

## **Frantz Fanon: uma inspiração para a construção de uma pedagogia intercultural e decolonial em Moçambique**

Anfibio Zacarias Huo<sup>1</sup>, João Clemente de Souza Neto<sup>2</sup>

### **Resumo**

Este artigo reflete as dimensões de uma pedagogia intercultural e decolonial na obra do Fanon em Moçambique, reconhecendo as marcas deixadas pelas imposições coloniais nas memórias e subjetividades do povo moçambicano. A educação foi atravessada por esse processo, sido historicamente organizada para sustentar lógicas de exploração e dominação, manifestando-se atualmente nos currículos, nas práticas pedagógicas e nas relações de poder. Assim, este escrito objetivou analisar de que modo as ideias de Fanon – especialmente a descolonização da mente, a libertação do ser e a reconstrução da humanidade – podem orientar práticas pedagógicas que promovam consciência crítica e diálogo intercultural. A pesquisa é de natureza qualitativa, com enfoque bibliográfico e reflexivo, baseada em obras de Fanon, na literatura decolonial e em estudos acerca da educação em contextos africanos pós-coloniais. Os resultados evidenciam que as dimensões da pedagogia fanoniana fortalecem a capacidade de educadores e educandos para reconhecer e questionar as estruturas coloniais que moldam identidades, linguagens e relações sociais, encorajando a construção de percursos educativos que priorizem a dignidade humana e a libertação coletiva. Conclui-se que assumir essa consciência crítica constitui um passo essencial para a consolidação de uma educação moçambicana capaz de confrontar o passado imposto e projectar um futuro de liberdade.

### **Palavras-chave**

Pedagogia fanoniana. Educação decolonial. Consciência crítica. Interculturalidade.

---

<sup>1</sup> Doutorando em Educação, Arte e História da Cultura na Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, Brasil. E-mail: anfibiohuo3@gmail.com.

<sup>2</sup> Doutor em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil; pós-doutor em Sociologia Clínica pela mesma instituição; professor na Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, Brasil; líder do Grupo de Pedagogia Social na mesma instituição. E-mail: j.clemente@uol.com.br.

## **Frantz Fanon: an inspiration for the construction of an intercultural and decolonial pedagogy in Mozambique**

Anfibio Zacarias Huo<sup>1</sup>, João Clemente de Souza Neto<sup>2</sup>

### **Abstract**

This article reflects on the dimensions of an intercultural and decolonial pedagogy in the work of Fanon in Mozambique, recognizing the marks left by colonial impositions on the memories and subjectivities of the Mozambican people. Education was traversed by this process, having been historically organized to sustain logics of exploitation and domination, which are currently manifested in curricula, pedagogical practices, and power relations. Thus, this paper aimed to analyze how Fanon's ideas – especially the decolonization of the mind, the liberation of being, and the reconstruction of humanity – can guide pedagogical practices that promote critical consciousness and intercultural dialogue. The research is qualitative in nature, with a bibliographic and reflective focus, based on Fanon's works, decolonial literature, and studies on education in post-colonial African contexts. The results show how the dimensions of a Fanonian pedagogy strengthen the capacity of educators and learners to recognize and question the colonial structures that shape identities, languages, and social relations, encouraging the construction of educational pathways that prioritize human dignity and collective liberation. It is concluded that embracing this critical consciousness constitutes an essential step toward consolidating a Mozambican education capable of confronting the imposed past and projecting a future of freedom.

### **Keywords**

Fanonian pedagogy. Decolonial education. Critical consciousness. Interculturality.

---

<sup>1</sup> PhD candidate in Education, Art, and Cultural History, Mackenzie Presbyterian University, State of São Paulo, Brazil. Email: anfibiohuo3@gmail.com.

<sup>2</sup> PhD in Social Sciences, Pontifical Catholic University of São Paulo, State of São Paulo, Brazil; postdoctoral internship in Clinical Sociology at the same institution; professor at Mackenzie Presbyterian University, State of São Paulo, Brazil; head of the Social Pedagogy Group at the same institution. Email: j.clemente@uol.com.br.

## Notas introdutórias

A educação em Moçambique carrega, até a atualidade, os efeitos profundos das imposições coloniais que moldaram as estruturas do sistema de ensino, os currículos e como o saber é transmitido e reconhecido. Durante o período colonial, a escola representou instrumento de dominação cultural, servindo à lógica da assimilação e da inferiorização dos saberes africanos. Essa realidade contribuiu para o distanciamento entre a educação formal e os contextos socioculturais moçambicanos. Como refere Thiong'o (2007), a colonização não se limitou à exploração económica, mas estendeu-se à mente, impondo línguas e formas de pensar que desvalorizam os saberes locais.

Nesse cenário, este artigo propõe uma reflexão acerca da pedagogia inspirada em Frantz Fanon (1961; 2008) como caminho possível para uma educação intercultural e decolonial em Moçambique. O pesquisador, ao analisar os efeitos da colonização sobre a subjetividade dos povos oprimidos, oferece uma leitura crítica da alienação cultural e da necessidade de libertação total, não apenas política ou económica, mas mental e existencial (Fanon, 2008). A sua proposta de descolonização do ser humano desafia os sistemas educativos a reconsiderarem os seus fundamentos e suas práticas.

Assim, o objetivo geral deste artigo foi analisar de que modo as dimensões da pedagogia fanoniana podem inspirar práticas educativas que promovam a consciência crítica e o diálogo intercultural em Moçambique. Para atingir esse objetivo, foram definidos os seguintes objetivos específicos: (1) discutir os impactos da imposição colonial no sistema educativo moçambicano; (2) apresentar os principais fundamentos do pensamento de Fanon (1961; 2008) que inspiram uma pedagogia intercultural e decolonial; (3) relacionar o pensamento de Fanon (1961; 2008) com os princípios da educação.

Desse modo, a pergunta de pesquisa que orienta este estudo é: “De que modo as dimensões de uma pedagogia intercultural e decolonial na obra do Fanon (1961; 2008) podem contribuir para uma educação intercultural decolonial em Moçambique?”. Essa interrogação emerge da necessidade de repensar a escola como espaço de libertação, questionando os seus conteúdos, seus métodos e suas relações de poder, que, recorrentemente, refletem uma estrutura colonial.

A relevância desta pesquisa está no facto de procurar alternativas educativas que valorizem as identidades culturais moçambicanas, promovam o diálogo entre saberes e contribuam para a construção de uma sociedade mais justa. Em geral, Fanon (1961; 2008) não oferece apenas uma crítica à colonização, mas uma visão de reumanização, centrada na

dignidade dos povos historicamente subalternizados (Mignolo; Walsh, 2018). Nesse sentido, recuperar a sua proposta pedagógica é um acto político e epistemológico de resistência e reconstrução.

