PROGRAMA DOUTORAL EM EDUCAÇÃO ARTÍSTICA
Universidade do Porto
Faculdade de Belas Artes
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
Universidade de Lisboa
Instituto de Educação
Faculdade de Belas Artes

Educação Artística e Formação Docente em Educação Visual em Moçambique: dilemas entre herança cultural e atualidade.

Marcos Bonifácio Muthewuye

orientadora: Rita Emanuela Rainho Brás
co-orientador: Henrique Malheiro Vaz (1963_2025)

Tese apresentada para obtenção do grau de Doutor em Educação Artística na Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto.

2026

[…]
E as vozes rasgam o
silêncio da terra
enquanto os pés
batem
enquanto os
tambores batem
e enquanto a planície
vibra os ecos
milenários
aqui outra vez os
homens desta terra
dançam as danças do
tempo da guerra
das velhas tribos
juntas na margem do
rio.
[…]

José Craveirinha
(1964) "Xigubo"

Dedicatória

Dedico este trabalho à minha família, pelo amor silencioso e firme que sustenta cada passo.
Aos meus pais (Georgina, Júlio Djive e Bonifácio Marcos Muthewuye), educadores de sempre, à minha esposa (Ana Chongo), às minhas filhas (Khensiwe, Keyla, Kemely) e ao meu filho (Kossnati), que iluminaram com paciência, alegria e compreensão os dias longos de ausência e de trabalho.

À minha professora na Escola Nacional de Artes Visuais, Maria Estela Teixeira, eterna diretora, que me abriu as portas das artes e plantou a semente da curiosidade e da criação.

Agradecimentos

A toda a comunidade da Universidade Pedagógica de Maputo, em particular a seus responsáveis, pela facilitação da minha inclusão no doutoramento na Universidade do Porto (Faculdade de Belas Artes e Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, e a todas as pessoas docentes do Departamento de Desenho e Construção e estudantes que colaboraram nesta minha investigação.

Expresso a minha profunda gratidão à minha orientadora, Professora Doutora Rita Rainho, pela orientação segura, estímulo constante e incentivo crítico que tornaram possível a concretização deste trabalho.

Ao meu co-orientador, Professor Doutor Henrique Malheiro Vaz, cuja memória permanece presente, e cujas ideias e ensinamentos contribuíram de forma decisiva para a construção desta investigação.

Às pessoas docentes do Programa Doutoral em Educação Artística da Universidade do Porto e da Universidade de Lisboa, pelo acompanhamento, críticas construtivas e partilha generosa de saberes e a todas as pessoas doutorandas que comigo *acamaradaram* neste caminho fértil de amizades e relacionamentos afáveis e construtivos.

Às comunidades que me acolheram, permitindo conviver com sua arte e cultura e a todas as pessoas artistas/artesãs (Josina Nacheque, mais conhecida por Júlia; Camordino Jetá, mais conhecido por Dino; Miguel Valingue, Moisés Ndove), aos estudantes do 3° e 4° Anos do curso de Licenciatura de Educação Visual participantes do estudo e a todas pessoas que diretamente ou indiretamente me permitem hoje, ser o que sou e estar mais preparado para os desafios que se nos colocam.

Às pessoas envolvidas no ‘movimento intercultural IDENTIDADES’, pela colaboração, pelos debates enriquecedores e pela troca de experiências que reforçaram a dimensão intercultural e reflexiva desta

investigação — relações que me acompanham desde 2003 e que levarei comigo para o resto da vida. Nesse contexto, o Prof. Paiva é uma presença incontornável, impulsionando práticas coletivas e comuns ao longo de toda a minha trajetória: como estudante, estagiário, professor e doutorando, e, diariamente, sempre no regresso à escola e à comunidade.

Ao ID_CAI, IDENTIDADES_Coletivo de Ação Investigação, grupo herdeiro das ações e relações do movimento anterior, que, já durante o Doutoramento em Portugal, me ofereceu a oportunidade de me inserir num grupo de investigação. Um coletivo que soube acolher o isolamento e a diferença de um estudante estrangeiro de terras longínquas do sul da África, sustentar os silêncios da tradução, escutar a minha língua materna, o Changana, e suspender comparações e interpretações, deixando espaço para que o desconhecido pudesse ocupar, com soberania, o seu lugar e o seu futuro.

Imagem do ato final de uma jornada do grupo do movimento intercultural Identidades na ENAV, 2003.

imagem do arquivo do movimento intercultural Identidades

Resumo

A presente tese inscreve-se no campo da Educação Artística e analisa criticamente a formação de docentes de Educação Visual em Moçambique, a partir das tensões entre heranças culturais locais, legados coloniais e os desafios contemporâneos do contexto académico. Inscrita numa perspetiva crítica e decolonial, a investigação questiona a hegemonia de modelos curriculares universalizantes e as hierarquias epistemológicas que historicamente marginalizaram os saberes locais no sistema educativo moçambicano.

A investigação desenvolve-se a partir de um percurso profissional e académico situado e orienta-se pelos princípios da investigação-ação, articulando análise histórica, reflexão teórica e trabalho de campo. Neste enquadramento, os saberes locais são abordados como práticas artísticas comunitárias — incluindo saberes ancestrais, estéticas tradicionais e epistemologias africanas — com o objetivo de compreender e propor formas da sua integração na formação de docentes de Educação Visual, sem abdicar do rigor académico.

Partindo de uma abordagem histórico-crítica, o estudo reconstrói o percurso da Educação Artística em Moçambique, do período pré-colonial às configurações contemporâneas, evidenciando continuidades, rupturas e silenciamentos na constituição do campo educativo. Analisa-se igualmente o lugar da Educação Artística e da Educação Visual nos diferentes níveis do sistema educativo, com particular atenção às instituições públicas de ensino superior responsáveis pela formação docente.

O trabalho de campo foi desenvolvido através da oficina colaborativa *Ha Kumana* (“Nós nos entendemos”), realizada na Universidade Pedagógica de Maputo, envolvendo estudantes, docentes e pessoas mestres artesãs de diferentes práticas artísticas tradicionais. No âmbito desta imersão, a investigação contemplou uma análise qualitativa de natureza interpretativa, baseada em entrevistas semiestruturadas e coletivas, bem como notas de campo. Os resultados indicam que a integração de saberes ancestrais no espaço universitário favorece aprendizagens significativas, o envolvimento crítico dos estudantes e a problematização de práticas pedagógicas estabelecidas, contribuindo para a aproximação entre universidade e comunidade. A investigação evidencia ainda a necessidade de fortalecer o diálogo entre instituições de ensino artístico em Moçambique e de promover redes de colaboração capazes de influenciar práticas pedagógicas e políticas educativas mais sensíveis à diversidade cultural, linguística e social do país.

Conclui-se que, apesar dos desafios estruturais e epistemológicos que atravessam a Educação Artística em Moçambique, existem possibilidades de reinvenção pedagógica assentes no reconhecimento da diversidade cultural, linguística e epistemológica. A tese constitui, assim, um contributo para uma Educação Artística comprometida com a transformação social e com a formação de docentes capazes de intervir criticamente nos contextos onde atuam.

PALAVRAS-CHAVE

Educação Visual

Saberes Locais e Ancestrais

Perspetiva Decolonial

Formação Docente

Abstract

This thesis is situated within the field of Arts Education and critically examines the training of Visual Education teachers in Mozambique, focusing on the tensions between local cultural heritages, colonial legacies, and contemporary challenges within the academic context. Framed within a critical and decolonial perspective, the research questions the hegemony of universalising curricular models and the epistemological hierarchies that have historically marginalised local knowledge within the Mozambican educational system.

The study is grounded in a situated professional and academic trajectory and is guided by the principles of action research, articulating historical analysis, theoretical reflection, and fieldwork. Within this framework, local knowledge is approached as community-based artistic practices—including ancestral knowledge, traditional aesthetics, and African epistemologies—with the aim of understanding and proposing ways of integrating them into the training of Visual Education teachers, without compromising academic rigour.

Drawing on a historical-critical approach, the study reconstructs the trajectory of art education in Mozambique from the pre-colonial period to contemporary configurations, highlighting continuities, ruptures, and silences in the constitution of the educational field. It also examines the place of Arts Education and Visual Education across different levels of the education system, with particular attention to public higher education institutions responsible for teacher education.

The fieldwork was developed through the collaborative workshop *Ha Kumana* (“We understand each other”), held at the Pedagogical University of Maputo, involving students, teachers, and master artisans from different traditional artistic practices. Within the context of this immersion, the research undertook a qualitative, interpretative analysis based on semi-structured and collective interviews, as well as field notes. The findings indicate that integrating ancestral knowledge within the university context fosters meaningful learning, critical student engagement, and questioning of established pedagogical practices, thereby contributing to a closer relationship between the university and the community. The study further highlights the need to strengthen dialogue among art education institutions in Mozambique and to promote collaborative networks capable of influencing pedagogical practices and educational policies that are more responsive to the country’s cultural, linguistic, and social diversity.

It is concluded that, despite the structural and epistemological challenges facing Arts Education in Mozambique, there are possibilities for pedagogical reinvention grounded in the recognition of cultural, linguistic, and epistemological diversity. The thesis thus contributes to the construction of an Arts Education committed

to social transformation and to the training of teachers capable of critically engaging with the contexts in which they work.

KEYWORDS

Visual Education

Local and Ancestral Knowledge

Decolonial Perspective

Teaching Training

Índice

INTRODUÇÃO — p.12

POSICIONAMENTO — p.17

CAPÍTULO 1 — p.24
PERCURSO DA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA EM MOÇAMBIQUE

1.1. Período pré-colonial — p.25
    1.1.1 — Formas endógenas de organização política, social e cultural — p.26
    1.1.2 — Educação — p.26
1.2. Período colonial — p.29
    1.2.1 — Ensino Primário Rudimentar — p.31
    1.2.2 — Ensino Profissional — p.32
    1.2.3 — Ensino Normal — p.33
    1.2.4 — Ensino de Adaptação — p.34
    1.2.5 — Educação nas Zonas Libertadas — p.35
1.3. A Educação Artística no Moçambique Independente — p.38
    1.3.1 — Quadro Cronológico — p.39

CAPÍTULO 2 — p.42
SNE, EDUCAÇÃO ARTÍSTICA, EDUCAÇÃO VISUAL

2.1. Ancestralidade e saberes locais na educação — p.43
    2.1.1 — Educação Informal — p.44
    2.1.2 — Educação Formal — p.45
2.2. Educação Artística no Sistema Nacional de Educação — p.48
    2.2.1 — A Educação Artística no Ensino Geral — p.49
    2.2.2 — Escolas Nacionais de Arte — p.51
    2.2.3 — Centro de Estudos Culturais (CEC) — Instituição-Mãe da Formação Artística — p.52
    2.2.4 — A Escola Nacional de Artes Visuais (ENAV) — p.52
    2.2.5 — Escola Nacional de Música e Escola Nacional de Dança — p.54
    2.2.6 — A disciplina de Educação Visual — p.55
    2.2.7 — Disciplinas de Educação Artística — p.57
2.3. Ensino artístico no ensino superior e formação docente — p.60
    2.3.1 — Instituto Pedagógico da Universidade Eduardo Mondlane — p.61
    2.3.2 — Universidade Pedagógica de Maputo (UP-Maputo) — p.62
    2.3.3 — Instituto Superior de Artes e Cultura (ISArC) — p.64
    2.3.4 — A Formação Docente de Educação Visual — p.65
    2.3.5 — Tensões Epistemológicas e Desafios Atuais — p.66

CAPÍTULO 3 — p.67
A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA NOS CURRÍCULOS DO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO EM MOÇAMBIQUE

3.1 A Educação Artística nos currículos do ensino superior público em Moçambique — p.68
3.1.1 — A Educação Artística no Ensino Superior em Moçambique — p.70
3.1.2 — Instituições e cursos com oferta de formação em Educação Visual — p.71

3.2 Licenciatura em Educação Visual — p.73
3.2.1 — Estrutura e organização do currículo de Educação Visual (Plano de 2014) — p.74
3.2.2 — Análise crítica — p.77

CAPÍTULO 4 — p.81
OFICINA '*HA KUMANA*'

4.1. Trabalho de campo — p.82
4.1.1 — Oficina *HA KUMANA* Escultura Maconde — p.84
4.1.2 — Oficina *HA KUMANA* Cerâmica — p.86
4.1.3 — Oficina *HA KUMANA* Cestaria — p.88
4.1.4 — Oficina *HA KUMANA Psikhelekedana* — p.90

4.2 Natureza dos Dados recolhidos — p.92
4.2.1 — Análise e Procedimentos Interpretativos — p.94
4.2.2 — Considerações Linguísticas, Traduções e Éticas — p.95
4.2.3 — Pessoas Artistas/Artesãs — p.96
4.2.4 — Docentes de Educação Visual — p.101
4.2.5 — Estudantes de Educação Visual — p.104
4.2.6 — Diálogos, Tensões e Convergências — p.106
4.2.7 — Currículo e Transformação Pedagógica — p.107

CONSIDERAÇÕES FINAIS — p.111

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS — p.115

INTRODUÇÃO

Esta tese nasce de um percurso profissional, artístico e académico situado, marcado por deslocamentos epistemológicos e por uma transformação progressiva no modo de compreender a Educação Artística e, em particular, a Educação Visual em Moçambique. Durante vários anos, a minha prática enquanto docente e a minha participação na construção de programas e materiais curriculares em Educação Artística foram orientadas por referenciais pedagógicos que, embora apresentados como universais e neutros, tendiam a invisibilizar os saberes locais e as práticas artísticas comunitárias, remetendo-as para um lugar exterior à academia. Esta prática coexistia, de forma tensa, com uma experiência paralela enquanto artista plástico, desenvolvida não fora de constrangimentos, mas num campo distinto de negociação entre normas, expectativas institucionais e possibilidades de criação artística.

Foi nesse contexto que a relação com referências culturais locais, saberes ancestrais e linguagens artísticas situadas encontrou maior abertura, não como expressão de uma autonomia absoluta, mas como resultado de um movimento contínuo de questionamento, deslocamento e invenção coletiva, particularmente no âmbito do MUVART — Movimento de Arte Contemporânea de Moçambique [2004-2010] — do qual fui fundador. Este movimento constituiu um espaço de experimentação crítica e de articulação entre prática artística, ação pedagógica e intervenção comunitária, permitindo tornar visíveis outras epistemologias e modos de fazer.

> Recusando a ideia de “autenticidade” que muitos esperam/procuram no artista africano, abriam caminho a outras percepções sobre a identidade africana e alargavam (ou tornavam mais ténues) as fronteiras artísticas questionando o conceito de arte dominante. (Costa, 2012)

A tensão entre estes dois lugares — o do docente, condicionado por estruturas curriculares normativas, e o do artista implicado em processos criadores situados e coletivos — constituiu uma inquietação persistente ao longo do meu percurso profissional, funcionando simultaneamente como limite e como motor para a reconfiguração das minhas práticas educativas e artísticas.

Ainda que estas inquietações antecedam o doutoramento, a experiência de investigação em Educação Artística constituiu um ponto de viragem fundamental para a sua problematização crítica. O contacto com abordagens críticas e decoloniais não representou uma adesão tardia a um campo teórico

emergente, mas antes a possibilidade de nomear, enquadrar e aprofundar questões que já se manifestavam de forma empírica e intuitiva na minha prática artística e pedagógica. Estas abordagens permitiram-me revisitar o modelo de formação que me constituiu, interrogando não apenas os seus limites estruturais, mas também a minha própria implicação na reprodução de hierarquias epistemológicas herdadas do colonialismo no campo da Educação Artística.

Neste sentido, a autobiografia assume nesta investigação um estatuto epistemológico, não como exercício narrativo autorreferencial, mas como dispositivo crítico de análise. A assunção do meu percurso enquanto artista, docente e investigador permite compreender a forma como determinadas práticas, discursos e silenciamentos se foram naturalizando no ensino da Educação Visual em Moçambique. Este exercício de autorreflexão revelou-se determinante para a formulação do problema de investigação que orienta esta tese: **de que modo a Educação Artística, e em particular a Educação Visual, pode integrar saberes ancestrais e práticas artísticas comunitárias na formação de docentes em Moçambique, sem abdicar do rigor académico, contribuindo para uma educação mais situada, crítica e transformadora?** Esta questão emerge da necessidade de interrogar os limites de um ensino artístico excessivamente universalizante e de explorar alternativas pedagógicas ancoradas nas realidades culturais, sociais e linguísticas do país.

Neste enquadramento, o objetivo geral da investigação consiste em compreender de que modo a integração de saberes ancestrais e práticas artísticas comunitárias pode contribuir para a formação de docentes de Educação Visual em Moçambique, a partir de uma perspetiva crítica e decolonial. De forma mais específica, a investigação orienta-se pelos seguintes objetivos:

— analisar o percurso histórico da Educação Artística em Moçambique, identificando continuidades, ruturas e silenciamentos; compreender as tensões epistemológicas presentes nos currículos e nas instituições de formação em Educação Visual;

— analisar criticamente a estrutura curricular da Licenciatura em Educação Visual no ensino superior público;

— explorar experiências pedagógicas que promovam o diálogo entre universidade e comunidade;

— e analisar os impactos da integração de saberes comunitários nos processos de aprendizagem de estudantes, docentes e pessoas artistas/mestres artesãs comunitárias.

Do ponto de vista metodológico, a investigação inscreve-se investigação-ação, complementada por uma abordagem qualitativa, de natureza interpretativa, articulada com pressupostos da entendida como um processo reflexivo e

colaborativo de produção de conhecimento em contexto. Esta opção metodológica decorre do posicionamento epistemológico anteriormente enunciado, orientado por pressupostos críticos e decoloniais, reconhecendo o conhecimento como situado, relacional e historicamente construído. A investigação articula a revisão bibliográfica e documental, fundamental para o enquadramento histórico e teórico do campo, com um trabalho de campo de natureza empírica, estruturado como um estudo de caso, centrado na formação de docentes de Educação Visual no ensino superior público.

A componente empírica desenvolve-se, em particular, através da oficina colaborativa *Ha Kumana*, conceptualizada como um dispositivo pedagógico e investigativo que promove o diálogo entre universidade e comunidade. No âmbito deste processo, assumo o papel de participante-observador, estando envolvido na conceção e dinamização das atividades, bem como na reflexão crítica sobre as aprendizagens e tensões emergentes, reconhecendo a minha implicação como parte integrante do processo de investigação. A recolha de dados inclui entrevistas semiestruturadas a mestres e mestras de saberes comunitários, realizadas antes e após as oficinas, entrevistas a docentes de Educação Visual, observação participante, registos reflexivos e análise dos materiais produzidos no contexto das oficinas.

Do ponto de vista estrutural, a tese organiza-se em quatro capítulos, que acompanham um percurso progressivo de contextualização histórica, problematização curricular e aprofundamento empírico.

O **Capítulo 1** analisa o percurso histórico da educação em Moçambique, evidenciando a existência, no período pré-colonial, de sistemas educativos endógenos profundamente enraizados na vida comunitária, nos territórios, nas línguas e nas práticas culturais, nos quais as artes e as dimensões estéticas e simbólicas desempenhavam um papel central na transmissão intergeracional de conhecimentos, valores e visões do mundo. O capítulo aborda, em seguida, a ruptura provocada pela imposição do sistema educativo colonial, marcado por uma lógica hierárquica, assimilacionista e racializada, que deslegitimou os saberes locais e reduziu a Educação Artística a práticas técnicas e utilitárias, desligadas dos contextos culturais moçambicanos. Por fim, examinam-se as experiências educativas desenvolvidas durante a luta de libertação e no período pós-independência como tentativas de reconfiguração do campo educativo e artístico num horizonte emancipatório, sublinhando continuidades, tensões e ambivalências que ajudam a compreender os desafios contemporâneos da Educação Artística no país, nomeadamente no que respeita à integração dos saberes locais, das línguas nacionais e das práticas culturais endógenas.

O **Capítulo 2** centra-se na análise da constituição histórica da Educação Artística em Moçambique, evidenciando-a como um campo atravessado por

continuidades, rupturas e tensões epistemológicas profundas. Partindo do reconhecimento dos sistemas educativos e artísticos pré-coloniais, nos quais a arte se configurava como linguagem, memória e elemento educativo integrado na vida comunitária, o capítulo examina os impactos da escolarização colonial e da institucionalização do Sistema Nacional de Educação na hierarquização dos saberes e na marginalização das práticas artísticas locais. Analisa-se, ainda, a evolução da Educação Artística no ensino geral e no ensino superior, com particular atenção às transformações curriculares, às sucessivas designações disciplinares e ao papel da Universidade Pedagógica de Maputo na formação de docentes de Educação Visual. Ao evidenciar a coexistência de heranças coloniais, projetos emancipatórios e disputas curriculares, o capítulo propõe compreender a Educação Artística como um território híbrido e político, fundamental para pensar a integração de saberes locais, a pluralidade epistemológica e os desafios contemporâneos da formação artística no país.

O **Capítulo 3** apresenta uma análise crítica da formação em Educação Visual na Universidade Pedagógica de Maputo, evidenciando a persistência de uma matriz curricular de inspiração ocidental, tecnicista e disciplinar, que tende a subordinar a Educação Visual a lógicas instrumentais de representação e funcionalidade. O capítulo problematiza a forma como os saberes locais, artísticos e culturais moçambicanos, embora formalmente reconhecidos, permanecem marginalizados ou enquadrados de modo periférico no percurso formativo, contribuindo para a reprodução de hierarquias epistemológicas e de lógicas de colonialidade do saber. Ao examinar as tensões entre discursos institucionais de valorização da cultura local e práticas curriculares efetivas, o capítulo defende a necessidade de repensar os fundamentos epistemológicos e pedagógicos da formação de docentes, situando a Educação Visual como um campo crítico, relacional e culturalmente comprometido, capaz de fortalecer a articulação entre universidade, escola e comunidade.

O **Capítulo 4** analisa o trabalho de campo desenvolvido através das oficinas *Ha Kumana*, evidenciando o potencial das práticas artísticas comunitárias e dos saberes ancestrais enquanto dispositivos epistemológicos, pedagógicos e éticos na formação em Educação Visual. O capítulo demonstra como esta experiência permitiu desestabilizar hierarquias epistemológicas, tensionar a colonialidade presente no currículo universitário e produzir deslocamentos significativos nas percepções de estudantes e docentes, ao reconhecer pessoas artistas e mestres artesãs como sujeitos de conhecimento. Simultaneamente, são problematizados os limites estruturais desta experiência, nomeadamente a persistência de reconhecimentos sobretudo simbólicos, a precariedade material e a ausência de políticas institucionais que sustentem transformações duradouras.

Ao longo da tese, a análise articula reflexão teórica, leitura histórica e experiência empírica, assumindo o posicionamento implicado do investigador enquanto parte integrante do processo de investigação. Chegado a este ponto, a tese afirma-se também como expressão de uma transformação pessoal e profissional, abrindo caminho para uma nova fase de actuação na Educação Artística em Moçambique — uma fase marcada pelo compromisso com práticas pedagógicas mais dialogantes, pela construção de redes de colaboração entre instituições e pela valorização dos saberes locais como componente essencial na formação de docentes de Educação Visual capazes de intervir criticamente nos contextos concretos onde irão exercer a sua profissão.

