

## A INTENSIFICAÇÃO DAS PRECARIIDADES E O APEGO A UM PASSADO IMAGINADO: O CASO DE MOÇAMBIQUE

Talita Vidal Pereira<sup>1</sup>

Hermínio Ernesto Nhantumbo<sup>2</sup>

### Resumo

O Sars-Cov-2 contamina indistintamente os seres humanos de diferentes etnias, gênero e classes sociais, no entanto, é incontestável que ele se constituiu em uma ameaça maior aqueles que sobrevivem apesar das condições precárias de vida. Contingentes populacionais que se distribuem por diferentes lugares no mundo, mas uma distribuição que é desigual. Nesse texto analisamos os impactos da crise sanitária e humanitária no continente africano onde essas precariedades são mais expressivas. Nesse artigo discutiremos o caso de Moçambique para argumentar que a vulnerabilidade do sistema educativo em um contexto de globalização em que o Estado Moçambicano vive o desafio de atender às demandas postas pelos organismos internacionais e ao mesmo tempo forjar as bases de um Estado Nacional. Isso em meio a relações de dependência que marcam a história do País. Dependência externa, dominação e bloqueio das diferenças que as utopias do movimento nacionalista pós libertação colonial não foram suficientes para superar. O texto é desenvolvido a partir das apropriações das reflexões pós-coloniais para sustentar que o apego a ideia de formação de uma identidade nacional moçambicana tem contribuído para o aprofundamento de práticas que favorecem processos de exclusão comprometendo a construção da democracia como porvir.

**Palavras-chave:** Cultura; Diferença; Moçambique; COVID-19.

---

<sup>1</sup> Bolsista Produtividade 2 CNPq Jovem Cientista do Nosso Estado FAPERJ. Procientista UERJ. Doutora em Educação pela UERJ. Professora Associada na Universidade do Estado do Rio de Janeiro/ lotada no Departamento de Formação de Professores da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF) É professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação (PROPEd-UERJ). Secretária geral da Associação Brasileira de Currículo (ABdC) 2021- 2023. Líder do Grupo de Pesquisa Conhecimento, Currículo e Avaliação (CNPQ). Integra os Grupos de Pesquisa Currículo, Formação e Educação em Direitos Humanos e Políticas de Currículo e Cultura. Atuação na Educação Básica de 1985 a 2012. Produção acadêmica orientada principalmente para os seguintes temas: Currículo; Políticas curriculares, Currículo e Avaliação da Aprendizagem, Cultura; Conhecimento, Formação Docente. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1442-0124>. E-mail: p.talitavidal@gmail.com.

<sup>2</sup> Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação - ProPEd na Universidade Estadual do Rio de Janeiro - UERJ, bolsista do CNPq através do Programa de Estudante-Convênio de Pós-Graduação - PEC-PG. Possui mestrado em Educação pela Universidade Pedagógica - Moçambique (2015) e Graduação em Ensino de Filosofia pela mesma universidade. Atualmente é Investigador/Pesquisador Assistente da Escola Superior de Jornalismo. Tem experiência na área de Educação, Filosofia e Comunicação Social. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3923-4045>. E-mail: herminionhantumbo@gmail.com.

## PRECARIOUSNESS INTENSIFICATION AND ATTACHMENT TO AN IMAGINED PAST: THE MOZAMBIQUE CASE

### Abstract

Sars-Cov-2 contaminates human beings, regardless of their ethnicity, sex and social class; however, one cannot deny that it represents greater threat to those who survive despite their precarious living conditions. This population is distributed in different places worldwide; however, such a distribution is uneven. The aim of the current study is to analyze the impacts of the health and humanitarian crisis on the African continent, where these precariousness is most significant. Based on the Mozambique case, it addresses the vulnerability of the education system in a globalization context wherein the country faces the challenge of simultaneously meeting demands posed by international organizations and building the foundations of a National State, amid dependency relationships that mark its history: external dependence, domination and blocking of differences that utopias of the post-colonial nationalist movement were not enough to overcome. The study adopted post-colonial reflections to substantiate the assumption that attachment to the idea of forming a national Mozambican identity has contributed to deepen practices that favor exclusion processes and compromise the construction of democracy as open possibility.

