriais, medicinais e promoção de mecanismos de sustentabilidade.

Todavia, as colocações das leis e ações científicas de diferentes autores ecoam como um apelo para uma educação contemporânea que só encontrará o seu eco, essencialmente, quando se dissecar as influências de culturas internacionais com alguns organismos económicos multinacionais: Banco Mundial (BM), Bretton Woods, Banco Africano de Desenvolvimento (BAD), Fundo Monetário Internacional (FMI), Google e Microsoft-EUA, Rosneft-Rússia, Petroleun & Chemical-China, Petrobras-Brasil, Sony- Japão, bem como nacionais, tais como culturas que esmagam os saberes periféricos ou de localidade, a burguesia económica e políticas partidárias.

Por isso, o ponto aqui é esmiuçar as encruzilhadas desta série de gama de ambivalências culturais e o currículo escolar. Neste sentido, dois aspetos cruzam-se: buscar o devido tratamento de saberes culturais locais que não são integráveis ao currículo por conta da duração anacrónica das atividades escolares, à medida que se excluem saberes inelegíveis mesmo que isso gere desconfortos à cultura dos autóctones como é o caso em voga de delírios históricos das alunas no contexto escolar.

Não se pretende, com esta abordagem, colocar em causa os respaldos científicos, as



revogações das leis nacionais e de base para a educação contemporânea, que dão ênfase aos saberes locais da comunidade em particular e da sociedade em geral, bem como às influências do mundo cada vez mais globalizado.

2.1 Saberes curriculares

Para Silva (2015), currículo vem do latim (*currere*) que significa rota, caminho que representa a proposta de organização de umas trajetórias de escolarização, envolvendo conteúdos estudados. Pode entender-se que currículo enfatiza o PEA, nas seguintes componentes: a avaliação, metodologia, a didática, a organização, o planejamento, eficácia, eficiência e objetivos. Para Silva, o currículo são discursos, objetivos, conteúdos, métodos, meios, recursos que a escola categoriza e apresenta como saberes culturais para a formação erudita do cidadão.

Deste modo, o estudo entende que em virtude ou importância revelada da formação erudita do cidadão, o currículo escolar atua em dois polos: o polo de restrições e de abrangências com aceções de neutralidade curricular e hegemonias culturais.

Qualquer interpretação em torno de neutralidade curricular no presente artigo deve endossar pensamentos de afunilamento necessário daquilo que for passível de ser integrado no currículo. Vale lembrar que o currículo é uma rota ou caminho que permite alcançar objetivos preconizados pela sociedade como conhecimento técnico-científico e formação erudita da personalidade.

A mesma posição é partilhada por Tardif (2011, p. 36) que acredita em saberes curriculares focados nos discursos da instituição escolar, bem como nos seus objetivos, conteúdos e métodos. Para Tardif, a escola organiza e transmite valores que julgar necessários à sociedade como um todo. E, esse planeamento ocorre na escola em forma de programas a serem aprendidos e aplicados pelos docentes como uma área de ciências e de conhecimentos disciplinares.

2.2 Saberes inelegíveis ao currículo

A situação de inelegibilidade de saberes culturais ao currículo poderá verificar-se, não somente em Moçambique, como em qualquer parte do mundo onde os saberes culturais mostram-se longe de ser lineares, como descrevam as autoras Ribeiro e Meneses, descrevendo o seguinte:

Pensar Moçambique é pensar um território pleno de antiquíssimas diversidades reflectidas num conjunto de tensões identitárias cuja cartografia está longe de ser linear ou sequer



previsível, dada a sua dinâmica e plasticidade. As terras de Moçambique, que o poeta Eduardo White apresenta como uma janela para o Oriente, foram, e continuam sendo, espaços de encontro entre pessoas e culturas. Estes encontros, rematando rotas marítimas e continentais milenares, e unindo povos, línguas, religiões e saberes, são o fermento do tecido social do Moçambique (Ribeiro; Meneses, 2014, p. 21).

O facto é um currículo com metas traçadas dentro dum período letivo (1 ano ou 1 ciclo). Logo haverá dificuldades de abrangência, não por conta da culpa dos curriculistas nem das políticas públicas educativas, tampouco das hegemonias organizadoras.