Marcos Muthewuye, **Resistência**, 2012

POSICIONAMENTO

Esta investigação desenvolve-se a partir de um percurso artístico, docente e académico situado, marcado por experiências de deslocamento geográfico, cultural e epistemológico que influenciaram decisivamente a formulação do problema de investigação e as opções metodológicas adotadas. A explicitação desse percurso não corresponde a um exercício autobiográfico de carácter descritivo ou memorialista, mas à assunção de um posicionamento epistemológico que reconhece o conhecimento como situado, relacional e historicamente construído, particularmente relevante no âmbito de uma investigação qualitativa orientada por pressupostos críticos e decoloniais.

A minha formação artística teve início na Escola Nacional de Artes Visuais (ENAV), em Moçambique, onde ingressei ainda no nível básico, na segunda metade da década de 1980. Desde os primeiros anos de formação, desenvolvi um interesse particular pela cerâmica, motivado inicialmente pela observação das esculturas realizadas por estudantes mais avançados, entre os quais se destacou a obra de Hilário Nhatugueja (*in memoriam)*. O contacto com o barro enquanto matéria primordial foi-se consolidando progressivamente, não apenas como opção técnica, mas como espaço de experimentação sensível e de afirmação identitária, ainda que, nesse momento inicial, tal relação não estivesse plenamente consciente do ponto de vista conceptual.

A continuidade da formação artística fora de Moçambique, em Cuba, primeiro ao nível médio na Escuela Nacional de Artes Plásticas (ENAP), depois de frequentar este mesmo nível na ENAV e posteriormente ao nível superior no Instituto Superior de Artes (ISA) - Cuba, constituiu um momento determinante de ampliação de horizontes estéticos, pedagógicos e culturais. Embora a licenciatura estivesse centrada na escultura, a cerâmica manteve-se como eixo estruturante da minha prática artística, reforçando a centralidade do barro enquanto elemento simbólico e expressivo. Foi nesse contexto que realizei uma das minhas primeiras exposições individuais, ainda enquanto estudante de nível médio, intitulada *Nostalgia da minha terra*, na qual temas como a natureza, a família e o meio envolvente já revelavam uma atenção particular às ideias de origem, pertença e memória.

Com o amadurecimento da formação artística, sobretudo ao nível superior, desenvolvi uma maior consciência conceptual em torno da escolha dos materiais, compreendendo que estes não poderiam estar presentes na obra de forma arbitrária, mas deveriam estabelecer relações simbólicas com os

conteúdos abordados. O barro passou, então, a representar de forma mais explícita a terra, Moçambique e África, enquanto as superfícies esfumadas e as tonalidades negras introduziram uma reflexão mais estruturada em torno da identidade. Esta consciência foi sendo construída em diálogo com as experiências vividas no contexto cubano, onde tive um contacto próximo e prolongado com manifestações da cultura afro-cubana, nomeadamente através da música, da dança e das expressões religiosas de matriz africana.

Marcos Muthewuye, Performance Memória e Dignidade- Obra apresentada na exposição **Olhos da Alma** organizada pelo Instituto Guimarães Rosa na cidade de Maputo em 2023, alusiva ao dia da consciência negra no Brasil

A convivência com ritmos, movimentos corporais, instrumentos percussivos e cânticos inspirados em culturas afrodiaspóricas — como a rumba, a salsa, o mambo e outras expressões populares — contribuiu para intensificar o meu interesse pelas raízes africanas e pelos processos de deslocamento, transformação e reinvenção cultural na diáspora. Nesse contexto, em Cuba, o meu encontro com a existência de um ritmo denominado ***Mozambique***, criado por Pello Afrokán em Havana no início da década de 1960 como gesto de solidariedade com África e de afirmação do orgulho negro, revelou-se particularmente significativa. Esse episódio evidenciou não apenas os processos de ressignificação cultural na diáspora, mas também a forma como a identidade africana é valorizada, mas com tendência a ser percebida/entendida de forma homogénea e indiferenciada fora do continente, reforçando em mim a necessidade de interrogar criticamente as narrativas sobre África e sobre as culturas africanas.

Paradoxalmente, foi fora de Moçambique que emergiu com maior clareza a necessidade de regressar criticamente às minhas próprias origens. O distanciamento físico do contexto de origem produziu um olhar mais interrogativo sobre práticas, saberes e referências que anteriormente eram naturalizados. Esta experiência aproxima-se do que Maxine Greene (1995) descreve como a “posição vantajosa do estrangeiro”, entendida como a possibilidade de olhar o mundo vivido com perplexidade e questionamento, como quem regressa a casa após uma longa ausência e passa a perceber

detalhes, rituais e costumes que antes permaneciam invisíveis. É nesse lugar de “estrangeiro em casa” que situo o meu percurso enquanto artista, docente e investigador.

O regresso a Moçambique e o início da actividade docente, primeiro na ENAV e posteriormente no ensino superior na Universidade Pedagógica (UP) actual Universidade Pedagógica de Maputo (UP-Maputo), tornaram visíveis tensões profundas entre a minha prática artística - marcada pelo diálogo com saberes locais, pela ancestralidade e pela experimentação - e os referenciais curriculares vigentes na formação em Educação Visual, fortemente ancorados no cânone ocidental. A constatação da ausência sistemática da arte moçambicana e africana nos programas de ensino, bem como da invisibilização de patrimónios artísticos ancestrais existentes no território nacional, constituiu um dos momentos de maior impacto intelectual no meu percurso docente.

Foi nesse contexto que, regressado de Cuba, procurei confirmar a existência de manifestações artísticas ancestrais em Moçambique que contrariassem a narrativa implícita nos currículos e manuais utilizados. O encontro com a obra ***A arte rupestre de Moçambique no contexto da África Austral***, de Octávio Roza de Oliveira, publicada no ano da independência, revelou a riqueza e diversidade de sítios de arte rupestre no território nacional (Chinhamapere, Monte Malebue, Chicolone, Mavita, Cachombo, Chifumbaze, Riane, Campote, entre outros), até então ausentes do discurso pedagógico formal. Esta constatação reforçou a percepção de que os saberes e patrimónios locais não estavam ausentes por inexistência, mas por processos históricos de silenciamento e desvalorização epistemológica.

Paralelamente à docência, a minha prática artística continuou a desenvolver-se em diálogo com estas inquietações, nomeadamente através de projetos que procuravam tensionar as relações entre tradição e contemporaneidade. A performance realizada em 1998, no Centro Cultural Franco-Moçambicano, inspirada na dança mapiko da cultura maconde, constituiu um marco nesse percurso, ao explorar formas de diálogo crítico entre referências tradicionais e materiais contemporâneos, bem como a dimensão relacional e comunicacional da arte. Estas experiências reforçaram a convicção de que a arte pode funcionar como espaço de questionamento crítico e de mediação cultural, capaz de criar pontes entre diferentes tempos, saberes e contextos.

Marcos Muthewuye, Máscara Mapiko, 1998

Coleção do Museu Nacional de Arte, Maputo

É num movimento de deslocamento e retorno crítico que se inscreve a participação no VII Encontro Internacional de Educação Artística (7ei_ea), realizado em 2021, em Mindelo – Cabo Verde. O intercâmbio com artistas, investigadores e educadores de diferentes países da CPLP, bem como a reflexão coletiva em torno das "Práticas artísticas e epistemológicas do ensino artístico", permitiu-me reconhecer e nomear preocupações que até então se manifestavam sobretudo de forma empírica na minha prática artística e docente.

O percurso, anterior ao doutoramento, revela que as inquietações que sustentam esta investigação não emergem exclusivamente do contacto com os discursos académicos decoloniais, mas de uma trajetória vivida no cruzamento entre prática artística, docência e reflexão crítica. Destacam-se, neste âmbito, a organização de um workshop com a artista ceramista Reinata Sadimba, em 2009, envolvendo estudantes de Educação Visual, bem como as atividades de campo realizadas com a comunidade de ceramistas de Mutamba, na província de Inhambane, em 2014. O doutoramento em Educação Artística permitiu, contudo, enquadrar teoricamente essas experiências, nomear tensões anteriormente vividas de forma empírica e aprofundar a análise da minha própria implicação na reprodução — e na possibilidade de transformação — de hierarquias epistemológicas no campo da Educação Visual em Moçambique.

Conversa com a comunidade de Mutamba, Inhambane, 2014.

Fotografia do arquivo pessoal

Oficina Cerâmica em Mutamba, Inhambane, 2014.

Fotografia do arquivo pessoal

Neste sentido, a assunção do meu posicionamento enquanto investigador implicado não constitui um obstáculo ao rigor científico, mas antes uma condição de

transparência e coerência metodológica. Tornar explícito o lugar a partir do qual investigo permite compreender as escolhas realizadas, situar a produção de conhecimento e reforçar a consistência interna da investigação, contribuindo para uma leitura crítica e situada dos processos de formação de docentes em Educação Visual no contexto moçambicano.

Nota metodológica

A presente investigação inscreve-se no âmbito da **investigação-ação**, com cruzamento da **investigação qualitativa**, assumindo uma natureza **interpretativa, crítica e situada**, orientada para a compreensão dos processos formativos em Educação Visual no ensino superior público em Moçambique. Esta opção metodológica decorre do reconhecimento de que os fenómenos educativos, particularmente aqueles que envolvem práticas artísticas e saberes culturais locais, são complexos, contextuais e atravessados por dimensões simbólicas, históricas e políticas que não podem ser apreendidas por abordagens positivistas ou meramente descritivas.

A presente investigação assume-se como uma Investigação-Ação de natureza participativa, crítica e situada, desenvolvida no campo da Educação Artística no ensino superior público em Moçambique. Esta opção metodológica inspira-se nas abordagens de Freire (1967), em particular na compreensão da educação como prática de liberdade, assente no diálogo, na problematização da realidade e na produção coletiva de conhecimento. A investigação estrutura-se a partir da articulação entre ação pedagógica, reflexão crítica e transformação das práticas formativas, reconhecendo os participantes — estudantes, docentes e pessoas artistas/mestres artesãs — como sujeitos ativos do processo investigativo.

No contexto desta Investigação-Ação, as oficinas pedagógicas-artísticas constituem o principal dispositivo metodológico, operando como espaços de experimentação, diálogo e construção coletiva de saberes. Esta opção dialoga diretamente com a perspetiva freiriana de educação como prática de liberdade, na medida em que o conhecimento emerge da ação, da reflexão partilhada e da leitura crítica do mundo vivido. Em articulação, a reflexão de Baldacchino (2005) sobre o carácter pedagógico da negação da arte permite compreender estas oficinas pedagógico-artísticas não como dispositivos de ensino orientados para a transmissão de conteúdos, mas como espaços onde o fazer artístico opera como forma de pensamento e produção de conhecimento. Ao recusar a instrumentalização da arte como meio pedagógico, esta perspetiva sustenta uma metodologia aberta à incerteza, ao risco e à emergência de sentidos não previamente definidos. O conhecimento produzido nas oficinas não é, assim, concebido como aplicação de saberes exteriores, mas como acontecimento situado, relacional e encarnado, que se constrói no próprio processo de criação artística e no encontro entre diferentes saberes, tempos e experiências.

A investigação qualitativa é entendida como um processo de construção de conhecimento que privilegia a profundidade interpretativa em detrimento da generalização estatística, valorizando as experiências, narrativas e práticas

dos sujeitos envolvidos. Neste sentido, o conhecimento produzido não é concebido como neutro ou universal, mas como **situado**, resultante da interação entre investigador, participantes e contexto, em consonância com perspetivas críticas e decoloniais no campo da Educação Artística.

Neste enquadramento, a investigação aproxima-se ainda de metodologias **participativas**, reconhecendo os sujeitos envolvidos como agentes activos na produção de conhecimento, sem, contudo, constituí-los formalmente como co-investigadores no sentido clássico da Investigação-Ação, opção esta que permitiu equilibrar a dimensão interventiva da prática pedagógica com o rigor analítico exigido no estudo.

Metodologicamente, o estudo estrutura-se como um **estudo de caso**, centrado num contexto específico de formação em Educação Visual, permitindo articular diferentes níveis de análise - histórico, institucional, pedagógico e experiencial - e sustentar a escolha de dispositivos de recolha de dados de natureza qualitativa e participativa.

Dispositivos e técnicas de recolha de dados

A recolha de dados foi concebida em coerência com a Investigação-Ação participativa e com abordagens pedagógicas críticas e decoloniais, privilegiando **dispositivos participativos** nos quais as pessoas artistas/mestres artesãs são reconhecidas como **fontes de conhecimento** e não informantes.

Os dispositivos incluem:

— **Oficinas pedagógico-artísticas** (*Ha Kumana*), concebidas como espaços de experimentação, diálogo e aprendizagem partilhada entre estudantes universitários, docentes e pessoas artistas/mestres artesãs detentoras de saberes ancestrais, integrando práticas artísticas ancoradas em referências culturais locais.

— **Entrevistas semiestruturadas**, orientadas para compreender percepções, experiências e significados atribuídos pelos participantes às práticas formativas.

— **Observação participante**, que permitiu acompanhar as dinâmicas formativas em tempo real, captando interações, tensões e negociações simbólicas.

— **Registos reflexivos do investigador**, documentando observações, diálogos, impressões e deslocamentos conceptuais emergentes do trabalho empírico.

A utilização combinada destes dispositivos possibilitou uma **triangulação de dados**, reforçando a consistência interpretativa e permitindo uma leitura do fenómeno a partir de múltiplas perspetivas.

Procedimento de análise dos dados

A análise dos dados segue uma abordagem **qualitativa, interpretativa e situada**, articulando as diferentes fontes recolhidas para compreender os processos formativos emergentes da integração de saberes comunitários.

Triangulação e integração

Os dados das oficinas, entrevistas, observação participante e registos reflexivos foram **triangulados** para identificar convergências, divergências e padrões emergentes, garantindo maior robustez interpretativa.

A análise dos dados começou com a identificação da rotulagem de ideias-chave (codificação aberta). Em seguida, essas informações foram conectadas entre si (codificação axial) para formar grupos de temas menores e maiores, garantindo que toda a organização estivesse voltada a responder aos objetivos do estudo.

Reflexibilidade

A análise incorporou **o posicionamento do investigador** como participante-implicado, refletindo sobre o impacto da sua presença no campo, sobre pressupostos pré-existentes e sobre as interpretações produzidas. Esta reflexividade é parte integrante do processo analítico, assegurando **transparência epistemológica**.

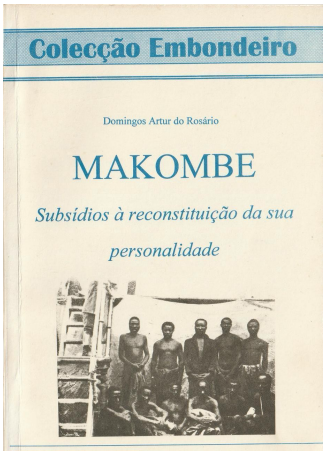
Análise narrativa e interpretativa

A leitura final dos dados seguiu uma abordagem **narrativa e interpretativa**, privilegiando a compreensão dos processos, histórias e significados atribuídos pelos participantes. Esta análise articula os dados empíricos com o enquadramento teórico-decolonial, permitindo problematizar relações de poder, silenciamentos e tensões culturais.

CAPÍTULO 1

PERCURSO DA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA EM MOÇAMBIQUE

De facto, recuando no tempo da história da sociedade moçambicana, chega-se a um passado muito distante que pode ser, como dizia Matusse (p. 15): *um passado digno mais velho que o colonial, mais rico e mais próximo de nós do que da colonização, onde podemos encontrar factos e personagens mais dignificantes da nossa personalidade*[1].



Digitalização da capa do livro de Domingos Artur do Rosário (1996), "MAKOMBE: Subsídios à reconstituição da sua personalidade". Volume 7 da Colecção Embondeiro. Maputo: Arquivo do Património Cultural.

1 Matusse, R. (5.11.1995). Distrito de Makosa: Informação sobre a situação geográfica do Distrito da Makosa. Jornal Domingo, 15.

1.1 — PERÍODO PRÉ-COLONIAL

Antes da formação da República de Moçambique (1975), o território que lhe deu origem, era banhado pelo Oceano Índico, com fronteiras flutuantes que vieram a consolidar-se numa ampla área (801 590 km²), delimitada pela Tanzânia, Zâmbia, Malawi, Eswuatíni, Zimbabwe e África do Sul. Compreende uma longa trajetória histórica marcada por complexas e conflitantes mobilidades, encontros culturais e formação de estruturas próprias de organização social.

Muito antes dos atuais limites geopolíticos, os bosquímanos[2] (caçadores e recolectores) foram os primitivos habitantes das suas terras. A partir do primeiro milénio da era cristã, registam-se movimentos migratórios de grande impacto protagonizados pelos povos Bantu oriundos da região dos Grandes Lagos.

> "O nome Bantu significa gente ou povo. O mesmo aconteceu na Europa onde o Latim deu origem ao português, francês, espanhol, italiano, etc. Estas línguas são ramificações ou idiomas do Latim. Assim, o Maconde, o Nhanja, o Sena, o Ndau, o Shangana, etc., são idiomas do Bantu." (FRELIMO, 1971, p.3)

Pintura Rupestre da localidade de Muzé (Ribáuè – Nampula). In Artur S. S. Senhor. *ARTE RUPESTRE NO NORTE DE MOÇAMBIQUE.* https://patrimoniomaisarte.blogspot.com/2018/07/pinturas-rupestres-no-norte-de.html

A fixação destes grupos alterou as dinâmicas populacionais, sociais e económicas, empurrando os primeiros habitantes para as áreas mais afastadas e de menor disponibilidade de recursos. Mais tarde, outros fluxos — provenientes da África Central, do mundo árabe, da Índia e, posteriormente, da Europa — intensificaram contactos e deram origem a entrepostos comerciais na costa, particularmente nos centros Suahil localizados na costa Oriental de África abrangendo o território de Moçambique.

2 Chamados pelos europeus do século XVII de bushman (homem do mato) – bosquímanos em português –, os khoisans são gente simples e, para sobreviver em um ambiente tão severo durante milênios, precisaram conhecer profundamente a natureza. Em Castro, H. (2017, julho 5). Forçados a viver em áreas inóspitas durante séculos, bosquímanos ainda lutam pela sobrevivência. GLOBO. https://epoca.globo.com/sociedade/viajologia/noticia/2017/07/forcados-viver-em-areas-inospitas-durante-seculos-bosquimanos-ainda-lutam-pela-sobrevivencia.html

Este processo contribuiu para a constituição de uma diversidade étnica significativa, com destaque para povos como os Yaos, Macuas, Angones, Nyanjas, Tongas, Bitongas e Muchopes, entre outros grupos de matriz bantu que compõem grande parte do mosaico cultural moçambicano, falantes de línguas similares.

1.1.1 — Formas endógenas de organização política, social e cultural

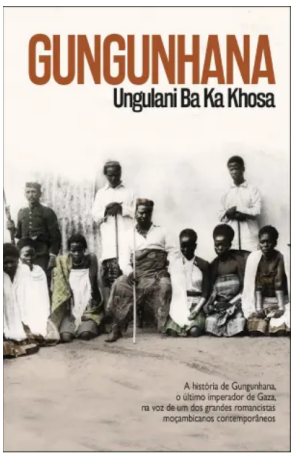


Imagem digitalizada da capa do livro de Ungulani Ba Ka Khosa (2017), "GUNGUNHANA", Porto Editora.

A vida comunitária era estruturada por sistemas próprios de governação local, espiritualidade, relações sociais e economia familiar. As tradições, os rituais e as línguas maternas desempenhavam um papel central na coesão social, reforçando identidades coletivas e modos de viver que se articulavam com o território.

Estas práticas culturais incorporavam saberes transmitidos intergeracionalmente e organizavam a participação das pessoas na comunidade. Destacavam-se, por exemplo, as cerimónias de iniciação, os ritos de passagem, a gestão coletiva dos recursos naturais, as técnicas de produção agrícola e artesanal, bem como narrativas orais que sustentavam a memória e a história local.

1.1.2 — Educação

Rito de iniciação: momento da instrução feminina, Naicuanha, província do Niassa

Imagem de "Sobre ritos de iniciação (13) (Texto de A. Katawala)", de Carlos Serra (2011, 20 de junho). https://oficinadesociologia.blogspot.com/

A educação praticada nas comunidades, de modo singular pelos diversos povos fixados na geografia que constituiu mais tarde Moçambique, era essencialmente endógena e integrada na vida comunitária. Antes da colonização de Portugal, as aprendizagens decorriam das práticas culturais próprias de cada grupo, articulando organização social, economia familiar, rituais, valores e formas tradicionais de regulação jurídica. Tratava-se de um modelo de transmissão vivencial, assente na oralidade e na participação ativa nas atividades da comunidade — uma pedagogia de iniciação.

A educação incluía conhecimentos sobre história local do grupo étnico, as suas artes e técnicas produtivas, dos modos de pesca, de caça e de sobrevivência, de construção, como também da ética, espiritualidade e domínio das línguas maternas. Os ritos de iniciação desempenhavam um papel central na formação de adolescentes e na construção do sentido de pertença comunitária, preparando-os para responsabilidades adultas.

Na minha investigação e conversas com as pessoas mais idosas fui entendendo o sentido expresso em documentos oficiais, onde se refere que “na sociedade tradicional, a educação transmitia conhecimentos e técnicas acumuladas na prática produtiva, inculcava o seu código de valores políticos, morais, culturais e sociais e dava uma visão idealista do mundo e dos fenômenos da natureza”[3]. Portanto, deve ser considerada a educação como um sistema educativo amplo, profundamente articulado com a identidade e o quotidiano das comunidades.

Com a chegada das comitivas colonizadoras e a implantação das missões ditas civilizadoras, (inseridas na política de assimilação colonial), muitas dessas práticas passaram a ser desvalorizadas. No entanto, apesar da pressão colonial, a educação endógena não desapareceu: resistiu de forma contínua e permanece como referência fundamental na construção das identidades culturais moçambicanas. A importância das tradições viria, inclusive, a ser reconhecida pelo próprio Estado moçambicano no pós-independência, quando a Lei n.º 4/83 estabeleceu que “a educação nacional deve respeitar e valorizar a cultura e as tradições das populações”[4].

Compreender o período pré-colonial é fundamental para analisar o impacto profundo da chegada de Portugal e das políticas coloniais que se seguiram. Se, por um lado, as sociedades moçambicanas estruturavam a sua educação a partir de sistemas culturais próprios, baseados fundamentalmente na oralidade, na tradição e na integração comunitária, por outro, o colonialismo introduziu modelos educativos exógenos, alicerçados numa visão hierárquica e civilizadora que procurava substituir e controlar os saberes locais. A oposição às políticas educativas racistas e coloniais impostas, desde cedo fundamentou

3 Lei 4/83 de 23 de Março (República de Moçambique. Sistema Nacional de Educação, 1983, p. 13).

4 República de Moçambique. Sistema Nacional de Educação. (1983). Lei nº 4/83, de 23 de Março de 1983. Maputo: Imprensa Nacional.

os alicerces da luta anticolonial, como se pode verificar nas palavras de (Mondlane, 1955)[5]: Segundo a Lei 238, de 15 de maio de 1930 e a Concordata de 1956 o Ensino Rudimentar destinava-se a “conduzir gradualmente o indígena de uma vida de selvajaria a uma vida civilizada”

> “Nenhuma tradição pode afirmar-se como uma réplica exacta de uma prática anterior, porque as tradições são criadas e recriadas através de um processo histórico.” (Honwana, 2003, p. 24)[6]

Dança Nyau (Gule Wankulo), que significa “grande dança”.

