

**A MULHER DO QUARTO E O HOMEM DO MATO: PRÁTICAS
EDUCATIVAS EM INHAMBANE¹**

**THE WOMAN OF THE HOUSE AND THE MAN OF THE BUSH:
EDUCATIONAL PRACTICES IN INHAMBANE**

**LA MUJER DE LA CASA Y EL HOMBRE DEL MONTE: PRÁCTICAS
EDUCATIVAS EN INHAMBANE**

Itélio Joana Muchisse¹

¹ Universidade Católica de Moçambique, Faculdade de Direito, Xai-Xai,
iteliobango@gmail.com

LATTES: <https://lattes.cnpq.br/3733105275801702> **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-2356-7267>

RESUMO

O presente ensaio compreende o sentido da educação em Inhambane até o início do século XX, com base em fontes históricas e etnográficas. Parte-se do pressuposto de que as sociedades locais dispunham de sistemas educativos estruturados, que articulavam as dimensões sociais, culturais, económicas e simbólicas. Com recursos a uma abordagem qualitativa e o método histórico, as evidências revelam uma educação formal, não formal e informal, organizada em múltiplas instâncias, como os ritos de iniciação, a aprendizagem prática e as instituições culturais. Ao mesmo tempo, demonstram que processos históricos como o tráfico de escravos, as dinâmicas do M'fecane e a penetração colonial influenciaram profundamente essas práticas, provocando continuidades e rupturas. Conclui que a educação em Inhambane deve ser compreendida como um sistema dinâmico e adaptativo, cuja lógica interna se orientava para a formação de sujeitos socialmente integrados.

Palavras-chave: educação, Inhambane, práticas educativas, história social.

ABSTRACT

In the present essay, I seek to understand the meaning of education in Inhambane up to the beginning of the 20th century, based on historical and ethnographic sources. It is assumed that local societies possessed structured educational systems that articulated social, cultural, economic, and symbolic dimensions. Using a qualitative approach and the historical method, the evidence reveals the existence of formal, non-formal, and informal education, organized through multiple institutions such as initiation rites, practical learning, and cultural institutions. At the same time, it demonstrates that historical processes such as the slave trade, the dynamics of the M'fecane, and colonial penetration deeply influenced these practices, producing both continuities and ruptures. I conclude that education in Inhambane should be understood as a dynamic and adaptive system, whose internal logic was oriented toward the formation of socially integrated individuals.

Keywords: education, Inhambane, educational practices; social history.

¹ Este texto não adopta o novo acordo ortográfico.

RESUMEN

En el presente ensayo busco comprender el sentido de la educación en Inhambane hasta inicios del siglo XX, a partir de fuentes históricas y etnográficas. Se parte del supuesto de que las sociedades locales disponían de sistemas educativos estructurados que articulaban dimensiones sociales, culturales, económicas y simbólicas. Mediante un enfoque cualitativo y el método histórico, las evidencias revelan la existencia de una educación formal, no formal e informal, organizada en múltiples instancias, como los ritos de iniciación, el aprendizaje práctico y las instituciones culturales. Al mismo tiempo, demuestran que procesos históricos como el tráfico de esclavos, las dinámicas del M'fecane y la penetración colonial influyeron profundamente en estas prácticas, generando continuidades y rupturas. Concluyo que la educación en Inhambane debe entenderse como un sistema dinámico y adaptativo, cuya lógica interna se orientaba a la formación de sujetos socialmente integrados.

Palabras clave: educación; Inhambane, prácticas educativas; historia social.

INTRODUÇÃO

Este ensaio insere-se no campo da história social da educação em África, no qual são analisadas práticas educativas em “Inhambane”, entre o [Zambeze] Save e o Limpopo, até ao início do século XX, em diálogo com as dinâmicas sociopolíticas, culturais e económicas, como o colonialismo tardio, que moldou a reorganização territorial em circunscrições civis, em 1907/08. O contexto de estudo, não obstante, enquanto lugar geográfico, ganha espaço ao longo do tempo e é posterior ao Ultimato britânico. Por isso, o lugar de estudo, até certo ponto não se pode delimitar até dada altura, até que as transformações coloniais começam a surtir efeito, solidificando-se com o corporativismo português do século XX.

A região de Inhambane herdou um conjunto considerável de elementos culturais de diferentes grupos que conheciam práticas educativas. Em diferentes instancias e contextos, nesta região houve espaços pedagógicos, didáticos e simbólicos. Durante toda a vida, a pessoa aprende, assim como nas escolas e através da observação e apreensão dos valores e práticas culturais.

Carecem estudos sobre a temática na região, sobretudo, antes da independência. E, quando muito, apenas estudos sobre a educação colonial tendem a afluir, sobretudo, pela disponibilidade das fontes sobre o Sul, sobretudo, Junod que escrevera “Hábitos e Costumes Bantu”. Tendo escrito mais sobre os grupos situados depois de Incomati. Ademais destaca aspectos relevantes sobre a educação e dedica um capítulo em particular para as várias fases de crescimento do chefe, onde aspectos da educação são relevados.

Assumir que não houve uma educação tradicional, metodologicamente articulada em Inhambane, seria semelhante, em parte, a afirmar que grupos que migraram e influenciaram a região, desde os asiáticos, os shona da Baixa Idade Media e inícios da modernidade², aqueles da tsongalização do século XIX, com o M'fecane, assim como os portugueses, e outros grupos da expansão capitalista, tivessem deixado para trás seus modelos de educação quando se fixaram na região, ou que alguns, propriamente os ocidentais, tivessem eles plantado as suas bases, o que está longe de constituir um facto.

No mesmo sentido, havendo evidências de modelos de educação na região de Inhambane, ainda persistem lacunas na caracterização dessa educação, bem como sobre o seu sentido. Quais eram as bases, a ideia e o sentido da educação tradicional em Inhambane no início do século XX?

Em termos gerais, procuro compreender as bases, a ideia e o sentido da educação em Inhambane até o início do século XX. Para o cumprimento deste objectivo, delineeii três objectivos específicos, que compreendem as três partes que compõem o texto, além da introdução e da conclusão. Na primeira parte descrevo os aspectos sociais da região de Inhambane, durante os séculos XVIII, XIX e XX, onde o principal enfoque recai para o tráfico de escravos que foi responsável por reduzir a demografia escolar; na segunda parte discuto as transformações socioculturais na geografia cultural do século XIX, o que consubstanciou para a introdução ou aprimoramento de algumas áreas curriculares; e, por fim exponho as bases, a ideia e o sentido da educação em Inhambane, com base nas práticas locais, captadas no início do século XX.

Ainda neste ponto explico conceitos que norteiam o processo reflexivo que se propõe. Trata-se de conceitos da educação formal, informal e práticas educativas, analisados em conta das continuidades e descontinuidades.

² Esta divisão historiográfica é, fundamentalmente, baseada nos eventos do ocidente. O autor reconhece ser destoante aos processos históricos de África aplicar este modelo. Porém, o estudo de Augusto Cabral segue a primeira linha mencionada. Seguindo esta linha, tomam-se aspectos da cultura portuguesa e europeia desde Alta Idade Media, seguindo o papel da Igreja para a transformação social, acima de tudo, para a educação. Isso delimita questões culturais e a sua representação na geografia global desse mesmo período.

a) educação formal, que ocorre nos espaços de formação, ou seja, nas escolas públicas e privadas e nos meios acadêmicos que têm como primícia produzir um currículo sistematizado no qual o desenvolvimento curricular ocorre por meio de métodos sistematizados; b) educação informal: que está relacionada ao desenvolvimento de valores, hábitos e atitudes comportamentais dos sujeitos; e c) educação não-formal, a qual ocorre em período em que os alunos não estão na escola e são geralmente oferecida pelas diferentes organizações sociais sejam ligados à cultura, arte, esportes, lazer, etc. (SILVA; SANTOS, 2021cit. ALVES DE SOUZA; KAFURE DA ROCHA; MARIA DOS SANTOS, 2024, p. 726).