Este estudo insere-se no campo da investigação qualitativa, com abordagem bibliográfica e reflexiva. Utilizam-se como principais referências os textos de Fanon (1952, 1959, 1961), que, durante sua curta vida (1925-1961), escreveu três livros: *Pele negra, máscaras brancas*, *O ano V da Revolução Argelina* e *Os condenados da terra*. Para o presente estudo, optou-se por focar em *Pele negra, máscaras brancas* (Fanon, 1952) e *Os condenados da terra* (Fanon, 1961), devido à sua relevância teórica para a análise da educação e da pedagogia em contextos pós-coloniais. A primeira obra explora as consequências psicológicas e culturais do colonialismo, enquanto segunda aborda a luta pela libertação e a necessidade de transformação das estruturas sociais e educativas herdadas do colonialismo.

Dessa maneira, este escrito baseia-se na análise crítica de fontes secundárias, com o propósito de construir uma leitura teórico-política acerca do papel da pedagogia na superação das estruturas coloniais do ensino. Nesse sentido, a seleção das obras de Fanon (1961; 2008) seguiu critérios de pertinência teórica e aplicabilidade pedagógica, buscando textos que possibilitem compreender como a educação pode contribuir para a descolonização da mente, a emancipação do sujeito e a construção de uma pedagogia libertadora.

Espera-se que este artigo contribua para o aprofundamento do debate acerca da necessidade de uma educação moçambicana verdadeiramente enraizada nos contextos históricos, culturais e sociais do país. Ao propor uma pedagogia inspirada em Fanon (1961; 2008), pretende-se não apenas denunciar as imposições herdadas do colonialismo, mas indicar caminhos de transformação que possibilitem uma escola mais humana, plural e libertadora.

### **A educação em Moçambique e as imposições coloniais**

A educação em Moçambique foi, desde os primórdios da ocupação portuguesa, um instrumento central de dominação. Mais do que transmitir conhecimento, a escola colonial operou como um mecanismo de controlo político e cultural, legitimando a presença do colonizador e moldando as mentes dos colonizados. Fanon (2008, p. 37) explica com clareza que “a dominação colonial não se limita ao controlo económico; ela procura reorganizar o mundo do colonizado, impondo-lhe novas categorias de pensamento e de sentimento”.

A reorganização da vida social promovida pelo regime colonial português em Moçambique refletiu-se concretamente nas políticas educativas implementadas, as quais, desde

o seu início, instituíram uma clara distinção entre os moçambicanos considerados “civilizados” e a vasta maioria classificada como “indígena”. Essa diferenciação não era meramente simbólica ou social, mas foi juridicamente formalizada com a promulgação do Estatuto Político, Civil e Criminal dos Indígenas de Moçambique, por meio do Decreto n.º 12.533, de 23 de outubro de 1926 (Portugal, 1926). Esse estatuto consolidou um sistema de cidadania dual, no qual os africanos nativos eram excluídos dos direitos políticos e civis reservados aos colonos e assimilados, sendo-lhes negadas oportunidades reais de ascensão social ou participação efetiva na vida pública.

No campo da educação, a segregação era igualmente evidente e funcional aos interesses do poder colonial. O sistema escolar não visava ao desenvolvimento pleno do indivíduo africano, mas sim a sua formação restrita e subordinada. O próprio regulamento do ensino para os “indígenas” expressava de forma inequívoca os objetivos dessa política: “O ensino destinado aos indígenas terá em vista o aproveitamento das suas capacidades em conformidade com a sua posição social, evitando a criação de expectativas incompatíveis com a função que lhes compete dentro da sociedade colonial” (Portugal, 1926, p. 14). Essa formulação revela a intencionalidade explícita de conter qualquer possibilidade de libertação intelectual ou social por parte dos moçambicanos, restringindo o acesso ao conhecimento de modo a perpetuar a ordem colonial.

Na prática, o sistema educativo colonial operava como um mecanismo de controle social, desenhado para produzir uma mão-de-obra obediente, disciplinada e desprovida de consciência crítica ou capacidade de contestação. Como afirma Mazula (1995, p. 42),

a escola colonial não tinha como objetivo principal educar o africano para a liberdade, mas sim para a obediência e para a reprodução da ordem colonial. Tratava-se de um sistema que, mais do que transmitir saber, visava disciplinar corpos e mentes, de modo a assegurar a continuidade da dominação.

A educação, assim concebida, era uma ferramenta ideológica a serviço da dominação, funcionando não como um direito universal, mas como um privilégio seletivo e condicionado à aceitação da hierarquia colonial.

Ademais, outro pilar fundamental da estratégia colonial portuguesa em Moçambique foi a política de assimilação, que visava integrar uma minoria africana ao sistema colonial mediante a adoção dos valores e padrões culturais europeus. Essa política foi juridicamente consolidada pelo Decreto-Lei n.º 39.666, de 20 de maio de 1954, que redefiniu os critérios para a concessão do estatuto de “assimilado” (Portugal, 1954). A obtenção desse estatuto exigia do indivíduo africano a renúncia à sua identidade cultural e a total submissão aos códigos sociais e morais

do colonizador. Entre as exigências, estavam o domínio fluente da língua portuguesa, a prática de uma religião cristã (católica, preferencialmente), a posse de uma profissão considerada “digna”, além da adoção de costumes europeus no vestuário, alimentação, habitação e conduta pública. Nas palavras de Macagno (2009, p. 48),

[a] política do assimilacionismo visava criar um sujeito colonial que, rompendo com as suas raízes, incorporasse a língua, a religião e os costumes do colonizador, tornando-se assim útil ao aparelho administrativo da colônia. O africano era convidado a renegar a sua história para ser aceite como parte de uma ordem social que nunca o reconhecia plenamente.

Essa afirmação evidencia o caráter profundamente contraditório e opressor da assimilação, que, ao invés de promover a integração, consolidava uma forma sofisticada de exclusão e subordinação. O “assimilado” tornava-se, assim, uma figura marginal, constantemente pressionada a provar a sua “civilização” e fidelidade ao império, ao mesmo tempo em que era impedida de romper com o estigma da sua origem africana.

A imposição linguística constituiu-se como uma componente central da estratégia de dominação colonial portuguesa em Moçambique. O controlo da língua foi utilizado como um instrumento de poder e assimilação, visando consolidar a hegemonia cultural da metrópole sobre os povos africanos colonizados. Nas escolas coloniais, a interdição das línguas moçambicanas foi acompanhada pela exaltação exclusiva da língua portuguesa como única via legítima de acesso ao saber, à cidadania (para os assimilados) e à mobilidade social, ainda que esta fosse extremamente limitada e condicionada.