Imagem retirada em janeiro de 2026 de https://oficinadesociologia.blogspot.com/

5 Mondlane, E. (1955). Educação e submissão. Em Lutar por Moçambique (pp. 55-66). Maputo: Colecção Nosso Chão.

6 Honwana, A. M. (2003). Espíritos Vivos, Tradições Modernas: Possessão de Espíritos e Reintegração Social Pós-Guerra no Sul de Moçambique. Lisboa: Ela por Ela.

1.2. PERÍODO COLONIAL

> Respiro um ar amargo. A corda rebenta sempre do lado do mais fraco. É o ciclo da subordinação. O branco diz ao preto: a culpa é tua. O rico diz ao pobre: a culpa é tua. O homem diz à mulher: a culpa é tua. A mulher diz ao filho: a culpa é tua. O filho diz ao cão: a culpa é tua. O cão furioso ladra e morde ao branco e este, furioso, grita de novo para o preto: a culpa é tua. E a roda continua por séculos e séculos. (Chiziane, 2004, pp. 290-291)[7]

A transição para o período colonial representa, com todas as implicações políticas que a marcaram, um ponto crítico na história da educação em Moçambique, marcando a imposição de uma estrutura escolar formal de inspiração europeia.

O Ensino em Moçambique desenvolveu-se inicialmente através das ordens religiosas, enquanto estruturas 'civilizadoras'. Com a extinção das ordens religiosas (1834) o Estado assume as responsabilidades educativas, confiando-as a missões laicas e a padres seculares como educadores. Com a extinção das missões laicas, ou também designadas por civilizadoras (1926), desenvolve-se um outro período, correspondendo ao inscrito no Estatuto Orgânico das Missões Católicas Portuguesas da África e de Timor (Decreto de 13 de Outubro de 1926). A partir de então, o Estado e a Igreja colaboram, sendo o ensino destinado às pessoas indígenas entregue à Igreja. Esse Estatuto estabeleceu a obrigatoriedade da língua portuguesa no ensino em que docentes tenham nacionalidade portuguesa, ainda que possam ser de origem africana.

Esse enquadramento ganha forma concreta com a assinatura da Concordata com a Santa Sé (1940) e do Estatuto Missionário (Decreto-Lei nº 31.207, do dia 5 de abril de 1941), que permitiram o acesso dos povos originários de Moçambique à Escola sob controle das missões religiosas, especialmente católicas. No entanto, ainda em 1930, já se verificava a criação da Escola de Habilitação de Professores Indígenas (EHPI), cuja função era formar docentes destinados a um ensino primário rudimentar para "indígenas". Este tipo de ensino tinha por finalidade, segundo o pensamento colonial: "conduzir gradualmente o indígena da vida selvagem para a vida civilizada, formar-lhe a consciência de cidadão português e prepará-lo para a luta da vida, tornando-o mais útil à sociedade e a si próprio. [...] destinava-se a civilizar e nacionalizar os indígenas da colónia, difundindo entre eles a língua e os costumes portugueses." (MINED, 2000, p. 45)

A distinção entre o ensino para "indígenas" (negros) e o ensino oficial (para pessoas brancas e assimiladas) era evidente e representativa da política colonial

7 Chiziane, P. (2004). Niketche, Uma História de Poligamia. São Paulo: Companhia das Letras.

instituída. O ensino oficial visava consolidar a assimilação como política de integração cultural forçada, tal como expressava o Conselho Superior do Império (1941), que o "objectivo essencial da assimilação [...] é fazer evoluir progressivamente os dominados até à sua integração tão perfeita quanto possível na ética dos dominadores." (apud MINED, 2000, p. 45)

As pessoas assimiladas, forçadas a contrariar a sua cultura, língua e religiosidade, ao adotarem o nome, a língua e os hábitos portugueses, recebiam privilégios negados à maioria da população africana.

O jornalista britânico Iain Christie entrevistando Samora Machel numa cooperativa de pau-preto das FPLM em Cabo Delgado, 1973.
Imagem retirada de Iain Christie (1989), *Samora Machel, a Biography*. Panaf. (p. 22).

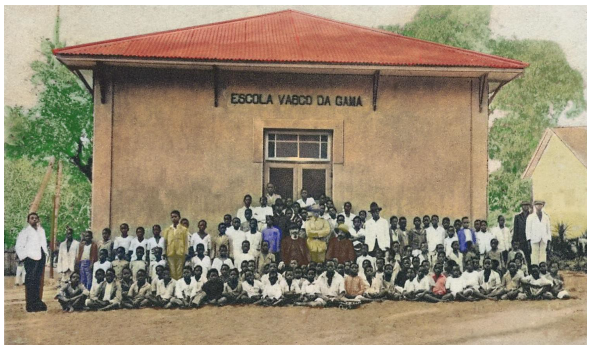
No contexto referido, a história da Educação artística em Moçambique está profundamente marcada pelo contexto educacional do período colonial, cuja estrutura visava reforçar a hegemonia portuguesa. O acesso das pessoas moçambicanas à educação formal foi sistematicamente negado, limitado apenas às reduzidas elites e 'assimiladas', subordinando-as às diretrizes e práticas culturais do colonizador. Reforçam esta perceção diversas vozes académicas, como a das investigadoras Názia Nhongo Bavo e Orquídea Coelho (2002), ao afirmarem como sendo "as práticas colonizadoras de discriminação, marginalização e imposição de uma língua, bem como de clivagem e criação de um fosso entre as populações indígenas e os filhos dos colonizadores (…) visando a perpetuar o sistema de dominação colonial."[8]

Reproduzindo o Art.º 18/1950 do Ministério do Ultramar, Neto (2005)[9], refere que "O ensino elementar era obrigatório para todos os portugueses, não indígenas, física e mentalmente sãos, na idade escolar, e destina-se a habilitá-los a ler, escrever e contar, a compreender os factos mais simples da vida ambiente e a exercer as virtudes morais e cívicas, dentro dum vivo amor a Portugal".

8 Bavo, N. A. C. Nhongo & Coelho, O. (2022). A educação de populações indígenas em Moçambique: do Período Colonial ao início da Era Pós-Independência. Revista Brasileira de História da Educação, 22(1), 1-28. DOI: http://dx.doi.org/10.4025/rbhe.v22.2022.e219

9 Neto, M. B. (2005). História e educação em Angola: do colonialismo ao Movimento Popular de Libertação de Angola [Tese de doutorado, Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação]. https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2005.362636

Segundo MINED (2000), o ensino para “indígenas”, criado pelo Diploma Legislativo n.º 238 de 16/05/1930, estruturava-se em três ramos: Ensino Primário Rudimentar; Ensino Profissional; e Ensino Normal.



Escola Vasco da Gama, Inhambane, Missão Franciscana, 1948

Imagem de “A Missão Franciscana em Inhambane 1948”, de António Botelho de Melo (2023, 3 de abril). https://delagoabayworld.wordpress.com/category/historia/a-missao-franciscana-em-inhambane-1948/.

1.2.1 — Ensino Primário Rudimentar

O Ensino Primário Rudimentar destinava-se a “colocar a criança indígena em condições de aprendizagem civilizatória por meio do conhecimento da língua portuguesa, educação rudimentar das suas faculdades e adopção dos costumes de civilização”. (art.1º do Regulamento do Ensino Primário Rudimentar de 17 de janeiro de 1934)

A partir dos anos de 1930, a administração colonial, pretendendo um controle sobre as populações negras e de “[…] criar um sistema capaz de habilitar o indígena (negros) para o seu papel específico de trabalhador barato na economia colonial moçambicana” (Mazula, 1995, p. 46), separa o ensino das pessoas brancas e o ensino das pessoas negras, sendo impedido o ensino das línguas moçambicanas. É então organizado o ensino elementar, constituído por 4 anos, dando acesso ao curso geral complementar ou liceal (para as pessoas brancas e assimiladas) e ensino rudimentar com 3 anos, dando acesso ao Ensino Profissional Indígena, correspondendo às Escolas Profissionais (para o sexo feminino) e às Escolas de Artes e Ofícios (para o sexo masculino) e ao Ensino Normal Indígena, oferecido em Escolas de Habilitação de Professores Indígenas destinava a “civilizar e nacionalizar os indígenas da Colónia, difundindo entre eles a língua e os costumes portugueses” (art.7º). (Castiano & Ngoenha, 2013, p. 29-30)

O ensino orientado para a produção de mão de obra, como sistema de dominação social e estagnação penalizadora das populações indígenas, o Ensino Primário Rudimentar marcou em Moçambique, como aliás um pouco por todo o mundo colonizado, um domínio sobre as populações subjugadas e das classes desfavorecidas, que em alguns momentos se constituiu como uma herança que perdura e que constitui ainda um debate para ser ultrapassada.

Este nível de ensino era ministrado principalmente por missões religiosas, destacando-se a Igreja Católica. Tinha um carácter discriminatório, doutrinário e visava apenas a formação básica necessária para o exercício de tarefas subalternas no contexto colonial. O governo colonial confiou “[…] a educação

indígena à igreja, ao mesmo tempo que subordina a educação aos interesses do nacionalismo colonial" (Ngoenha, 2000, p. 43).

No subsistema 'rudimentar', especificamente no primeiro ano do ensino de iniciação/adaptação (mais tarde denominado pré-primário), o/a aluno/a devia aprender os rudimentos da fala e leitura da língua portuguesa. No segundo e terceiro anos (chamados de 1ª e 2ª classes), deviam aprender a leitura, a escrita e a aritmética, bem como também história de Portugal, o país colonizador. O conteúdo dos livros escolares focava apenas a cultura portuguesa, ignorando a história e a geografia africanas, como se pode verificar em Zimbico (2016):

> O currículo Escola de Habilitação de Professores Indígenas (EHPI) do Alvor fundada em 1930, continha as seguintes disciplinas: língua portuguesa, aritmética, sistema métrico, geometria e geografia geral, cosmografia de Portugal, história da civilização, história de Portugal e educação cívica, física e química, ciências naturais, higiene, agricultura, desenho, trabalhos manuais, educação física, música, pedagogia, metodologia e práticas pedagógicas. (pp. 134-135)

A presença de Trabalhos Manuais neste currículo, para as pessoas 'indígenas', orientada para a produção de mão de obra entendida como interesses restritos do empreendimento colonial, numa rede de escolas concentrada no litoral e escassa, revela uma conceção limitada da Educação, sem ser criado espaço educativo para o artístico, contendo apenas espaço para o desenvolvimento de habilidades técnicas e funcionais, desligada dos saberes ancestrais e necessidades das populações, sem promover a criatividade, a expressão artística ou desenvolvimento crítico.

1.2.2 — Ensino Profissional

Escola de Artes e Ofícios em Lourenço Marques, 1930

Imagem retirada de "Alunos da Escola de Artes e Oficios de LM 1930", de António Botelho de Melo (2018, 22 de março). https://delagoabayworld.wordpress.com/2018/03/22/alunos-na-escola-de-artes-e-oficios-em-lourenco-marques-1930/

O ensino profissional tinha por fim "preparar os indígenas de um e outro sexo, maiores de 10 anos, para adquirirem honestamente os meios de manter a vida civilizada e contribuírem mais eficazmente para o progresso da Colónia" (art.16.º). Era realizado nas Escolas de Artes e Ofícios para rapazes e nas

Escolas Profissionais para as raparigas “indígenas” (Castiano & Ngoenha, 2013, p.29-30).

Este nível visava preparar os/as estudantes para funções técnicas e práticas que servissem aos interesses do sistema colonial, acentuando o caminho instituído que limitava a formação dos nascidos em Moçambique e os afastava de seus legítimos e autóctones interesses.

> “(…) o objetivo dos colonos sempre foi o de criar por meio de assimilação uma pequena elite de africanos que servisse e não competisse. Esses africanos não indígenas deveriam, em troca de alguns pequenos privilégios, constituir-se como intermediários entre dominador e dominado, se possível, colaboradores reconhecidos”.
>
> Cabaço (2007, p.37)

O currículo incluía um conjunto de disciplinas entendidas como a aprendizagem da língua e dos ‘saberes’ considerados pela política colonial e de uma visão cultural ocidentalizada e doutrinária, limitadora das ambições dos estudantes; Língua Portuguesa; Aritmética e sistema numérico; Geografia e História de Portugal; Elementos de Ciências Físico-Naturais; Desenho e Trabalhos Manuais; Educação Física e Higiene; Educação Moral; Música.

Também no Ensino Profissional as disciplinas de Desenho e de Trabalhos Manuais permaneciam com um enfoque técnico e utilitarista, limitando-se ao desenvolvimento de competências úteis no contexto de um possível desempenho profissional, entendido no limite de emprego disponibilizado aos naturais de Moçambique.

Além da existência destas duas disciplinas na malha curricular, deve-se destacar que, mesmo não constando formalmente nos currículos, havia aulas práticas específicas para raparigas no âmbito da “educação feminina”, com conteúdos como costura, bordado, malhas e culinária.

> Negro não tinha acesso a essas escolas, à instrução pública! O negro só quando assimilado é que tinha acesso. Quando eu estudei era numa escola muito grande, não havia um único negro. (…) Negro tinha de ser assimilado, de ter um documento passado pelas autoridades a dizer que vivia como um branco: comia numa mesa, não comia no chão, na esteira, dormia numa cama, etc., falava português, quer dizer: estava assimilado à cultura portuguesa.
>
> Noémia de Sousa[10]

1.2.3 — Ensino Normal

O então designado Ensino Normal, criado em 1930, em defesa da política colonizador, tinha como objectivo habilitar docentes indígenas para lecionarem nas escolas rudimentares. Este ramo do ensino era constituído pelas

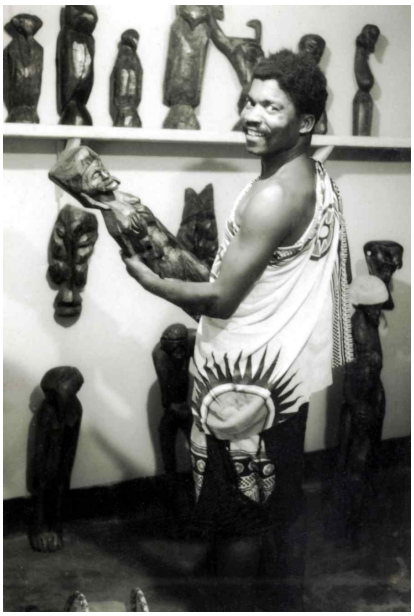
10 Laban, M. (1998). Encontro com Noémia de Sousa. Em Moçambique: *encontro de escritores*. Porto: Fundação Eng. António de Almeida. (Noémia de Sousa, poeta, tradutora, jornalista e militante política moçambicana (1926-2002).

disciplinas anteriormente referidas e constituintes do Ensino Profissional, sendo-lhe acrescentada a disciplina de Pedagogia, considerada como central para a formação docente.

O modelo pedagógico perseguia o perfil ideológico e curricular de todo o ensino colonial e do ensino profissional, consolidando uma visão eurocêntrica da educação que desconsiderava os saberes locais e as expressões culturais nativas. O sistema de repressão e de policiamento impedia a circulação de pessoas escritoras e poetas moçambicanas. Nesse contexto, o currículo era composto por um considerável leque de disciplinas: Língua Portuguesa; Aritmética e sistema numérico; Geografia e História de Portugal; Elementos de Ciências Físico-Naturais; Desenho e Trabalhos Manuais; Pedagogia, Moral e Cívica; Educação Física e Higiene; Educação Moral; Música.

> "Se a construção de uma ponte não enriquecer a consciência daqueles que nela trabalham, que não se construa a ponte, que os cidadãos continuem a atravessar o rio a nado ou de barcaça."
>
> Fanon (1961/2015, p. 203)

1.2.4 — Ensino de Adaptação



Escultor Alberto Chissano (1935-1995) com suas obras

Imagem de: (s.d.), "Escultor Chissano", Fundação Mário Soares / DMT - Documentos Malangatana. http://hdl.handle.net/11002/fms_dc_116795

Em 1966, o ensino rudimentar foi "rebatizado" como Ensino de Adaptação, embora os objetivos e fundamentos do Estatuto dos Indígenas Portugueses das Províncias da Guiné, Angola e Moçambique (Decreto-Lei n.º 43893, de 1961) tenham sido mantidos. Modelo foi regulamentado pela Portaria n.º 159771 de 31/03/1962, com diretrizes estabelecidas pela Portaria Ministerial n.º 17883 de 04/08/1960.

A sua finalidade era a de "[…] criar condições para os alunos se servirem suficientemente da língua portuguesa e adquirir os requisitos indispensáveis para frequentar o ensino primário comum." (Castiano & Ngoenha, 2013, p. 38).

O Ensino de Adaptação representava, assim, mais uma estratégia de manutenção das hierarquias coloniais sob uma nova roupagem. Mesmo com a abolição formal do Estatuto do Indigenato, as desigualdades persistiam, e a lecionação continuava a cargo dos missionários para a população não assimilada e pessoas brancas que frequentavam a escola oficial.

Ao analisarmos o período colonial no campo da educação, percebemos que o impacto desse modelo educacional sentiu-se de forma direta na formação de docentes e na ausência de uma Educação Artística estruturada, criativa e crítica. Os padrões impostos pelo colonialismo consolidaram um ensino que, pelo anunciado anteriormente, ignorava a riqueza das manifestações culturais, visuais e artísticas moçambicanas, comprometendo a construção de uma identidade cultural própria nas gerações educadas sob este sistema.

1.2.5 — Educação nas Zonas Libertadas

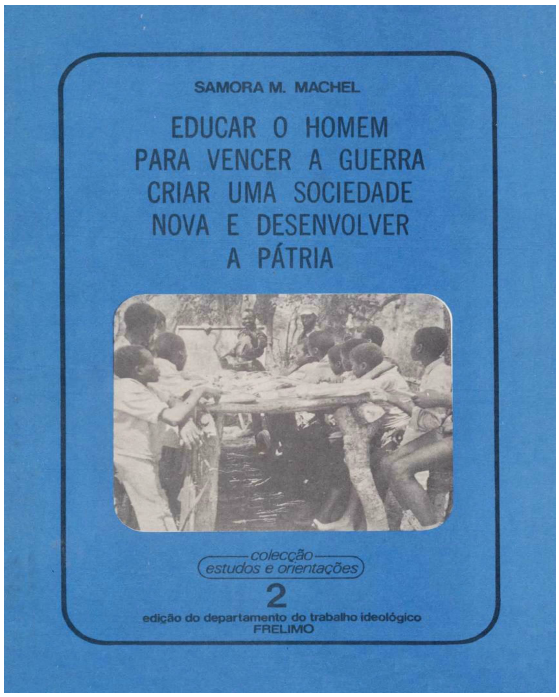


Imagem digitalizada da capa do livro de Samora M. Machel (1973), “Educar o homem para vencer a guerra, criar uma sociedade nova e desenvolver a pátria.” Volume 2 da Colecção Estudos e orientações. Maputo: FRELIMO

Durante os anos de luta e de resistência a partir dos anos 50 do século passado, as populações de Moçambique começaram a organizar-se em grupos/instituições políticas para lutar pela libertação do jugo colonial português, motivados pelos “ventos” da descolonização que chegavam de quase toda a África colonizada, que ia conquistando a sua independência.

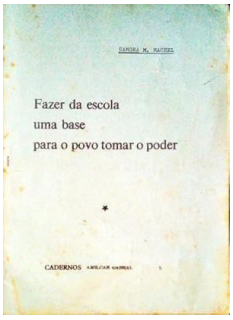
É nesse contexto que surgem no ano de 1960 as primeiras organizações nacionalistas com carácter regional, que lutavam pela libertação do Sul, Centro e Norte respetivamente, das quais se destacam a União Democrática Nacional de Moçambique (UDENAMO) fundada em Salisbúria (atual Harare no

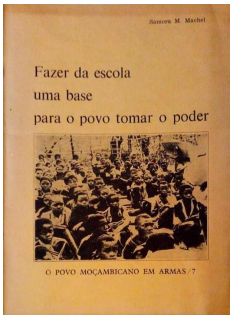
Zimbabwe), juntamente com a Mozambique African National Union (MANU) e a União Nacional Africana de Moçambique Independente (UNAMI).

Dois anos mais tarde, em 1962, surge como unificados e de carácter nacional, a Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO), movimento de guerrilha criado com o objetivo de lutar pela independência de Moçambique enquanto território ocupado e colonizado por Portugal.

A partir de então, a FRELIMO no âmbito da sua luta de libertação, assumiu a responsabilidade de introduzir um conceito inovador na educação moçambicana, adversário da educação colonial imposta no país. Nas zonas libertadas foram criadas escolas para educar as crianças e jovens combatentes moçambicanos que se tinham refugiado no território vizinho, onde aderiram à luta pela libertação. Nesse período inicia-se uma educação formal nas zonas libertadas paralela ao ensino oficial, garantida pelos guerrilheiros com alguma instrução escolar que, de forma voluntária, se dedicavam à alfabetização das populações. Este esforço educativo tinha como objetivo a formação para a militância política libertária na qual as disciplinas de eleição eram Português, Matemática, História Moçambicana, ligadas à vida e sobretudo ao engajamento do povo na luta pela libertação do país.

No ano de 1972 atuavam 160 escolas primárias nas zonas libertadas onde soldados e estudantes ensinavam quase vinte mil crianças. Até à independência foram ensaiados novos modelos educativos, vinculando a teoria à prática, aprendizagem à produção, assim como também à luta contra o sistema colonial.





Imagens digitalizadas das capas de várias edições do livro de Samora M. Machel (1973), “Educar o homem para vencer a guerra, criar uma sociedade nova e desenvolver a pátria.” Volume 2 da Colecção Estudos e orientações. Maputo: FRELIMO

O Instituto Moçambicano, fundado pela FRELIMO em Dar-es-Salaam, sob a liderança de Janet Mondlane, foi formalmente constituído em 1963, acolhendo apoios financeiros internacionais, com relevo recolhidos nos EUA, meios materiais e financeiros que apoiavam as várias escolas que a FRELIMO tinha implementado na República da Tanzânia e nas zonas libertadas. Para além dos objetivos educacionais, concertados com a política de libertação, o Instituto assumiu responsabilidades na construção de alojamentos e no acolhimento de jovens moçambicanos escolarizados que tinham fugido para Dar-es-Salaa, alguns dos quais com as respetivas famílias. Muitos destes

jovens tinham sido expulsos da escola colonial em Moçambique por se mostrarem perigosamente «inteligentes e promissores».

As práticas educativas realizadas nas zonas libertadas, constituíram-se como uma marca para o enfrentamento da reorganização do ensino depois de conquistada a independência.