Olhando estas definições e intersecções e, com base em Costa (2014) e Marandino (2017), entendo que a educação informal representa o processo pelo qual o indivíduo adquire habilidades, conhecimentos, atitudes e valores ao longo do seu percurso de vida. Esta pode ocorrer na família, com os vizinhos, no trabalho, nas brincadeiras, no mercado, nos meios de comunicação, entre outros. Trata-se de um modelo assistemático e desordenado.

No que diz respeito a educação formal, o autor contrasta com a definição que pressupõe a existência de escolas, entende que mesmo em sociedades sem escolas pode haver educação formal, desde que haja intencionalidade pedagógica ou didáctica, sistematização dos conteúdos, assim como condições previamente preparadas para tal, pressupostos que são encontrados em intensidade reduzida na educação não formal. Por sua vez, a educação informal seria aquela que decorre de forma espontânea.

Costa (2014) não refuta ao todo as definições propostas por autores como Silva e Santos, acima referenciados. Centra sua crítica no “lugar” escola, precisamente, um espaço representado de educação formal. Entendendo o autor e, o reapropriando para o contexto africano, mesmo em sociedades sem escolas “modernas”, sempre houve um modelo de educação formal.

Assim mesmo, com o autor, entendendo a educação como um processo contínuo que envolve diferentes métodos e recursos, definido por práticas da didáctica e outro conjunto de acções materiais que visam levar adiante o processo de formação, que se designam extra-escolares, sendo que as mesmas podem variar de local para local, isto é, práticas que visam guiar uma pessoa ao autoconhecimento e sabedoria da vida ou para a sobrevivência num determinado espaço³.

³ Com razão, Edgar Morin, no seu livro “Introdução ao pensamento complexo” (2005) chama a atenção para pequenas questões locais, quotidianas ou rotineiras que acabam perdendo a sua complexidade e são simplificadas porque, muitas vezes, convive-se com eles. Aqui, chamo a atenção para o leque de conhecimentos que eram transmitidos, bem como a organização do próprio modelo, que vai além da simplificação, patente nos escombros da educação actual em Moçambique, de forma geral.

Em Inhambane houve um modelo educativo que explorava várias áreas, como a didáctica “científica”⁴. Ciência significa método. Ela não se confunde com a escrita. Esse modelo explorava, igualmente, a vocação humana, a arte, trabalho com ferro, fibras, entre outras. Não obstante, existiam instituições específicas, diferenciadas por género, assim como pelo critério da localização.

A pesquisa configura-se de natureza básica, no sentido em que produz conhecimentos úteis ao avanço da ciência, sem a intenção imediata de os aplicar. Assume uma abordagem qualitativa que estuda factos humanos em sociedades. Como aponta Bloch (2002, pp. 54, 129), “Os fatos humanos são, por essência, fenômenos muito delicados, entre os quais muitos escapam à medida matemática”, daí a necessidade de, por meio de categoria, conceitos, significados e sentidos, captar nas diferentes sociedades “cada tipo de instituições, de crenças, de práticas, ou mesmo de acontecimentos assim distinguidos”.

A reconstrução discursiva adopta o método histórico, que consiste no cruzamento de documentos disponíveis ou a que teve acesso. Como o compreende Lundy (2008), é o método que permite esboçar uma ponte entre o passado e o presente, ou seja, a evolução de determinados fenómenos sociais. Como principal método das ciências historiográficas, este método compõem-se de análise crítica das fontes, interpretação dos dados obtidos, crítica da narrativa usada nas fontes, assim como sustenta essa perspectiva teórica por eventos práticos para chegar as conclusões.

GEOGRAFIA INDÍGENA

Seria quase impossível que tratasse da educação tradicional, em Inhambane no século XX⁵, sem, antes, compreender a sociedade em que o espaço está inserido. Bem como as transformações ali patentes, entre o Zambeze e o Limpopo. Para Castiano (2021) não é fundamental que se encare tradicional como sinónimo de retrógrado ou parado. Uma educação tradicional não é aquela do passado, contrariamente, tem um

⁴ Empregavam métodos para ensinar disciplinas como história, geografia, língua, entre outras.

⁵ Até a primeira década do século XX (1908) havia 12 circunscrições com 149 571 palhotas e 311 696 habitantes entre Vilanculos, Massinga, Panga, Morrumbene, Homoíne, Maxixe, Chicomo, Panda, Inharrime, Zavala, Guilala e Cumbana .Na costa, entre Morrumbene e Inharrime, encontravam-se os vatonga em maior número. A sede do distrito estava instalada nas terras do chefe Guilala, onde coabitavam Vatsua e Vatonga. Já não havia grupos isolados. Convivendo, as vezes em conflitos, havia ainda tendência de matrimónios intra-culturais ou conservadores. Em todos os espaços administrativos do distrito havia, pelo menos, dois dos seguintes grupos: Landins, Vatsopi, Vatonga e Vandongue (cruzados entre Landins e Vatsopi, implica um terceiro grupo) (Cabral, 1910, p. 15, 58).

repertório que atesta a sua continuidade presente. É legitimada pelas sociedades que a praticam. Ou seja, mesmo a educação ocidental é tradicional para o seu contexto.

Por volta do século XI, uma parte dos sistemas de educação africana não se diferenciou em muitos aspectos de alguns modelos europeus, assim como houve espaços mais desenvolvidos em termos de infra-estruturas e/ou instituições pedagógicas. Uma parte de africanos sabia ler e escrever em outras línguas ou até mesmo tentasse escrever suas línguas com base no modelo gramatical de outras⁶. O primeiro e grande papel na educação foram desempenhados por ideologias religiosas, em todas as sociedades: o culto. É exagerado afirmar, *tout cout*, que eram os “diferentes” que liam em sua língua e transmitiam oralmente, apenas, as passagens do Alcorão, por exemplo.

A região de Inhambane era pouco conhecida até finais do século XVI, quando, dali, os portugueses montavam praças até Lourenço Marques. Por motivos meramente económicos, à medida que se tornava necessário conhecer a fonte ou expulsar “inimigos” é que novos espaços foram descritos, colhiam relatos, caracterizavam espécies como pássaros existentes na região, instrumentos musicais, entre outras produções, que se tornaram mais abundantes depois da independência do Brasil, em 1822. Nesse período, o comércio mais valorizado era o de marfim e escravos (TEXEIRA, 1990; CABRAL, 1910; CASTIANO, 2021).

A Base de Dados para o registo de eventos escravagistas, “Slave Voyages”⁷, apresenta 99 entradas de 1724 a 1868. A primeira embarcação registada era denominada Vitoria. Partiu do Cabo da Boa Esperança para Inhambane e resgatou 100 escravos, dos quais 73 desembarcaram no Cabo da Boa Esperança. Seu capitão era Hendrick Leedenboom⁸.

Slave Voyages, um importante “lugar de memória” (NORA, 1992), embora, o real número de escravos saídos de Inhambane seja muito superior em relação a cerca

⁶ “[...] se diz que na corte do Monomotapa, há uma torre ou um edifício de pedra lavrada que não parece ser obra dos negros do país, mas de alguma nação poderosa e política como os gregos, os romanos, os persas, os egípcios ou os hebreus, e diz-se que esta torre ou edifício nomeada pelos negros de Simbabóe e que há dentro uma inscrição em letras desconhecidas” (RANDELS, 1950, p. 69-70 cit. M'BOKOLO, 2003, p. 168). Ou seja, depois de se atestar a origem africana do Zimbabwe (FAGAN, 2010), esta realidade abre espaço para questionamentos sobre a origem e função da escrita na Alta Idade Média. No norte de África, como no Sudão antigo, os seus detentores compunham a classe alta do poder.

⁷ Na busca realizada as 8:55, de 26 de Março de 2026, usando o termo “Inhambane”, em <https://www.slavevoyages.org/voyage/all-voyages#voyages>.