A consequência direta desse processo foi o enfraquecimento deliberado das estruturas culturais locais, minando a continuidade das tradições orais, das práticas comunitárias e da pedagogia ancestral que constituía a base do saber coletivo das comunidades africanas. Como aponta Cabaço (2009, p. 63),

[a] escola colonial, ao negar as línguas e culturas moçambicanas, pretendia apagar as memórias coletivas e quebrar a transmissão intergeracional de saberes. Impunha-se, assim, uma ruptura deliberada entre a criança africana e a sua comunidade, criando dependência linguística e cultural em relação à metrópole.

Essa análise revela a profundidade da violência simbólica e cultural infligida às populações moçambicanas: mais do que uma imposição educativa, tratava-se de um projecto de reconfiguração identitária, no qual a língua se transformava em um instrumento de alienação. Ao separar a criança da sua língua materna, o sistema colonial português não apenas dificultava

o processo de aprendizagem, como promovia, conscientemente, a desvalorização das suas origens e o desprezo pela cultura local.

O resultado directo dessa política foi a formação de gerações inteiras submetidas a um modelo educativo excludente, que ignorava as vivências, necessidades e aspirações das populações africanas. Longe de promover o desenvolvimento integral do indivíduo, esse sistema servia essencialmente para reproduzir e legitimar a estrutura de dominação colonial, negando ao africano o direito à sua própria identidade e à afirmação do seu património cultural. Assim, a escola colonial transformava-se num espaço de aculturação forçada, no qual o saber tradicional era silenciado e substituído por uma narrativa eurocêntrica de “civilização” e “progresso”.

Nesse contexto, a igreja católica, atuando em estreita aliança com o Estado colonial, desempenhou um papel preponderante na implementação e consolidação dessas políticas educativas. Com a assinatura do Acôrdo Missionário de 1940 (Église Catholique Portugal, 1943), o poder colonial concedeu às missões religiosas amplas competências para administrar escolas, conduzir a catequese e regular a vida espiritual das populações africanas. Esse acordo formalizou a colaboração entre igreja e Estado, criando as bases para um sistema educativo duplamente autoritário, colonial e eclesiástico.

Como explica Machel (1979), a educação ministrada pelas missões católicas foi concebida para inculcar a obediência, cristianizar o africano e assegurar a manutenção da ordem social colonial. A função principal dessa educação não era libertadora, mas sim disciplinadora; “[d]eve-se no entanto sublinhar que enquanto o ensino não se generalizar, enquanto ele de facto for privilégio de uma minoria, haverá o risco grave de que, traindo a sua origem social, alunos e professores se constituam em elite privilegiada” (Machel, 1979, p. 18).

Para melhor compreender os diferentes mecanismos de dominação colonial operados por meio da educação em Moçambique, o Quadro 1 abaixo apresenta um resumo dos principais eixos, instrumentos, objetivos e consequências dessas práticas:

**Quadro 1 – Mecanismos de dominação colonial por meio da educação em Moçambique**

<b>Eixo de Dominação</b>	<b>Instrumento Utilizado</b>	<b>Objetivo Colonial</b>	<b>Consequências para os Moçambicanos</b>
<b>Segregação Legal e Social</b>	- Estatuto Político, Civil e Criminal dos Indígenas (Portugal, 1926).	- Criar uma cidadania dual que excluísse os africanos dos direitos plenos.	- Exclusão dos direitos políticos e civis; - Acesso limitado à educação e à participação social e económica.
<b>Educação Seletiva</b>	- Ensino rudimentar para “indígenas” com currículo adaptado à sua “posição social”.	- Formar mão-de-obra subalterna e evitar a ascensão intelectual dos africanos.	- Educação restrita e utilitarista; - Exclusão das elites africanas do acesso a saberes transformadores.
<b>Política de Assimilação</b>	- Decreto-Lei n.º 39.666 (Portugal, 1954); - Critérios exigentes para obter estatuto de “assimilado”.	- Criar uma elite submissa, desidentificada da sua cultura de origem.	- Marginalização cultural; - Pressão para renegar identidade africana; - Exclusão social contínua mesmo após assimilação.
<b>Imposição Linguística</b>	- Proibição das línguas bantu nas escolas e administração; - Imposição do português.	- Consolidar hegemonia cultural portuguesa; - Quebrar a transmissão de saberes tradicionais.	- Alienação linguística; - Perda de património cultural oral; - Ruptura intergeracional entre jovens e comunidades.
<b>Currículo Eurocêntrico</b>	- Conteúdos escolares centrados na história e cultura europeias.	- Reforçar a visão de superioridade do colonizador e invisibilizar as culturas africanas.	- Silenciamento das histórias africanas; - Baixa valorização dos saberes locais.
<b>Educação Missionária</b>	- Acordo Missionário (Église Catholique Portugal, 1943); - Papel das missões católicas na educação.	- Inculcar obediência, evangelizar e legitimar a ordem colonial.	- Interiorização da inferioridade; - Educação autoritária e conservadora; - Controle ideológico e espiritual.
<b>Modelo Pedagógico-Autoritário</b>	- Ensino baseado na memorização, disciplina rígida, exclusão do pensamento crítico.	- Formar sujeitos obedientes e não contestatários.	- Ausência de pensamento crítico; - Dificuldade de participação cívica ativa no pós-independência.

Fonte: elaborado pelos autores (2025).

As evidências apresentadas demonstram que a educação colonial em Moçambique não foi um empreendimento neutro ou benevolente, mas sim um instrumento estratégico de dominação, concebido para garantir a reprodução da ordem colonial e consolidar a subalternidade das populações africanas. Por meio da segregação legal, da imposição linguística, do currículo eurocêntrico e da educação missionária, o sistema educativo colonial

operou como mecanismo de controlo social e cultural, moldando consciências, reprimindo identidades e legitimando a desigualdade.

Nesse contexto, Huo e Souza Neto (2024b) revelam que a superação efectiva dessa mentalidade exige mais do que reformas administrativas: impõe-se uma transformação radical e descolonizadora do sistema educativo, que reconheça e valorize os saberes locais, as línguas moçambicanas e a diversidade cultural do país. Dessa forma, é fundamental construir uma escola que sirva de espaço de libertação, em que educadores e educandos sejam agentes activos na produção do conhecimento e na afirmação de uma identidade africana plural, crítica e digna. Por meio desse processo, será possível romper a lógica da dependência herdada do passado colonial e avançar para um modelo de educação comprometido com a justiça social, a soberania cultural e o desenvolvimento humano integral.

### **A educação pós-independência em Moçambique entre reformas, permanências e rupturas**

Embora tenha ocorrido a Proclamação da Independência Nacional de Moçambique, em 1975, as marcas profundas das imposições coloniais no sistema educativo moçambicano não foram completamente eliminadas. A recém-criada “República Popular de Moçambique” empreendeu reformas significativas no sector da educação, promovendo campanhas de alfabetização em massa, a expansão da escolaridade obrigatória e o esforço de criação de um sistema educativo mais alinhado com os valores da nova ordem política e social. No entanto, apesar do entusiasmo revolucionário e das transformações institucionais, a ruptura com o legado colonial revelou-se incompleta.