Apesar de a Educação Artística não ter sido formalmente contemplada nos moldes da educação formal nas zonas libertadas, as artes e a cultura estavam presentes de forma significativa: as canções, as danças e as esculturas, não apenas incentivavam e motivavam o povo para a luta com coragem e confiança na vitória contra o colonialismo, como constituíam também uma ação educativa que unia com os saberes culturais independentistas.

Estas práticas culturais — como o canto coletivo, a dança, a escultura e a produção simbólica associada à luta — funcionaram como uma pedagogia estética e política, articulando aprendizagem, identidade e mobilização coletiva. Ainda que ausentes do currículo formal, as artes constituíam dispositivos educativos fundamentais, capazes de transmitir valores, memória histórica e consciência política, antecipando uma concepção ampliada de Educação Artística que viria a influenciar, de forma indireta, a construção do sistema educativo no período pós-independência.[11]

11 Para aprofundar ver artigo Bortolot, A. (2023)Artesãos da Nossa Pátria: Makonde Blackwood Sculptors, Cooperatives, and the Art of Socialist Revolution in Post-Colonial Mozambique disponível em https://field-journal.com/issue-6/artesaos-da-nossa-patria-makonde-blackwood-sculptors-cooperatives-and-the-art-of-socialist-revolution-in-post-colonial-mozambique/

1.3 A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA NO MOÇAMBIQUE INDEPENDENTE

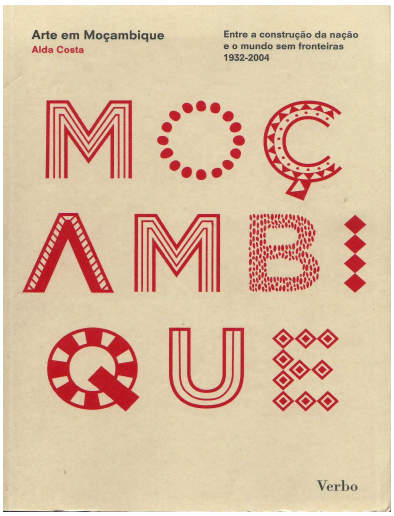


Imagem digitalizada da capa do livro de Alda Costa (2013), "Arte em Moçambique: Entre a construção da nação e o mundo sem fronteiras: 1932-2004." Lisboa: Verbo

A Independência de Moçambique, proclamada a 25 de Junho de 1975, inaugurou um novo ciclo político e cultural que se refletiu profundamente na construção do Sistema Educativo. O Governo, liderado pela FRELIMO, assumiu como prioridade a construção de uma identidade nacional emancipada da herança colonial, articulando cultura, educação e ideologia na edificação de um novo Estado e na construção das instituições e estruturas nacionais. Com a força impulsionadora de um considerável número de artistas[12], com percurso artístico reconhecido e resistente durante o período colonial, a Educação Artística, embora ainda esbatida no início, foi emergindo como instrumento simbólico e político, fundamental para o projeto de (re)construção nacional e o desenvolvimento esperançosos de um futuro promissor.

> "(…) A cultura é uma concepção do Mundo, é uma maneira de agir sobre o Mundo. É também a arte. Mas não só a arte. A cultura é um conceito total e é um conceito de inovação. É uma tensão para o progresso."
>
> Vieira (1978, pp. 27-37)[13]

A célebre frase de Samora Machel — "… matar a tribo para construir a Nação" — sintetiza uma ambivalência estrutural do projeto político da independência, marcada pela tensão entre a valorização das culturas locais e a necessidade de construção da unidade nacional. Embora orientado por um desejo de

12 Entre outros, Bertina (1924-2012); Ídasse (1955-); Malangatana (1936-2011); Naguib (1955-); Noel Langa (1938-2024); Reinata Sadimba (1945-); Shikhani (1934-2010); Victor Sousa (1952-)

13 Vieira, S. (1978). O homem novo é um processo. Tempo, (398). Maputo.

ruptura com a ideologia colonial, esse projeto assentou igualmente numa lógica de centralização do Ensino pelo Estado, entendido como instrumento estratégico para se criar uma identidade nacional homogénea. Neste contexto, a diversidade cultural existente no território moçambicano teve inicialmente visibilidade limitada, na procura de uma modernidade adequada aos propósitos proclamados. Por exemplo, o uso exclusivo da língua portuguesa como língua oficial do ensino, foi considerado como instrumento basilar, sintetizado no lema: Uma só língua oficial, um só povo como instrumentos de unificação, do Rovuma ao Maputo.

Esta orientação terá repercutido na Educação Artística, inicialmente mobilizada mais como instrumento de unificação ideológica do que como espaço de afirmação da diversidade cultural, tensão que marca a institucionalização da Educação Artística em Moçambique.

3.1 — Quadro Cronológico[14]

Ano	*Instituição/Evento* *Descrição e Relevância*
1975	**Independência de Moçambique** Marco político que dá início à reconstrução do país e modelo educativo e cultural moçambicano; abre espaço para redefinição da Educação Artística.
1975–1978	**Criação e expansão das Casas de Cultura** Instituições comunitárias dedicadas à promoção da arte, cultura e educação não formal. Papel central na dinamização do acesso às artes.
1977	**1.º Seminário Nacional de Cultura** Samora Machel afirma a cultura como ferramenta central de libertação e construção identitária. Orienta a futura institucionalização das artes.
1979	**Centro de Estudos Culturais (CEC)**

14 A presente cronologia tem caráter indicativo e interpretativo, não pretendendo constituir uma reconstrução histórica exaustiva ou linear. Reúne marcos institucionais, políticos, educativos e culturais relevantes para a compreensão do processo de institucionalização da Educação Artística e visual em Moçambique, a partir de fontes dispersas e, por vezes, fragmentárias. As datas assinaladas devem ser lidas como referenciais aproximados, refletindo tanto acontecimentos documentados como processos prolongados no tempo, marcados por descontinuidades e lacunas arquivísticas.

Primeiro centro estatal dedicado à formação de quadros culturais; embrião da futura ENAV e de outras instituições artísticas nacionais.

1980's **Continuação da Escola Industrial de Maputo**
Mantém cursos técnicos e artísticos (desenho, artes gráficas, modelação), garantindo a formação aplicada durante a transição pós-colonial.

1983 **Criação da Escola Nacional de Artes Visuais (ENAV)**
Primeira escola de formação artística especializada do Moçambique independente, voltada para artes plásticas, Artes Gráficas, Cerâmica e Têxteis.

1983 **Criação da Escola Nacional de Música (ENM)**
Instituição pública dedicada à formação musical erudita e tradicional, contribuindo para a profissionalização do setor.

1983 **Criação da Escola Nacional de Dança (END)**
Escola formal que institucionaliza o ensino das danças clássica, contemporânea e tradicional moçambicana.

1983 **Introdução da disciplina de Educação Estética**
Primeira disciplina de arte nos currículos do ensino geral (2.º grau do ensino primário). Marco importante na integração formal das artes no sistema educativo.

1990's **Reestruturação das Casas de Cultura e criação de novos centros municipais**
Expansão de programas culturais e reorganização institucional após a guerra civil.

2000–2010 **Expansão das formações superiores em artes (UEM, UP, ISArC)**
Surgem ou consolidam-se cursos universitários ligados às artes, Educação Artística e Cultura.

2010–2015 **Reformulação dos cursos de formação de docentes (UP)**
Reestruturação curricular dos cursos de Educação Visual, com maior articulação entre teoria pedagógica, prática artística e contexto sociocultural.

2015–2018 **Debates sobre currículo, identidade e saberes locais**
Intensificação de reflexões académicas sobre a inclusão dos saberes locais, culturas tradicionais e práticas comunitárias na formação de docentes de artes.

2018–2020 **Transformações curriculares ambíguas**

Na Educação Artística passa a ser integrada a aprendizagem das línguas, no I e II Ciclo, por decisão ministerial.

2020 **Impacto da pandemia da COVID-19 no ensino artístico**
Exposição das fragilidades do ensino prático das artes; aceleração do uso de recursos digitais e questionamento dos modelos tradicionais de ensino artístico.

2021 **Retoma crítica das práticas educativas e artísticas**
Reavaliação dos modelos de ensino da Educação Visual, com foco na resiliência, no contexto local e nas pedagogias críticas.

2022 **Consolidação dos desafios da Educação Visual no contexto da arte atual**
Afirmação dos desafios contemporâneos: integração dos saberes locais, diálogo com a arte contemporânea, formação crítica de docentes e resposta às exigências socioculturais atuais.

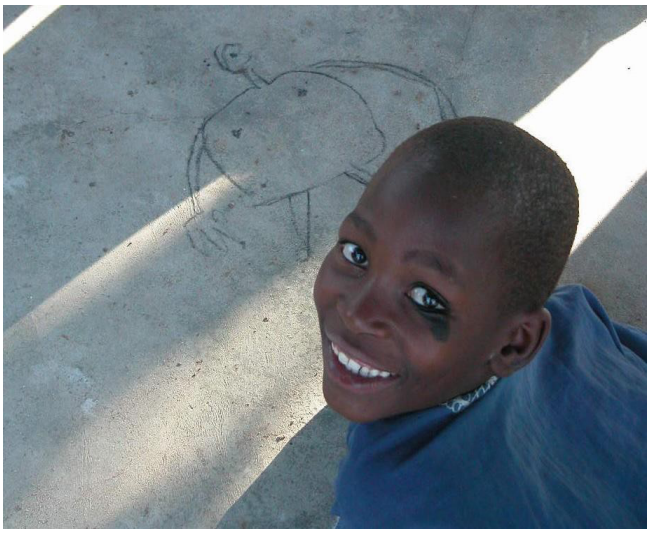
Calçada Pública – Museu Nacional de Arte, Maputo

imagem do arquivo do movimento intercultural IDENTIDADES (2007)

CAPÍTULO 2
SNE, EDUCAÇÃO ARTÍSTICA, EDUCAÇÃO VISUAL

O artista é essencialmente um inovador, um criador. E a um criador, pensamos, compete beber na fonte apropriada, isto é, o povo, dos seus problemas, os seus anseios, o seu viver, saber da história, das tradições, mas também da luta incessante pelas transformações, pelo progresso […].

Howhana (1984, p. 5)[15]



Matalana (2004)

imagem do arquivo do movimento intercultural IDENTIDADES (2007)

15 Howhana, L. B. (1984, Novembro 18). A nossa cultura é só a metade. *Jornal Domingo*.

2.1 — ANCESTRALIDADE E SABERES LOCAIS NA EDUCAÇÃO

A história da educação em Moçambique não pode ser compreendida sem o reconhecimento das formas endógenas de vida e de relacionamento social, onde as culturas ancestrais perduram, principalmente nas comunidades locais, sendo persistentes nos modos de produção, de transmissão e circulação de conhecimento. Muito antes da chegada do modelo escolar ocidental, nos diversos povos que se foram instalando em Moçambique, as suas comunidades organizaram os seus processos educativos, com base nas tradições do conto e da oralidade, na observação das formas diferenciadas de pertença ao comum, dos diferentes níveis etários e diferenças de género, na participação na vida comunitária. Esses processos educativos articulavam aprendizagem social, transmissão de valores e produção cultural, integrando a construção dos seus artefactos utilitários e simbólicos, enquanto formas de expressão artística, memória e representação identitária.

Os saberes ancestrais constituem, desde sempre, sistemas complexos de conhecimento e reconhecimento, profundamente enraizados nas cosmologias locais. Nas sociedades bantu[16] que habitam o território moçambicano, a música, a dança, a escultura, o canto, o trançado, a cerâmica e as práticas rituais/ritos de iniciação, desempenharam historicamente funções educativas cruciais. Esses saberes transmitiam valores éticos, naturalizando as habilidades práticas, formas de convivência, narrativas de origem, histórias da comunidade e concepções filosóficas sobre a vida e a sua espiritualidade. Estes saberes, com a sua ancestralidade, mantêm ainda a sua presença nas comunidades, enquanto relacionamento educativo, ensino informal e, em paralelo, entranhando o desenvolvimento do atual ensino formal.

A produção artística desde os tempos remotos, como as *esculturas maconde*[17], as *timbilas*[18] da região *chope* [19](Ki-Herbo, 2006), as máscaras e danças rituais do norte e centro, ou os padrões gráficos de várias etnias, funcionam, mesmo na atualidade, igualmente como um sistema de educação. As pessoas mais jovens aprendiam observando os mestres, participando gradualmente nas práticas e rituais, incorporando significados culturais através da experiência

16 Os bantu são um grupo etnolinguístico localizado principalmente na África subsariana e que engloba cerca de 400 subgrupos étnicos diferentes.

17 Os macondes são um grupo étnico, oriundo do povo bantu, que vive no nordeste de Moçambique sudeste da Tanzânia, principalmente no planalto de Mueda e Muidumbe, tendo uma pequena presença na Tanzânia e no Quénia.

18 A mbila (plural timbila) é um instrumento musical de percussão, do tipo xilofone, tradicional dos chopes de Moçambique.

19 Os chopes são um povo do sul de Moçambique, cuja região nuclear dos chope é o distrito de Zavala, Inharrime, Manjacaze e Xai-Xai..

diretamente vivenciada. A arte, enquanto linguagem, para além do efeito simbólico e da sua utilidade social, opera, desde sempre, como um dispositivo de transmissão de memória, identidade e coesão social.

Deste modo, os saberes ancestrais constituem não apenas práticas culturais, mas simultaneamente verdadeiras formas de educação local, profundamente contextualizadas, comunitárias e integradas à vida quotidiana. Representam um património epistémico que, apesar de ter sido historicamente marginalizado pelas estruturas escolares coloniais, se manteve vivo e continua a influenciar a aprendizagem e a produção artística contemporânea no país.

2.1.1 — Educação Informal

> A língua não era uma mera sequência de palavras. Tinha um poder sugestivo muito além do sentido léxico e imediato. Nossa apreciação do poder sugestivo mágico da língua era reforçada pelas brincadeiras que fazíamos com as palavras através de adivinhações, provérbios, transposições de sílabas, ou através de palavras sem sentido, mas musicalmente arranjadas. Então, aprendíamos a música de nossa língua antes de seu conteúdo. A língua, através de imagens e símbolos, nos deu uma visão do mundo, mas ela tinha uma beleza própria.
>
> (Ngũgĩ wa Thiong'o, 1997, p. 11)[20]

Nesta escrita, no contexto preciso de Moçambique, a educação informal é convocada pela sua relevância social, no sentido da sua presença nos processos educativos que ocorrem fora das instituições escolares estabelecidas pelos órgãos de governação. Em Moçambique, a educação informal - integrando as aprendizagens espontâneas, contínuas e situadas na vida comunitária -desempenhou, e continua a desempenhar, um papel estruturante na formação de crianças, jovens e adultos, com uma singularidade própria e relevante no que diz respeito à aprendizagem artística.

Muitos desses conhecimentos e habilidades são transmitidos na sua tradicionalidade através de relações diretas entre mestres e pessoas aprendizes, em contextos locais, tais como oficinas de escultura, ferraria, ourivesaria e cerâmica; em momentos comunitários performativos (num só movimento de corpo que dança e de música); contextos rituais; associações culturais locais; práticas do quotidiano, como atividades agrícolas e artesanais.

Atente-se, a exemplo da cultura Chope, o que Lichuge (2016), na sua tese de doutoramento, nos apresenta sobre a distinção entre o entendimento na comunidade e a interpretação eurocêntrica:

> No quadro do grupo linguístico chope a adoção do uso da expressão “música Chope” constitui uma submissão a um conceito exógeno e

20 [nossa tradução]

> simplificado para se referir a um conceito complexo designado pelo termo *ngodo*, *pl.mgodo*. Este termo inclui **indivíduos, objetos, sons, palavras, gestos, rituais** e os seus significados semânticos e saberes associados. Portanto, a designação correta para as práticas performativas seria o termo, *ngodo* (singular) e *mgodo* (plural).
>
> Lichuge (2016, p. 52)

Nesses territórios, a aprendizagem ocorre na partilha das vidas, pela observação, pela experimentação e pela imitação, num processo contínuo de incorporação progressiva de competências. Como refere Sarr (2016/2022, p.30), referindo-se ao sentido de Ubuntu, "eu sou porque somos", baseado na essência social do indivíduo, privilegia o bem comum e o respeito pela humanidade do outro (…).

A educação informal articula-se, portanto, com a vida social, não separando o aprender do viver e do fazer. O conhecimento é aprendido na prática, tem função social e responde às necessidades concretas da comunidade.

Do ponto de vista artístico, este modelo de aprendizagem permitiu a continuidade de produções artesanais, de tradições visuais e performativas, sustentando as formas de criação estética que hoje constituem património cultural nacional, em alguns casos com reconhecimento internacional[21]. Muitas das práticas artísticas moçambicanas que ganharam visibilidade no período pós-independência e que hoje perduram, têm raízes profundas nesses contextos informais de aprendizagem.

> "É a árvore que afia o machado."
>
> Provérbio Yao, Moçambique

Com a criação de estruturas de ensino e a organização de programas de aprendizagem durante o período colonial, e posteriormente com o processo de institucionalização da educação após a independência, a educação informal passou a ser frequentemente desvalorizada ou vista como "não escolar". Esta leitura reforçou uma hierarquia separadora dos saberes legitimados pela escola dos saberes comunitários, estes numa ancestralidade que lhes confere profundidade e sentido. Esta tensão continua a marcar o debate contemporâneo sobre a inclusão dos saberes locais no currículo formal, problemática que será tratada ao longo desta tese.

2.1.2 — Educação Formal

> "É próprio do pensar certo a disponibilidade ao risco, a aceitação do novo que não pode ser negado ou acolhido só porque é novo, assim como o critério de recusa ao velho não é apenas o cronológico. O velho

21 A mbila chope foi integrada pela UNESCO, em 2008, na lista representativa do Património Cultural Imaterial da Humanidade. Também a Escultura Makonde adquiriu ao longo dos tempos um prestígio internacional.

> que preserva sua validade ou que encarna uma tradição ou marca uma presença no tempo continua novo."
>
> Freire (1996, p. 20).

A educação formal em Moçambique corresponde à organização escolar sistemática, à criação de instituições educativas nos vários níveis de ensino, com currículos e programas estabelecidos, bem como seus processos de avaliação e certificação. No período pós-independência, este modelo foi profundamente influenciado pela necessidade de ser construído um sistema educativo nacional capaz de responder às demandas do desenvolvimento social, da Unidade Nacional e da consolidação do Estado.

O Sistema Nacional de Educação (SNE) foi primeiramente estruturado pela Lei n.º 4/83, revista pela Lei n.º 6/1992, e reorganizado mais recentemente com a Lei n.º 18/2018, que redefine os níveis, ciclos e a organização curricular do ensino básico e secundário. No atual quadro legal, o ensino primário compreende seis classes divididas em dois ciclos (da 1ª à 6ª classe), e o ensino secundário que abrangendo 7.ª à 12.ª classe, também é organizado em dois ciclos.

O ensino formal introduz uma lógica escolar moderna, marcada pelo pensamento ocidental/globalizado, diferenciada e conflituosa com a natureza comunitária da educação informal. No espaço escolar, o conhecimento é categorizado ou estruturado em disciplinas, submetido a processos de avaliação padronizada e organizado segundo critérios que refletem valores, racionalidades e prioridades frequentemente derivados de modelos externos de escolarização.

Este processo de escolarização, embora útil para a construção de um sistema educativo nacional, implicou também a marginalização de muitos saberes locais, de uma cultura rica e ancestral, e das pessoas que dela eram portadores e as detinham, uma vez que não se ajustavam à estrutura disciplinar adoptada, nem aos critérios formais de validação docente definidos pelas determinadas políticas educativas. Foram desvalorizados ensinamentos de políticos e historiadores africanos, com vivências de processos de independência vivenciados em África, como de Joseph Ki-Zerbo (2006, p. 149), de Burquina Fasso. como as expressa na sua escrita, quando refere que *nenhum povo se desenvolveu unicamente a partir do exterior. Se ele se desenvolve, é porque extrai de si mesmo os elementos do seu próprio desenvolvimento*.

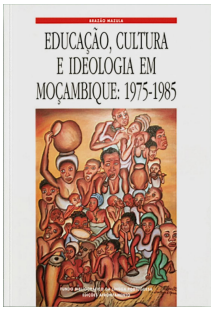
É neste quadro de tensões e exclusões que assumem particular significado algumas inflexões recentes nas políticas educativas, nomeadamente a introdução em 2018 do uso da língua materna no ensino primário, alterando a prática anterior de apenas se usar nas escolas a língua portuguesa. Importa salientar que Moçambique é um país plurilíngue, onde se falam mais de quarenta línguas maternas, sendo o português, para a maioria da população, uma língua adquirida em contexto escolar. É neste contexto que, em 2023 o Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação (INDE) introduziu o ensino das

línguas moçambicanas no Ensino Público, com fundamentos linguístico-pedagógicos, culturais, identitárias e de direitos humanos dos indivíduos, passando a existir duas modalidades de ensino, a billíngue e a monolíngue.

> "Avançamos bastante o nível da educação, permitimos uma maior inclusão, permitimos que as nossas crianças não passassem por um choque linguístico ao entrarem para a escola e numa estratégia passiva e harmoniosa transitaram para a língua portuguesa que é a nossa língua oficial"[22]

No mesmo sentido assumem particular importância as práticas artísticas tradicionais, integradas na vida comunitária e vinculadas à experiência coletiva, que ganharam algum espaço programático, resultando da sua interpretação e enquadramento a criação das disciplinas como Educação Visual, Educação Musical, ou Artes Cénicas. Também o eclodir de novos artistas, alguns deles docentes nas escolas, geraram um movimento de valorização das artes no ensino e na sociedade, promovendo valiosas experimentações nas práticas educativas.

A educação formal moderna tornou-se simultaneamente um espaço de democratização do acesso ao ensino e um campo de disputa epistemológica, no qual a valorização dos saberes locais continua a constituir um desafio estimulante.



Mazula, B. (1995). *Educação, Cultura e Ideologia em Moçambique: 1975-1985*. Porto: Edições Afrontamento.

Digitalização da capa

22 Intervenção da Ministra da Educação e Cultura, Samaria Tovela, nas comemorações do 25º aniversário do Dia Internacional da Língua Materna (22 de fevereiro de 2025). consulta em novembro de 2025, em https://aimnews.org/2025/02/22/inclusao-das-linguas-maternas-nas-escolas-estimula-identidade-pessoal/

2.2. EDUCAÇÃO ARTÍSTICA NO SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Sala de cerâmica da ENAV

imagem do arquivo do movimento intercultural IDENTIDADES (2004)

Após a Independência, a educação em Moçambique foi concebida como um dos pilares centrais da construção da identidade nacional, da unidade política e do desenvolvimento sociocultural (Castiano, 2005). Nesse propósito, a Educação Artística foi encarada como tendo um papel estrutural nas políticas públicas, sendo entendida, perseguindo padrões internacionais, como uma ferramenta de democratização cultural, valorização da diversidade e reforço do património nacional (UNESCO, 1982).