⁸ Ainda aqui, esta base não apresenta dados completos, sobretudo no âmbito da memória local. O pórtico de escravos, situado perto da ponte de Inhambane, agora um património universal pela UNESCO (Fundo das Nações Unidas para Educação e Cultura), funcionou de 1910-1922.



de 14536 almas registadas, entre 1724 e 1868, segundo aponta a referida base. Esta base fornece bases para o itinerário de rotas, no sentido de origem e destino. Ademais, esses dados ainda evidenciam mecanismos de camuflagem face o policiamento internacional que tornava desfavorável para a alfândega de muitas bandeiras daquele tempo. Então, reais dados eram retirados do inventário comercial, por isso, aproximase.

Por outro lado, Medeiros (1988) refere que antes da presença portuguesa no Sul de Moçambique, a escravatura não era uma prática comum. Quando se descrevia a sociedade, apresenta-se a ela como uma prática que era mais conhecida na região do rio Rovuma e de Sofala. Lá eram levados alguns homens, decisivamente quando se fortificava a hegemonia dos referidos Emirados Estados Swahili a partir do segundo milénio.

Ao Sul do rio Save, a principal mercadoria era o marfim e o ouro. Já, no início da influência portuguesa na região (até cerca de 1530), o comércio de escravos começou a ser praticado em terra. Antes eram levados nas ilhas do Índico, sobretudo em Madagáscar. Só mais tarde, quando os mercadores portugueses estabeleceram relações como os de Gudjerat, em Sofala, é que a procura nos territórios entre Limpopo e Zambeze começou a ser documentada (SERRA, 1988).

Do trabalho de Andade, Serra (1988, p. 99) cita um documento de 1762 (um ano depois da elevação de Inhambane a categoria de vila por carta régia), escrito por um anónimo que relatava a saída de 400 escravos de Inhambane, 200 em Sofala, 1100 em Moçambique, 300 em Sena e 200 nas Ilhas Quirimbas. Se estava a desenvolver uma prática comercial que se prolongaria por séculos. No século XIX, um notável crescimento no comércio e nas práticas de escravatura (marcação com ferro a brasa, trabalho compulsivo, escravatura sexual, etc.) se verificou em todo o território. Oficialmente terminada em 1836, a escravatura clandestina foi recorrida nesta região de Moçambique⁹ (MEDEIROS, 1988; SERRA, 1988).

⁹ Na perspectiva da historiografia portuguesa, houve, pelo menos, quatro fases dominantes do comércio em Moçambique. Essas fases foram marcadas pela predominância de determinados produtos em virtude dos demais, mas isso não quer significar que a passagem de uma fase para a outra implicou no abandono de produtos precedentes, mas que alguns produtos ganharam mercado e que outros perderam, embora se continuasse o seu comércio. A primeira fase foi a do “ouro”, que iniciou no século XI e se prolonga até 1693, quando o Changamira Dombo expulsou os portugueses dos portugueses do planalto de Zimbabwe e fechou minas de ouro. Seguiu-se a fase do “marfim”, que se estendeu ao final do século XVIII e início do século XIX. A terceira fase foi a do comércio de “escravos” iniciou ainda perdurante fase do marfim, precisamente, na segunda metade do século XVIII e se prolonga, oficialmente, ao ano de 1836 (Serra, 1988). Mesmo assim, a escravatura continuou de diferentes formas em Moçambique.

Foi o período de maior movimento deste tipo de mercadorias na região. A Companhia Catalã, por exemplo, financiava o tráfico. Num carregamento de 1852, pelo “Rapid(a) Emperatriz”, que tinha embarcado de Baltimore, recuperou-se 1000 escravos em Inhambane, dos quais 840 desembarcaram em Cardenas (SLAVE VOYAGE). Assim, problemas verificados na *Slave Voyage*, como disparidade entre embarcados e desembarcados, podem se dar por diversos casos, como mortes, resistência, doença, martirização, assim como troca de alguns escravos por bens e mantimentos perdurante.

É neste contexto que, actualmente, torna-se difícil calcular o real número de pessoas feitas de escravas em Moçambique, sobretudo em Inhambane. Por um lado, havia o circuito secular do oceano Índico, mesmo que não fosse vulgar em Inhambane. Por outro, havia a escravatura interna em direcção aos prazos da coroa e, mais tarde companhias majestáticas e arrendatárias. Ainda havia o circuito ocidental, entre Europa, América e Ilhas Francesas (MEDEIROS, 1988).

Os escravos africanos saídos de Inhambane tiveram diversos destinos, tais como Cabo da Boa Esperança, Ilhas do Índico, Montivideu, “Rio de Janeiro”, Pernambuco e Bahia (SLAVE VOYAGE). Tomo a escravatura como agente de desconstrução das instituições sociais e redução de pessoas que interessam ao desenvolvimento das cidades.

Com a escravatura houve redução demográfica significativa e crise na economia produtiva influenciada pelo capitalismo internacional e pelas alternativas de comércio intercontinental que se inicia antes da presença europeia. Em paralelo, desenvolviam-se estereótipos sobre os escravos e subsequentes revoltas, assim como o regresso dos filhos da terra, quando alforriados nas ilhas do Índico que, juntamente ao modelo pan-africanista de outras regiões, assinala-se uma reforma pedagógica no sistema tradicional de ensino.

Tendo contribuído para a crise humana, este aspecto tem múltiplas facetas de acordo com o local em que os escravos desembarcaram. Contudo, a primeira independência negra na diáspora, em 1804, foi catalisadora para a solidariedade negra, muitas vezes ligadas ao movimento missionário protestante e antiesclavagista. Esses movimentos, introduzindo o estudo da bíblia nas disciplinas do currículo dos negros, por exemplo, reconfiguravam a maneira como a língua local iria influenciar o curso

Depois desta fase, ainda seguiu-se a fase das “oleaginosas”, antes da fixação da máquina administrativa colonial, que marca o início do colonialismo, propriamente dito.



político-social. Não obstante foi abordagem revolucionária sob formas tradicionais de processamento da religião que o protestantismo opera na sua missão. Igualmente, estavam portugueses como António Enes, no final do século, apontando a necessidade de se educarem missionários em África, de modo a melhor servir e evidenciar a igualdade de tratamento entre Lisboa e o Ultramar (CASTIANO; NGOENHA, 2013; CAPELA, 1975).

A escravatura ainda é. Ela não começou com os africanos. Lembre-se dos moçambicanos repatriados Laos, caso do ano 2025. Na modernidade e contemporaneidade, ela desintegrou toda uma sociedade. Foram levados jovens e, foram privados de aceder livremente a técnica. Com efeito, o crescimento populacional indica o desenvolvimento da técnica em qualquer sociedade. As maiores cidades são um emaranhado de técnicas, por isso são sofisticadas. Dessa forma, quebrou-se o desenvolvimento técnico em Inhambane e a inovação educativa e tecnológica, apesar de se ter tentado modernizar tradições ao longo do pan-africanismo¹⁰.

ESPAÇO, CULTURA E TRANSFORMAÇÕES

O espírito da conferência de Berlim fez-se sentir em Inhambane com a derrota de Gaza e estabelecimento das circunscrições, sendo mais importante a reforma de 1907 que foi implementada nas colónias em 1908 (circunscrições civis). De forma atrasada, Portugal, nesse período, também desenvolvia estudos antropológicos, pelos missionários, militares e mercantes, assim como patrocinados proeminentes estudiosos, dos quais alguns dirigentes, pelas sociedades burguesas e mais tarde pelo Estado.

A vila de Inhambane foi inaugurada em 1764 e, durante o século XIX, sofreu transformações, em função do crescimento do interesse português em se perpetuar na região. Essa perspectiva não exclui dinâmicas locais, como as relações sociopolíticas desencadeadas entre o Limpopo e o Zambeze, de que Inhambane é herdeiro (TEIXEIRA, 1990). Como refere Cabral (1910), os portugueses mantinham nesta região, respeito com líderes locais, que governavam de forma independente.