**Keywords:** Culture; Difference; Mozambique; COVID-19.

## LA INTENSIFICACIÓN DE LAS PRECARIIDADES Y EL APEGO A UN PASADO IMAGINADO: EL CASO DE MOZAMBIQUE

### Resumen

El Sars-Cov-2 infecta indistintamente a los seres humanos de diferentes etnias, género y clases sociales, sin embargo, es innegable que constituye una amenaza mayor a los que sobreviven a pesar de las precarias condiciones de vida. Poblaciones que se distribuyen en diferentes lugares del mundo, aunque esta sea una distribución desigual.

En este texto analizamos los impactos de la crisis sanitaria y humanitaria en el continente africano, donde estas precariedades son más significativas. En este artículo discutiremos el caso de Mozambique para argumentar que la vulnerabilidad del sistema educativo en un contexto de globalización en el

que el Estado mozambiqueño vive el desafío de satisfacer las demandas de las organizaciones internacionales y al mismo tiempo forjar las bases de un Estado nacional. Esto sucede en medio de relaciones de dependencia que marcan la historia del país. Dependencia externa, dominación y bloqueo de las diferencias que las utopías del movimiento nacionalista post liberación colonial no fueron suficientes para su superación. El texto se desarrolla a partir de las apropiaciones de reflexiones poscoloniales para apoyar que el apego a la idea de formación de una identidad nacional mozambiqueña ha contribuido a profundizar las prácticas que favorecen procesos de exclusión que comprometen la construcción de la democracia como posibilidad abierta.

**Palabras clave:** Cultura; Diferencia; Mozambique; COVID-19.

## INTRODUÇÃO

Moçambique situa-se geograficamente, na costa oriental de África, banhado, a Este, pelo Oceano Índico e ladeado pelos seguintes países: Sudoeste - Suazilândia e África do Sul; Norte - Tanzânia; Noroeste - Zâmbia e Maláui; Oeste - Zimbábue. Segundo António Francisco (2010, p. 61) “o estabelecimento das fronteiras que configuram o território do país e a composição demográfica da população moçambicana” aconteceu “em 1891”, anos seguintes à realização da Conferência de Berlim que decorreu em 1884-1885 na Alemanha, visando à partilha da África pelas potências imperialistas. Trata-se de “uma ex-colônia portuguesa desde 1498 até 25 de junho de 1975 e que também sofreu influência político-cultural de portugueses, dos árabes (presentes antes da chegada dos portugueses) e dos ingleses (por fazer fronteiras com países de expressão anglo-saxônicos)” (NHANTUMBO, 2018, p. 188).

É nesse contexto de conflitos e precariedades que potencializam processos de exclusão, que Moçambique registrou o primeiro caso de COVID-19 em 22 de março de 2020 e desde então a pandemia se espalha aprofundando a pobreza e a fome.

Assim como ocorreu em outros países periféricos a pandemia se iniciou em Moçambique como um caso importado de infecção. Daí em diante os casos

de contaminação não pararam de crescer alcançando o estágio de transmissão comunitária em várias províncias.

As medidas de prevenção adotadas desde então não diferem daquelas em curso no mundo e que seguem as orientações da Organização Mundial de Saúde (OMS). Dessa forma, como em diferentes lugares no mundo algumas dessas orientações entram em choque com tradições locais criando dificuldades para a adesão a elas.

Dentre essas dificuldades Armando (2020) destaca o descontentamento com a medida que restringe a participação e realização de cerimônias fúnebre. O autor destaca que uma parte dos moçambicanos entende a morte como a passagem de um estágio de vida para outro em que o espírito do falecido continua presente na comunidade e esta deve lhe prestar todas as honras e respeito. Não prestar essas honras não é uma decisão fácil de ser tomada.