Neste caso, para Gomes (2020), os fatores que dificultam a abrangência do currículo são também de natureza organizacional e controlo. Assim se justifica a neutralidade do currículo prescrito, podendo, nalguns casos, os saberes inteligíveis configurarem-se no currículo oculto do aluno, compreendido do professor e local.

Embora a colocação em alusão não faça o caso para o presente estudo. Todavia faz compreender outras dimensões que determinam a neutralidade curricular e dissecam ambiguidades conceptuais sobre a exclusão de saberes culturais ligados aos delírios históricos de alunas. Pois a sua exclusão não pode ser vista daquela nem doutra maneira que não advenha da precisão na determinação de saberes passíveis de ser sistematizáveis e transmissíveis pela escola num modelo de conhecimento científico.

Gaston Bachelard (1962 apud D’Costumes, 2022, p. 65), afirma que a escola deve abandonar práticas de organização e transmissão de saberes do senso comum que são adquiridos pela experiência diária de geração em geração sem nenhum rigor de um método científico. Para D’Costumes, a escola deve privilegiar saberes baseados em Pedagogia Científica, reflexiva, progressiva, racional, humanista, esclarecida que coloca o aluno como ativo.

Para o autor, a escola opõe-se ao senso comum pedagógico por ser prepotente, com ausência de reflexão e com um tratamento dogmatizado que considera as verdades como absolutamente estáticas.

Na ótica do Psicólogo Carleial (2010), os saberes de senso comum constituem grande ameaça por falta de conhecimento experimentado e observável. Esses saberes, para o autor, têm sido a causa de conflitos, revoluções negativas, levantes, atentados, terrorismo, fome, miséria, doenças, crimes, ou de todos os infortúnios que nos fazem padecer.

Noutra abordagem Carleial descreve saberes de senso comum como ignorância se comparados como a mãe da servilidade e da miséria, citando assim, alguns autores ao longo dos tempos:

“Nada no mundo é mais perigoso que a ignorância” (Luther King, 1968)

“A sabedoria e a razão falam. A ignorância ladra,” (Arturo Graf, 1848-1913)



“ Não há nada mais terrível que a ignorância (Goethe, 1749-1832)

“ Todo aquele que não sabe, seja quem for, pode e deve entrar no rol do vulgar.” (Miguel Cervantes, 1547-1616)

“ Dar uns conselhos a um homem culto é Supérfluo. Aconselhar um ignorante é inútil”. (Sêneca, 65-2, D.C.)

“ A verdadeira morte é a ignorância. Quantos mortos entre os vivos!” (Pitágoras, 582-497, A.C)

“ A ignorância é a Noite” (Escuridão da mente) ” (Confúcio, 551-478, A.C)

“O tolo, quando erra, queixa-se dos outros. O sábio queixa-se de si mesmo”, (Sócrates, 469-399, AC)

“A diferença entre um homem sábio e um homem ignorante é a mesma entre um homem vivo e um cadáver” (Aristóteles, 384-322, A.C.)

Estes conceitos deixam clara a ideia de que os saberes culturais inelegíveis ao currículo mostram uma prática de ignorância ou de quem pensa que sabe enquanto é um indivíduo que não sabe. Aquele que não tem conhecimento de algo. É quem desconhece.

Por conta disso, o ignorante estabelece critérios que desqualificam o conhecimento alheio em favor de sua falta de conhecimento. Um ignorante faz ideias falsas sobre si e sobre o mundo que o cerca, de forma errônea e deturpada.

Um ignorante é aquele que não quer saber e ignora o conhecimento científico aprovado pelo método científico e pela lógica. Recorre a linguagem popular, com termos de uso agressivo. É um idiota, imbecil, retardado, grosseiro, etc.

Como diz Barbosa (2015) “Ignorância é pior de todas doenças da humanidade”.

Portanto, o termo ignorância aqui empregue pelos diferentes autores podem ser pejorativo ou agressivo se for a denominar ou julgar alguém. O propósito é mostrar a dimensão do impacto que dá razão a inelegibilidade de saberes no currículo escolar.

Na abordagem de Castiano, Nhalevilo e Tsambe (2014, p. 65), os saberes culturais inelegíveis ao currículo mostram uma ausência de pensamento crítico, investigativo e falta de avanços científicos ou de conhecimento. E ainda cultivam um retardamento na intelectualidade.