Guambe, antigo Reino Gamba, encabeçado pelo Tongue, tem ancestrais de origem shona. Antes do século XV, provavelmente durante a fase embrionária da

¹⁰ A Bíblia, em Inhambane foi, inicialmente, traduzida em Xitswa.



dinastia dos Changamira, se estabeleceu no do Sul de Moçambique, por volta da idade média tardia, trazendo novas práticas e ideias para os grupos da região, entre Zinave e rio Inharrime (M'BOKOLO, 2003; FAGAN, 2010; MUIANGA, 2010; Cabral, 1910; MAE, 2005). Esses grupos difundiram sua cultura de forma significativa até a passagem do M'fecane, que estabeleceu uma zona militar tampão, entre a costa e o sertão independente, durante cerca de 70 anos. Depois da passagem do M'fecane, vários complexos e práticas sofreram alterações significativas, como os Landins que passaram a se denominar Vátuas, em referência a submissão a Gaza¹¹ (LITSURE, 2020).

A violência de Gaza em Inhambane, assim como em outros pontos, acompanhou a história e decadência da hegemonia do M'fecane na África Austral (ISAACMAN, 2010). Em 1849 o então governador, Francisco Xavier Ferreira, comunicou que encontrara a vila e o sertão em guerra. Queixou-se do facto de no tempo de seu antecessor se terem feito estragos em terras do régulo Inguana, aliado da Coroa, motivo por que este e o Savanguana invadiam as terras dos Vatonga, com as quais as Terras da Coroa se limitavam. Na sua comunicação, referia a inaptidão do comandante da companhia, que não conseguia manter a disciplina dos soldados, assim como a indisponibilidade de forças para defender os interesses portugueses. Era uma força militar composta por civis locais (CABRAL, 1910, p. 26).

Os primeiros trinta a quarenta anos de Gaza foram de expansão e conquista de novos territórios. Nesse período, Manicusse submeteu muitas chefaturas entre o Zambeze e Maputo (LIESEGANG, 1996). Face o referido contexto, por Francisco Ferreira em 1849, continuaram os ataques locais como os Inguane que batiam os bitongas em 1950, os motins populacionais na vila, a prisão do governador e outros funcionários, devido reivindicações de abusos deliberados numa espécie de anarquia e que levou, mais tarde, que o governador Pedro Valente da Costa Loureiro se demitisse, em 1851. Este reconheceu o seu não cumprimento de promessas aos indígenas. No mesmo ano, Manicusse enviou um corpo de paz a Inhambane (CABRAL, 1910, p. 26).

Com a crise de Gaza muitas complicações assolaram a sociedade do Sul de Moçambique. Desde a reorganização jurídico-política e consolidação da economia política do capitalismo internacional articulado com a economia local. Diferentes estruturas sociais foram redefinidas no traçado de fronteiras, tanto internamente com a

¹¹ Outro exemplo da influência M'fecane é o termo Tsonga que, originalmente, não tem nenhuma conotação étnica, porque designa um ponto cardeal, para designar costa, subentendido por “Este”.

redefinição de papéis, quanto externamente com a redefinição de fronteiras de jurisdição. As percepções e práticas das estruturas locais foram afectadas pelas teorias científicas do tempo cairológico ocidental, divergentes posições sobre o propósito da própria colonização, como a questão de se achar que Alemanha devesse ocupar as terras de Moçambique, ou a discussão levantada no parlamento português sobre a alienação de Moçambique em Dezembro do ano de 1880.

Mesmo assim, a violência com que o Império de Gaza se impôs não se explica por si. A violência do clima, bem como a brutalidade para ocupação de potenciais terras são bases sustentáveis para caracterizar o movimento quanto a sua zona de origem. Isto é, descontinuidades e continuidades regionais da colonização interna e externa e da globalização das relações, onde os eventos que ocorrem num determinado espaço tem repercussões em outros.

Comparado a si, o M'fecane foi decisivo na redefinição do mapa linguístico e educativo. Em relação aos grupos locais, seguindo a costa estabeleceu um corredor militar que prevaleceu, criando descontinuidades materiais e imateriais. Por fim, em relação ao colonialismo, o M'fecane foi o movimento que precedeu a sua vitória diante de vários territórios de Moçambique. Tendo cansado os chefes locais com a prolongadas guerras e expropriação de riquezas e recursos, bastava derrotar o último em pé para ganhar a guerra, encerrando grande parte do repertório que atestava as instituições locais.

BASES, IDEIA E SENTIDO DA EDUCAÇÃO

Antes dos eventos do século XIX, a cultura dos grupos do Sul de Moçambique vinha sendo formada desde a hominização. Os dados disponíveis inserem a região de Inhambane no círculo das relações humanas entre o Zambeze e Limpopo, pelo menos desde o desenvolvimento da Segunda Idade de Ferro, cerca do ano 1000 da Era Dominante. A partir do século XVI, a região esteve inserida no contexto das viagens de exploração, principalmente desde 1560, quando padres jesuítas citaram Inhambane, uma região dominante no comércio do marfim (TEXEIRA, 1990).

Olhando para o papel da religião na política dos grupos que perfaziam a vizinhança geográfica com aqueles de Inhambane, assim como grande parte dos grupos em África, em todas civilizações foi ela a principal instauradora de ideologias, principalmente no campo da educação, por exemplo (M'BOKOLO, 2003; SERRA,



1988). No ocidente, por exemplo, desde Grécia até a Idade Média, a religião estatuiu o bom e mau, o certo e o erro.

Retrospectivamente, os *Aedos*¹² e os *Rapsodos*¹³ foram fundamentais na difusão educação, memória colectiva, de valores religiosos, não obstante as bases da fundação da oratória, assim como da retórica (MARTINS, 2009; CERDAS, 2018; FERREIRA, 2020; NASCIMENTO, 2023), disciplinas inclusas no currículo medieval, onde a Igreja foi a principal instituição capaz de oferecer educação, tal como os *Griots*¹⁴ aplicaram seu conhecimento no seu contexto, comparável ao que se pode dizer da educação em África. Ao contrário da africana, este modelo de educação, o europeu foi, maioritariamente, levantada sobre fundamentos dos textos depositados nos antigos palácios romanos, muitos abandonados durante o êxodo rural ou eventos belicosos. Desse período surgiram “escolas” nos antigos fortes ou diferentes infra-estruturas, perto do clero (DA COSTA NUNES, 1979; LECLERC, 2005; BERLIOZ, 2016).

Se, a educação formal do ocidente decorreu numa instituição específica, onde diversas disciplinas do currículo eram administradas de forma sistemática e complementar, no espaço africano, também foi assim, as diferentes áreas de conhecimento eram administradas em diferentes instâncias, como locais de iniciação, instituições jurídico-políticas do seu tempo, assim como no espaço representado por

¹² Os aedos (do grego *aoidós*, “cantor”) eram poetas-cantores activos sobretudo no período arcaico inicial (séculos IX-VIII a.C.), inseridos em contextos aristocráticos, como cortes e banquetes (*symposia*). A sua actividade caracterizava-se pela composição oral em performance, recorrendo a fórmulas e estruturas métricas fixas (como o hexâmetro dactílico), que facilitavam a improvisação e a memorização. A sua poesia era transmitida de geração em geração através da memória e da repetição. Nesse sentido, o aedo desempenhava simultaneamente as funções de poeta, músico e guardião da memória colectiva. Eles narravam feitos heróicos e episódios míticos que estruturavam a identidade cultural helénica. A tradição associa a este universo figuras como Homero, cuja obra, embora posteriormente fixada por escrito, tem raízes profundas na composição oral (FERREIRA, 2020; DOS SANTOS TEXEIRA, 2025).