As estruturas deixadas pelo colonialismo estavam enraizadas não apenas na organização física e administrativa das escolas, mas, sobretudo, nos conteúdos curriculares, nos métodos pedagógicos, na linguagem do ensino e na ideologia subjacente à produção do conhecimento escolar. Indubitavelmente, como observam Ngunga e Bavo (2011, p. 10), “a extinção de uma língua é uma perda incomparável e inestimada para a diversidade humana”.

As reformas do Sistema Nacional de Educação (SNE) em Moçambique expressam uma trajetória complexa marcada por momentos de ruptura ideológica e técnica, bem como por permanências estruturais que acompanham a transição do país de um projeto socialista para um modelo democrático liberal. A análise das Leis n.º 4/83, 6/92 e 18/2018 permite observar os elementos que, ao longo do tempo, evidenciam a tensão entre um projeto de educação libertadora e as exigências do mercado global (Moçambique, 1983; 1992; 2018).

A Lei n.º 4/83 – marco inaugural do SNE moçambicano –, em específico, foi aprovada para consolidar os ideais da revolução socialista. O texto legal explicita, desde sua exposição de motivos, que o sistema de educação deveria ser “o instrumento central para a formação e para a elevação do nível técnico-científico dos trabalhadores [e que sua finalidade era] a formação do Homem Novo” (Moçambique, 1983, n.p.). O Art. 1º dessa mesma lei afirma que “[a] educação é um direito e um dever de todo o cidadão, o que se traduz na igualdade de oportunidades de acesso a todos os níveis de ensino e na educação permanente e sistemática de todo o povo” (Moçambique, 1983, n.p.).

Essa concepção de educação como direito coletivo e como prática de transformação social está alinhada à pedagogia de Freire (1967, p. 88), para quem “a educação libertadora é um ato de conhecimento e, portanto, um ato político”. Além disso, os princípios pedagógicos definidos no Art. 3º da Lei n.º 4/83, como a “ligação entre a teoria e a prática [e a] ligação estreita entre a escola e a comunidade” (Moçambique, 1983, n.p.), revelam o esforço para integrar o ensino à realidade local e à construção do socialismo moçambicano.

No entanto, a guerra civil que assolou Moçambique entre 1977 e 1992 impôs um severo revés ao projeto educacional proposto na década de 1980. A destruição da infraestrutura e a fuga de quadros técnicos qualificados enfraqueceram a capacidade do Estado de implementar efetivamente o SNE. Com o fim da guerra e a adesão às reformas de ajustamento estrutural, o país iniciou uma nova fase política e econômica que se refletiu diretamente na legislação educacional.

A Lei n.º 6/92, por sua vez, representou uma virada paradigmática ao redefinir os fundamentos do SNE. Ela permitiu, por exemplo, a entrada da iniciativa privada e comunitária na educação, algo impensável nos moldes da legislação anterior. Além disso, introduziu um novo conjunto de princípios orientadores centrados na descentralização, eficiência e flexibilidade do sistema: “As entidades públicas, privadas e comunitárias podem participar na criação e gestão de estabelecimentos de ensino, mediante autorização do Estado” (Moçambique, 1992, n.p.).

Outrossim, a reforma antecipou mudanças curriculares e administrativas voltadas para a empregabilidade e para a preparação do indivíduo como força de trabalho, em detrimento da formação crítica. Em termos de pedagogia libertadora, esse movimento configura o que Dussel (2015, p. 25) nomeia de “fetichização do saber”, isto é, a transformação da educação em um bem de consumo subordinado à lógica do capital.

Embora o discurso oficial da época tenha enfatizado a reconstrução nacional, o conteúdo da Lei n.º 6/92 evidencia a consolidação de uma visão instrumental da educação. Segundo bell

hooks (2013, p. 211), “quando o ensino é reduzido a treinamento para o mercado, perde-se a possibilidade de formação do sujeito crítico”. Isso revela uma permanência: a manutenção de uma estrutura educativa que privilegia a adaptação ao sistema vigente, em vez de sua transformação.

Com a aprovação da Lei n.º 18/2018, esperava-se uma modernização do SNE alinhada aos novos desafios do século 21, incluindo o uso de tecnologias, o fortalecimento da paz e da democracia, bem como a descentralização administrativa. Essa lei, em seu Art. 4º, destaca que “[a] educação deve promover o respeito pelos direitos humanos, a justiça social, a paz, a tolerância, o pluralismo político, a igualdade de gênero, o respeito pelas diferenças culturais, religiosas e linguísticas e a promoção da consciência ecológica” (Moçambique, 2018, n.p.).

Apesar de avançar no plano discursivo, a Lei n.º 18/2018 mantém aspectos centrais do modelo neoliberal implementado a partir da década de 1990. A lógica de desempenho, a competitividade e a centralidade das competências individuais continuam presentes, perpetuando uma orientação voltada mais à eficiência econômica do que à justiça social. Huo e Souza Neto (2024b) destacam que, quando a escola funciona apenas como mecanismo de reprodução de conhecimentos, ela enfraquece sua função formadora e crítica, deixando de promover o diálogo entre os saberes produzidos localmente e os processos educativos orientados para a transformação social.

**Quadro 2 – Rupturas e permanências nas reformas do SNE em Moçambique**

<b>Lei / Ano</b>	<b>Rupturas</b>	<b>Permanências</b>
<b>Lei n.º 4/83 (Moçambique, 1983)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rompe com o modelo colonial e elitista da educação portuguesa;</li> <li>- Propõe um SNE orientado pela justiça social e pelo socialismo;</li> <li>- Valoriza o trabalho, a comunidade e a educação como transformação social.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Centralismo estatal na formulação e execução das políticas;</li> <li>- Visão normativa e diretiva da função da escola;</li> <li>- Dificuldade estrutural de implementação plena.</li> </ul>
<b>Lei n.º 6/92 (Moçambique, 1992)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rompe com o modelo socialista centralizador;</li> <li>- Introduz participação do setor privado e comunitário;</li> <li>- Adoção da lógica de mercado e eficiência.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Persistência das desigualdades no acesso e qualidade;</li> <li>- Continuidade da exclusão de epistemologias africanas e saberes locais;</li> <li>- Valorização da escolarização formal.</li> </ul>
<b>Lei n.º 18/2018 (Moçambique, 2018)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Atualização curricular com foco em paz, inclusão, diversidade e uso de tecnologias;</li> <li>- Descentralização administrativa e reconhecimento da pluralidade cultural.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Continuidade da lógica tecnocrática e meritocrática;</li> <li>- Ênfase na empregabilidade e inovação como fins da educação;</li> <li>- Manutenção da influência de organismos multilaterais.</li> </ul>

Fonte: elaborado pelos autores (2025).