2.3 Educação informal da rapariga

Como explicam Castiano, Nhalevilo e Tsambe (*ibidem*, p. 38), a educação tradicional ou



informal é discriminatória quanto ao gênero, (raparigas vs. rapazes), o que desde cedo, a rapariga é submetida à preparação para atividades peculiares, das quais se destacam: culinária, cuidado de crianças e família, do marido, dos animais domésticos e da medicina tradicional, obediência, fabrico de utensílios ou panelas de barro e práticas de agricultura.

Para Fagilde (2021, p. 24), “Existem mitos e crenças em Moçambique e na África, de que determinados conhecimentos são exclusivos para o domínio da mulher”.

A professora moçambicana Fagilde, catedrática em conhecimento de matemática, mostra como a cultura tradicional trata a mulher de forma discriminada. A autora acredita que este é um dos fatores que tem criado complicações na aprendizagem científica da mulher em matérias que exigem maior abstração neurológica como de ciências naturais com matemática.

Neste sentido, urge o entendimento de que na visão de Fagilde, ecoa o pensamento de uma educação informal da mulher ligada aos mitos e crenças com cunho moral e ético. Geralmente, a educação tradicional tem um poder apelativo para o Ethos, Pathos e Logos.

O que se pretende mostrar é uma educação específica para mulher que procura inculcar uma exigência sobre um bom carácter, emoção acessível, lógica e razão, sendo por isso, a mulher submetida a tarefas tidas como leves e sensíveis.

Retomando afirmações de Nhalevilo, Tsambe e Castiano (*ibidem*, p.47), confirma-se que os valores de uso e costumes das comunidades moçambicanas das preferias são princípios éticos e religiosos. Nesse contexto sociocultural, a educação da rapariga também se liga às práticas de medicina tradicional, como invocação e evocação de espíritos de ancestralidade para bênçãos, sorte e proteção da família.

2.4 Delírios histéricos de raparigas no contexto escolar

Os casos até aqui observados nas escolas e mencionadas nas partes do presente texto, os delírios histéricos por vezes explicitam um cenário de ativação inapropriada de nervos vagos que expandem os vasos sanguíneos criando confusão mental.

Tem-se verificado, durante a manifestação deste fenómeno, uma redução da consciência por causa de alucinação e tremer, sendo um fenómeno que se compara com as manifestações em pessoas que geralmente têm sido submetidas à preparação e tratamento para a medicina tradicional, (vulgo médicos tradicionais na classificação de AMETRAMO), tendo para tal a presença de espíritos de ancestralidades, (vulgo deuses na versão de antologias da bíblia sagrada no livro de Êxodo, Capítulo 20, do autor divino- Moisés, produzido em Ermos).

Em Moçambique como em outras partes de África onde ainda se verificam os mitos e



crenças ligados aos espíritos de ancestralidade, a Constituição e demais leis definem o estado como Laico, para evitar interferências do estado nos assuntos sobalçada religiosa como médicos tradicionais, anciãos guardiões de saberes autóctones e igrejas.

A controversa de delírios históricos nas alunas encontra uma fundamentação se tivermos em conta as características da sua manifestação. Além disso, estes fenómenos são comuns nas crenças do povo africano e nunca se afiguraram como estranhos na sua tradição, por serem potenciais mitológicos e crendices.

Guthrie (1967 apud Ngunga, 2018, p. 30-35) classifica a ancestralidade do povo bantu a partir dum ponto que considera de centro de fragmentação para vários pontos de África que são as regiões dos montes Camarões e na região de Shaba, planalto de Katanga, na atual República Democrática de Congo.

Para Ngunga, este povo bantu sempre trazia consigo as práticas adquiridas dos seus ancestrais desde o centro de dispersão até ao sul da zona subsaariana, onde se localiza Moçambique.