¹³ Os rapsodos (do grego *rhapsōidós*, “aquele que cose cantos”) emergem num momento posterior, sobretudo entre os séculos VI e V a.C., já no contexto de uma Grécia em transição para a cultura escrita e para formas institucionais de exibição cultural, como os festivais públicos (por exemplo, as Panateneias em Atenas). Diferentemente dos aedos, os rapsodos não eram criadores no sentido pleno, mas sim intérpretes especializados de poemas épicos já consolidados, em particular os atribuídos a Homero. A sua prática consistia na recitação formal e estilizada, frequentemente sem acompanhamento musical, valorizando a fidelidade ao texto e a excelência da performance. A actividade dos rapsodos reflecte uma mudança estrutural: a passagem de uma tradição oral fluida e criativa para uma tradição textual, mais estável e normativa, na qual o poema tende a fixar-se e a autoridade do autor (como Homero) ganha centralidade (FERREIRA, 2020; MORALES, 2017; NASCIMENTO, 2023).

¹⁴ Os griots são figuras tradicionais da África Ocidental que desempenham o papel de guardiões da memória colectiva, são responsáveis pela transmissão oral da história, cultura, valores e genealogias das comunidades. Actuam como historiadores, músicos, poetas e conselheiros, onde preservam narrativas de antigos reinos e personagens como Sundiata Keita, recorrendo à palavra falada e à música como principais instrumentos de ensino e continuidade cultural. A sua função era, geralmente, hereditária (COUNSEL, 1997).



relações sociais. Essas instâncias estiveram presentes em Inhambane, ao longo do tempo, convivendo com aquelas de origem oriental e ocidental (DA COSTA NUNES, 1979).

Sobre o currículo local na África, Seroto (2011, p. 78) refere que a educação pré-colonial era enraizada no conhecimento local. Em muitas culturas, privilegiava-se a idade compreendida entre os 10 e os 16 anos, com exceções, de indivíduos dotados de capacidade para controlar grandes manadas ainda em idade inferior. Indo assim, a educação formal, nas instituições de iniciação, era breve. Tinha um tempo cronometrado pela sanidade do corte do prepúcio. Era temporalmente cronometrada, a fim de se abstrair metodologias para o ensinamento das diferentes disciplinas. Era predominante a educação não formal e informal, pelo facto de a educação formal ser muito breve.

“Uma das características da educação informal era o contacto que os indivíduos tinham com uma variedade de influências ambientais que resultam da aprendizagem do dia-a-dia”. Mesmo assim,

Os dois modos de educação (formal e informal) não devem ser vistos como entidades discretas. Num sistema de educação formal (como uma sala de aula), o professor e os alunos não estão apenas envolvidos com o currículo, os métodos de ensino ou a organização da sala de aula, mas também com as regras, crenças, conhecimentos e cultura que os alunos transmitem entre si. É, portanto, imperativo que os dois modos de educação se complementem. [...] a educação informal durante o período pré-colonial era fornecida através da aprendizagem de línguas, escolas de iniciação, educação artística e educação musical (SEROTO, 2011: 79-80)¹⁵.

De encontro a ideia de educação informal de Seroto (2011), mesmo em sociedades sem escolas, pode existir uma educação formal (COSTA, 2014), onde a língua era o recurso de socialização, descodificação dos signos, transmissão do conhecimento, preponderante em qualquer sistema educativo ou realidade social. É com base nela que se acede ao repertório cultural de um determinado grupo (MUDIMBE, 2013).

As cerimónias de iniciação representavam a passagem para a vida adulta, eram praticadas em instituições de passagem na vida. Os homens no mato e as mulheres dentro do quintal caseiro. Visto “reis” ou a corte contribuir para tais complexos,

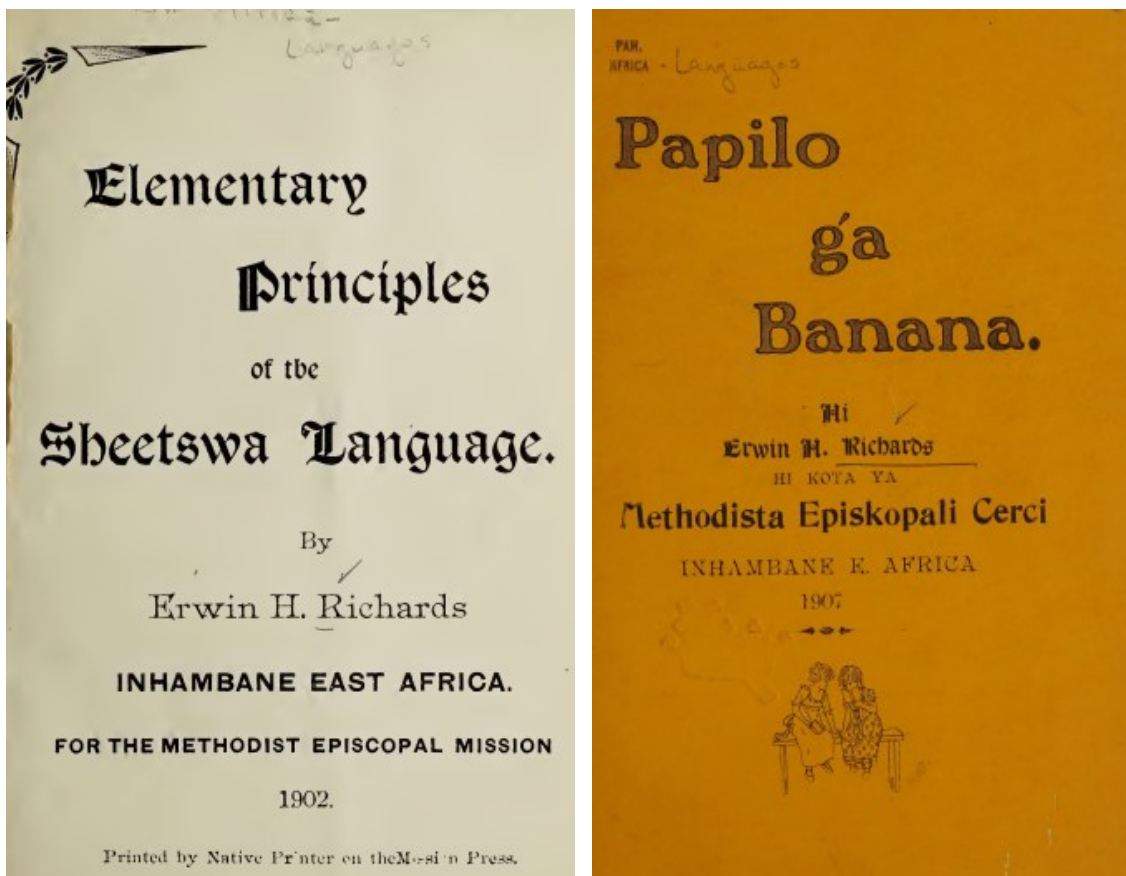
¹⁵ Tradução livre.

implicava reconhecimento deles como normativos para a convivência. Essas cerimónias eram ideologicamente configuradas para projectar um ser humano desejável para a comunidade.

Um complexo é feito de diferentes práticas. As áreas exploradas eram a guerra para os homens, circuncisão, educação sexual e conhecimento do corpo, artesanato, assim como artes (canto e dança) e transformação de matérias-primas para utensílios para a defesa contra animais ferozes, bem como de inimigos, produção de veneno para a caça, habilidades na medicina tradicional, história, geografia ou produção de tintas (SEROTO, 2011).