Armando (2020) também destaca o fato de os moçambicanos não estarem convencidos sobre a importância do uso de máscaras. O autor afirma que grande parte dos moçambicanos não usa máscara para se prevenir da doença, mas para se livrarem das punições que estão sujeitos por cumprirem essa determinação.

Não obstante esses fatos, que não diferem muito daquilo que tem sido constatado pelo mundo, é preciso levar em conta as desigualdades existentes na Moçambique pré-pandemia: dificuldade de acesso à água potável, à energia, existência de condições habitacionais e de trabalho capazes de, pelo menos, minimizar o contágio. Condições que a pandemia aprofundou em um Estado incapaz de garantir algum nível de subsistência para as pessoas que, em grande maioria, vive do comércio informal.

Quanto ao aspecto educacional os desafios não são menores. Como garantir a continuidade das atividades remotas se o uso das tecnologias, o acesso a computadores, dispositivos móveis, internet estão restritos a uma minoria da população?

Contribuindo ainda mais para a complexidade do problema, no campo educacional Moçambique que as consequências de um projeto civilizador

adotado pelo colonizador que se baseava na negação e na destruição de culturas "indígenas / nativas" e na imposição de valores, hábitos e costumes europeus. Projeto cuja lógica se mantém nos governos nacionais que se sucederam após a independência e que se traduz na declaração de Samora Machel em 1980: "matamos a tribo para dar à luz a nação" (Lima, 2016, p. 19).

Nesse texto argumentamos que o ideal de formação da identidade moçambicana, marcado por orientações marxistas, não foi profundamente abalado no processo de aproximação/integração de Moçambique ao mundo globalizado. Uma adesão à lógica neoliberal que geram conflitos que tendem a se agravar no contexto da pandemia dado que a fragilidade econômica e estrutural do estado Moçambicano tende a aprofundar a relação de dependência do País que tende a favorecer uma adesão cada vez maior do país às diretrizes das agências de fomento internacionais como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Banco Mundial (BM), por exemplo. Um movimento que tende a acirrar os projetos identitários nacionais esvaziando as diferenças locais.

Sustentados em aportes pós-estruturalistas e pós-coloniais defendemos que a ideia de "uma identidade moçambicana" princípio que tem orientado a estruturação do Sistema Educacional Moçambicano, articula sentidos, organizam a metanarrativa educacional liberal. Essas afirmações não desconsideram as "vantagens" econômicas acionadas nessas negociações e muito menos as estratégias econômicas que enredam países periféricos como Moçambique forçando a adesão às orientações dos organismos de fomento internacionais como a OCDE e o BM, o Banco Mundial e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). No entanto, os aportes teóricos utilizados possibilitam romper com análise do tipo *top down* das políticas (SABATIER, 1986) para compreender como as demandas locais se articulam e disputam significação nessas políticas.

### **Globalização x afirmação nacional**

As demandas por formação de uma identidade nacional moçambicana marcam a história da educação daquele país. No período colonial tratava-se de educar e civilizar os indígenas/nativos<sup>3</sup>. Forjar a identidade do “sujeito moçambicano” que resultou em políticas segregacionistas e discriminatórias que afetaram profundamente a população indígena/nativa. “Indivíduos de raça negra que, nelas tendo nascido ou vivendo habitualmente, ainda não possuem a cultura e os hábitos individuais e sociais exigidos pela integral aplicação do direito público e privado dos cidadãos portugueses” (MAZULA, 1995, p. 100).

Com a independência e a instalação do regime pós-colonial, o ideal de “identidade moçambicana” se reconfigura, sem que, necessariamente, isso implique em superação da lógica segregacionista e discriminatória. Isto porque a identidade nacional de um “sujeito moçambicano” idealizada no pós-independência passa pela construção de um ideal de nação que pressupõe a morte da tribo (MACHEL, 1974). Ou seja, a erradicação das culturas e tradições moçambicanas.