> "Um provérbio ugandês, no qual penso frequentemente, ensina que "as pessoas não constroem uma casa em cima da água", mesmo se os materiais são de qualidade." Cabaço (2009, p. 325)

A institucionalização do ensino das artes foi inscrita, assim, num movimento mais amplo de reconfiguração do sistema educativo, onde a escola queria assumir a função de produzir, legitimar e difundir conhecimentos socialmente valorizados (Bourdieu & Passeron, 1970/1996). O currículo escolar não deveria ser encarado apenas como um conjunto neutro de conteúdos e passasse a ser compreendido como um artefacto político, no qual se deveriam refletir disputas de poder, escolhas ideológicas e projetos de sociedade (Apple, 2001). No plano efetivo, o cumprimento destes desígnios encontra-se num processo de realização, condicionado pela realidade do possível, pela limitada estabelecidos de autonomia dos corpos académicos, pela excessiva centralização das decisões e pela escassez dos recursos disponibilizados.

No plano pedagógico, em geral, reconhece-se que a Educação Artística pode contribuir para o desenvolvimento da pessoa como ser ativo e participativo na sociedade, no uso e expansão da sensibilidade estética, da imaginação, da expressão criativa e da capacidade crítica, favorecendo modos de interpretar o mundo que transcendem a linguagem verbal (Read, 1956; Eisner, 2002).

Nesta perspetiva, o seu ensino implica não apenas o domínio das técnicas, mas também a leitura crítica das imagens, a reflexão sobre o contexto cultural e a compreensão do papel social da arte (Barbosa, 2010).

No período pós-independência, Moçambique iniciou uma transição de modelos informais e não institucionalizados de aprendizagem artística para um sistema formal, ancorado em políticas públicas, instituições educativas, currículos estruturados e programas de formação de instrutores e docentes. Esta transição não eliminou a importância dos saberes locais, mas gerou tensões entre os paradigmas comunitários e as epistemologias ocidentais que marcaram o SNE.

Entende-se assim, no decurso da investigação realizada e que sustenta esta Tese, que a Educação Artística em Moçambique poderia ser entendida como um campo híbrido, alinhado com normas curriculares e estruturas formais do Estado, mas também, poder ser profundamente influenciada pela riqueza cultural e pelas tradições estéticas do país, que desafiam continuamente uma abordagem meramente eurocêntrica da arte.

> A sociedade lucra mais não quando a arte mais elevada lhe aplaude as aparências mas sim quando a arte retrata as mais elevadas aspirações dessa sociedade.
>
> Rothko (2007, p. 261).[23]

Nos pontos seguintes apresenta-se o estudo sobre o desenvolvimento da presença da Educação Artística na Educação, quer no Ensino Geral, no Ensino Superior e na Formação de Docentes.

2.2.1 — A Educação Artística no Ensino Geral

> Cada qual possui a sua própria criatividade. Cada qual, por conseguinte, deixe de tolerar que lha sufoquem ao tratarem como delito possível de castigo o risco de se enganar.Culpas são coisas que não existem; há apenas erros, e os erros corrigem-se. Vaneigem (1995/1996, p. 38)[24]

A inclusão de uma iniciação ao artístico nos currículos do ensino geral representou uma etapa significativa no reconhecimento do artístico como área fundamental da formação humana pelo SNE. Foi já referido nesta tese que, conquistada a independência, um dos objetivos da educação consistiu num esforço pela

23 Rothko, M. (2007). A realidade do artista [The artist´s reality. Philosophies of art]. (Trad. Fernanda Mira Barros). Edições Cotovia. (Original publicado em 2004).

24 Vaneigem, R. (1996). Aviso aos alunos do Básico e do Secundário [Avertissement aux Écoliers et lycéens]. (Trad. Júlio Henrique). Lisboa: Antígona. (Original publicado em 1995).

democratização da cultura, incluindo o acesso às práticas artísticas e a sua mobilização ao serviço da construção plural de uma identidade nacional.

A integração de disciplinas artísticas no ensino primário (2004) e secundário (2007)[25] ocorreu progressivamente, sendo criadas áreas disciplinares, como Educação Musical, Educação Visual e, durante alguns períodos, Expressão Plástica e Artes e Ofícios. A presença dessas disciplinas variou ao longo das reformas curriculares que ocorreram, refletindo mudanças de prioridades políticas, económicas e sociais.

A partir da Lei n.º 18/2018, reforça-se a importância da Educação Artística ao longo dos ciclos do ensino básico, reconhecendo-se o seu contributo para o desenvolvimento cognitivo, emocional e sociocultural dos/as alunos/as.

No entanto, a introdução das disciplinas artísticas no currículo nacional enfrentou desafios estruturais, entre os quais se destacam:

— a escassez de docentes qualificados na área de educação artística, problema com origem no período pós-independência e que continua a condicionar a implementação do currículo, nas primeiras décadas pós-independência, problema avolumado face às necessidades de cobertura docente na ampla geografia de Moçambique;

— a predominância de modelos pedagógicos de matriz ocidental, pouco alinhados com as práticas e os saberes locais, correspondente à cobertura escolar criada;

— a fragilidade de recursos materiais e de infra-estruturas escolares;

— a limitação inicial de uma produção teórica moçambicana sobre a história da arte moçambicana e sobre uma Educação Artística sintonizada com os desafios e necessidades locais e nacionais.

Apesar desses constrangimentos, a inserção da Educação Artística no ensino geral permitiu ampliar o acesso a práticas criativas e estimular, entre alunos/as e docentes, uma maior valorização pessoal e das expressões culturais moçambicanas.

Um aspeto interessante a considerar é que a reforma curricular do Ensino Básico, focalizada no Currículo Local (CL) em 2003, Moçambique, se distinguiu pela tentativa de articular o currículo nacional com os saberes locais e as práticas socioculturais das comunidades, reconhecendo a pluralidade de conhecimentos existentes no território e participação da comunidade na gestão de estratégias de ensino e dos saberes locais. Embora essa orientação não se tenha traduzido, de forma sistemática, numa abordagem específica à educação artística, ela criou um enquadramento conceptual que pode ser

25 O Governo introduziu um novo Plano Curricular para o Ensino Básico, em vigor em 2004 no Ensino Básico e implementada em 2007 no Ensino Secundário Geral.

mobilizado como referência para a integração de saberes locais nesse domínio.

2.2.2 — Escolas Nacionais de Arte

A construção de um sistema de ensino artístico em Moçambique após a Independência está intimamente ligada à criação de instituições especializadas (1983). Em particular, Principalmente nas Escolas Nacionais especializadas foram desempenhados papéis cruciais na formação de pessoas artistas, técnicas, docentes e agentes culturais, afirmando a arte como um domínio estratégico do desenvolvimento nacional. Sendo que este desempenho resultou, em grande medida, da criação anterior de um Centro de Estudos Culturais.

No âmbito desta tese dar-se-á ao campo da Educação Visual centralidade na pesquisa, não deixando, porém, de se registar a crucial importância da criação das Escolas Nacionais de Música e de Dança.

Escola Nacional de Música, Maputo (umas das três Escolas Nacionais de Artes

Imagem de mistermadala. (2009, 17 de fevereiro). MAPUTO – escola de musica. MOÇAMBIQUE – MOZAMBIQUE. https://mocambique.wordpress.com/2009/02/17/maputo-46/

2.2.3 — Centro de Estudos Culturais (CEC) — Instituição-Mãe da Formação Artística

O Centro de Estudos Culturais (CEC), criado logo após a Independência, é amplamente reconhecido como a primeira grande instituição de formação artística de Moçambique. O seu papel estendeu-se para além da formação técnica que forneceu, mas também como espaço de reflexão cultural, investigação, criação artística e afirmação da identidade nacional.

A sua missão central evidenciava essa ambição, assumindo a valorização e o estudo das manifestações culturais moçambicanas; a formação dos primeiros quadros nacionais para o setor artístico e cultural; a promoção de práticas de experimentação estética; e a contribuição para a construção de uma política cultural coerente.

O CEC criou, de modo inédito no país, a matriz institucional do ensino artístico. Muitos das pessoas que o integraram, sendo formadoras ou recebendo formação nas suas ações, constituíram o alicerce para as futuras escolas formais de arte. Pode-se afirmar que o CEC constituiu o “laboratório” onde se geraram as bases epistemológicas, pedagógicas e políticas que sustentariam o ensino regular e especializado das artes nas décadas seguintes.

Arredores de Maputo, 2007

Imagem do arquivo do movimento intercultural Identidades

2.2.4 — Escola Nacional de Artes Visuais (ENAV)

A criação da Escola Nacional de Artes Visuais (ENAV), em 1983, representou um marco decisivo no processo de institucionalização do ensino das artes no país. A sua fundação corresponde ao esforço do Estado em estruturar um ensino artístico profissionalizante capaz de responder às necessidades culturais e económicas do país.

A ENAV surgiu inicialmente oferecendo cursos nas áreas de Cerâmica, Têxteis e Gráficas, orientando-se para uma formação técnico-artística especializada. Ao longo do tempo, expandiu o seu espectro e passou também a desempenhar

um importante papel na formação de artistas plásticos, de futuros designers e posteriormente de futuros docentes de educação artística.

ENAV, 2009

Imagem do arquivo do movimento intercultural Identidades

O percurso da ENAV sofreu diversos percalços na sua história. O seu desenvolvimento resulta do empenho de seus docentes, da colaboração de muitos artistas moçambicanos, e de um amplo relacionamento internacional que possibilitou a presença de múltiplos docentes internacionais, bem como a realização de variadas ações interculturais envolvendo estudantes.

Num momento particularmente significativo da sua prestação educativa, foi assinado de um protocolo estabelecido entre o Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento (MNE de Portugal), a ENAV e a Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto, intitulado de 'Plano de Desenvolvimento Estratégico', protagonizado pelo 'Identidades_movimento intercultural'. Este protocolo estabeleceu um programa de cooperação, desenvolvido entre 2005 e 2009, que permitiu o reforço do projeto desenvolvimento educativo e a extensão do mapa de oferta formativa da ENAV. Entre as principais ações desenvolvidas destacam-se permitindo a realização de estágios pedagógico-profissional; a preparação pedagógica e metodológica da atividade escolar; a aquisição de equipamentos e material didático; a compra de livros considerados necessários para a Biblioteca Escolar; a implementação de programas de extensão curricular; a realização de ações pedagógicas em Portugal, em Matalana (Associação Cultural de Matalana) e em Natal-Durban.[26]

A atividade inicial da ENAV ministrava cursos de nível básico nas especialidades de Cerâmica, Gráficas e Têxteis. A ampliação de sua oferta de formação ampliou as suas responsabilidades, implementado progressivamente novos cursos: curso médio de Gráficas (1989), curso médio de Cerâmica (1990), curso médio

26 Para mais detalhes ver Paiva, J. C. (2009). *ARTE/desenvolvimento*. [Tese doutoramento]. Faculdade de Belas Artes, Universidade do Porto.

de Têxteis (1995) e recentemente (2003) curso médio de Artes Visuais com opção de preparação pedagógica no final do curso[27].

O assumir da formação de docentes foi realizado em articulação com o Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação (INDE), sendo criadas as primeiras experiências de formação de docentes de Educação Artística no sistema regular. Assim, a ENAV assumiu a dupla função, de profissionalização de artistas e técnicos, respondendo às necessidades da indústria cultural e criativa; e de formação inicial de docentes, contribuindo para suprir a carência de quadros no ensino básico e secundário.

Posteriormente (2010), a cedência das suas instalações e a divisão da Escola em duas localidades (Rua de Bagamoio, na baixa da cidade de Maputo e Bairro do Aeroporto), e a alteração da sua direção, em simultâneo com a criação do Instituto Superior de Artes e Cultura (ISArC), para onde transitaram alguns dos seus docentes, e considerável desinteresse do Ministério da Cultura que tutelava as Escolas Nacionais de Arte, gerou um período de enfraquecimento do seu vigor educativo e de presença ativa no panorama artístico e cultural de Maputo.

A ENAV consolidou-se, mesmo com os altos e baixos do seu percurso, como uma instituição-chave na história do ensino artístico moçambicano, articulando tradição, inovação e compromisso com o desenvolvimento cultural nacional, mantendo em si uma inegável potência face aos desafios existentes.

(Artes Têxteis, Batick) Escola Nacional de Artes Visuais, Maputo, 2004

Imagem do arquivo movimento intercultural Identidades

2.2.5 — Escola Nacional de Música e Escola Nacional de Dança

Em simultâneo com a criação da ENAV, como anteriormente referido, foram criadas com o mesmo propósito a Escola Nacional de Música e a Escola Nacional de Dança, que nas áreas específicas de cada uma desenvolvem, desde então, um meritório desempenho educativo ao nível do Ensino Básico. Não sendo os

27 Para mais detalhes das transformações curriculares ver: MATAVELE, C. (2012). Transformações Curriculares na ENAV. https://pt.scribd.com/document/96263247/monografia-Matavele-2012-tutora

domínios da música e da dança os campos específicos desta Tese (artes visuais), apenas se regista a sua importância no desenvolvimento geral da Educação Artística em Moçambique.

> […]
> Podem desterrar-nos,
> Levar-nos
> para longes terras,
> vender-nos como mercadoria,
> Acorrentar-nos
> à terra, do sol à lua e da lua ao sol,
> mas seremos sempre livres
> se nos deixarem a música!
> […][28]

2.2.6 — A disciplina de Educação Visual

No contexto moçambicano, a disciplina atualmente designada como Educação Visual é resultado de um processo histórico marcado por transições políticas, curriculares e epistemológicas. Durante o período colonial e nas primeiras décadas pós-independência, nas escolas foram usadas diferenciadas designações - Trabalhos Manuais, Educação Estética, Desenho, e posteriormente Educação Plástica - até ser considerada, na década de 1980, a designação de Educação Visual, como o sentido atualmente considerado adequado ao estabelecido sistema curricular.

A terminologia de Educação Visual, usada nesta tese, não pretende apagar a pluralidade de nomenclaturas, nem os seus sentidos, mas estabelecer um critério metodológico, em sintonia com as opções oficiais assumidas hoje em Moçambique, procurando obedecer a uma coerência textual e permitir aprofundar abordagens teóricas com maior estabilidade conceptual.

Compreender as alternâncias ocorridas, implica reconhecer que cada designação reflete um projeto educativo e uma concepção do espaço da arte na educação: ora de pendor mais técnica e utilitarista, ora de natureza mais cultural e abrangente, ora estética e expressiva. Como observam Paiva & Rainho (2019), no artigo ‘O colonialismo oculto e a deslocação-de-si, como possibilidade de radicalidade anti-racista e anti-colonialista: no território da arte implicada e da Educação Artística crítica, a revisão de conceitos e mudanças terminológicas referidas não são exercícios neutros, sendo alvos reveladores de tensões ideológicas e de uma procura por orientações pedagógicas que confrontem o colonialismo oculto. Esta postura crítica transforma a escolha curricular num

28 Excerto da poesia Súplica, de Noémia de Sousa.

ato político (Apple, 2001), onde a educação deixa de ser uma mera transmissão de técnicas para se tornar num espaço de abordagens críticas.

Esta leitura é reforçada por autores moçambicanos que analisam a educação no quadro nacional. Basílio (2010, 2013) demonstra que o ensino da arte esteve historicamente vinculado às políticas culturais do Estado, ora como mecanismo de afirmação nacional, ora como extensão da lógica produtiva escolar. Castiano (2004, 2012) acrescenta que a educação, enquanto processo formativo, deve contribuir para a produção de identidades e conhecimentos situados no território, reafirmando pertença e memória. Ngoenha (1999, 2009), por sua vez, alerta para o risco da importação acrítica de modelos epistemológicos estrangeiros, lembrando que a Educação Artística só cumpre seu papel emancipador quando dialoga com as racionalidades do contexto que a sustenta.

Assim, compreender a pluralidade terminológica não é apenas exercício histórico, mas a chave para situar a disciplina no horizonte sociopolítico do país, reconhecendo que as mudanças de designação correspondem a mudanças de mundo, de escola e de visão de arte. Neste sentido, as reflexões de Paiva & Rainho (2023) ampliam esta compreensão ao propor que a educação artística, quando integrada em processos críticos, requer deslocações de linguagem, de posição e de olhar. Para os autores, a alteração de nomenclaturas não é apenas atualização terminológica, mas pode representar mecanismos de ocultação ou revelação de colonialismos que persistem na escola. Assim, pensar os nomes atribuídos à disciplina é também confrontar os modos como a arte e o conhecimento foram enquadrados a partir de epistemologias coloniais e como podem ser reinscritos num horizonte antirracista e decolonial.

Escola Nacional de Artes Visuais, Maputo

Imagem do arquivo movimento intercultural Identidades (2009)

2.2.7 — Disciplinas de Educação Artística

Crocodile-scarification

Imagem retirada em abril de 2025 de https://www.seal-superyachts.com/the-crocodile-men-of-papua-new-guinea/

A partir da organização do ensino pelo regime colonial, foi introduzida como estrutura dos Planos de Estudo a disciplinarização dos conteúdos considerados constituintes do corpo educativo para cada nível etário.

A disciplina de Trabalhos Manuais e de Desenho, na área da Educação Artística, configurava o que eram consideradas as aprendizagens devidas, no ensino primário e secundário. Estas disciplinas acentuavam uma vertente marcadamente utilitarista e técnica associada ao desenvolvimento de habilidades manuais e à reprodução de modelos ocidentais.

Com essa herança, depois da independência, a constituição dos planos educativos construídos a partir de disciplinas manteve-se modelo da estrutura educativa em Moçambique.

Com a independência nacional no período que se estende até inícios de 1980, o sistema educativo moçambicano entrou num processo de reorganização profunda. No ensino primário (EP1 e EP2), foi criada a área disciplinar Educação Estética, abarcando o Desenho e os Trabalhos Manuais. Esta alteração esteve associada a um esforço político e pedagógico de valorização da cultura nacional, procurando romper com a herança colonial e valorizar as referências culturais moçambicanas no currículo escolar.

Durante a década de 1980, sobretudo no EP2 e no então designado Ensino Geral, verificaram-se novas reformulações curriculares. As designações Desenho e Educação Plástica passaram a coexistir, refletindo uma tentativa de reorganizar e unificar a presença escolar da Educação Artística. Este período caracteriza-se por alguma instabilidade conceptual e terminológica, na medida em que se procurava redefinir os objetivos da disciplina, os seus conteúdos e metodologias, num contexto de construção do Sistema Nacional de Educação (SNE).

Nos finais da década de 1980 e ao longo da década de 1990, já no âmbito do Ensino Geral, observa-se uma transição gradual para a designação Educação

Visual, embora a Educação Plástica ainda permanecesse em alguns documentos e práticas. Esta fase corresponde a um momento de maior consolidação das reformas do SNE, em que se procura alinhar esta Educação Artística com abordagens mais amplas da visualidade, da comunicação visual e da leitura crítica das imagens. Importa referir que, neste período, a designação Educação Visual esteve mais claramente presente nas escolas especializadas, como a Escola Nacional de Artes Visuais (ENAV), enquanto no ensino geral persistiam designações como Educação Estética e/ou Desenho, revelando assim uma coexistência e sobreposição terminológica entre subsistemas de ensino.

A partir dos anos 2000, tanto no ensino primário como no secundário, assiste-se a uma maior estabilização curricular, com a consolidação das designações Educação Visual e de Desenho, agora enquadradas por programas nacionais de ensino mais sistematizados. Esta estabilização reflete um esforço do Ministério da Educação em uniformizar os currículos a nível nacional, ainda que se mantenham nas escolas e nos docentes ambiguidades quanto ao campo epistemológico da disciplina.

Em 2018 com a lei, Lei nº 18/2018, no I ciclo do Ensino Primário, Educação Visual deixou de ser uma disciplina autónoma e os conteúdos ficaram integrados nas disciplinas ditas principais, já no II ciclo do Ensino Primário manteve-se Educação Visual e Ofícios.

No mesmo período, no ensino superior, aquando da fundação do Curso de Desenho da Universidade Pedagógica (UP), a designação Desenho foi adoptada inicialmente (2000), ao nível de Bacharelato. Esta opção reflete, por um lado, a herança histórica da disciplina e, por outro, uma visão persistente no domínio técnico e formal.

Posteriormente (2009), com a criação e consolidação do curso de Licenciatura em Educação Visual (UP), a designação Educação Visual afirma-se de forma consistente. Com esta afirmação da importância da presença da Educação Visual no ensino, na área da Educação Artística, o seu valor educativo ganha espaço e adesão. No ensino geral é criada para além da disciplina de Educação Visual a disciplina de Desenho e Geometria Descritiva.

> Somente a arte inteligente e empática do professor pode tornar a Arte ingrediente essencial para favorecer o crescimento individual e o comportamento de cidadão como fruidor de cultura e conhecedor da construção de sua própria nação.
>
> Barbosa (2008, p. 14)[29]

Estas alterações sustentam (2025) a criação (UP-Maputo) da Licenciatura em Educação Visual, Desenho e Geometria Descritiva (EV e DGD).

29 BARBOSA, Ana Mae (org) (2008). Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte. São Paulo, Cortez Editora.

Este processo marca um avanço na compreensão da Educação Visual enquanto campo educativo na formação de docentes, integrando dimensões pedagógicas, culturais, críticas e contextuais, e alinhando-se com debates atuais sobre arte e Educação Artística.

Uma leitura transversal deste percurso evidencia que a Educação Visual resulta da sobreposição de camadas históricas, deslocando-se gradualmente de uma função produtiva e aplicada para assumir também um campo sensível, estético e cultural (Vaz, 2010). Esta transição acompanha movimentos de afirmação cultural do Sistema Nacional de Educação de Moçambique.

> "O desafio é libertar-se de tudo o que, na modernidade e na tradição, reduz o ser humano, destrói a sua força e a sua criatividade e o deixa de mãos e pés atados às estruturas monstruosas de uma implacável ordem económica mundial."
>
> Sarr (2016/2022, p. 30)

Emília Nhalivilo (2013, 2018), reconhecendo o valor da Educação Visual, demonstra que políticas educativas que ignoram as línguas e culturas locais produzem epistemologias amputadas. Incorporar tradição, memória e língua no currículo não é decoração cultural - é condição para que o conhecimento seja vivo, situado e inteligível aos sujeitos que o recebem.

2.3. ENSINO ARTÍSTICO NO ENSINO SUPERIOR E FORMAÇÃO DOCENTE

> "(…) o vidente é sempre um potencial, inacabado e incompleto. Ele não é de maneira nenhuma um estado, mas uma atividade."
>
> Mbembe (2023/2024, p. 201)

O desenvolvimento do ensino artístico no ensino superior moçambicano constitui uma etapa complexa e das mais significativas do processo de valorização e reconhecimento institucional das artes no país. Se as décadas de 1970 e 1980 foram marcadas pela criação de Centros de Cultura e Escolas de formação técnica e profissional, os anos 2000 são de expansão do Sistema Nacional de Educação e da crescente necessidade de formação avançada de profissionais da área das artes, gestão cultural, investigação e de docentes de Educação Artística.

Até ao início do século XXI, a formação artística superior era praticamente inexistente no país, o que obrigava as pessoas artistas e docentes a realizar a sua qualificação fora de Moçambique ou a desenvolver percursos profissionais sem formação formal avançada. A criação de cursos superiores em artes, marcou, por isso, uma viragem histórica no reconhecimento académico e profissional deste campo disciplinar. Esta expansão permitiu elevar a arte ao estatuto académico, promovendo a investigação científica, a criação contemporânea e a profissionalização das pessoas inscritas nessa área.