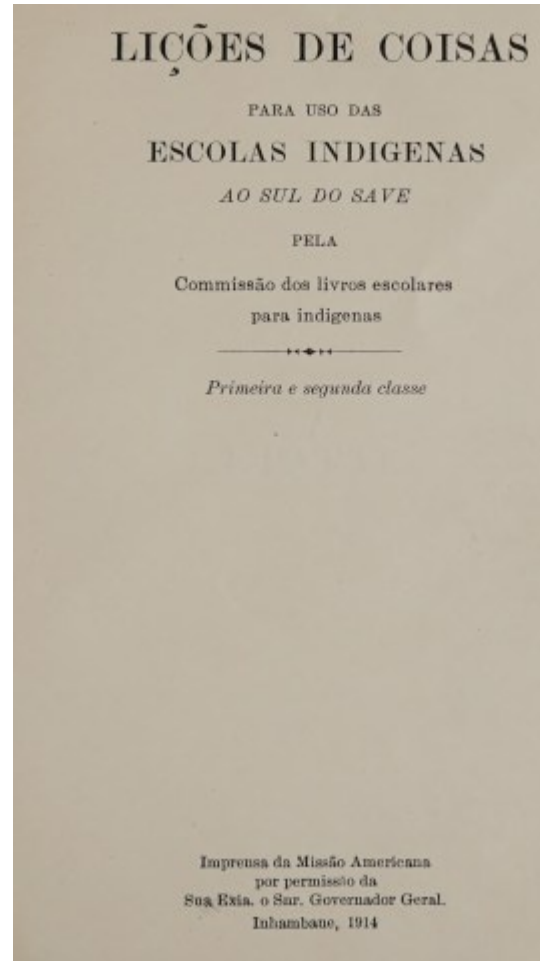
A partir do século XVIII, com a derrota dos holandeses pelos portugueses em Inhambane, seguiu-se um período de fixação de igrejas, missões e escolas, principalmente dos eventos próximos do colonialismo efectivo. Multiplicavam-se forças educativas ao lado das africanas que, como as do missionarismo protestante que logo traduziram a Bíblia e escreveram, entre outros, materiais educativos em língua local.

Figuras 1 e 2: Produções Protestantes sobre e Língua Local



Fonte: Acervo do Autor (a partir do acervo digital), 2026.

Figuras 3 e 4: Produção Colonial e Missionária sobre Línguas e Sociedade Locais



Fonte: Acervo do Autor (a partir do acervo digital), 2026.

A par desta disputa histórica em torno do monopólio do campo administrativo e da educação, em particular, durante o século XIX, essas inovações em torno das metodologias, assim como introdução de novos meios de ensino, assiste-se, gradualmente, a difusão da leitura, escrita e do Evangelho em sociedades que só tinham conhecido a educação e religião tradicional africana. Liesegang (1990, p. 75) refere que em Maio de 1849, pelo então governador do distrito de Inhambane, António Paulo de Souza suspendeu o Padre Joaquim de Santa Rita Montanha (1806-1854), quando depois de passar por Morrumbene, tomou conhecimento de que o padre-professor não ter aprontado nenhum pupilo desde 1837 e isso era um perigo, por haver outras bandeiras que facilitavam o acesso à educação em moldes não portugueses.

Trata-se do facto de o movimento pan-africanista não se circunscrever ao protestantismo, apesar de com ele ter se feito conhecido pelas massas. Antes da



fixação das grandes missões, por exemplo, houve trabalho missionário, assim como manifestação de diferentes versões do pan-africanismo que, ao todo não era religioso.

Igualmente, não se dissiparam as ligações entre instituições locais, como a dos Gamba com sua ancestralidade nortenha. As grandes transformações socioculturais reconfiguraram-se desde o século XVII, com a migração dos Dzivi, antes do M'fecane, eventos complementados pela imposição nacional no contexto jurídico-político do Estado Europeu (FARRÉ; LITSUTE; CUMBE, 2023; ISAACMAN, 2010). Ao longo da costa, era notável a influencia dos muçulmanos, principalmente em Inhambane e Jangamo, sobretudo com a ascensão dos Ismails, ao longo do século XX.

Nos meados do século XIX, os muçulmanos abriram uma escola, em situação de competição com os portugueses, sobretudo, por ter sido depois da revolta dos muçulmanos em 1755 e subsequente humilhação. Por outro lado, durante muito tempo, o ensino colonial baseou-se no ensino com base em português e a liturgia na língua latina, preferencialmente. Só por volta da segunda metade do século XX é que houve incipiente introdução de línguas locais, como auxiliares no ensino indígena, embora desde cedo a liturgia pudesse ser facultada através de línguas africanas (TEXEIRA, 1990; CASTIANO & NGOENHA, 2013; MAZULA, 1995).

No contexto das instâncias educativas, ao longo da primeira metade do século XX, em Inhambane, as disciplinas que compunham o *Trivium* e o *Quadrivium*¹⁶ europeu eram conhecidas. Por exemplo, os instrumentos de canto e dança eram mais difundido entre os Shope e Tsonga, em detrimento dos Landim (mais tarde tswa), que os imitavam e adaptavam. Estes últimos, dispunham de tambores (*ingoma*, *spindane* e *ligulo*), que, igualmente, eram usados por outros grupos. Os *spindane* e *ligulo* eram instrumentos simples, arco com arame. O primeiro tinha uma metade de cabaça vazia presa ao arco e tocava-se com um caniço batendo no arame e o segundo era tocado com o arco encostado à boca e o caniço era substituído pelos dedos, além de ser o mais pequeno. Havia flautas com três buracos, tocadas por pastores, assim como berimbaus feitos com fibra de palmeira brava, que não eram muito importantes (CABRAL, 1910).

Segundo Kubik (1979), a educação musical existiu no sentido formal e informal. A informal decorria por imitação e aprendizado lento, enquanto a formal

¹⁶ O *Trivium* e o *Quadrivium* constituem as sete artes liberais da educação clássica e medieval, estruturadas para formar um indivíduo livre e culto. O *Trivium* (três caminhos) foca na linguagem: gramática, lógica (dialéctica) e retórica. O *Quadrivium* (quatro caminhos) foca nos números: aritmética, geometria, música e astronomia (SANTOS, 2009).



caracterizava-se pela distinção entre o corpo de formadores e formandos e seu aprendizado era colectivo, em forma de reuniões. Ao encontro do referido por Cabral (1910), Kubik (1979) nota, igualmente que, a música esteve sempre ligada a dança. Cabral (1910) ainda refere que entre os Landins era conhecida a dança *Macocate*, praticada em contracções aos sons dos tambores. Entre os Landins-Macuacua era praticada a dança *messongola* trazida de Gaza, mas de origem zulo. Estes complexos ensinados nas escolas, principalmente às mulheres, eram apreciados pelas estruturas políticas e de poder em grandes dias, anunciados com antecedência pelos rapazes, usando corno de boi (*pala-pala* ou *kudo*).

Existia, igualmente, um instrumento de origem Tonga, feito de cana (*massava*), geralmente ornamentado por missanga e rabo de boi, acompanhado por tambores, duas ou três marimbas ou ainda pelos *mangazas*, feitos da camada externa frutos secos da palmeira brava. Deixava-se-lhes secar as sementes, depois integradas num ornamento que rapazes prendiam às pernas a fim de acompanharem o compasso musical, batendo com os seus pés no chão. Por sua vez, as mulheres bitonga tinham sua dança cerimonial, *Guidadane*, feita em círculo, onde batia-se palmas. A dançarina dava um passo para o centro, para a executar, e um para o trás, para terminar¹⁷ (CABRAL, 1910, p. 110).

Em torno dos ritos de iniciação se constituíram espaços de instrução terminal e inicial. Representavam o fim da idade dos brinquedos, na qual os mais novos cuidavam da casa, sob supervisão dos mais velhos, enquanto os jovens e adultos proviam o sustento. Ali, havia uma passagem rápida por quase todos os aspectos da vida. Isto é, mesmo na idade dos brinquedos, as crianças poderiam acompanhar algumas actividades quotidianamente, quando, ocasionalmente, estas acompanhavam seus homólogos em tarefas como verificar emboscadas para animais de porte reduzido para os meninos ou aprender os procedimentos básicos para a manufatura de um tecido para as meninas.