Nhantumbo (2018) alerta que “no centro de tais intenções esteve sempre o desejo de controlar aquilo que escapa, que não se deixa aprisionar pelo projeto idealizado. Dessa perspectiva, as expectativas de controle no período colonial e pré-colonial obedecem a mesma lógica, ainda que digam respeito a projetos diferenciados. Dessa forma, a diferença cultural em Moçambique tem sido significada nos discursos identitários de diferentes matrizes políticas, como um desafio a ser superado em nome de um projeto nacional que tem favorecido mais a segregação do que a união entre os moçambicanos. Uma expectativa de controle da diferença que Macedo (2015) explica a partir do reconhecimento de que o imponderável, o simbólico, a zona fronteira, a indecidibilidade, a imprevisibilidade, a diferença são categorias semântico-epistemológicas que criam desconforto a todos os discursos essencialistas. Projetos em que o outro, como pura diferença é significado como um problema a ser superado (MACEDO, 2017).

---

<sup>3</sup> Ver Mazula (1995) citando Manuel Dias Belchior (1965, p. 669).

A autora constrói seus argumentos a partir da apropriação de aportes pós-estruturais e pós-coloniais que nos autorizam a afirmar que, apesar dos antagonismos existentes entre colonizadores e nacionalistas, as tentativas de fixar identidades através de uma educação identitária baseado no projeto de unidade ultramarina (projeto colonial) e/ou nacional (projeto nacionalista/dos nativos), respectivamente, se sustentam em pretensões universalistas e essencialistas que produzem exclusões.

A decisão de tornar o Português a língua oficial moçambicana, expressa esse movimento de superação daquilo que é significado como indesejável na afirmação de um Estado Moçambicano. Uma decisão que desconsidera a variedade linguística<sup>4</sup> (existência de pelo menos trinta e dois grupos linguísticos) que caracteriza Moçambique como país multilíngue-cultural. Essas diferenças linguísticas como parte importante das culturas foram excluídas dos currículos, tanto colonial como nacionalista.

No entanto, as tentativas de exclusão não se dão sem resistências e processos de negociação. E é dessa perspectiva que nos interessa discutir as alternativas que o capital apresenta para o desenvolvimento de Moçambique discutindo a impossibilidade das mesmas favorecerem processos de autoafirmação de um Estado moçambicano. Impossibilidade que a crise sanitária tem tornado cada vez mais explícita.

No entanto, as alternativas “salvacionistas” que o capital transnacional tem buscado impor ao mundo são traduzidas em políticas locais que forjadas em “processos diversos e complexos que têm lugar em espaços interconectados a nível transnacional e global [tradução livre] (RIZVI; LINGARD, 2013, p. 47).

É dessa perspectiva que discutimos as implicações das aproximações que Moçambique têm realizado com o objetivo de integrar-se ao mundo globalizado. Aproximações que implicam na adesão às orientações de

---

<sup>4</sup> Segundo Octávio Zimbico (2016) citando Mazula (1995), Lopes (2004) e Basílio (2010), refere que “há vários grupos etnolinguísticos em Moçambique, entre os quais se destacam os Kimwani, Makonde, Yao, Makwa, Koti, Lomwè, Nyanja, Sena, Chwabo, Loló, Pozo, Zimba, Nguni, Chikunda, Nsenga, Tawara, Nyungwe, Thonga, Bargwe, Manyika, Teve, Shona, Ndaũ, Danda, Hlenguwe, Shangana, Tsonga, Tswa, Gwambe, Chopi, Lenge e Ronga”.

organismos multilaterais na busca por recursos necessários para atender às demandas econômicas mínimas que possam garantir a governabilidade de um país marcado por anos de guerra civil. Aproximações que acontecem em um contexto de reestruturação do modo de produção capitalista, que como decorrência da crise decorrente do esgotamento de um modelo de produção do capital, favoreceu a incorporação princípios da lógica neoliberal de mercado. Burbulles e Torres (2004) afirmam que esta reestruturação não se restringem aos países centrais, pelo contrário, tendem a se espalhar pelos países periféricos, na maior parte das vezes, com consequências perversas para as populações mais pobres.