Em Moçambique, esta prática continua ser privilegiada pela sociedade sobretudo periférica, onde se encontram inseridas as escolas públicas moçambicanas como são os casos até aqui confirmados:

Na província de Gaza por exemplo, já ocorreram nas escolas secundárias de Xai-xai, Chibuto, Chimundo, Malehice e noutras; Em Maputo nas escolas secundárias de Magude, Quisse Mavota, Manhiça entre outras; Escola Secundária de Nhamatanda, em Sofala; Escola Secundária da Barragem, da cidade da Beira; de Messica na província de Manica; Na escola Básica de Inhamizua em Sofala. Escola secundaria 4 de Outubro em Morumbala-Zambézia, Tambara e Guro e ainda entre outros casos que a presente pesquisa não teve acesso.

3. DESENVOLVIMENTO

Genovés (1990 apud Mabunda 2024, p. 66), reconhece que a educação possui um bom software social ou um pensamento pró-social aberto ao exterior capaz de combater preconceitos e xenofobias, preparando as pessoas a saberem viver em conjunto, garantindo a sua inserção social permeada em valores morais e humanos que não exaltem a violência, individualismo nem insensibilidade.

Para Mabunda, ainda que a educação escolar possa resolver até os problemas sociais não previstos pelo currículo, sem recorrer aos mecanismos coercivos, repreensão, castigos ou isolamento. Mas ele nega que a educação seja a única varinha mágica para todos problemas



sociais. para o autor, a escola marca a diferença no combate contra a ignorância que coloca as verdades como absolutas, mas nunca os legitimar nem transmiti-los por não ser passíveis de sistematização e sua aplicação universalizada, conforme também sustenta Gyekye o seguinte:

Os estatutos de direito de indivíduo são fundamentais que não podem ser substituídos por qualquer circunstância. Ao lugar de dever como indivíduo, vê seus papéis sócio -éticos em relação aos interesses e bem-estar dos outros que é a valorização de um sentimento da vida e bem comum. A pessoa humana é ao mesmo tempo um ser cultural e não pode viver em isolamento da sua cultura e de seu meio, pois a pessoa é constituída por relações socioculturais que entende ser necessárias para si mesmo (Gyekye 2012, p. 6).

O Posicionamento de Gyekye faz consonância com as posições do papel da escola contra práticas individuais ou dum grupo, no domínio da sociedade. A escola combate o absolutismo, o dogmatismo e senso comum. Este papel da escola escusa qualquer legitimação de manifestações de delírios histéricos por parte de algumas alunas no contexto sala de aulas, sob pena da escola colocar acima os direitos individuais ou dum grupo para esmagarem os direitos comum ou da sociedade.

Apesar duma das bandeiras do SNE / estiver avessa à discriminação e desvalorização de saberes culturais de indígenas, mas é, ao mesmo tempo, oposta contra a valores culturais retrógrados que se baseiam em mitos e crendices. (MOÇAMBIQUE, Lei 4/83 de 23 de Março de 1983).

O Político moçambicano da era de libertação do jugo colonial português, Vieira (2011, p. 67), testemunha que nas zonas libertadas pela Frelimo, o papel da escola foi visto como crucial na flexibilização de tão esperada valorização de saberes passíveis de integrar no currículo e aqueles que fossem afunilados como alheios.

Vieira lembra que a visão da Frelimo na época era clara: colocar a escola como eixo de saberes culturais que a escola distribui, estabelecendo uma relação harmoniosa entre processos contínuos que respeitam sempre conteúdos de aprendizagens, dinâmicas socioculturais, políticas e económicas peculiarmente e os paradigmas que definem a identidade.

Barbosa (1912 apud Carleial, 2010) também reconhece o papel que a escola ocupa hoje na sociedade, afirmando ser mais complexo e muitas vezes até ela é acusada de excluir os meios necessários à vida digna, conforme chamam atenção alguns autores:

A conceção de “currículo como fato” é enganadora de inúmeras maneiras. Apresenta o currículo como algo que tem vida própria e obscurece os contextos sociais em que se insere; ao mesmo tempo, apresenta o currículo como dado não inteligível nem modificável. Em sua tentativa de trazer de volta os professores e os alunos ao currículo, nega a sua realidade externa e dá ênfase excessiva as intenções e ações subjetivas de professores e alunos, como se eles estivessem sempre agindo sobre um currículo que é uma parte externa a eles e procedente deles. (Young 2010, p. 43)



Retomando a visão de Carleial, essas acusações dirigidas ao sistema de educação formal justifica-se em três vertentes: aquela que o autor compreende que é injustificável quando a escola o fizer por causa das estruturas mais fortes que se organizam para proteger e privilegiar seus interesses formatando, desta forma, as consciências que são levadas a ficar naquilo parecendo natural ou normal no ambiente escolar.