Assim, nas instâncias de iniciação não se assumia a tabula rasa pois, desde cedo empregavam-se recursos linguísticos densos como as analogias e, aprofundadamente, a retórica e a maiêutica.

¹⁷ Estando no centro, geralmente, expressa emoções em forma de mímica.

A educação formal de iniciação foi diferenciada em termos de instituições, por sexo. Os homens poderiam se iniciar desde os seis anos¹⁸. Eram conduzidos a uma mata não muito deslocada, a fim de serem circuncidados por um médico, o qual tinha um pagamento variável, talvez por especialidade ou condições de vida do local em que esses ritos decorriam. O valor era, maioritariamente, pago pela família, entre 200 réis e uma galinha, ou 500 ou mais. Simbolicamente, uma parte desse mesmo valor era paga pelas autoridades locais que supervisionavam tais instituições. Acompanhados por um preceptor mais próximo à família, adoptava-se a educação social personalizada com base no retiro de passagem (apadrinhamento). O referido preceptor ensinava vários temas de forma particular, assim como o fazia muitas vezes em conjunto, principalmente, depois dos desafios quotidianos, a volta da fogueira (CABRAL, 1910).

O período de iniciação não se prolongava excessivamente, depois da cicatrização da ferida contraída aquando do corte do prepúcio¹⁹ pelo médico. Este tinha conhecimento de plantas medicinais, que as usava para parar o sangramento ou cicatrizar. Para operações desta natureza, a cicatrização era feita usando folhas fervidas em água. Em seu processo “hipocrático” era diligente em orar para a sanidade dos seus utentes. Não menos importante era a história da teologia e o ensinamento das orações e preces a Deus e aos antepassados (CABRAL, 1910).

Nas escolas masculinas, era ensinada a lei como norma social. A par da hierarquização social do sexo, era ensinado o lugar do homem na família, o significado ou sentido do tempo, o papel da família e os direitos da mulher, em particular. Nelas não era permitida entrada de mulheres. Elas poderiam chegar perto, principalmente, para fornecer refeições. Havia uma zona de espera, onde intercedidas por preceptores. Durante o período de permanência, os progenitores dos iniciandos não poderiam manter relações sexuais, sob ameaça de os filhos morrerem, acreditava-se (CABRAL, 1910).

Nestas instituições verificavam-se intersecções entre a religião e o direito. Onde o sistema religioso era o fundamento dos diferentes valores sociais. Isto é, desde o complexo das relações políticas estabelecidas nos diferentes espaços políticos da região, indivíduos ligados a religião mereceram destaque, sendo importantes para

¹⁸ Cabral (1910, p. 81) notou um elevado sentido de responsabilidade entre os rapazes de Inhambane. Diz ter assinalado casos de meninos de seis ou sete anos que apascentavam grandes manadas, às vezes longe da sua residência.

¹⁹ *Suhu*, em língua xitswa; *Suthu*, em língua bitonga.

assuntos importantes da política, como no caso da educação. Já, o direito, como em qual quer sociedade, regia as relações humanas no seu quotidiano.

Assim mesmo, o conceito de namoro esteve presente no contexto de Inhambane, assim como o atesta Junod (2009, p. 298), quando faz o estudo etnográfico da corte e do modelo de justiça entre os “clãs tsonga” “Nkuna do Zoutpansberg e os Mazvaya do estuário do Nkomati”. Ora vejamos, depois da iniciação, os moços eram levados para outro recinto a fim de se encontrarem com os seus familiares que lhes traziam novas roupas. Eles poderiam se encontrar com meninas que não fizessem parte da sua família. Poderia ser por iniciativa feminina ou por fruto de arranjos perdurantes, visto ter havido aquelas que levassem presentes. Um dos aspectos mais relevantes a ter em conta, era o ponto mais alto da formação (graduação), onde se adoptavam novos nomes, em virtude daqueles de nascença, atribuídos por suas mães (CABRAL, 1910).

Outro local de formação era aquele consagrado às meninas. Geralmente na casa familiar. Estas eram iniciadas depois da primeira menstruação. Seguia-se a fase em que era “isolada numa palhota”, onde era tratada por “uma mulher”, “mãe de filhos”. As mulheres estéreis poderiam transmitir infertilidade. Durante esse processo, a menina só falava com a sua preceptora. Não poderia fazer movimentos bruscos, além de ir à casa de banho, com os olhos sempre apontando o chão. Quando terminava a menstruação, ela saía da palhota com novas vestes, ornamentada com missangas, no pescoço e na cabeça a fim de que fosse vista pelos rapazes e se espalhasse a notícia da sua aptidão para ter filhos (CABRAL, 1910).

No caso das raparigas landinas, depois da menstruação tinham o hábito de irem se banhar acompanhadas por muitas mulheres. Entre elas havia as agitadoras que podiam empurrar ou puxar violentamente, enquanto “as outras cantam acompanhada por um pequeno tambor que uma [delas] toca”. Essas práticas eram fundamentais para bons presságios depois do casamento, como o de ser uma mulher não influenciável pelas atitudes dos outros, “diligente e trabalhadora”. As principais responsabilidades da mulher eram trabalhar a terra e a fazer tarefas domésticas. À semelhança dos rapazes, adoptavam outro nome depois da iniciação (CABRAL, 1910).

Isto é, havia dois espaços distintos de iniciação, que era um evento formal de educação. Em diferentes sociedades, agrupamentos humanos compostos por pessoas da mesma linhagem, mandavam os seus filhos masculinos para a circuncisão de forma periódica. As circuncisões, geralmente, decorriam em grupo. As mulheres tendiam a

ser iniciadas de forma individualizada, pois não se pode incentivar a primeira menstruação. Acima destas instituições formais e periódicas de outorga, existiam aquelas contínuas como as artes ou o fabrico de tecidos que fazendo parte do sistema educativo local, não eram esgotadas nos centros de iniciação, onde, se calhar havia apenas obtenção de conhecimentos gerais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das práticas educativas em Inhambane até ao início do século XX permite compreender a educação como um processo profundamente enraizado nas dinâmicas socioculturais locais, orientado para a formação de indivíduos socialmente integrados e funcionalmente activos nas suas comunidades. Longe de se configurar como um sistema ausente ou rudimentar, a educação desenvolvia-se em múltiplas instâncias, combinando dimensões formais, não formais e informais, desde os ritos de iniciação até à transmissão intergeracional de saberes práticos, simbólicos e normativos.

Os eventos históricos que marcaram a região, como o tráfico de escravos, as reconfigurações sociopolíticas associadas ao M'fecane e a progressiva implantação do sistema colonial, introduziram tensões, descontinuidades e reconfigurações nesse modelo educativo, sem, contudo, eliminar a sua lógica interna. Pelo contrário, observa-se a capacidade adaptativa dessas práticas, que incorporaram elementos externos sem perder completamente as suas bases estruturantes.

Neste sentido, o estudo demonstra que a educação em Inhambane deve ser interpretada para além das categorias normativas do modelo escolar ocidental, o que exige uma abordagem que valorize os sistemas locais de produção e transmissão de conhecimento. Ao fazê-lo, isso contribui para a desconstrução de perspectivas cêntricas e para a valorização de epistemologias locais, onde sublinha-se a necessidade de integrar essas heranças na reflexão contemporânea sobre políticas educativas e desenvolvimento sociocultural em Moçambique.

REFERÊNCIAS

ALVES DE SOUSA, F.; KAFURE DA ROCHA, G.; MARIA DOS SANTOS, D. A educação não formal e sua contribuição para a comunicação e formação social do sujeito. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, ano VI, v. 17, n.º 49, 2024, p. 723-740.

BERLIOZ, Jacques. Jacques Le Goff e as narrativas exemplares medievais: as balizas de um percurso. **Brathair**, v. 16, n.º 2, p. 44-73, 2016.



BLOCH, M. **Apologia da História ou o Ofício do Historiador**. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002.