As reformas do SNE em Moçambique revelam um percurso marcado por tensões profundas entre a intenção declarada de promover uma educação libertadora e as limitações estruturais e ideológicas que atravessam as políticas públicas no país. Essas tensões se manifestam nas múltiplas tentativas de reformular o sistema educacional ao longo das décadas, ora afirmando compromissos com a justiça social e a libertação humana, ora cedendo às exigências de adaptação a modelos neoliberais impostos pelo contexto internacional. Os aspectos que denotam a persistência do legado colonial são:

- A presença desproporcional de autores e referências europeias nos manuais escolares, em detrimento dos pensadores africanos, das histórias regionais e das expressões culturais moçambicanas;
- A estrutura escolar e os métodos pedagógicos fortemente baseados em modelos expositivos e autoritários, herdados da escola colonial, que priorizavam a memorização e a obediência, em detrimento do pensamento crítico, da criatividade e da participação ativa do aluno no processo de aprendizagem;
- A centralização e uniformização do currículo, ignorando a diversidade cultural e regional do país, o que resultava em uma educação frequentemente desligada das realidades vividas pelos alunos nas suas comunidades.

Essas continuidades demonstram que o projeto colonial de moldar consciências não desapareceu com a independência. Como advertia Fanon (2008, p. 58),

a independência formal não basta; enquanto a mente do colonizado não for libertada, as estruturas de opressão reencontram novas formas de se reproduzir. A libertação verdadeira exige uma transformação radical das consciências, um trabalho profundo de descolonização da mente.

Esse alerta revela-se particularmente pertinente no contexto moçambicano, no qual a educação permanece um campo de disputa simbólica e política. De um lado, persiste a colonialidade do saber, que se manifesta por meio da valorização de modelos eurocêntricos, da exclusão dos saberes locais e da reprodução de práticas pedagógicas autoritárias; do outro lado, emergem as aspirações de uma educação libertadora, centrada na justiça social, na valorização das culturas moçambicanas e na afirmação da identidade africana.

## Dimensões pedagógicas nas obras de Fanon

Primeiramente, Fanon foi um intelectual, psiquiatra e militante político oriundo da Martinica, colônia francesa no Caribe. Formado em Medicina, ele viveu intensamente as contradições do mundo colonial: lutou como soldado nas forças francesas durante a Segunda Guerra Mundial, trabalhou como psiquiatra na Argélia e tornou-se membro ativo da Frente de Libertação Nacional argelina durante a Guerra de Independência. Sua trajetória combina prática política, intervenção clínica e reflexão filosófica, conferindo ao seu pensamento um caráter teórico e profundamente enraizado nas lutas anticoloniais.

Entre suas obras principais, *Pele negra, máscaras brancas* (Fanon, 1952) e *Os condenados da terra* (Fanon, 2008) articulam uma crítica radical ao racismo, à dominação colonial e às suas consequências psíquicas, propondo caminhos de libertação que influenciaram movimentos revolucionários, teorias pós-coloniais e pedagogias críticas em todo o mundo.

As dimensões pedagógicas possíveis de se extrair das obras de Fanon (1952; 2008) nascem do confronto radical com a violência colonial e da necessidade de descolonizar não apenas os territórios, como também as mentes e os corpos. Para Fanon (2008), a colonização não consiste em um simples domínio político ou econômico, por tratar-se de uma estrutura total que invade a cultura, a linguagem, a psicologia e a própria constituição do ser. Em *Os condenados da terra*, o autor descreve o colonialismo como uma força que desumaniza, transforma o colonizado em objeto e paralisa as possibilidades de criação cultural (Fanon, 2008). Além disso, ele afirma que a ocupação estrangeira opera por meio de exploração e violência sistemática, desestruturando a vida social e cultural dos povos dominados: “Exploração, torturas, razias, racismo, liquidações colectivas, opressão racional, revezam-se a níveis diferentes para fazerem, literalmente, do autóctone um objeto nas mãos da nação ocupante” (Fanon, 2008, p. 80-81).

Essa desumanização não se limita à opressão econômica. O colonialismo destrói os sistemas de referência dos povos dominados, ridiculariza e esvazia suas tradições, além de instalar uma cultura “mumificada”, incapaz de se renovar ou de oferecer condições de desenvolvimento. Fanon (2008, p. 81-82) observa que, sob a ocupação, “a cultura, outrora viva e aberta ao futuro, fecha-se, aprisionada no estatuto colonial, estrangulada pela canga da opressão”. Trata-se de um projeto deliberado de alienação, no qual o opressor busca transformar a população em massa passiva, bloqueando qualquer possibilidade de resistência consciente.

A resposta fanoniana a essa situação não é a integração gradual, mas a ruptura. A descolonização, para ele, não é um simples reajuste das relações de poder, mas um processo de

substituição radical no qual um mundo expulsa o outro (Fanon, 2008). O autor é enfático ao caracterizar esse processo:

A descolonização é sempre um fenómeno violento. Seja qual for a lealdade com que se descreva, ela não se pode conceber como resultado de uma operação mágica, nem como o resultado natural de uma compreensão mútua. A descolonização é a substituição de uma “espécie” de homens por outra (Fanon, 2008, p. 14-15).

A violência, nesse contexto, não é glorificada por si mesma. Ela é entendida como uma força criadora, necessária para romper o círculo de opressão e devolver ao colonizado a sua condição de sujeito. A violência revolucionária é, assim, um ato de afirmação humana, a passagem de “homem objeto” para “homem sujeito”. Por meio dessa luta, o colonizado recupera não somente a terra, mas a própria dignidade e a capacidade de criar uma cultura viva.

Essa dimensão subjetiva é aprofundada em *Pele negra, máscaras brancas*, por meio do qual Fanon (1952) analisa o colonialismo como um processo de alienação psíquica. O colonizado interioriza a inferioridade, busca reconhecimento no olhar do colonizador e, para isso, tenta adotar seus costumes, sua linguagem e sua visão de mundo. A língua, em particular, é um instrumento de poder. Fanon (1952, p. 33), nesse contexto, explica que “falar é existir absolutamente para o outro. Dominar uma língua é assumir o peso de uma civilização”. Para o negro, entretanto, esse domínio não garante reconhecimento, pois a estrutura racista impede a plena igualdade. Mesmo quando o idioma do colonizador é dominado, a vitória revela-se instável e evasiva, caracterizando-se por uma dinâmica de aproximação e afastamento que assume um caráter ilusório.

Nesse contexto, “como dizia o outro, quando estou lá, ela não está; quando ela está, não estou mais” (Fanon, 1952, p. 175-176). O colonizado que tenta tornar-se “igual” veste uma máscara branca sobre a pele negra, mas essa máscara é sempre insuficiente, condenando-o a uma existência de não-ser. A colonização, assim, não apenas explora materialmente, mas cria uma patologia do reconhecimento, na qual o sujeito é levado a desejar aquilo que o nega.