Em contrapartida, há ainda uma alegada exclusão reclamada pelas estruturas mais fracas que pouco compreendem o papel da escola, que procuram tornar assim inquestionável o senso comum.

A aparente terceira exclusão ocorre por conta do currículo prescrito, num contexto riquíssimo de diversidades culturais quando se mostrarem longe de ser lineares como em Moçambique.

No entanto, essa exclusão poderá ficar ressarcida na descentralização da educação às localidades, cidades municipais, distritos e províncias, (o chamado currículo local).

Por isso, os delírios histéricos de raparigas integram a vertente de estruturas fracas que não são fundamentadas pelo papel da escola. Porque, neste âmbito, vários autores asseveram que o senso comum coloca obstáculos que dificultam uma educação que imperaria um discurso comprometido com um agir transformador.

A terceira vertente da exclusão ficaria resolvida com a lei que reajusta o SNE e introduz o neoliberalismo no sistema de educação em Moçambique. Essa lei abre portas para além de influências externas como também de outras entidades nacionais interessadas pela educação (MOÇAMBIQUE, lei 6/92 de 06 de Maio, de 1992).

Embora Castiano (2015) tenha acusado o princípio neoliberalista que aparece mudando o sistema de educação nacional para mercadológico, as disputas na gestão de saberes culturais foram oportunas na desconcentração e na entrada de novas entidades interessadas pela educação das comunidades, como é o caso de escolas público-privadas.

Com a ratificação do Estado de Direito Democrático, A Constituição da República de Moçambique, no seu artigo 3º, dá aval para a observância de Direitos e liberdades dos cidadãos para escolherem as suas crenças religiosas sem nenhuma interferência do estado. Estas garantias Constitucionais são extensivas para a medicina tradicional.

Na sequência, o artigo 12 da Constituição define Moçambique como um estado laico onde a laicidade assenta-se na separação entre o estado e as confissões religiosas, visando promover um bom clima de entendimento, tolerância, paz, reforço da unidade nacional, o bem-estar espiritual e material dos cidadãos, desenvolvimento económico e social (CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE, 1990).



De todo modo, a própria Constituição mostra ser necessário reconhecer que o conhecimento se constrói a cada dia dando superação do que vai correndo através de novas dinâmicas. Assim sendo, é nesse reconhecer o dinamismo que surge e a necessidade de lançar a mão de uma pedagogia de práxis que se desvincula dos movimentos culturais inóspitos que atentam contra os desígnios da Constituição, nas escolas sobalçadas do estado.

Da mesma forma que, ao ressaltar os aspetos da lei 6/92, não se pode confundir com a procura de empolamento das influências capitalistas e de outras entidades ruidosas que procuram impor hegemonias culturais, quer interna ou estrangeiras na educação nacional. Mas sim, trata-se aqui das vantagens que tanto a lei específica da educação quer a Constituição abrem para as comunidades fizerem livremente as melhores escolhas para educação de seus filhos, sem colocar em causa direitos dos outros ou da maioria.

Para tal, Quist (2007, p. 61) confirma haver uma relação inequívoca entre escola-comunidade que é estabelecida pela lei que cria um órgão comunitário designado Conselho da Escola. Para Quist, o Ministério de Educação através da lei 6/92 estabelece Códigos Disciplinares e de acompanhamento dos alunos na escola. Na ótica da autora, esses Códigos poderão ser estabelecidos e decididos pelo Conselho da Escola junto aos profissionais. A autora alerta que cabia a este órgão eleito pela comunidade a função de porta-voz sobre o papel da escola e vice-versa, para se evitar interferências desnecessárias.

3. 1 Prevenção de delírios histéricos da rapariga na escola

Dentre vários autores, o destaque vai para a abordagem do pesquisador moçambicano Basílio (2015, p. 65), que reconhece o campo curricular como um território em disputa no qual várias concepções teóricas se relacionam. Para o autor, no currículo há sempre saberes já integrados e outros que continuam à revelia no currículo escolar.