A presença das artes no ensino superior representou, igualmente, um avanço na valorização epistémica da cultura moçambicana, e de modernidade, reforçando o papel da arte como área de conhecimento legítima e necessária ao desenvolvimento social e económico. Entre as principais instituições em funcionamento destacam-se a Universidade Pedagógica de Maputo (UP-Maputo), a Escola de Comunicação e Artes da Universidade Eduardo Mondlane (ECA-UEM) e o Instituto Superior de Artes e Cultura (ISArC).

A complexidade de estabelecer um quadro atualizado do ensino superior em Moçambique, considerando o peso da herança colonial, os recursos possíveis de disponibilizar, as controvérsias culturais e os problemas políticos de construção de uma nação apenas com cinquenta anos de independência, configuram a situação existente, com o seu fulgor e as problemáticas que lhe são inerentes.

A indefinição ministerial de uma estrutura orgânica e inter-relacional para a Educação Artística, gera nas instituições criadas (UP, UP-M,UEM-ECA, ISArC)

um desenvolvimento sustentado apenas pelas capacidades e interesse de cada uma delas.

O crescimento de potencialidades de investigação e os debates entre as pessoas professoras, investigadoras e artistas intervenientes, no plano nacional e internacional[30], estão gerando dinâmicas críticas e construtivas de um terreno do diálogo que poderá enfrentar a separação das instituições e criar um racional inter-relacional que possibilite gerar novas epistemologias e propostas renovadoras.

Enfrentando esta problemática, nesta tese, apresenta-se, de seguida, o elencar das instituições de ensino superior na área da Arte e da Educação Artística.

UNIVERSIDADE
EDUARDO
MONDLANE

2.3.1 — Instituto Pedagógico da Universidade Eduardo Mondlane

Antes da criação do Instituto Superior Pedagógico (ISP), em 1985, e da posterior institucionalização da Universidade Pedagógica no mesmo ano, a Universidade Eduardo Mondlane (UEM) desempenhou um papel relevante, ainda que pouco sistematizado e escassamente documentado, na formação de docentes vocacionados para leccionarem Desenho no ensino secundário. No período imediatamente posterior à Independência, particularmente entre o final da década de 1970 e o início da década de 1980, a então Faculdade de Educação da UEM, integrada no que se designava por Instituto Pedagógico, assumiu a responsabilidade de formar quadros docentes em várias áreas disciplinares, como resposta à profunda escassez de docentes qualificados no Sistema Nacional de Educação. No que se refere ao ensino de Desenho, não se identifica a existência de um curso autónomo e especializado de formação de docente de Educação Artística. A preparação desses docentes ocorria de forma integrada em percursos pedagógicos mais amplos, marcados por uma forte orientação didático-pedagógica e por uma conceção predominantemente

30 Ver mais no *8ei_ea Encontro Internacional sobre Educação Artística (8ei_ea)*, Maputo 2023 (https://eiea.fba.up.pt/2023/), vários artigos que deste encontro resultaram Derivas #6 a partir de Práticas e Epistemologias do Ensino Artístico na CPLP, com foco nos casos Cabo de Moçambique (2022). https://i2ads.up.pt/wp-content/uploads/2022/12/derivas-6_i2ADS-edicoes-1.pdf.; e o envolvimento na enREDE (https://www.up.pt/enrede/alfa/)

técnica e funcional da disciplina, voltada para o ensino escolar. A formação privilegiava competências metodológicas, curriculares e instrucionais, em detrimento de uma formação artística aprofundada ou de uma reflexão crítica sobre a arte enquanto campo cultural e epistemológico. Com a criação do Instituto Superior Pedagógico, em 1985, a formação inicial de docentes passou a ser progressivamente centralizada nessa nova instituição, o que conduziu ao esvaziamento do papel da UEM nesse domínio específico. Atualmente, a UEM mantém uma presença significativa no ensino superior artístico e cultural, nomeadamente através da Escola de Comunicação e Artes (ECA), mas já não se posiciona como instituição de formação de docentes de Educação Visual, função que se consolidou posteriormente na Universidade Pedagógica de Maputo.

2.3.2 — Universidade Pedagógica de Maputo (UP-Maputo)

A introdução, no ano 2000, do curso de Bacharelato em Ensino de Desenho na então denominada Universidade Pedagógica (UP), atual Universidade Pedagógica de Maputo (UP-Maputo) marcou o início oficial da formação docente de Desenho numa primeira fase e posteriormente de Educação Visual, a nível superior, em Moçambique. Até então, o país não possuía programas universitários específicos para essa área, e muitos dos docentes em exercício provinham da ENAV (apenas a nível de ensino médio), formados inicialmente para funções técnicas e artísticas, e não pedagógicas.

A criação deste curso correspondeu a uma resposta estratégica à necessidade de qualificar docentes para o ensino básico e secundário, num momento em que o Sistema Nacional de Educação se expandia e se reformulava. Em 2010, com a introdução da Licenciatura em Educação Visual, ocorre uma renovação programática: o foco deixa de estar centrado exclusivamente no Desenho técnico e passa a contemplar a Educação Artística como campo mais amplo, envolvendo artes visuais, cultura visual, pedagogia e didática.

A Universidade Pedagógica desempenha, a partir desse período, um papel fundamental na formação de docentes de Educação Visual, com a abertura do curso em várias delegações provinciais. Esta expansão contribuiu para reduzir a carência de docentes qualificados no ensino primário e secundário; para

consolidar a disciplina de Educação Visual no currículo do ensino geral; e para promover uma abordagem atualizada da arte, incluindo referências nacionais e práticas educativas voltadas para contextos locais.

A **UP** foi em 2019 convertida em **Universidade Pedagógica de Maputo (UP-Maputo)**, reforçou-se o investimento na profissionalização docente e na produção de investigação em Educação Artística.

Nos últimos anos, a UP-Maputo tem vindo a discutir a necessidade de reconfigurar a sua oferta formativa na área das artes, correspondendo ao desenvolvimento desejado para Moçambique, no sentido de garantir maior coerência académica e fortalecer a qualidade da formação profissional para o sector. Atualmente, os cursos de Educação Visual, Design e Artes Cénicas encontram-se dispersos em duas faculdades (Faculdade de Engenharias e Tecnologias e Faculdade de Linguagem Comunicação e Artes) - uma herança da reorganização institucional da universidade após o processo de desagregação em 2019, em 6 novas universidades do país e da redefinição das áreas disciplinares das suas unidades orgânicas. Essa fragmentação tem gerado desafios significativos, tanto pedagógicos como administrativos, entre os quais se destacam: dificuldades na articulação curricular, ausência de estratégias comuns de investigação, gestão dispersa de recursos materiais e humanos, e limitações na construção de uma identidade institucional clara para as artes no seio da universidade e da sociedade.

Em resposta a esses desafios, emergiu recentemente, entre docentes e órgãos de gestão, a proposta de criação de uma **Faculdade de Artes da UP-Maputo**. A proposta, em estruturação, visa integrar, numa mesma unidade orgânica, os cursos de Educação Visual, Design e Artes Cénicas, e eventualmente futuras formações em música, dança ou multimédia, reunindo competências atualmente distribuídas. Tal iniciativa inspirar-se-ia em modelos já consolidados noutras instituições, como a Escola de Comunicação e Artes (ECA) da UEM ou as Faculdades de artes de universidades internacionais.

A criação dessa Faculdade de Artes permitiria:

— consolidar um projeto pedagógico transversal para as artes visuais, educação visual, artes performativas e de design;
— fortalecer linhas de investigação interdisciplinar e de produção artística;
— otimizar a gestão de estúdios, laboratórios e equipamentos técnicos;
— promover maior visibilidade e reconhecimento nacional e internacional das artes na UP-Maputo;
— desenvolver políticas integradas de extensão universitária com impacto direto nas comunidades locais, valorizando saberes e práticas artísticas moçambicanas.

Do ponto de vista da formação docente, o projeto poderia significar um avanço substancial, ao permitir que a Educação Visual dialogue mais estreitamente com outras linguagens artísticas e com campos tecnológicos emergentes, bem como com o tecido cultural nacional, contribuindo para uma formação mais sólida, contextualizada e alinhada com desafios da atualidade no campo da educação. Entretanto, trata-se ainda de um processo em construção, dependente de decisões institucionais e de uma reflexão mais ampla sobre o papel das artes na universidade e no Sistema Nacional de Educação.

ISArC
Instituto Superior
de Artes e Cultura

2.2.3 — Instituto Superior de Artes e Cultura (ISArC)

O Instituto Superior de Artes e Cultura (ISArC), criado na década de 2010, marca a fase mais recente de diversificação da oferta formativa artística no país, com a constituição de duas Faculdades (de Artes e de Estudos de Cultura) oferece diversas licenciaturas (Artes Plásticas/Visuais; Design; Cinema e Audiovisual; Dança; Estudos da Cultura).

Aula de Pintura, ISArC

imagem do arquivo
movimento intercultural
Identidades (2009)

O ISArC propõe-se como um pólo emergente de investigação, experimentação estética e formação artística especializada.

A sua criação tende a responder às necessidades atuais do sector cultural moçambicano, particularmente no que respeita a:

— profissionalização do artista;
— expansão das indústrias culturais e criativas;
— valorização das práticas culturais locais;
— abertura de novos campos de actuação profissional.

Apesar de sua trajetória ainda estar em consolidação, o ISArC já representa um ator relevante no ensino superior artístico nacional.

2.3.4 — A Formação Docente de Educação Visual

> "(…) a pedagogia necessita ferramentas intelectuais que consideram as relações entre o conhecimento (conceitos, generalizações) e as práticas culturais que permitem a produção desse conhecimento." Popkewitz (2011, p. 128)

A formação de docente de Educação Visual constitui hoje um campo consolidado, mas ainda em transformação. Três elementos estruturam o seu percurso no ensino superior moçambicano:

1. A experiência da Universidade Pedagógica de Maputo, que se afirma como principal instituição formadora de docentes de Educação Visual, com uma abordagem pedagógica consistente e presença nacional.
2. A emergência de outras instituições superiores, como a ECA e o ISArC, que ampliam o horizonte artístico e cultural, oferecendo possibilidades de articulação interdisciplinar com impacto na formação docente.
3. O projeto de criação da Faculdade de Artes da UP-Maputo, que aponta para um futuro de maior integração curricular, institucional e epistemológica, fortalecendo a identidade das artes no ensino superior.

Ao mesmo tempo, persistem desafios fundamentais:

- necessidade de currículos mais alinhados às práticas culturais locais;
- aprofundamento das metodologias de ensino da visualidade contemporânea;
- integração de tecnologias digitais;
- articulação sistemática entre universidade, escolas e comunidades;
- valorização de abordagens decoloniais na formação artística e pedagógica.

A formação de docentes de Educação Visual, neste contexto, posiciona-se como um espaço estratégico para a construção de uma Educação Artística crítica, situada e promotora da diversidade epistémica.

2.3.5 — Tensões Epistemológicas e Desafios Atuais

Embora o ensino artístico tenha evoluído significativamente no período pós-independência, a herança epistemológica de matriz ocidental continua a influenciar fortemente os currículos e as práticas pedagógicas (Ngũgĩ wa Thiong'o, 1986).

Também Santos (2010) lembra que as hierarquias epistémicas modernas tendem a marginalizar os saberes locais, comunitários ou tradicionais.

No caso de Moçambique, essa tensão manifesta-se na dificuldade de integrar plenamente as práticas artísticas comunitárias, como os saberes ancestrais, estéticas tradicionais e epistemologias africanas na formação artística superior e na formação docente.

Assim, a superação dessas tensões requer uma reconfiguração decolonial dos currículos, o reconhecimento da legitimidade dos saberes locais para além da articulação entre universidade e comunidade, a produção de investigação situada e a valorização das artes como modo de conhecer e interpretar o mundo moçambicano.

> Os adivinhos são os-que-vêem-durante-a-noite. Decifradores de presságios, eles são também especialistas do desenho, da colocação de pauzinhos e da leitura. Mbembe (2023/2024, p. 24)

A construção de uma ecologia de saberes no ensino artístico constitui, assim, um dos maiores desafios e, simultaneamente, uma das maiores oportunidades para o futuro da Educação Artística em Moçambique.

Entre esta complexidade a UP-Maputo, tal como as outras instituições do ensino superior, deve, no enquadramento oficial, procurar uma racionalidade na gestão de recursos e na fixação para cada uma dos campos científicos, evitando duplicações e insuficiência de recursos humanos, materiais e infraestruturais.

CAPÍTULO 3

CURSO DE EDUCAÇÃO VISUAL: ANÁLISE CRÍTICA

Pintura Rupestre, distrito de Mecubúri, província de Nampula, norte de Moçambique.

Consulta em janeiro de 2026 em http://mozindico.blogspot.com/2013/09/mocambique-descobertas-importantes.html

"Os deslocamentos da mente e do corpo inteiro (pensar/fazer) são, por isso, motivados por um desejo, uma utopia da Educação Artística que pretende operar no âmbito do discurso e da ação da política e prática descolonizada."
Rainho (2018, p. 46)

3.1. A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA NOS CURRÍCULOS DO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO EM MOÇAMBIQUE

> As reformas educacionais têm um duplo sentido: criar o actor social que participa na formação da democracia e o actor social que é disciplinado para ser capaz de agir. Popkewitz (2011, p. 73)

Esta investigação, atenta às reformas curriculares ainda a serem movimentadas, restringe a investigação aos programas de Educação Artística, situados na área das educação visual, distinguindo-os dos cursos de música, dança, teatro e artes performativas e não abrange as instituições privadas. Decorrente da opção metodológica de concentrar o estudo, num terreno preciso, escolhe-se para análise curricular o Curso de Educação Visual da Faculdade de Engenharias e Tecnologias da Universidade Pedagógica de Maputo, aproveitando o conhecimento empírico do autor, decorrente do seu exercício como docente deste curso.

Assume-se como posicionamento crítico que a Educação Artística no ensino superior em Moçambique deve ser compreendida com uma presença persistente da herança colonial, como um campo atravessado por relações históricas de poder, disputas epistemológicas e processos de institucionalização do conhecimento. Tal como defendem Sacristán (2000) e Apple (1993), o currículo não constitui um simples instrumento técnico de organização do ensino, mas um espaço político e simbólico onde se decide que saberes são legitimados, transmitidos ou silenciados.

A perspetiva crítica do currículo encontra ressonância no pensamento moçambicano atual, em particular nas reflexões de Severino Ngoenha e José Castiano, que problematizam a produção do conhecimento em contextos africanos pós-coloniais. Para estes autores, a universidade africana tem historicamente reproduzido modelos epistemológicos exógenos, mantendo uma distância estrutural em relação aos saberes produzidos localmente e às experiências culturais das comunidades. (Ngoenha & Castiano, 2015).

Neste sentido, os currículos de Educação Artística adotados e implementados no ensino superior público moçambicano refletem simultaneamente as orientações oficiais do sistema educativo e a permanência de modelos formativos herdados do período colonial e mantidos pelo domínio globalizante da cultura hegemónica, nos quais a arte, como a educação, é frequentemente compreendida a partir de referenciais universalizantes, onde dominam os conceitos Ocidentais. A configuração curricular tende, assim, a distanciar-se das heranças culturais locais e a privilegiar determinadas concepções de arte e de educação, em detrimento de outras formas de produção simbólica, de conhecimento enraizadas nos contextos socioculturais e dos processos relacionais familiares e comunitários de transmissão de valores e de saberes.

> Não é, pois, um acidente que tenhamos sido, por enquanto, derrotados em ambos os projetos revolucionários, na América e em todo o mundo. O que pudemos avançar e conquistar em termos de direitos políticos e civis, numa necessária redistribuição do poder, da qual a descolonização da sociedade é a pressuposição e ponto de partida, está agora sendo arrasado no processo de reconcentração do controle do poder no capitalismo mundial e com a gestão dos mesmos responsáveis pela colonialidade do poder. Consequentemente, é tempo de aprendermos a nos libertar do espelho eurocêntrico onde nossa imagem é sempre, necessariamente, distorcida. É tempo, enfim, de deixar de ser o que não somos. Quijano (2005, p. 138)

As controvérsias com que o movimento decolonial invadiu a esfera da arte contemporânea, são consideradas, neste estudo, como um exemplo de como a educação visual precisa de se expandir em múltiplas direções e não se deixar aquietar em narrativas normalizadas.

Imagens parte do Projecto Humanae Angelica Dass

https://festivaldesetembro.ourem.pt/portfolio-details.php?page_id=93

A análise curricular desenvolvida neste capítulo procura identificar as tensões entre discursos institucionais de valorização da identidade cultural moçambicana e práticas curriculares que continuam a reproduzir uma lógica eurocêntrica. Este fenómeno é amplamente discutido por autores do campo decolonial, como Quijano (2005) e Mignolo (2010), mas também por pensadores moçambicanos

que denunciam a persistência de hierarquias epistemológicas no interior das instituições de ensino superior.

3.1.1 — A Educação Artística no Ensino Superior em Moçambique

8º ENCONTRO INTERNACIONAL sobre EDUCAÇÃO ARTÍSTICA, UEM, 2023

https://i2ads.up.pt/eventos/8ei_ea/

As políticas de ensino superior público em Moçambique atribuem à universidade um papel central na formação de recursos humanos qualificados promotores de um desenvolvimento nacional sustentável. Contudo, como sublinha Bernstein (1996), as políticas educativas operam através de mecanismos de seleção, classificação e legitimação do conhecimento, estabelecendo hierarquias entre áreas consideradas centrais e periféricas, pouco atentas às configurações culturais das populações que frequentam essas instituições.

> "Além da ciência, é preciso a sapiência, ciência saborosa, sabedoria, que tem a ver com a arte de viver. [...] Assim, cada um poderá se descobrir como artesão que planta, nas oficinas da ciência, as sementes do mundo de amanhã."
>
> Alves (2010, p. 16)[31]

No caso da Educação Artística, esta hierarquização manifesta-se na forma como as artes são frequentemente marginalizadas nos documentos orientadores, sendo apenas associadas a uma função instrumental ou complementar no processo educativo. Embora esta situação não seja exclusiva de Moçambique, adquire contornos específicos em contextos pós-coloniais, onde, segundo Santos (2010), persiste uma "linha abissal" que separa os conhecimentos considerados científicos daqueles classificados como não válidos ou secundários.

No contexto moçambicano, esta problemática é aprofundada por Ngoenha & Castiano (2015), ao defenderem a necessidade de romper com a "fronteira do conhecimento", entendida como a separação artificial entre saberes académicos e saberes produzidos nas comunidades. Para os autores, a manutenção desta fronteira compromete o papel emancipador da universidade, que continua a operar segundo lógicas herdadas da

31 Alves, G. (2010). Tela crítica – A metodologia. Londrina: Praxis.

colonialidade do saber, mesmo num contexto formalmente pós-independências.

Este enquadramento político-educativo condiciona diretamente a configuração dos currículos de Educação Artística, limitando a incorporação de abordagens críticas, interculturais e decoloniais. Em particular, a ausência de orientações claras sobre a valorização dos saberes locais, das dinâmicas endógenas, e dos impulsos criativos, contribui para a reprodução de modelos curriculares descontextualizados, pouco sensíveis à diversidade cultural moçambicana e aos desafios que a nação em construção enfrenta.

3.1.2 — Instituições e cursos com oferta de formação em Educação Visual

O número de instituições de ensino superior que oferecem cursos na área da Educação Artística em Moçambique é reduzido e concentrado na capital (elencado no capítulo anterior), sobretudo quando considerado o contexto da extensão territorial do país e a diversidade e riqueza cultural existente. As instituições que oferecem esta formação revelam conceções distintas de Educação Artística e pedagógica. No entanto, como observa Goodson (1995), a diversidade institucional nem sempre corresponde a uma diversidade epistemológica estimada por cada uma das instituições, uma vez que os currículos tendem, todos eles, a alinhar-se com paradigmas dominantes de legitimação do conhecimento.

No Curso de Educação Visual analisado, a formação artística é, também ela, estruturada a partir de modelos académicos ocidentais, centrados na história da arte europeia, nas linguagens artísticas modernas e em metodologias normativas de ensino. Esta tendência reforça o que Bourdieu (1989) designa como reprodução cultural, ao privilegiar determinados capitais simbólicos em detrimento de outros. Reconhece-se, no entanto, o esforço dos seus docentes e responsáveis pela adoção de novos caminhos, resultado de uma discussão em movimento, geradora de alterações curriculares reestruturantes. Decorre deste movimento a recente (2025) alteração do curso de Licenciatura em Ensino de Educação Visual, para a nova designação (Curso de Educação Visual e Desenho e Geometria Descritiva) e estrutura curricular, sendo ainda reconhecido que é preciso ainda manter a discussão para daí resultarem boas práticas educativas, melhor discernimento e reestruturações que respondam cabalmente aos anseios existentes.

Estudos desenvolvidos noutras áreas do conhecimento em Moçambique, como os de Guilherme Basílio (2010, 2013) no campo da educação científica, evidenciam que a marginalização dos saberes locais não se restringe às artes, constituindo antes uma lógica transversal aos currículos do ensino superior. Segundo o autor, a dificuldade de integração destes saberes decorre de uma

conceção restrita de ciência e conhecimento, que desvaloriza experiências, racionalidades e práticas produzidas fora do espaço académico formal.

Embora algumas instituições reconheçam discursivamente a importância da cultura local, essa valorização raramente se traduz numa integração sistemática das práticas artísticas tradicionais nos currículos. Esta dissociação entre discurso e prática evidencia a necessidade de repensar a Educação Artística como um campo de conhecimento situado, em diálogo permanente com os contextos socioculturais moçambicanos.

Embora alguns documentos curriculares façam referência à formação integral do estudante, a dimensão crítica, cultural e sociopolítica da Educação Artística permanece pouco desenvolvida. A arte surge frequentemente dissociada das realidades sociais, históricas e culturais dos estudantes, o que limita o seu potencial enquanto prática educativa transformadora.

Autores como Freire (1996) e Giroux (2004) defendem uma Educação Artística comprometida com a leitura crítica do mundo, capaz de problematizar desigualdades e promover a participação ativa dos sujeitos. A frágil presença desta perspetiva nos currículos analisados evidencia a necessidade de uma revisão profunda das conceções que sustentam a formação artística no ensino superior moçambicano.

Pak Ndjamena (2020). “Deus nos Acudi”.

Pormenor, fotografia de Mauro Silva.

3.2. LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO VISUAL

Nativas de Matemo com a máscara de Mussiro

Imagem de 2019, consultada em novembro de 2025 em https://news.un.org/pt/gallery/183091

A análise curricular que se apresenta centra-se na análise do Plano Curricular do curso de Licenciatura em Educação Visual (EV), da Universidade Pedagógica de Maputo, aprovado em 2014. Esta opção justifica-se por ser o autor desta tese docente neste curso e corresponde também ao curso que constituiu a base do estudo de campo realizado no decurso da investigação (correspondente ao que estará apresentado no capítulo 4).