Essas dimensões pedagógicas de Fanon (1961; 2008) são, portanto, uma pedagogia da libertação. Ela recusa tanto a violência colonial quanto a alienação cultural, propondo um processo educativo que permita ao oprimido reencontrar a própria humanidade. Essa educação não pode ser mera assimilação de conteúdos europeus, nem um retorno romântico ao passado. Fanon (1952, p. 248) alerta que a verdadeira cultura não é a preservação estática de tradições, mas um movimento vivo, forjado na luta: “A verdadeira cultura é a Revolução. Ela se forja vivamente”.

Trata-se de criar uma nova consciência, capaz de superar tanto a violência do colonizador quanto as armadilhas da identidade imposta. A educação, nessa perspectiva, deve oferecer meios para os sujeitos oprimidos reconstruírem sua identidade, afirmem seus valores e participem da criação do novo humanismo, não mais centrado na Europa, mas na dignidade de todos os povos. Fanon (2008, p. 6) conclama: “Abandonemos essa Europa que não deixa de falar do homem ao mesmo tempo que o assassina onde quer que o encontre”.

Esse novo humanismo, nascido das lutas de libertação, não configura apenas um projeto político, mas um horizonte pedagógico. Ele exige uma educação que promova a consciência crítica, revele os mecanismos de opressão e prepare os povos para criar, juntos, um mundo no qual a liberdade e a igualdade não sejam abstrações, mas práticas concretas.

Assim, os fundamentos da pedagogia fanoniana articulam três dimensões centrais:

- a) A descolonização da mente, que liberta o sujeito da dependência simbólica em relação ao colonizador e rompe com a lógica de reconhecimento que sustenta o racismo;
- b) A libertação do ser, processo de re-humanização que devolve ao colonizado a capacidade de agir, pensar e criar uma cultura viva;
- c) A construção de um novo humanismo, que supera o universalismo europeu e afirma uma universalidade baseada na dignidade de todos os povos, forjada na prática revolucionária.

Mais do que uma teoria, essas dimensões pedagógicas são práticas. Elas encontram eco em experiências de educação popular, em movimentos de libertação africana e latino-americana, e em toda reflexão que reconheça que a libertação das terras é completa somente quando acompanhada da libertação das consciências.

### **Fundamentos da pedagogia fanoniana e caminhos para uma educação decolonial em Moçambique**

O debate acerca de uma educação intercultural decolonial em Moçambique encontra em Fanon (1961; 2008) um dos seus principais referenciais teóricos. As suas análises da colonização revelam como o domínio europeu não se limitou à exploração económica, mas incluía a imposição de uma visão de mundo que procura moldar as identidades, as línguas e as formas de pensar dos povos colonizados.

Os fundamentos da pedagogia fanoniana articulam-se, em primeiro lugar, na descolonização da mente – dimensão que liberta o sujeito da dependência simbólica em relação ao colonizador e rompe com a lógica de reconhecimento que sustenta o racismo. Fanon (2008) demonstra que o colonialismo é um sistema que opera não apenas pela dominação económica ou militar, mas, sobretudo, pela penetração profunda nas estruturas de pensamento, impondo uma hierarquia racial que condiciona a própria experiência de ser. Para o autor, “falar é existir absolutamente para o outro. Dominar uma língua é assumir o peso de uma civilização” (Fanon, 2008, p. 33).

Essa afirmação revela que a linguagem é um instrumento de poder que permite ao colonizador determinar quem é reconhecido como humano. Assim, a descolonização da mente exige romper com a crença de que o acesso à humanidade depende da assimilação da língua e dos valores do opressor. Trata-se, desse modo, de um processo de libertação intelectual e emocional que transcorre pela recusa das “máscaras brancas”, isto é, a tentativa de imitar o colonizador para obter aceitação social, e pela valorização de novas referências culturais, históricas e epistemológicas.

Nesse contexto, Fanon (1961; 2008) compreende que essa libertação não é apenas individual, mas colectiva, por ser na luta organizada que os povos colonizados descobrem a sua própria voz e recuperam a capacidade de pensar com categorias próprias.

A segunda dimensão é a libertação do ser, entendida como um processo de re-humanização que devolve ao colonizado a capacidade de agir, pensar e criar uma cultura viva. Fanon (2008, p. 80-81) afirma que o colonialismo reduz o colonizado a um estado de objecto, fazendo dele “um ser sem direitos, um animal domesticado, um instrumento nas mãos da nação ocupante”.

Nessa condição, a violência revolucionária adquire um significado particular: longe de ser mera destruição, ela é uma força criadora que permite ao oprimido romper o círculo de submissão e reconquistar a dignidade perdida. Libertar o ser significa reapropriar-se do corpo, da terra e da história, construindo uma nova consciência que rejeita o papel passivo imposto pelo colonialismo.

Esse processo, para Fanon (1961; 2008), é profundamente pedagógico, por ensinar ao colonizado que a sua humanidade não depende de concessões do colonizador, mas da sua própria acção transformadora. Ao participar da luta, o sujeito deixa de ser mero espectador para tornar-se agente da sua própria história, descobrindo-se capaz de intervir no mundo e de recriar as bases da cultura nacional.

A terceira dimensão, por sua vez, é a construção de um novo humanismo, que supera o universalismo europeu e afirma uma universalidade baseada na dignidade de todos os povos, forjada na prática revolucionária. Fanon (2008, p. 6) adverte ser preciso “abandonar a Europa que não deixa de falar do homem ao mesmo tempo que o assassina onde quer que o encontre”. Para o autor, a Europa, embora se apresente como centro da razão e da civilização, é também a origem de uma violência histórica que contradiz os valores que proclama (Fanon, 2008).

O novo humanismo fanoniano não é uma simples rejeição da modernidade, nem um retorno idealizado ao passado pré-colonial. Trata-se, antes, da criação ativa de uma nova universalidade que reconhece a pluralidade das culturas e que se funde na experiência concreta das lutas de libertação. Fanon (2008, p. 248) insiste que “a verdadeira cultura é a Revolução. Ela se forja vivamente”, indicando que a libertação não se limita a recuperar tradições, mas inclui inventar novos modos de ser e de conviver. Nesse horizonte, a educação desempenha papel decisivo, por ser o espaço privilegiado para formar sujeitos críticos, capazes de construir relações humanas que não estejam fundadas na opressão ou na hierarquia racial.

Mais do que uma teoria abstrata, a pedagogia fanoniana é uma prática de libertação. Ela encontra eco em experiências de educação popular, em movimentos de libertação africana e latino-americana, bem como em todas as reflexões que reconhecem que “a libertação das terras só é completa quando acompanhada da libertação das consciências” (Fanon, 2008, p. 248).