Basílio busca compreensão de que os saberes não se esgotam no currículo escolar, como também existe educação informal que se caracteriza por práticas culturais de autóctones que se mostram inflexíveis por se basearem em senso-comum mitológico e credices que dificultam a prática de pedagogia científica e de possibilidades de recursos, meios e matérias didáticos.

O mais pertinente, neste debate, é capitalização dum desenho de critérios consensuais para a seleção e entrada de saberes culturais passíveis para o currículo cujo propósito é construção da identidade, igualdade entre género, justiça, equidade, multiculturalismo e globalização sustentável.

O apelo necessário para a neutralidade curricular é evitar a má gestão de saberes culturais



que mal geridos serão confundidos com imposições à semelhança do sistema colonialista, com tentáculos de discriminação e desvalorização que criam dissonância entre a escola e a vida quotidiana do povo.

Para este desiderato urge a imperiosa necessidade de desenvolvimento e aprimoramento de critérios de seleção de saberes culturais a serem integrados olhando para a validade anacrônica do currículo escolar. Por isso, o papel indiscutível da escola vá muito além de administrar aprendizagem.

Dito doutra maneira, a escola deve garantir a formação da personalidade humana na medicina; ativar a cognição para a construção da inteligência com base na observação; preparar profissionalmente a engenharia, artes e comunicação, matemática, filosofia, e muitas mais áreas de conhecimento humano que são úteis para quem as adquiriu e para toda a sociedade.

Ou seja, a escola funciona como farol para a compreensão de conhecimentos, da produção e transformação de matéria - prima em meios e recursos, bem como ampliar as perspectivas do aluno para se reconhecer como cidadão, tendo em conta a evolução da humanidade no tempo e espaço.

Concorda-se ainda que a escola tem o papel de reconstrução dum modelo curricular ideal que poderá construir um cidadão duma sociedade justa e integrada, da mesma forma que se poderá produzir conhecimentos sistematizáveis, universalizados, experimentados, observáveis e fundamentados que colocam em contrapeso quaisquer tipo de mitos e crenças que possam ativar qualquer manifestação de senso-comum ou ignorância.

A experiência da escola Secundária de Chibuto na prevenção de delírios históricos no contexto escolar foi dada na intervenção do Senhor José Paulino, na altura Secretário Permanente do Distrito de Chibuto, nos seguintes contextos:

A Escola foi feita pelo estado para a comunidade. A escola é da comunidade para educar os seus filhos. Os professores são funcionários do estado alocados à escola para formar os vossos filhos e ganham salários do estado. E, como o estado não poderá continuar a usar impostos do povo para pagar salários à quem não trabalha. Portanto, vim para dispersar os professores para outras escolas ou noutros sectores onde forem necessários. Eles têm um contrato válido com estado. E, vocês ficarão a resolver o assunto da vossa escola e o problema com vossas filhas e quando tudo estiver calmo e precisarem da educação poderão solicitar novamente ao estado. Quem quiser levar o seu filho às escolas privadas poderá o fazer livremente. (Paulino, 2016 -intervenção).

Um facto curioso, nos dias seguintes após a intervenção do senhor Paulino, os delírios históricos de forma quase generalizada e descontrolada cessaram. De lá para cá, segundo alguns relatórios da escola, ainda ocorrem manifestações de forma isolada sem tantos alarmas.

Geralmente, a escola juntamente com encarregados de educação das alunas que têm sido



vítimas de delírios histéricos conseguem controlar as manifestações por simples intervenção dos encarregados experientes que dominam a linguagem própria de apelo aos espíritos.

Ultimamente, alguns dos pais e/ou encarregados das alunas com delírios histéricos têm sabido resolver prontamente o problema, bastando serem solicitados pela escola no momento em que a educanda manifestar na sala de aulas.

Da conversa com informantes selecionados intencionalmente por serem médicos tradicionais filiados na AMETRAMO, afirmaram que têm a missão de preparar indivíduos para o domínio da medicina tradicional, sendo a manifestação dos espíritos uma das condições sine qua non para o sucesso.

Acrescentam também que boa parte das pessoas que procuram a preparação para medicina tradicional são mulheres com presença de espíritos de ancestralidade.