O estabelecimento de novas relações e contratos comerciais entre nações e entre diferentes setores em cada país; a crescente internacionalização do comércio; a flexibilização do trabalho com intensificação da competitividade; a substituição de um modelo fordista de produção por um modelo mais flexível do uso da força de trabalho; a crescente automação dos processos industriais; o aumento e importância do setor de serviços em detrimento dos setores primários e secundários em um contexto em que se altera a divisão internacional do trabalho e reposiciona os países em uma grande rede interconectada são intensificados pela elevação dos níveis de avanço tecnológico, em especial na informática, que, alçada à condição de ferramenta oficial de saída da crise (MATTELART, 2002; 2005), tudo isso contribuindo para o aprofundamento do abismo financeiro, tecnológico e cultural entre os países mais e menos desenvolvidos.

Moçambique é um desses países mais pobres que, para além de atender às demandas educacionais postas pelos organismos multilaterais, tem como objetivo a afirmação de um projeto educacional identitário nacional. Trata-se de demandas globais e locais que requerem a formulação de políticas que podem parecer contraditórias, mas que a apropriação de abordagens pós-estruturalistas que tem nos ajudado a compreender os mecanismos pelos quais o discurso neoliberal se articula “para valorizar certas receitas econômicas sobre como operar a economia, (...) e transformar a educação, a política e a cultura” (BURBULLES; TORRES, 2004, p.18).

Por sua vez, como fenômeno impulsionado pelo avanço das Tecnologias de Comunicação e Informação (TIC's), a globalização contemporânea anuncia aquilo que Bhabha (2011, p. 143) identifica como o “alvorecer da diáspora digital”, fenômeno que abala aquilo que se entende por fronteiras e identidades nacionais e, de algum modo, coloca em xeque a ideia de Estado-Nacional. Tensionando a ideia de pertencimento circunscrita à arbitrariedade das fronteiras nacionais.

Como destaca Bhabha (2011) as tecnologias intensificam os fluxos culturais abalando as pretensões de formação de uma identidade nacional. Esses fluxos favorecem a proliferação de processos de identificação, em escala nacional e global. Dessa forma, os obstáculos à construção de uma identidade moçambicana já não se restringem apenas à tribo como afirmavam os líderes da Frente de Libertação de Moçambique - FRELIMO (PEREIRA; NHANTUMBO, 2018). Isto porque se a morte ou o controle da tribo estavam restritos a uma certa delimitação territorial, linguística, hábitos e costumes, estatura física, nível baixo ou alto de condições intelectuais, financeiras, políticas, culturais etc. Com a globalização essas fronteiras ficam cada vez mais tênues. As identificações se realizam como fluxos sem controle, sem orientação pré-determinada.

Foi por força que acompanha e caracteriza a globalização neoliberal que as TIC's começaram a se incorporar no dia-a-dia dos moçambicanos, sem pedir licença, colocando em xeque toda uma tradição. Situação agravada no contexto da pandemia da COVID-19 em que Moçambique precisa realizar um duplo esforço. Por um lado efetivar a constituição e fortalecimento de um Estado-nação. Por outro se conectar globalmente com outros países, o que implica assumir compromissos estabelecidos por organismos de fomento internacionais nem sempre em articulação com as demandas e desafios locais. Precisa se integrar a uma rede complexa que está para além das fronteiras do Estado-Nação. Uma integração profundamente assimétrica em que as desigualdades entre os países é utilizada para justificar a subalternidade entre eles.