Esse princípio sublinha que a independência política, por si só, é insuficiente se não vier acompanhada da transformação das estruturas mentais herdadas do colonialismo. Descolonizar a mente, libertar o ser e construir um novo humanismo são, assim, processos interdependentes que orientam práticas educativas voltadas para a libertação integral, nas quais a escola deixa de ser simples reprodutora de modelos coloniais para tornar-se um espaço de criação, resistência e invenção de novas formas de humanidade. O Quadro 3 resume as dimensões centrais da pedagogia fanoniana, apresentando os respectivos objetivos principais e as suas implicações pedagógicas.

**Quadro 3** – Dimensões da pedagogia fanoniana

<b>Dimensão central</b>	<b>Objectivo principal</b>	<b>Implicações pedagógicas</b>
<b>Descolonização da Mente</b>	- Libertar o sujeito da dependência simbólica em relação ao colonizador, rompendo com a lógica de reconhecimento colonial.	- Valorização das línguas e saberes locais; - Crítica ao eurocentrismo; - Recusa das “máscaras brancas”.
<b>Libertação do Ser</b>	- Re-humanizar o colonizado, devolvendo-lhe a capacidade de agir, pensar e criar uma cultura viva.	- Educação como prática de acção e participação; - Formação de sujeitos críticos, capazes de intervir na história.
<b>Novo Humanismo</b>	- Superar o universalismo europeu e afirmar uma universalidade baseada na dignidade de todos os povos.	- Construção de uma cultura política plural; - Educação para a solidariedade e a criação de uma nova universalidade.

Fonte: elaborado pelos autores (2025).

As três dimensões da pedagogia fanoniana evidenciam que a educação não pode ser reduzida à mera transmissão de conteúdo ou à reprodução de modelos impostos, mas deve constituir-se como um espaço de criação e de resistência. Ao inspirar práticas educativas que valorizem as culturas locais e estimulem a consciência crítica, Fanon (2008) aponta caminhos para transformar a escola em um lugar de libertação, capaz de enfrentar as marcas do passado colonial e de projetar novas possibilidades de futuro.

Nesse sentido, a proposta fanoniana ultrapassa o âmbito pedagógico e assume relevância política e ética, por questionar os fundamentos das hierarquias coloniais que ainda estruturam identidades e relações sociais em Moçambique. Trata-se de compreender a educação como prática de libertação coletiva, capaz de contribuir para a construção de um novo horizonte de humanidade, fundado na dignidade, na solidariedade e na justiça social.

Nesse horizonte, outros pensadores africanos e latino-americanos reforçam essa perspectiva – por exemplo, Thiong’o (2007, p. 42) sustenta que a descolonização da mente transcorre o uso das línguas africanas como meio de criação literária e de ensino, advertindo que “a luta de libertação da África será incompleta se a língua do colonizador continuar a ser o único veículo de conhecimento”.

Ademais, Freire (2019, p. 96) propõe uma educação dialógica que valoriza a problematização da realidade e a consciência crítica, lembrando que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens educam-se em comunhão, mediatizados pelo mundo”. Tanto Fanon (2008) como Freire (2019) convergem na defesa de uma pedagogia que transforme a opressão em prática de liberdade.

Mbembe (2016), por sua vez, acrescenta uma análise das novas formas de colonialismo global – denominado por ele como “necropolítica” – e alerta para as continuidades da dominação racial e económica mesmo após as independências. Essa perspectiva é essencial para compreender que a descolonização da educação moçambicana não se esgota no plano formal, exigindo políticas capazes de enfrentar as desigualdades que persistem.

Enquanto isso, Huo e Souza Neto (2024b) defendem uma perspectiva educativa que articula os saberes locais com abordagens críticas e decoloniais, entendendo a escola como um espaço de construção de pontes entre diferentes formas de conhecimento, de modo a evitar tanto a reprodução acrítica de modelos externos quanto o fechamento às realidades socioculturais locais.

Para que a educação em Moçambique cumpra seu papel transformador, é essencial que as políticas educacionais se direcionem para a formação de sujeitos críticos, capazes de questionar a realidade e de lutar por um futuro mais justo e igualitário; isso requer um compromisso real com a formação integral dos educandos, que transcenda a mera transmissão de conteúdos. Nesse sentido, Huo e Souza Neto (2024a, p. 1) afirmam que “é fundamental adotar uma educação decolonial, que valorize as culturas locais, promova a libertação dos sujeitos e a formação integral de indivíduos conscientes de sua identidade”, reforçando a necessidade de uma prática educativa voltada para a emancipação social.

A partir dessas contribuições, uma educação intercultural decolonial em Moçambique pode desenvolver um conjunto de práticas pedagógicas que dialogam diretamente com os princípios da pedagogia fanoniana. Tais práticas devem responder ao desafio de romper com as permanências coloniais e criar condições para a formação de sujeitos críticos, capazes de agir sobre a sua realidade. Entre as principais ações, destacam-se:

- Uso sistemático das línguas nacionais no ensino: incorporar as línguas moçambicanas como veículos de ensino e de produção de conhecimento, e não apenas como apoio ao português. Essa medida combate a alienação linguística descrita por Fanon (2008), que entende a língua como instrumento de poder e de reconhecimento social;
- Inclusão de saberes locais nos programas escolares: valorizar as histórias, práticas culturais, cosmologias e epistemologias das diferentes comunidades moçambicanas, reconhecendo que o conhecimento não é monopólio europeu. Essa prática contribui para a descolonização da mente e para a recuperação da autoestima cultural;
- Formação crítica de professores: preparar os docentes para problematizar o eurocentrismo e reconhecer a pluralidade de saberes. Essa formação deve permitir que

os educadores atuem como mediadores culturais, capazes de incentivar a consciência crítica e a libertação do ser, como propõe Fanon (2008);

- Adopção de metodologias dialógicas: substituir o modelo transmissivo por abordagens participativas, nas quais professores e estudantes construam coletivamente o conhecimento. A dialogicidade, defendida por Freire (2019), fortalece a autonomia do sujeito e a sua capacidade de intervenção;
- Promoção da consciência histórica: desenvolver atividades que auxiliem os estudantes a compreender as continuidades do colonialismo e a reconhecer os processos de resistência. Essa prática conecta-se ao novo humanismo fanoniano, que vê a libertação das consciências como condição para a verdadeira independência.

Essas ações, quando integradas, não apenas permitem aplicar uma política educativa intercultural, como também materializam os três princípios da pedagogia de Fanon (1961; 2008): a descolonização do pensamento, a emancipação do indivíduo e a construção de um novo humanismo, tornando a escola um espaço de libertação cultural e social.

Nesse contexto, a escola assume um papel transformador ao valorizar as identidades culturais dos estudantes e promover o respeito pela diversidade. Ao incorporar saberes locais e experiências dos alunos no processo de ensino-aprendizagem, contribui para o fortalecimento da autoestima e para a construção de uma consciência crítica em relação às desigualdades sociais e históricas.