Importa referir que, durante o desenvolvimento desta investigação, a UP- Maputo iniciou a implementação de um novo plano curricular, aprovado em 2025, passando a coexistir dois currículos em fases distintas: um em extinção para estudantes anteriormente inscritos, e outro em vigor na sua fase inicial para os estudantes recentemente matriculados. Este novo plano designa-se Curso de Educação Visual e Desenho e Geometria Descritiva.

O plano curricular de 2025, deste novo curso, é referido neste trabalho apenas como elemento de contextualização institucional, não constituindo objeto direto de análise, por não decorrer sobre a sua execução a tempo que possibilite uma análise profunda e o programa de investigação se ter iniciado anteriormente a esta mudança.

Deste modo, a opção por centrar a análise no currículo de 2014 assegura a coerência temporal e empírica da investigação, permitindo uma leitura crítica consistente entre a análise documental do plano de estudos e os dados recolhidos no trabalho de campo, sem deixar de ter utilidade conceptual e epistemológica por colocar questionamentos que se mantêm vivos no movimento interno aos docentes do novo curso, em prol de alterações profundas na intervenção institucional e política e muito na sua prática letiva.

> "(…) a raça sofrida do mundo não tem cor, (…)"
>
> Khosa (2002, p. 43)[32]

32 Ungulani Ba Ka Khosa. (2002). No Reino dos Abutres. Maputo: Imprensa Universitária – UEM.

A organização nesta tese da análise curricular do curso de Licenciatura em Ensino de Educação Visual, remete para anexo as matrizes curriculares (anexo 1), preferindo sintetizar a sua análise no decurso da presente escrita.

A Licenciatura em Educação Visual, em grande medida, segue uma lógica disciplinar clássica, caracterizada pela fragmentação do conhecimento em disciplinas autónomas. Segundo Young (2008), este modelo tende a privilegiar a transmissão de conteúdos estabilizados, em detrimento da construção de saberes críticos, reflexivos e contextualizados.

Embora as disciplinas que compõem a grade curricular integre componentes teóricas, práticas e pedagógicas, a articulação entre estas dimensões nem sempre favorece uma compreensão integrada da Educação Artística e do espaço educativo inovador que a relação com a arte comporta. O curso em Educação Visual deve ser entendido como integrado na área da Educação Artística, conferindo, a partir da vertente mais frequentada, três opções a partir do 3º ano (Desenho de Construção; Design & Multimédia; Educação Visual.)

A rigidez estrutural e a forte compartimentação das unidades curriculares, repetindo a lógica compartimentar ocidental, limitam a emergência de abordagens interdisciplinares, de práticas pedagógicas baseadas no projeto e de processos formativos orientados pela investigação, de correntes de dinâmicas processuais endógenas. Ouvindo Ki-Herbo (2006, p.149) nos seus alertas de que "*(…) nenhum povo se desenvolveu unicamente a partir do exterior. Se ele se desenvolve, é porque extrai de si mesmo os elementos do seu próprio desenvolvimento*.".

Esta configuração curricular contrasta com propostas contemporâneas de Educação Artística defendidas por autores como Eisner (2002), Hernández (2000, 2011) e Barbosa (2010), que defendem currículos mais flexíveis, reflexivos e orientados para a compreensão crítica da cultura visual e dos contextos sociais. Tais abordagens, sustentadas por investigadores críticos da educação e do ensino, abrem espaço para práticas pedagógicas centradas nos estudantes, nos seus interesses, nas suas experiências e nos saberes de que são portadores. Nesta perspetiva, o processo educativo deixa de assentar apenas na transmissão de conteúdos estabilizados, passando a valorizar formas de aprendizagem mais participativas, dialógicas e contextualizadas. Atkinson (2012) contribui para esta reflexão ao apontar caminhos possíveis para a renovação das práticas educativas no campo da Educação Artística.

3.2.1 — Estrutura e organização do currículo de Educação Visual (Plano de 2014)

A interpretação das grelhas curriculares que estruturam o Plano de Estudos de 2014, neste estudo, resulta de uma abordagem de agrupamento analítico, que permite identificar padrões, recorrências, hierarquizações e ausências no seu interior. Esta opção metodológica visa ultrapassar uma leitura meramente técnica do plano de estudos, privilegiando uma interpretação crítica das lógicas formativas, epistemológicas e culturais que o estruturam.

As grelhas são, assim, mobilizadas como evidência empírica para sustentar a análise, sendo lidas em articulação e não como unidades autónomas. Tal procedimento revela-se particularmente adequado aos objetivos da investigação, centrados na problematização da organização curricular e na identificação de tensões entre modelos de formação de matriz ocidental e a valorização dos saberes locais no contexto da Educação Visual em Moçambique.

> "Quanto a chuvas, como também quanto a muita coisa, o mundo está mal dividido."
>
> Manuel Lopes, *Chuva Braba*, 1956. Instituto de Cultura e Fomento de Cabo Verde

Matriz organizacional do curso de Licenciatura em Educação Visual

O curso de Licenciatura em Educação Visual, ao abrigo do Plano Curricular de 2014, réplica dos modelos determinados pelos acordos governamentais dos países europeus, organiza-se segundo o sistema de créditos do Processo de Bolonha, com a duração de quatro anos (oito semestres) e um total de 240 créditos. A estrutura curricular assenta no modelo Major (180 créditos) e Minor (60 créditos). As áreas Minors, habilitam em Desenho de Construção (Minor 1), em Design & Multimédia (Minor 2) ou em Educação Visual (Minor 3) tem 60 créditos cada.

Esta organização confere ao curso um carácter polivalente, habilitando os graduados para o exercício da docência em Educação Visual, bem como para áreas técnicas e produtivas associadas ao Desenho de Construção e ao Design e Multimédia. Embora esta polivalência responda a exigências institucionais e às necessidades do mercado de trabalho, ela levanta questões quanto à consolidação da Educação Visual enquanto campo epistemológico específico, uma vez que coexiste com áreas de forte orientação técnica e instrumental. A parte complementar do curso, designado por habilitação, fornece qualificação para Ensino de Desenho de Construção (e áreas afins) bem como para Design & Multimédia e Educação Visual.

Componentes de formação

A análise das tabelas curriculares permite agrupar as disciplinas do curso em três grandes componentes de formação: formação geral, formação educacional e prática, e formação específica em Educação Visual.

Componente de formação geral (24 créditos = 10%)

Esta componente integra disciplinas como Métodos de Estudo e Investigação Científica, Técnicas de Expressão em Língua Portuguesa, Inglês, Gestão Estratégica, Temas Transversais e Antropologia Cultural de Moçambique. Esta componente assume, em grande medida, um carácter formativo transversal, orientado para o desenvolvimento de competências cognitivas e culturais,de teor académico, comunicacionais e organizacionais.

A inclusão da disciplina Antropologia Cultural de Moçambique constitui um elemento relevante no que respeita à contextualização sociocultural da formação. No entanto, a sua presença isolada, sem articulação transversal com as restantes áreas do currículo, revela uma abordagem pontual aos saberes culturais locais, que não chega a estruturar uma perspetiva culturalmente significativa ao longo do curso.

Componente de formação educacional e prática (60 créditos = 25%)

Esta componente apresenta um peso significativo na estrutura curricular, tanto em número de disciplinas como em carga horária. Inclui áreas como Desenho Técnico, Geometria Descritiva, Desenho Assistido por Computador, Construção Civil e Mecânica, Atelier, História da Arte e Educação e Comunicação Visual.

A predominância destas disciplinas evidencia a forte orientação tecnicista do currículo, descartando o desenvolvimento de competências artísticas, quer no que refere aos componentes cognitivos da arte e da cultura visual, quer os procedimentos técnico-criativos do fazer, sendo, em detrimento, ancorada em sistemas de representação gráfica e geométrica e modelos visuais de matriz ocidental. O enfoque na precisão técnica, na normalização dos códigos gráficos e na funcionalidade dos desenhos aproxima a formação de lógicas próprias da engenharia, da arquitetura e do design industrial, em detrimento de abordagens culturais mais plurais da visualidade e da expressão artística.

Componente de formação específica em Educação Visual (160 créditos = 65%)

Esta componente, vocacionada para a formação de docentes, integra disciplinas como Fundamentos da Pedagogia, Didática Geral, Didáticas de Educação Visual, Práticas Pedagógicas e Estágio Pedagógico. Embora estas disciplinas assegurem uma base formativa para o exercício da docência, a sua distribuição no currículo revela que a Educação Visual surge apenas como um campo de aplicação pedagógica de conteúdos previamente definidos do que como um espaço central de produção de conhecimento crítico sobre arte, cultura e educação. Esta opção referida, poderia ter sentido se na abordagem

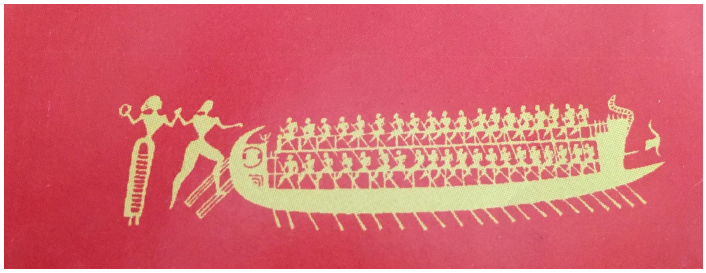
das disciplinas da componente de formação educacional e prática, o desenvolvimento de competências no campo da Educação Visual sustentasse uma abordagem sustentada da Didáticas de Educação Visual.

Neste contexto, a Educação Visual tende a assumir um papel secundário face às áreas de maior valorização técnica, o que fragiliza a sua afirmação enquanto área de conhecimento autónoma, e primordial como fundamento pedagógico, cultural e críticos.

No plano pedagógico, o currículo evidencia uma forte subordinação da Educação Visual a uma lógica tecnicista e instrumental. A centralidade atribuída a disciplinas como Desenho Técnico, Geometria Descritiva, Desenho Assistido por Computador e áreas de Construção Civil e Mecânica revela uma conceção de formação orientada para a normalização gráfica, a precisão técnica e a funcionalidade.

Neste contexto, a Educação Visual tende a ser concebida como espaço de aplicação didática de saberes técnicos previamente definidos, e não como campo crítico de problematização da visualidade, da cultura e da experiência estética. Tal configuração limita o potencial da Educação Visual enquanto prática educativa capaz de promover a reflexão crítica, a criatividade situada e o diálogo com os contextos socioculturais dos estudantes.

Nas componentes de formação Minor orientadas para o Desenho de Construção e para o Design e Multimédia, no mesmo sentido do anteriormente referido, as disciplinas que integram cada uma das vertentes opcionais reforçam uma lógica de formação técnica e produtiva, alinhada com exigências de empregabilidade e racionalidade económica.



Desenho “**Barco negreiro**”

Imagem do arquivo do Movimento Intercultural Identidades, 2023

3.2.2 — Análise crítica

A análise da organização curricular do curso de Educação Visual, tal como estruturada no Plano de Estudos de 2014, permite identificar um conjunto de lacunas estruturais e de uma conceção que ajuste a formação oferecida aos desígnios nacionais e perspetivas desejantes dos seus estudantes, que se filiam na matriz epistemológica predominantemente ocidental e eurocêntrica. Estas lacunas não se manifestam apenas na ausência de determinados

conteúdos, mas sobretudo na forma como os saberes são hierarquizados, distribuídos e legitimados no interior do currículo.

Uma das principais lacunas identificadas no currículo de 2014 reside na fraca valorização dos saberes visuais, artísticos e culturais locais enquanto fundamentos epistemológicos da formação em Educação Visual, que evidenciem as raízes da cultura visual latente nas culturas moçambicanas e da região africana dos arredores. Embora o plano de estudos inclua disciplinas como Arte Africana e Moçambicana, Antropologia Cultural de Moçambique e Estudos Contemporâneos de Arte Moçambicana, estas surgem de forma pontual e tardia, não estruturando o conjunto do percurso formativo. As carências bibliográficas existentes e a escassez de arquivos documentais e de apoios audiovisuais didáticos, não é compensado com trabalhos de campo possíveis de realizar, face à gestão dos horários das disciplinas e a escassez de tempo disponível.

Os saberes africanos e moçambicanos são tratados como conteúdos específicos e circunscritos, e não como matrizes de pensamento capazes de informar transversalmente as práticas pedagógicas, artísticas e visuais ao longo do curso. Esta opção curricular reforça uma lógica de subalternização epistemológica, na qual os referenciais ocidentais ocupam o centro do currículo, enquanto os saberes locais permanecem numa posição periférica.

A análise crítica que se apresenta entende, no conjunto de lacunas referidas, a relevância de invisibilidades da presença de incidências culturais e do uso desconexo das línguas endógenas, resultantes da ausência de uma abordagem culturalmente situada nos contextos onde se inserem.

Outra lacuna significativa do currículo de 2014 diz respeito à ausência de uma abordagem cultural e linguisticamente situada. O plano de estudos não contempla a valorização das línguas nacionais moçambicanas como recursos pedagógicos, nem integra de forma sistemática práticas visuais comunitárias, como o artesanato, as expressões gráficas populares ou as práticas artísticas tradicionais, enquanto objetos legítimos de estudo e de criação.

Esta ausência reforça uma conceção universalizante da Arte e da Educação Visual, alinhada com modelos ocidentais de ensino, que tende a descontextualizar os processos educativos dos universos culturais concretos em que futuros docentes irão atuar.

Em síntese, a análise da estrutura e organização do currículo de Educação Visual de 2014 evidencia um plano de estudos fortemente marcado por uma lógica tecnicista e instrumental, inspirada em modelos ocidentais de formação gráfica e visual. Apesar da presença pontual de disciplinas relacionadas com a arte africana e moçambicana, estas não assumem um papel estruturante no currículo, permanecendo numa posição periférica face ao conjunto das áreas de formação. Esta configuração curricular coloca desafios significativos à

valorização dos saberes locais e à construção de uma Educação Visual culturalmente situada no contexto moçambicano.

Escultura *Escravatura*, Xibalo de Macucule, 1976

Museu Nacional de Arte de Moçambique, MusArte, Maputo, Moçambique (imagem de Pedro Pereira Leite)

A integração da cultura local e dos saberes locais nos currículos de Educação Artística constitui, como defendemos nesta análise, um dos principais desafios estruturais da formação artística e da Educação Visual, no ensino superior público moçambicano. Apesar do reconhecimento formal da diversidade cultural moçambicana, os saberes produzidos nas comunidades continuam a ocupar um lugar marginal no currículo académico, invisibilizando e ostracizando mesmo a cultura integrante da diversidade dos estudantes do curso.

Esta marginalização pode ser compreendida à luz do conceito de epistemicídio, desenvolvido por Santos (2010), que descreve a desvalorização sistemática de conhecimentos não hegemónicos. No campo da Educação Artística, as práticas artísticas locais ou tradicionais são frequentemente reduzidas a objetos folclóricos ou patrimoniais, sendo raramente reconhecidas como epistemologias vivas e dinâmicas.

> “O sujeito vivo por excelência é um ser em movimento.”
>
> Mbembe (2023/2024, p. 73)

No contexto moçambicano, autores como Emília Nhalivilo têm demonstrado, a partir de estudos no campo da educação científica, que a exclusão dos saberes locais representa não apenas uma perda pedagógica, mas também uma negação epistemológica das formas locais de produzir conhecimento. Esta perspetiva converge com as reflexões de Ngoenha & Castiano (2015), ao defenderem a necessidade de ultrapassar a fronteira do conhecimento e reconhecer os saberes locais como fontes legítimas de conhecimento e de práticas educativas.

Autores como Ngũgĩ wa Thiong'o (1986) e Smith (1999) reforçam esta posição ao defenderem a descolonização dos currículos e o reconhecimento dos saberes locais como centrais para a construção de práticas pedagógicas culturalmente relevantes. A ausência consistente desta integração compromete a formação de profissionais capazes de atuar criticamente nos seus contextos socioculturais, reforçando a distância entre universidade, escola e comunidade.

Painel '(Des)colonização cultural, curricular e artística no Ensino das Artes Visuais em Moçambique', coordenado pelo Professor Henrique Vaz, com Luís Muengua, Titos Pelembe, Micas Silamboi e Marcos Muthewuye. 8ei_ea, ECA-UEM, Maputo. 2023

Fotografia do Arquivo do movimento Intercultural IDENTIDADES

CAPÍTULO 4

Oficina '*HA KUMANA*'

Arquivo pessoal
Marcos M.

Imagem da oficina de cerâmica, 2025

"Fazer uma experiência quer dizer, portanto, deixar-nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso."

(Heidegger, 1987, p. 46)[33]

33 Heidegger, M. (1987). La esencia del habla. Em De camino al habla. Barcelona: Ediciones del Serbal.

4.1. TRABALHO DE CAMPO

O presente capítulo é dedicado à análise e interpretação dos dados empíricos recolhidos no âmbito do trabalho de campo desenvolvido no decurso do programa de investigação, realizado na forma de oficinas colaborativas, que se intitulou de *Ha Kumana* (tradução de Changana para português - Nós nos entendemos/Nós nos encontramos) sublinhando desde logo a dimensão dialógica, relacional e partilhada que orientou todo o processo.

As oficinas contaram com o envolvimento de estudantes do curso de Licenciatura em Educação Visual da Universidade Pedagógica de Maputo (UP-Maputo), e com as pessoas mestres artesãs convidadas. Participaram ainda na investigação alguns docentes do mesmo curso. Nas oficinas, informadas das problemáticas em análise, foram realizados trabalhos artísticos (Cestaria, Cerâmica, Escultura Maconde e *Psikhelekedana*[34]).

No que respeita à organização do trabalho de campo, as oficinas *Ha Kumana* foram desenvolvidas com estudantes do 3.º e 4.º anos do curso de Licenciatura em Educação Visual, envolvendo momentos de trabalho na universidade e nos ateliers das pessoas mestres artesãs. As áreas de produção artística selecionadas incluíram a:

— Escultura Maconde (orientada pelo mestre Valingue),

— Psikhelekedana (orientada pelo mestre Dino),

— Cerâmica (orientada pelo mestra Júlia) e

— Cestaria (orientada pelo mestre Moisés).

Informados previamente das problemáticas em análise no âmbito da investigação, os participantes desenvolveram trabalhos artísticos nas áreas referidas, entendidas aqui não apenas como técnicas, mas como campos de conhecimento culturalmente situados.

As atividades foram estruturadas em três fases sucessivas:

— uma primeira fase de realização das oficinas iniciais, com sessões práticas na universidade e nos espaços de trabalho dos mestres;

— uma segunda fase de desenvolvimento e acabamento das peças, com acompanhamento de docentes e mestres;

— e uma terceira fase, destinada à apresentação e avaliação final dos trabalhos, conduzida pelas pessoas mestres artesãs, enquanto momento de partilha crítica sobre os processos de aprendizagem.

---

34 *Psikhelekedana*, peças de artesanato do sul de Moçambique, realizadas numa madeira branda (Mafureira).

O trabalho de campo inscreve-se numa abordagem qualitativa, sustentada na observação participante, na prática artística partilhada e na escuta ativa dos mestres detentores de saberes locais. As oficinas foram concebidas como espaços de encontro entre a universidade e a comunidade, nos quais o conhecimento se produz a partir da experiência, da oralidade, do gesto e do fazer artístico.

Neste contexto, as pessoas artistas e mestres artesãs envolvidas não são entendidas como meros informantes, mas como **fontes de conhecimento**, portadores de saberes construídos ao longo de percursos de vida marcados pela prática continuada, pela transmissão intergeracional e por uma relação profunda com os contextos culturais de origem. As suas narrativas, técnicas e reflexões constituem um património imaterial vivo, fundamental para a compreensão das artes em Moçambique e para a problematização das fronteiras entre o saber académico e o saber local.

As diferentes oficinas que integram a *Ha Kumana* — escultura maconde, cerâmica, cestaria e psikhelekedana — foram organizadas em função das especificidades de cada prática artística e das pessoas mestres que as orientaram, respeitando os seus ritmos, modos de ensinar e formas próprias de comunicar e partilhar o conhecimento.

4.1.1 — Oficina *Ha Kumana* [Escultura Maconde]

A oficina de Escultura Maconde foi orientada pelo mestre Miguel Valingue, conhecido artisticamente por Valingue, escultor nascido no Planalto de Mueda, região reconhecida como berço desta tradição escultórica em Moçambique. A escultura maconde constitui uma das manifestações artísticas mais emblemáticas do país, profundamente ligada à história, às vivências e à cosmovisão do povo maconde.

Para além da sua relevância histórica e política, a escultura Maconde caracteriza-se por uma notável diversidade formal e simbólica, que expressa diferentes modos de relação com o mundo, com a comunidade e com o invisível. Os vários estilos desenvolvidos ao longo do século XX — como o Ujamaa (realista que representa árvores da vida ou pilares familiares, simbolizando a união, a cooperação, o trabalho coletivo e a centralidade da família em tronco maciço), o Shetani ou o Mawingu (marcado por formas mais fluidas, dinâmicas e abstratas, associadas ao mundo espiritual e às forças invisíveis, criando espaços ocos no tronco com reentrâncias e saliências que conferem leveza, transparência e movimento às peças) — revelam não apenas respostas a contextos históricos específicos, mas também uma cosmovisão profundamente relacional, onde seres humanos, ancestrais, espíritos, animais e forças naturais coexistem num mesmo campo ontológico. A recorrência de

figuras interligadas, corpos em continuidade ou estruturas ascendentes traduz uma concepção de identidade coletiva fundada na interdependência, na transmissão de saberes e na centralidade da comunidade. Neste sentido, o ofício escultórico maconde não se limita a uma prática estética, mas constitui um modo de conhecimento e de inscrição da memória, onde a identidade se constrói na articulação entre experiência vivida, herança ancestral e transformação histórica. A oficina, enquanto espaço de aprendizagem e partilha, torna-se assim um lugar privilegiado de continuidade cultural, onde o gesto técnico é inseparável da ética, da espiritualidade e da visão de mundo que sustenta esta tradição.

Durante a oficina, o mestre Valingue partilhou não apenas técnicas de escultura em madeira, mas também narrativas sobre a sua iniciação artística, os significados simbólicos da matéria-prima utilizada e a relação entre memória, espiritualidade e criação artística. Para o mestre, o processo criativo está intrinsecamente ligado à imaginação e à experiência acumulada ao longo da vida:

> "Faço coisas da minha cabeça, de memória. Como o pintor que sabe o que tem na cabeça."
>
> (Valingue, comunicação oral, 2026).

A oficina permitiu compreender a escultura maconde não apenas como objeto artístico, mas como prática cultural que articula história, identidade e conhecimento ancestral.

Esta relação entre memória, matéria e criação encontra ressonância na literatura moçambicana. Mia Couto lembra que "toda a madeira está viva, nenhuma tábua deixou nunca de ser árvore" (Couto, 2025, p. 6), sublinhando a dimensão vital da matéria-prima que o escultor transforma sem a desligar da sua origem.

Do mesmo modo, Noémia de Sousa reconhece na escultura Maconde uma forma de auto representação coletiva e identitária, quando escreve:

> "Se me quiseres conhecer,
> estuda com os olhos bem de ver
> esse pedaço de pau preto
> que um desconhecido irmão Maconde
> de mãos inspiradas
> talhou e trabalhou
> em terras distantes lá do Norte
> Ah, essa sou eu […]"
>
> (Noémia de Sousa, 2001).