É nesse contexto que as agências de fomento elaboram orientações educacionais supranacionais centradas em uma lógica em que a educação é enunciada como possibilidade de inclusão, tanto para os sujeitos, quanto para as nações, na medida em que dela resultaria maiores possibilidades de desenvolvimento e como se, obedecendo às orientações todos pudessem alcançar o mesmo nível de desenvolvimento.

Outro fator que precisa ser considerado é que, para se tornar hegemônico, o projeto neoliberal de globalização necessita forjar um discurso que legitime as transformações nas relações econômicas que dão sustentação ao modelo capitalista de produção. A constituição desse discurso passa pela educação escolar, pois um modelo de educação sempre se define como uma resposta prática à “necessidade de um tipo específico de sociedade, a determinados modelos de vida e a uma certa hierarquia de valores” (SACRISTÁN, 1999, p. 147), logo é território de disputa.

Dessa forma, na perspectiva neoliberal, para além das questões relativas ao tipo de mão de obra para atender às demandas do capital por um trabalhador flexível e polivalente cuja mão de obra será disponibilizada pelas economias periféricas e postas a serviço das economias transnacionais. É importante destacar que a ideia de flexibilidade e polivalência está diretamente associada à capacidade de adaptação às transformações decorrentes da intensificação da automação e das tecnologias é imperativo forjar um projeto cultural em que a ideia de mercado como regulador das relações sociais possa ser “naturalizada. Que os processos de inclusão/exclusão neste projeto também possam ser naturalizados e assimilados como consequência de decisões particulares, seja com respeito aos caminhos traçados pelas nações, seja pelas opções individuais de cada pessoa.

É nesse quadro que podemos afirmar que um projeto de educação neoliberal se orienta pela necessidade de aperfeiçoamento e valorização das regras de mercado, e não pelo necessário investimento na dignificação humana. Sendo assim, o discurso educacional neoliberal é saturado de múltiplos sentidos, pois num quadro de diversidade persegue uma

homogeneização cultural essencial para o fortalecimento das forças econômicas e sociais em favor de um novo capitalismo global (MATTELART, 2005). Como escreve Bhabha (2011, p. 14) “no cenário mundial, em que a força do capital corporativo multinacional e a disseminação de uma cultura tecnológica de mercado fazem o mundo parecer uma aldeia sem fronteiras”.

Fazendo referência a Derrida (1994) Bhabha (2011) caracteriza aquilo que define como

[...] um novo internacionalismo<sup>5</sup> [...] exige uma disjunção radical no nível da ontologia do pertencimento nacional, uma “insatisfação” que é, em parte, um efeito do deslocamento das novas ordens de informação e comunicação. [...] A sua força particular está em perturbar as asserções de uma *ontopologia nacional*, isto é, está no entrelaçamento específico da identidade, da localização e da elocução/língua que comumente define a particularidade de uma cultura étnica (p. 152).

No entanto, para além do discurso educacional salvacionista o que temos constatado é que as novas relações sociais, em lugar de possibilitar a emancipação prometida no discurso, têm contribuído para o aumento das desigualdades com o aumento de contingentes populacionais com escassas perspectivas de empregabilidade (WANDERLEY, 2007), dado que as novas configurações do saber na sociedade contemporânea informatizada têm contribuído para criação de novas formas de produção e exigindo novos padrões de formação inalcançáveis a médio prazo para países com as características de Moçambique. A lógica da integração global capitalista que estabelece padrões de comparação inalcançáveis como forma de reproduzir e justificar as desigualdades e hierarquizações entre nações. Desigualdades e hierarquizações que se aprofundam no contexto da pandemia, tanto local quanto globalmente.

Envolvido nessa dinâmica movido pelo desejo/necessidade de integrar-se Moçambique elabora políticas educacionais que visam seguir as orientações internacionais sem abri mão da formação do Estado Nacional. Princípios pedagógicos presentes no artigo 4, alínea g do texto do Sistema Nacional de

---

<sup>5</sup> Internacionalismo significado como globalização.