CABRAL, A. **Raças, usos e costumes dos indígenas do distrito de Inhambane**: acompanhado de um vocabulário em Shitsua, Guitonga e Shishope. Lourenço Marques: Imprensa Nacional, 1910.

CAPELA, J. **A burguesia mercantil do Porto e as colónias (1834-1900)**. Porto: Afrontamento, 1975.

CASTIANO, J. P.; NGOENHA, S. E. **A longa marcha duma educação para todos em Moçambique**. 3.^a ed. Maputo: Publix, 2013.

CERDAS, E. Tradução e ensino: o primeiro contato com a literatura grega clássica. **Revista Eletrônica da Educação**, v. 1, n.º 1, p. 152-165, 2018.

COUNSEL, G. The griots of West Africa: Agents of social change. **Context: Journal of Music Research**, v. 14, p. 43-51, 1997.

COSTA, R. H. Notas sobre a Educação formal, não-formal e informal. **Anais do III SIMPOM - Simpósio Brasileiro de Pós-Graduandos em Música**, p. 435-444, 2014

DA COSTA NUNES, Ruy Afonso. **História da educação na Idade Média**. EPU – Editora Pedagógica e Universitária Ltda.: São Paulo, 1979.

DOS SANTOS TEIXEIRA, R. A função narrativa de Ulisses na Odisseia: os homens como eles deveriam ser: men as they should be. **Cadernos de Pós-Graduação em Letras**, v. 25, n. 2, 2025.

FAGAN, B. M. As bacias do Zambeze e do Limpopo, entre 1100 e 1500. In: NIANE, Djibril Tamsir (ed.). **História geral da África IV: África do século XII ao século XVI**. 2. ed. rev. Brasília: UNESCO, p. 591–622, 2010.

FERREIRA, Amauri Carlos. Os gregos: a aprendizagem pela narrativa e representação. **Cadernos de História**, v. 21, n.º 35, p. 12-32, 2020.

ISAACMAN, A. F. Os países da bacia do Zambeze. Em: Ajayi, J. F. Ade (ed.). **História geral da África, VI: África do século XIX à década de 1880**. Brasília: UNESCO, 2010. p. 211-248

JUNOD, H. **Usos e costumes dos Bantu**. Organização de Omar Ribeiro Thomas e Paulo Gajanigo. Campinas: Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, 2009.

KUBIK, G. Educação tradicional e ensino da música e dança em sociedades tradicionais africanas. **Revista de Antropologia**, p. 107-112, 1979.

LECLERC, G. D. F. E. Os Intelectuais na Idade Média. **Revista Brasileira de História de Educação**, v. 5, n.º 1, p. 263-269, 2005.

LIESEGANG, G. **Ngungunyane**: a figura de Ngungunyane Nqumayo, rei de Gaza (1884-1895) e o desaparecimento do seu Estado. Maputo: ARPAC; Arquivo Histórico de Moçambique, 1996.

LITSURE, H. F. **A identidade Tsonga-Changana no contexto da identidade nacional moçambicana**: construção e representação. 2020. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade de Lisboa: Lisboa, 2020.



LUNDY, K. S. Historical Research. In: GIVEN, L. M. (ed.). **The Sage encyclopedia of qualitative research methods**. vol. 1 & 2. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore: SAGE, 2008. p. 395-399

MAZULA, B. **Educação, Cultura e Ideologia em Moçambique: 1975-1985**. Porto: Edições Afrontamento e Fundo Bibliográfico de Língua Portuguesa, 1995.

M'BOKOLO, E. **África negra: história e civilizações**. Tomo II (do século XIX aos nossos dias). Tradução de Manuel Resende. Salvador; São Paulo: EDUFBA; Casa das Áfricas, 2011.

MAE, Ministério da Administração Estatal. **Perfil do distrito de Morrumbene, Província de Inhambane**. s/d: Ministério da Administração Estatal, 2005.

MARANDINO, M. Editorial: Faz sentido ainda propor a separação entre os termos educação formal, não formal e informal?. **Ciênc. Educ.**, v. 23, n. 4, p. 811-816, 2017, <https://doi.org/10.1590/1516-731320170030001>, acesso a 26 de Março de 2026

MARTINS, J. B. D. F. Palavras invisíveis. **Sala Preta**, v. 9, p. 183-189, 2009.

MEDEIROS, E. **As etapas da escravatura no Norte de Moçambique**. Maputo: Arquivo Histórico de Moçambique; Núcleo Editorial da Universidade Eduardo Mondlane, 1988.

MORALES, F. A. Espaços competitivos: evergetismo monárquico, espaço urbano e integração na Atenas helenística (séc. II aC). **Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia**, n.º 29, p. 47-59, 2017.

MORIN, E. **Introdução ao Pensamento Complexo**. Sulina: Porto Alegre, 2005.

MUDIMBE, V. Y. **A invenção da África: gnose, filosofia e a ordem do conhecimento**. Lisboa: Edições Pedagogo; Luanda: Edições Mulemba, 2013.

NASCIMENTO, C. B. A. A. **A função simbólico-educativa do mito trágico: Um olhar sobre a narrativa ovidiana de Dédalo e Ícaro**. 49 f. Trabalho de Culminação do Curso (Licenciatura em Letras/Língua Portuguesa) – Universidade Federal da Paraíba: Mamanguape, 2023. Disponível em https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/27762/1/CarlaBeatrizAlexandreAlbertoNascimento_TCC.pdf, acesso a 3 de Abril de 2026

NORA, P. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História**, v. 10, p. 7-28, 1993, disponível em <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/12101/8763>, acesso a 3 de Abril de 2026.

MUIANGA, A. **Moçambique: raízes, identidade, unidade nacional: análise, comentários, textos escolhidos**. Maputo: Ndjira, 2010.

NHAMONA, E. M. F. **Dialéticas das formas literárias: uma interpretação de O Livro da Dor, Godido e Outros Contos e Chitlango, Filho de Chefe**. Tese (Doutorado em Letras). Universidade de São Paulo, 2016.

SANTOS, G. A. S.; PAULISTA, M. I. Idade Média x Idade Mídia. **Mirandum**, v. 20, p. 55-68, 2009, disponível em <http://www.hottopos.com/mirand20/gis.pdf>, acesso a 3 de Abril de 2026.



SANTOS, M. António Rita Ferreira: “Salazar sempre quis fazer uma colonização barata”. *Africana Studia*, n.º 15, 2010, p. 113-131.

SEROTO, J. Indigenous education during the pre-colonial period in Southern Africa. **Indilinga**: African Journal of Indigenous Knowledge Systems, v. 10, n. 1, 2011, p. 77–88. Disponível em: <https://journals.co.za/doi/pdf/10.10520/EJC61385>. Acesso em 29 dez. 2023.

SERRA, C. **História de Moçambique**: primeiras sociedades sedentárias e impacto dos mercadores (200/200–1886). Maputo: Departamento de História da UEM, 1988.

TEXEIRA, C. A fundação de Inhambane e a sua estrutura administrativa e governamental nos meados do século XVIII. **Arquivo**: Boletim Semestral do Arquivo Histórico de Moçambique, n. 8, p. 5-54, 1990.

BASE DE DADOS

<https://www.slavevoyages.org/voyage/all-voyages#voyages>

AGRADECIMENTOS

O autor expressa seu profundo e sincero agradecimento aos/as avaliadores/as “anónimos”, pela suas valiosas contribuições e sugestões teóricas e metodológicas, assim como pelas críticas construtivas que, em muito contribuíram para o aprimoramento dos argumentos e melhor encadeamento das ideias e argumentos. Assim como aos amigos e colegas que fizeram críticas pertinentes a primeira versão do texto, ora lendo-o em parte, ora por completo. A todos/as, meu muito obrigado. As opiniões expressas são da responsabilidade do autor.

Submetido em: 28/03/2026

Aceito em: 04/04/2026