Questionadas sobre como as pessoas adquirem espíritos de ancestralidade, os informantes responderam que a família possui o domínio sobre como evocar os espíritos que têm uma conectividade com os vivos. Essas pessoas herdaram o espírito de seus ancestrais ou lhes foram aplacados pelos parentes guardiões de valores culturais da família.

Perguntando-lhes sobre o porquê o emplacamento dos espíritos de ancestralidades privilegia as mulheres. Responderam que desde cedo a mulher é educada para os cuidados específicos como ética e moral que são princípios religiosos que não dependem de alguma lógica material senão por mitos e crenças.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sociedade moçambicana herdou práticas culturais dos povos do grupo bantu, baseadas em mitos e crenças. Algumas dessas crenças e mitos do povo bantu preconizavam a invocação, na mulher, dos deuses de espíritos de ancestralidade para sorte, proteção, bênção e castigo para aqueles com pendências espirituais.

Essas práticas são geralmente descritas como saberes de senso comum devido ao seu pendor retrógrado, dogmático, inflexível e sem resultados experimentáveis nem observáveis. Assim esses saberes não permitem recursos e meios técnico-didáticos para sua transmissão.

Por conta disso, verifica-se uma imprecisão na definição de saberes passíveis de ser integrados no currículo e aqueles que nem tanto como delírios histéricos das alunas. Assim Considera-se necessário que saberes que não são sistematizáveis, experimentáveis e observáveis através de um método científico.

A atuação da AMETRAMO diante de saberes sob sua alçada é oportuna para responder



às demandas impostas por saberes culturais inelegíveis ao currículo, como o caso de delírios histéricos.

Os princípios e paradigmas da educação na época contemporânea exigem a inclusão, equidade, igualdade, justiça e prerrogativas entre o gênero. Estes princípios têm estado em contramão com a educação informal da rapariga que carrega consigo o mito e crenças.

Considera-se que o contraste da educação entre formal e tem gerado um desassossego dos espíritos que se têm manifestado por ativação de nervos que motivam delírios histéricos na escola. Ora, a escola transmite saberes flexíveis com níveis elevados de abstração cognitiva que exige um esforço neurológicos.

Enquanto a educação informal da rapariga visa à preparação para o domínio da medicina tradicional, cuidados de crianças, animais domésticos e culinária. Essa educação baseia-se em mitos, crenças, senso comum, dogmatismo, verdades absolutas, estanques e inquestionáveis.

No geral, considera-se, como resposta a necessidade de consciencialização da sociedade para adotar o Código elaborado na educação familiar defendido por Bernestein. O Código elaborado de Bernestein rima com os modelos de educação contemporânea e com princípios da carta da ONU sobre a Declaração Universal dos Direitos Humanos que preconizam a igualdade, justiça, equidade entre gênero.

Considera-se ainda que a forma abrupta como ocorrem os delírios histéricos só encontra a sua fundamentação e explicações nos tentáculos das tecnologias culturais. São fenómenos que consistem nas perturbações súbitas ou explosões emocionais descontroladas, alucinação e crise de pânico intenso.

O estudo feito mostra que esses transtornos psíquicos estão baseados em mitos e crenças de que os espíritos de ancestralidade têm um poder de promover a sorte, bênção, proteção nas famílias. Nalguns casos, promovem castigo contra aqueles com os quais tiverem algumas pendências.

É comum nas sociedades moçambicanas periféricas educarem a rapariga para o cuidado da família e do lar, das crianças, animais domésticos, culinária e medicina tradicional. É à ela que invocam os espíritos dos antepassados que garantem o bem-estar da sua família.

Assim, considera-se como solução, a adoção de uma educação informal inclusiva enquanto se mapeia os critérios de seleção de saberes para a reconstrução curricular dando primazia à diversidade, inclusão do gênero, identidade, multiculturalismo e globalização.