Educação, aprovado em 28 de Dezembro de 2018 , através da Lei nº 18/2018 de 28 de dezembro: “formar o professor como educador e profissional consciente com profunda preparação científica, pedagógica, ética, moral capaz de educar a criança, o jovem e o adulto com **valores da moçambicanidade**” (MOÇAMBIQUE, 2018, p. 20) [grifo nosso]. Um discurso que é reforçado na mesma lei, no artigo 17, número 3, alínea K), quando estabelece que “são objectivos do ensino superior [...] reforçar a **cidadania moçambicana e a unidade nacional**” (p. 24) [grifo nosso].

Argumentamos, sustentados na Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe (2010), que esse discurso que reforça a necessidade de forjar uma identidade nacional preenchida com valores da moçambicanidade se articula em função da compreensão de que essa identidade idealizada e esses valores moçambicanos apregoados estão sob ameaça. Mas não se trata apenas da ameaça identificada nos valores da tribo, a fragilidade das fronteiras nacionais, a intensificação dos fluxos culturais também passam a ser significados como ameaça à constituição de uma identidade moçambicana. Dessa forma, se fortalece a compreensão e se estabelece um consenso em torno da ideia de que “a estabilização se faz necessária” (DERRIDA, 2005, p. 163) [tradução livre]. Mas, conforme afirma o autor, a estabilidade não é algo natural. “Se houvesse uma estabilidade contínua não haveria necessidade da política” (Idem) [tradução livre]. A impossibilidade da estabilidade completa e plena é o que torna a política e a ética possível.

## Para reflexão

Quando admitimos que o modelo de globalização neoliberal pressiona as economias periféricas e produz constrangimentos para o atendimento das demandas locais não estamos assumindo uma postura maquiésta e binária que tende a localizar em um dos polos a origem de todas as mazelas. Essa compreensão não implica desconsiderar que as políticas neoliberais têm impactado os sistemas de educação e ressignificado os contextos nos quais projetos de formação de identidade nacional se circunscrevem. No entanto,

tanto esses projetos, quanto as políticas educacionais de orientação neoliberal não se realizam sem sofrer um complexo processo de negociação, de controle e de resistência e, sim, de instabilidade. Mas é essa instabilidade que torna a política e a ética possível (DERRIDA, 2005).

Por outro lado, quando se pensa nas tentativas de estabilização, como expressado pelo projeto identitário nacional moçambicano, é preciso refletir sobre quais são os valores da moçambicanidade mais adequados para constituir a identidade moçambicana idealizada? Visto que os valores tradicionais das tribos sofrem processos históricos de deslegitimação tanto por colonizadores quanto pelos nacionalistas. Que exclusões foram historicamente perpretadas em nome de um “bem comum”, em nome de uma totalidade genérica.

Ousamos afirmar que as “tribos” tendem a permanecer ser significadas como uma ameaça maior ao projeto de nação moçambicana integrada ao mundo globalizado. A adesão às orientações educacionais supranacionais reforçam essa compreensão.

Não compartilhamos do mesmo otimismo de Santos (2021) acerca das possibilidades de construção de um mundo melhor pós-pandemia. Se é possível pensar que um novo século se inicia com a COVID-19, temos poucos motivos para acreditar que isso implique em menos barbárie e exclusões. Dessa forma, nos interrogamos sobre as consequências das posições assumidas por Moçambique dessas pressões internacionais que tendem a se aprofundar no mundo pós COVID-19.

## Referências

ARMANDO, Cardoso. Covid-19 em Moçambique. *Blog de HCS-Manguinhos*. Publicado em 19 de junho, 2020. Disponível em <http://www.revistahcsm.coc.fiocruz.br/covid-19-avanca-em-mocambique/>. Acesso em 19 de mar 2020.

BHABHA, Homi. *O bazar global e o clube dos cavalheiros ingleses*. Rio de Janeiro: Rocco, 2011.