Além disso, ao adotar práticas pedagógicas inclusivas e participativas, a escola estimula o diálogo, a reflexão e o pensamento autônomo. Dessa forma, prepara os estudantes para atuarem de forma ativa na sociedade, tornando-se cidadãos comprometidos com a justiça social, a igualdade e o desenvolvimento da comunidade em que estão inseridos.

## **Considerações finais**

A análise desenvolvida ao longo deste trabalho evidencia que as dimensões pedagógicas na obra de Fanon (1961; 2008) oferecem instrumentos teóricos e práticos para pensar uma educação verdadeiramente libertadora em Moçambique. Ao identificar a colonização como um processo que atua para além da exploração econômica, atingindo a mente, a cultura e a linguagem dos povos colonizados, Fanon (1961; 2008) demonstra que a luta pela independência não se limita à conquista do território, mas exige a libertação das consciências. Descolonizar a

mente, libertar o ser e construir um novo humanismo são, assim, tarefas indissociáveis de qualquer projeto educativo que pretenda romper com as permanências coloniais.

Nesse sentido, uma educação inspirada em Fanon (1961; 2008) não é apenas uma proposta teórica, mas uma prática viva que deve traduzir-se em políticas e ações concretas, como o uso sistemático das línguas nacionais, a valorização dos saberes locais, a formação crítica de professores, a adoção de metodologias dialógicas e a promoção da consciência histórica. Essas iniciativas contribuem para fortalecer a autonomia intelectual, a identidade cultural e a capacidade de intervenção social dos estudantes, tornando a escola um espaço de criação e de resistência.

Por fim, os fundamentos da pedagogia fanoniana desafiam Moçambique a construir um sistema educativo que, mais do que transmitir conteúdos, forme sujeitos críticos, conscientes da sua história e comprometidos com a transformação social. Trata-se de um compromisso ético e político com a reconstrução da dignidade e da humanidade do povo moçambicano, reconhecendo que a libertação das terras será completa somente quando estiver acompanhada da libertação das consciências.

## Referências

- CABAÇO, J. L. **Moçambique: identidade, colonialismo e libertação**. São Paulo: Unesp, 2009.
- DUSSEL, E. **Filosofia da libertação: crítica à ideologia da exclusão**. São Paulo: Paulus, 2015.
- ÉGLISE CATHOLIQUE PORTUGAL. **Concordata e Acôrdo Missionário de 7 de maio de 1940**. Lisboa: Secretariado da Propaganda Nacional, 1943.
- FANON, F. **O ano V da Revolução Argelina**. França: François Maspero, 1959.
- FANON, F. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1961.
- FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Paris: Éditions du Seuil, 1952.
- FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: Edufba, 2008.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1967.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 66. ed. São Paulo: Paz & Terra, 2019.
- hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

HUO, A. Z.; SOUZA NETO, J. C. A construção da educação decolonial em Moçambique à luz das pedagogias da libertação de Paulo Freire e Amílcar Cabral. **Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 31, p. e16337, 2024a. DOI 10.5335/rep.v31.16337. Disponível em: <https://ojs.upf.br/index.php/rep/article/view/16337>. Acesso em: 17 abr. 2026.

HUO, A. Z.; SOUZA NETO, J. C. Discursos multiculturais na educação: uma análise das leis do Sistema Nacional de Educação em Moçambique. **Revista da Faculdade de Educação**, Cáceres, v. 40, p. e402407, 2024b. DOI 10.30681/faed.v40i.12645. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/ppgedu/article/view/12645>. Acesso em: 1º abr. 2026.

MACAGNO, L. Fragmentos de uma imaginação nacional. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 24, n. 70, p. 17-35, 2009. DOI 10.1590/S0102-69092009000200002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/X8X68Zc6vm4G7STJgNnKYkR>. Acesso em: 1º abr. 2026.

MACHEL, S. M. **Fazer da escola uma base para o povo tomar o poder**. Maputo: Imprensa Nacional, 1979.

MAZULA, B. **Educação, cultura e ideologia em Moçambique: 1975–1985** (em busca de fundamentos filosófico-antropológicos). 1993. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

MBEMBE, A. **Necropolítica**. São Paulo: N-1 Edições, 2016.

MIGNOLO, W. D.; WALSH, C. **Sobre a decolonialidade: conceitos, análises, prática**. Durham: Duke University Press, 2018.

MOÇAMBIQUE. **Lei n.º 18/2018, de 28 de dezembro de 2018**. Estabelece o regime jurídico do Sistema Nacional de Educação na República de Moçambique. Moçambique, 2018. Disponível em: <https://estudo-ares.cplp.org/sites/default/files/Lei%20n%C2%BA%2018-2018%2C%2028%20Dezembro-%20Estabelece%20o%20regime%20Juridico%20do%20SNE%20%283%29.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2026.

MOÇAMBIQUE. **Lei n.º 4/83, de 23 de março de 1983**. Aprova a Lei do Sistema Nacional de Educação e define os princípios fundamentais na sua aplicação. Moçambique, 1983. Disponível em: [https://www.iese.ac.mz/lib/PPI/IESE-PPI/pastas/governacao/educacao/legislativo\\_documentos\\_oficiais/leiSNE.pdf](https://www.iese.ac.mz/lib/PPI/IESE-PPI/pastas/governacao/educacao/legislativo_documentos_oficiais/leiSNE.pdf). Acesso em: 13 abr. 2026.

MOÇAMBIQUE. **Lei n.º 6/92, de 6 de maio de 1992**. Reajusta o quadro geral do Sistema Nacional de Educação (SNE) e adequa as disposições nele contidas. Moçambique, 1992. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/slideshow/lei-n-692-de-6-de-mar-92-snepdf/252225267>. Acesso em: 13 abr. 2026.

NGUNGA, A.; BAVO, N. N. **Práticas linguísticas em Moçambique: avaliação da vitalidade linguística em seis distritos**. Maputo: UEM, 2011.

PORTUGAL. **Decreto n.º 12.533, de 23 de outubro de 1926**. Promulga o estatuto político, civil e criminal dos indígenas de Angola e Moçambique. Lisboa, 1926. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto/12533-1926-161554>. Acesso em: 8 jan. 2026.

PORTUGAL. **Decreto-Lei n.º 39.666, de 20 de maio de 1954.** Promulga o Estatuto dos Indígenas Portugueses das províncias da Guiné, Angola e Moçambique. Lisboa, 1954. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/39666-1954-635399>. Acesso em: 8 jan. 2026.

THIONG'O, N. **Decolonising the mind:** the politics of language in African literature. Nairóbi: East African Educational Publishers, 2007.

Submetido em 16 de fevereiro de 2026.

Aprovado em 30 de março de 2026.