REFERÊNCIAS

ASSEMBLEIA POPULAR DE MOÇAMBIQUE - (MINED, lei nº 04/1983) de 23 de Março de

Dossiê: Intersecções entre Educação, Diversidade e Inclusão: A Urgência de “Transver o Mundo”
Edição Especial. Aquidauana/MS, v. 2, n. 22, set. 2026



Reforma sobre o sistema de educação colonial que cria o SNE, ao abrigo do disposto número 1 da CRPM para o ensino geral em Moçambique no seu nº2, do art.88, da lei nº11/1983, de 16 de Setembro de 1982, sobre o combate contra ignorância e superstição.

ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE - (MINED, lei nº 06/1992) de 06 de Maio, de revisões sobre o SNE, introduzindo o neoliberalismo, descentralizando e criando outras entidades privadas no sistema de educação nacional, ao abrigo do disposto número 4 da CRM para o ensino geral em Moçambique no seu nº6, do art.47 e nº3 de art.63 da lei nº6/1990, de 23 de Outubro de 1990, sobre outras entidades privadas e Conselho da Escola.

BARBOSA; R. JR; Reformas no ensino. Brasil Escola. Disponível em: <https://brasiliescola.uol.com.br/biografia/rui-barbosa.htm/2015>. Acesso em: 21 nov. 2025.

BASILIO, Guilherme **Os saberes locais e o Novo Currículo do Ensino Básico em Moçambique**. Maputo/Moçambique: Textos Editorem, Lda, 2015.

BRANDÃO, C. R. **Educação e o Currículo**. 9ª ed. Brasília: Editora Brasiliense; 2016

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

CARLEIAL, B. M.; **A Ignorância...** O Mal Dos Séculos - Ignorância é a Pior dentre todas as doenças da Humanidade. Boletim – Brasil, Cbleite, 2010.

CASTIANO, J. P. **Filosofia Africana da Sagacidade de à intersubjectivação**. Maputo: Imprensa Universitária, 2015.

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE, art. 3 e art.12,- (ASSEMBLEIA POPULAR DE MOÇAMBIQUE; O Estado Laico e Declaração dos Direitos Humanos e Democráticos, 1990, 14 de Maio- Moçambique;1992.

D’COSTUMES, G. Z.C. **De Senso comum Pedagógico à Pedagogia Científica de Gaston Bachelard**. 3ª ed. Maxixe: Imprensa Universitária, 2022.

FAGILDE, S. A. M. Mulher e Ciência: Mito, Desconstrução do Mito e Equidade, Ayé. Maputo. **Revista de Antropologia/ Dossiê As Contribuições de Intelectuais Negras para as Ciências Humanas e Sociais**, v.03, no1, 2021.

GOMES, M. M. **Educação Pública: fatores que facilitam e dificultam a aprendizagem** (fundação CECIERJ), Rio de Janeiro. Revista Educação Pública; 2020.

GYEKYE, K. **Pessoa e Comunidade no Pensamento Africano (The Akan conceptual scheme)**, New York: Cambridge University Press, 2002.

MABUNDA, D. P. **Saberes Emergentes no Currículo Educativo**. (Dissertação); Moçambique- Universidade Save; 2024.

MINAYO, G. R. **Estigma: la identidade deteriorada**. 5ª ed. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 1993.

NGUNGA, A. **Introdução à Linguística Bantu**. 5ª ed. Maputo: Imprensa Universitária, 2018.



NHALEVILO, E .A.; TSAMBE.; M. Z.; CASTIANO; J. P. **Os Saberes Locais e a Educação.** Maputo: Textos editores, 2014.

QUIST, D. **Métodos de Ensino Primário:** Manual do professor. Editora Nacional de Moçambique: Maputo, SA, 2007.

RIBEIRO, M. C; MENESES, M; P. **Moçambique das palavras escritas;** Porto: Edições Afrontamento, 2014.

SILVA, A. L. T. **Adequações curriculares e estratégias de ensino em turmas numerosas.** Porto; Porto editor; 2015.

TARDIF, M. L. C. (org.) **O Trabalho Docente:** Trabalho Docente Elementos para uma Teoria da Docência como Profissão de Interações Humanas. Porto; Vozes Petrópolis, 2011.

VIEIRA; Sérgio. **Participei, Por Isso, Testemunho.** 2^a ed. Maputo: Ndjira, 2011.

YOUNG, M. F. D. **Conhecimento e Currículo:** do sócio - construtivismo ao realismo social na sociologia de educação. Porto; Porto editor; 2010.