BURBULLES, Nicholas C.; TORRES, Carlos A. *Globalização e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

DERRIDA, Jacques. Notas sobre desconstrucción y pragmatismo. MOUFFE, Chantal (Org.). *Desconstrucción y Pragmatismo*. Buenos Aires: Paidós, 2005, p. 151-170.

FRANCISCO, António. Sociedade civil em Moçambique: expectativas e desafios. In IESE. *Sociedade civil em Moçambique: desafios para Moçambique*. Maputo: IESE, 2010 Disponível [online] em: [http://www.iese.ac.mz/lib/publication/livros/des2010/IESE\\_Des2010\\_3.SocCiv.pdf](http://www.iese.ac.mz/lib/publication/livros/des2010/IESE_Des2010_3.SocCiv.pdf) acesso 21 mai 2019.

LINGARD, Bob. É e não é: globalização vernacular, política e reestruturação educacional. In: BURBULES, Nicholas C., TORRES, Carlos Alberto (Org.). *Globalização e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004, p. 59-76.

MACEDO, Elizabeth. Base nacional comum para currículos: direito de aprendizagem e desenvolvimento para quem? *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 36, nº. 133, p. 891-908, out.-dez., 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v36n133/1678-4626-es-36-133-00891.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2020

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. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol17iss3articles/macedo.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2020

MACHEL, Samora M. *Mozambique: Sowing the Seeds of Revolution*. London: CFMAG, 1974.

MATTELART, Armand. *História da sociedade da informação*. São Paulo: Loyola, 2002.

MATTELART, Armand. Para que “nova ordem mundial da informação”? In: MORAES, Denis. (Org.) *Sociedade midiaticizada*. Rio de Janeiro: Mauds, 2005, pp.233-246.

MAZULA, B. *Educação, Cultura e Ideologia em Moçambique: 1975-1985*. Maputo: Ed. Afrontamento: 1995.

MOÇAMBIQUE. *Educação Básica em Moçambique: Situação actual e Perspectivas*. Maputo: MINED, 1996.

MOÇAMBIQUE. Plano Estratégico da Educação: *Projecto “Promoção da Transformação Curricular da Educação Básica*. Maputo. INDE: 1997.

MOÇAMBIQUE, Lei nº 28/18 de 28 de dezembro de 2018. Aprova o Sistema Nacional de Educação. *Boletim da República*, 2º suplemento, III serie nº 254. Maputo: Imprensa Nacional, 2018.

PEREIRA, TALITA V.; NHANTUMBO, Hermínio E. When the Nation Kills the Tribe: The paradox of a School Curriculum Suitable for All. *Transnational Curriculum Inquiry*, v.15, p.3 - 12, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.14288/tci.v15i1.191046>. Acesso em: 08 mar. 2021.

NHANTUMBO, Hermínio E. Educação pós-colonial em Moçambique: tentativas de inclusão num currículo culturalmente excludente. pp 186-197. In *XI Seminário Regional da ANPAE Sudeste/XI Encontro Regional SUDESTE da ANFOPE/XIV: Encontro Estadual da ANFOPE-RJ / VII Seminário Estadual da ANPAE-RJ*. Rio de Janeiro, UFF, 2018.

RIZVI, Fazal, LINGARD, Bob. *Políticas educativas en un mundo globalizado*. Madrid, Morata, 2013.

SABATIER, Paula. Top-down and bottom-up approaches to implementation research: A critical analysis and a suggested syntheses. *Jornal of Public Policy*, V.6, n.1, p.21-48, 1986.

SACRISTÁN, J. Gimeno. A cultura para os sujeitos ou os sujeitos para a cultura? O mapa mutante dos conteúdos na escolaridade. In: *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: Artmed, 1999, pp. 147-206.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *O futuro começa agora: Da pandemia à utopia*. São Paulo: Boitempo, 2021.

WANDERLEY, Mariângela. Refletindo sobre a noção de exclusão. In: SAWAIA, Baker. *Artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 2007, p.16-26.