Também José Craveirinha convoca a madeira como lugar de inscrição do eu e da história, ao afirmar: “Assim nesta minha artesanal peça de pau em que escarafuncho elementar auto-efígie […]” (Craveirinha, s.d.).

A oficina de Escultura Maconde permitiu compreender esta prática não apenas como produção de objetos artísticos, mas como prática cultural, pedagógica e epistemológica, na qual se entrelaçam história, identidade, corpo, memória e resistência. Para os futuros professores de Educação Visual envolvidos, a experiência revelou outras formas de ensinar e aprender arte, desafiando modelos exclusivamente académicos e abrindo espaço para uma pedagogia ancorada nos saberes locais.

Oficina de Escultura Maconde com estudantes e com Mestre Valingue, 2025.

Fotografias do Arquivo Pessoal

4.1.2 — Oficina *Ha Kumana* [Cerâmica]

A oficina de Cerâmica foi orientada pela mestre Josina Nacheque, conhecida por Júlia, ceramista formada no contexto da tradição Maconde, cuja trajetória está profundamente ligada à aprendizagem junto da Reinata Sadimba, artista que marcou uma rutura significativa no panorama escultórico moçambicano ao afirmar a cerâmica como prática escultórica e autoral.

Júlia descreve o seu processo de aprendizagem como um percurso gradual, iniciado na preparação do barro e culminando na autonomia criativa, num

saber que se incorpora no corpo e no gesto:

> "No início, só preparava barro. Depois comecei a dar forma, colocando sonhos e pensamentos. Isto já está na alma" (Nacheque, comunicação oral, 2025).

A oficina Hakumana, ao integrar Júlia como mestre, evidencia a importância da transmissão intergeracional dos saberes cerâmicos e reforça a cerâmica como espaço de resistência, criação e continuidade cultural no contexto moçambicano.

A centralidade do barro no processo de aprendizagem descrito por Júlia encontra ressonância direta na trajetória de Reinata Sadimba, para quem a cerâmica constitui um saber incorporado, construído no tempo e profundamente enraizado nos saberes locais. O contacto prolongado com a matéria precede a autonomia criativa, inscrevendo o conhecimento no corpo e no gesto e transformando o barro em meio de pensamento, memória e expressão cosmológica. Este modo de aprendizagem inscreve-se numa concepção relacional do fazer cerâmico, característica da tradição maconde, onde o conhecimento é transmitido através da observação e da repetição, e onde a criação se funda na interdependência entre indivíduos, matéria e comunidade. A autonomia criativa não se constrói de forma isolada, mas emerge de um processo coletivo sustentado por vínculos sociais, memória ancestral e responsabilidade comum. A cerâmica afirma-se, assim, não apenas como prática artística, mas como um modo de conhecimento e de relação com o mundo, onde identidade, espiritualidade e criação se entrelaçam.

Neste sentido, a condução da oficina de cerâmica assume-se como um espaço de problematização prática dessas questões, onde o fazer antecede a categorização e a experiência material abre caminho à reflexão crítica. Ao centrar o processo na relação direta com o barro — desde a sua preparação até à modelação — a oficina convoca os participantes a questionar hierarquias historicamente construídas entre práticas artísticas, bem como as divisões de género que organizaram os saberes, nomeadamente a associação da cerâmica utilitária ao domínio feminino e à esfera doméstica. A trajetória de Reinata Sadimba, reconhecida como a primeira mulher escultora moçambicana, torna visíveis essas assimetrias ao deslocar um saber tradicionalmente reservado às mulheres para o campo da escultura autoral e do reconhecimento público[35]. Inspirada por esse percurso, a prática pedagógica não procura resolver tais tensões, mas torná-las visíveis e produtivas, afirmando o fazer cerâmico como um lugar de pensamento e criação crítica, onde categorias herdadas de matrizes coloniais e patriarcais são interrogadas a partir da experiência sensível, do corpo e da matéria. A oficina torna-se, assim, um espaço de criação e reflexão crítica, no qual a cerâmica opera simultaneamente como prática artística, gesto político e forma de reinscrição de saberes locais no presente.

35 Camordino Jathá, artista de *Psikhelekedana*, conhecido como Dino

Oficina de Cerâmica com estudantes e com Mestre Julia. 2025

Fotografias do Arquivo Pessoal

4.1.3 — Oficina *Ha Kumana* [Cestaria]

A oficina de **Cestaria** foi orientada pelo mestre **Moisés Ndove**, nascido na região da Manhiça, província de Maputo, onde reside e exerce a sua prática até à atualidade. A cestaria em Moçambique constitui uma arte secular, presente tanto em contextos rurais como urbanos, desempenhando um papel central na vida quotidiana, na economia familiar e na afirmação cultural das comunidades.

A aprendizagem de Moisés iniciou-se durante a adolescência, quando viveu em Maputo sob os cuidados da irmã mais velha com quem aprendeu algumas técnicas básicas, mas observando e aprendendo com os amigos e artesãos do bairro de Inhagoia que desenvolveram esta arte. Desde cedo, desenvolveu curiosidade e dedicação, aperfeiçoando técnicas tradicionais e introduzindo variações nos formatos, padrões e funções dos cestos. Ao longo da sua trajetória, Moisés tornou-se referência na região, criando redes de partilha e

rendimento para jovens que trabalham com ele na venda dos seus artigos, consolidando a cestaria como fonte de rendimento. Nas suas palavras: “A vhano hinkwavu, vha swi tiva swaku ndzi nyika a nthiru vano vanyingui, se vhata ka mina vha teka a mindzava vhaya xavisa, se vha siya ya mina, Ndjalo-djando a utomi la famaba.”[36] (Comunicação oral, 2025)

Os cestos tradicionais são produzidos manualmente a partir de **matérias-primas naturais**, como palha e capim, embora alguns cesteiros recentemente tenham incorporado material sintético. A prática envolve técnicas de espiral, trançado e criação de padrões geométricos, sendo cada peça única na combinação de cores, formas e motivos. Além da função utilitária — transporte, armazenamento e organização doméstica, os cestos assumem também valor decorativo e simbólico, refletindo identidade cultural, criatividade e a memória coletiva das comunidades.

Durante a oficina *Ha Kumana*, os estudantes foram convidados a **interagir com a matéria-prima de forma corporal**, moldando e trançando a palha, sentindo a textura, aprendendo gestos antigos e trabalhando em grupo. Esta experiência evidenciou o caráter **sensorial e performativo da cestaria**, em que a aprendizagem não se limita ao olhar, mas se concretiza no corpo e no gesto, consolidando saberes que são transmitidos de forma prática e relacional.

A oficina permitiu compreender a cestaria como prática artística, pedagógica e comunitária, articulando conhecimento técnico, autonomia económica e responsabilidade social. Para os estudantes de Educação Visual, a experiência destacou a importância de valorizar os saberes locais, reconhecendo-os como **fonte de conhecimento e inspiração** na formação de práticas educativas sensíveis à cultura moçambicana.

Moisés enfatiza ainda a possibilidade de criar peças personalizadas de acordo com pedidos específicos, afirmando: “Ani tsandziwe hi ntxumu. A loko xili kona xini tsandzaka ndzi ta mu bwela, kambe a dzi se tsandiwa hi ntxumu.”[37] (Ndove, comunicação oral, 2025)

Esta afirmação evidencia não apenas a confiança no domínio da técnica, mas também a relação flexível e criativa com a matéria-prima e com as necessidades da comunidade.

36 Tradução do Changana: “Como todos sabem aqui, dou trabalho a muitos jovens, eles levam os meus cestos para vender e ganham uma percentagem, e assim a vida vai andando.”

37 Tradução do Changana: “Eu consigo fazer qualquer coisa; Seja o que for eu faço, mas se não conseguir, vou dizer.”

Oficina de Cestaria com estudantes e com Mestre Moisés. 2025

Fotografias do Arquivo Pessoal

4.1.4 — Oficina *Ha Kumana* [Psikhelekedana]

A oficina de Psikhelekedana foi orientada pelo mestre Camordinho Jethá, conhecido artisticamente como Dino, artista nascido e criado na zona de São Dâmaso, na província de Maputo. A Psikhelekedana (*Swikhelekedana* - nossa tradução), é uma prática escultórica surgida no sul de Moçambique, inicialmente associada à produção de utensílios domésticos em madeira, como gamelas, colheres, pilões, pratos, etc.

Paralelamente à produção utilitária, os artesãos passaram a criar objetos de valor estético inspirados na natureza e no quotidiano das comunidades ribeirinhas, destacando-se a representação de animais como o crocodilo e o hipopótamo, sendo a predominância do crocodilo frequentemente associada à abundância deste animal nos rios da região e às narrativas locais sobre a relação entre humanos e meio natural. A própria designação Psikhelekedana é entendida como uma adaptação local da palavra inglesa *crocodile*, refletindo esta ligação simbólica.

Segundo o mestre Dino: “Os mais velhos faziam animais, hipopótamos, crocodilos e outras figurinhas que vinham das histórias do rio, das coisas que eles viam e viviam lá” (Jethá, comunicação oral, 2025).

Dino iniciou a sua prática aos 13 anos de forma autodidata, observando e aprendendo com os mestres mais velhos da região. Ao longo do tempo, passou a introduzir figuras humanas, cenas do quotidiano e acontecimentos históricos nas suas peças, transformando a Psikhelekedana numa forma de escultura narrativa, capaz de contar histórias da comunidade e da história de Moçambique.

A matéria-prima utilizada é a mafurreira, uma árvore de madeira macia e clara/branca, trabalhada manualmente e pintada com cores vibrantes. As técnicas incluem entalhe, escultura em baixo e alto relevo, pintura e acabamento detalhado, permitindo que cada peça incorpore significado estético, simbólico e narrativo. As representações incluem não apenas animais, mas cenas do quotidiano, figuras sociais e símbolos culturais, reforçando a dimensão pedagógica e expressiva desta prática impulsionada pelo mestre Dino.

Durante a oficina *Ha Kumana,* os estudantes tiveram a oportunidade de interagir fisicamente com a madeira, moldando, entalhando e pintando, aprendendo gestos antigos e sensíveis ao ritmo da matéria-prima. A prática em grupo permitiu a partilha de experiências, o desenvolvimento de competências técnicas e o contacto direto com a memória cultural viva da Psikhelekedana.

A oficina evidenciou a Psikhelekedana como campo artístico em constante transformação, em que o saber tradicional se reinventa sem perder a sua ligação às memórias, histórias e experiências das comunidades. Esta experiência permitiu aos estudantes de Educação Visual reconhecer a importância de valorizar os saberes locais, compreendendo a escultura não apenas como objeto, mas como narrativa cultural, pedagógica e artística, fortalecendo o diálogo entre tradição e contemporaneidade.

Oficina de Psikhelekedana com estudantes e com Mestre Dino. 2025

Fotografias do Arquivo Pessoal

4.2 — Natureza dos Dados recolhidos

Oficinas *Ha Kumana*, UP - Maputo, 2025.

Fotografias do Arquivo Pessoal

Após o enquadramento teórico e histórico apresentado nos capítulos anteriores, bem como a explicitação das opções metodológicas que sustentam o estudo, considera-se agora necessário aprofundar a compreensão do sentido, percepções, tensões e aprendizagens emergentes da experiência empírica vivenciada pelos participantes da oficina. Este capítulo assume, assim, um papel primordial na tese, ao analisar, a partir do trabalho de campo, a densidade da presença dos saberes ancestrais nos processos de aprendizagem no curso de educação visual.

> Como os utensílios, os provérbios ou os discursos, são marcados por usos; apresentam à análise as marcas de atos ou processos de enunciação; significam as operações de que foram objecto, operações relativas a situações e encaráveis como modalizações conjunturais de enunciado ou da prática; de um modo mais lato, indicam portanto historicidade social na qual os sistemas de representações ou de procedimentos de fabricação não aparecem mais só como quadros normativos mas como instrumentos manipuláveis por usuários.
>
> Certeau (1990/2000, p. 82)

O conflito cultural latente na sociedade moçambicana (Cabaço, 2009), entre a invisibilidade e a presença dos saberes ancestrais nas abordagens atuais, é intrínseco no terreno da educação visual, como aliás em toda a sociedade moçambicana. No trabalho de campo realizado este dilema foi colocado em questão, sendo centro da análise neste capítulo, e presente no questionamento da articulação dos dados recolhidos com os objetivos da investigação, na perspetiva crítica e decolonial que a orienta.

A análise aqui desenvolvida procura ir além de uma leitura meramente descritiva das entrevistas e das situações observadas, assumindo uma abordagem interpretativa, implicada e situada, que reconhece os participantes como sujeitos de conhecimento e valoriza a pluralidade de vozes envolvidas no processo. Não se pretende estabelecer generalizações, nem leituras absolutas, mas compreender processos, relações e significados produzidos num contexto específico da formação de docentes de Educação Visual em Moçambique, na UP-Maputo.

O corpus empírico analisado neste capítulo é constituído por dados de natureza qualitativa, provenientes de diferentes intervenientes e recolhidos em momentos distintos do trabalho de campo (constituindo resultados que se apresentam em guiões em anexo nesta Tese) através de diferenciados meios, nomeadamente:

— entrevistas semiestruturadas realizadas com quatro pessoas mestres artesãs, em dois momentos distintos (antes e após a realização das oficinas *Ha Kumana*);

— entrevistas semiestruturadas realizadas com sete docentes do curso de Licenciatura em Educação Visual da UP-Maputo, incluindo uma ex-docente da UP-Gaza (delegação entretanto extinta);

— entrevistas coletivas realizadas com estudantes do 3.º e 4.º anos, organizadas em grupos de discussão por turno (manhã e tarde) e por oficina, num total de oito grupos;

— registos decorrentes da observação direta das oficinas, incluindo notas de campo e reflexões do investigador.

A diversidade das fontes e de participantes permitiu construir uma visão mais ampla e complexa do fenómeno em estudo, favorecendo a triangulação dos dados e o cruzamento de perspetivas entre diferentes atores do processo formativo: pessoas estudantes, docentes e artistas/artesãos.

Oficinas *Ha Kumana* - Cerâmica orientada pela mestra Júlia, 2025.

Fotografias do Arquivo Pessoal

4.2.1 — Análise e Procedimentos Interpretativos

A análise dos dados foi orientada por uma abordagem qualitativa de natureza interpretativa, inspirada na análise temática, procurando identificar regularidades, recorrências, tensões e deslocamentos nos discursos e práticas dos participantes. O material empírico foi analisado de forma reiterada, permitindo a construção progressiva de categorias de análise flexíveis/não normalizadas, em diálogo com os objetivos da investigação e com o enquadramento teórico adotado.

As categorias analíticas não foram definidas de forma rígida, mas construídas a partir do próprio material empírico, respeitando o carácter exploratório, relacional e participativo do estudo. Este procedimento possibilitou captar tanto os sentidos explicitamente expressos pelos participantes como significados implícitos, silêncios, ambiguidades e contradições presentes nos discursos. A natureza artística das oficinas remete para os terrenos do sensível e do intraduzível, impulsionadores dos ecos que se expandem, gerando leituras intersubjetivas, apenas traduzíveis na implicação e sinceridade do investigador.

Importa sublinhar que a análise não se limita a um exercício técnico. Trata-se de um processo interpretativo, autoral que assume um posicionamento crítico, atento às relações de poder, às hierarquias epistemológicas e aos contextos históricos e culturais que atravessam o campo da Educação Artística em Moçambique, na presença do seu passado que, sempre, constitui o seu presente. Neste sentido, a leitura dos dados é indissociável da perspetiva decolonial do investigador, informando toda a investigação.

Peça em Psikhelekedana de Camurdino Jeta (dino).

Imagem do arquivo do movimento intercultural Identidades, 2020

4.2.2 — Considerações Linguísticas, Traduções e Éticas

Uma dimensão central do processo analítico diz respeito às questões linguísticas e de tradução, particularmente no caso das entrevistas realizadas numa língua local (Changana) ou nos modos singulares de usar a língua portuguesa (marcada pelo uso da língua Maconde). As limitações das plataformas de transcrição automática, usadas nesta investigação, revelaram-se auxiliares, mesmo produzindo registos fragmentados ou pouco inteligíveis, sobretudo em contextos de oralidade marcada por expressões culturais específicas muitas vezes não codificados para estas plataformas.

No caso do mestre da cestaria (Moisés Ndove), cuja comunicação ocorreu integralmente em Changana, mesmo na sua interação com estudantes, foi através desta língua, que se optou por não estruturar a análise a partir de uma transcrição literal em formato de perguntas e respostas. Em alternativa, adotou-se um procedimento de tradução interpretativa e reorganização narrativa das suas ideias, apresentando-as sob a forma de pareceres e posicionamentos sobre o ofício, o saber e a educação. Esta opção metodológica visa preservar a coerência do pensamento expresso, evitando a fragmentação do discurso e reconhecendo a tradução como um ato sempre interpretativo e político.

Do ponto de vista ético, foi garantido o anonimato dos docentes (com a exceção de dois docentes que consentiram em serem identificados) e de estudantes participantes. No caso das pessoas mestres artistas/artesãs, no sentido decolonial de dar voz a quem tem voz, optou-se por reconhecê-los explicitamente como fontes de conhecimento e sujeitos epistemológicos, correspondente à devidas autorizações informadas. Esta decisão está alinhada com a perspetiva decolonial da investigação, que procura visibilizar saberes historicamente marginalizados e valorizar os seus produtores.

A posição do investigador — enquanto artista, docente e sujeito implicado no campo de estudo — é assumida como parte integrante do processo analítico, sendo

evidente o evoluir das suas ideais no percurso da investigação. Longe de comprometer a validade da investigação, esta implicação é entendida como um elemento constitutivo de uma leitura situada, reflexiva e comprometida com os contextos e sujeitos envolvidos.

Oficinas *Ha Kumana* - Escultura Macopnde, UP, orientada pelo mestre Valingue, 2025.

4.2.3 — Pessoas Artistas/Artesãs

Os mestres convidados — um escultor Maconde, uma ceramista, um cesteiro e um artista em Psikhelekedana — apresentam percursos de aprendizagem profundamente enraizados nos contextos comunitários de cada um, onde a aprendizagem e o conhecimento se constrói pela experiência, pela observação, pela transmissão intergeracional e são portadores do reconhecimento de suas localidades. O saber manifesta-se no espírito, no corpo, no gesto, na duração da execução e no entrosamento contínuo com os materiais.

Estas formas de aprendizagem contrastam com os modelos de ensino formal predominantes no ensino, historicamente estruturado a partir de referenciais eurocêntricos e disciplinadores. Contudo, os mestres evidenciam sistemas complexos de conhecimento, dotados de coerência interna, densidade simbólica e função social, reconhecida, desafiando a ideia de que se tratam de saberes menores ou pré-artísticos.

O significado atribuído ao ofício ultrapassa a dimensão produtiva, assumindo-se como expressão identitária, memória coletiva, representação simbólica e imagética, e forte ligação ao território. As narrativas revelam, no entanto, a perceção de uma valorização social desigual, perante os saberes académicos e o reconhecimento dos meios artísticos e culturais urbanizados, marcada por processos de invisibilização e deslegitimação.

No que se refere à relação com a educação formal, os mestres manifestam abertura à integração das suas práticas e de sua mobilização para o contexto escolar e académico, desde que esta se construa numa lógica de respeito mútuo e

reconhecimento dos seus saberes, enquanto conhecimentos válidos e necessários para as actuais e futuras gerações de Moçambique. A experiência das oficinas *Ha Kumana* contribuiu para aprofundar esta relação, evidenciando melhoria nas percepções expressas antes e depois das oficinas, nomeadamente no reforço da confiança no diálogo entre universidade e comunidade.

A análise das narrativas das pessoas mestres artesãs organiza-se em torno de três eixos de análise, consideradas como principais: (i) o reconhecimento e a invisibilização dos seus saberes; (ii) o sentido identitário do ofício; e (iii) a relação estabelecida com a educação formal, em particular no contexto das oficinas *Ha Kumana*.

Apresentam-se de seguida a leitura transversal realizada pelo investigador das narrativas das pessoas mestres artesãs, considerando (i) **reconhecimento e invisibilização dos seus saberes**; (ii) **sentido identitário do ofício**; (iii) **relação estabelecida com a educação formal.**

(i) reconhecimento e invisibilização dos seus saberes

Os relatos evidenciam que os saberes tradicionais das pessoas artistas/mestres artesãs enfrentam uma dupla realidade: são valorizados por visitantes estrangeiros, mas frequentemente ignorados ou pouco compreendidos na própria sociedade. No caso do artista Dino[38] em suas declarações, ele informa que vem sendo valorizado pela comunidade por ser alguém que é procurado por pessoas de fora e importantes (‘*estrangeiros, brancos, embaixadores, etc*.’).

A ceramista Júlia, por exemplo, aponta que os compradores estrangeiros reconhecem as suas obras, enquanto os moçambicanos pouco valorizam o seu trabalho: “*Pessoas de Portugal e outros países é que compram as minhas peças,…*” – são os de fora que valorizam a cultura, enquanto dentro de Moçambique pouco se reconhece o trabalho artesanal. Ela observa ainda que no Bairro 1º de Maio onde vive, as pessoas não têm consciência do seu ofício: “*as pessoas na minha zona não sabem que eu faço cerâmica, só me veem sair e voltar*”.

Valingue[39] acrescenta que, fora do espaço universitário, muitas vezes o reconhecimento é limitado e há desconfiança entre os escultores, sobretudo os que trabalham no mesmo espaço (Associação dos Escultores Macondes, alojada no Museu Nacional de Arte), referindo que o perante o seu trabalho na oficina, “*eles não gostam de ver o que eu faço na universidade*”. Há uma revelação da consciência do próprio saber, em Valingue, interiorizada ao longo da sua vida, de onde parte a sua disponibilidade para repassar seus

38 Camordino Jatá, artista de *Psikhelekedana*, conhecido como Dino
39 Escultor Maconde, interveniente na oficina

conhecimentos sobre seu fazer. "*Se for com eles, eu tenho que admitir aquilo que eu sei. Então, o que eu tenho é oferecer aquilo que eu sei pra eles.*"

Moisés Ndove, cesteiro, ressalta que o trabalho com estudantes permite reverter parcialmente essa invisibilização, ao mostrar que a aprendizagem artesanal é valiosa: "*a lesi, swi na nkoka ni lisima ngopfu swinene*"[40] demostrando assim a consciência que ele tem sobre a prática que exerce, pois segundo ele nunca trabalhou noutra coisa que não fosse cestaria para além de ser responsável de muitos jovens que ganham a vida e sustentam as suas famílias vendendo noutros locais diferentes artigos da cestaria feitos por ele.

Portanto, os mestres destacam que o reconhecimento depende de visibilidade e de interlocução com os públicos e compradores, que compreendam e valorizem os saberes tradicionais, devendo também serem os espaços institucionais e internacionais fundamentais para essa legitimação.

(ii) sentido identitário do ofício

O ofício artesanal emerge como expressão da identidade pessoal e cultural das pessoas artistas/artesãs. A ceramista Júlia descreve que a criação de suas peças é um processo intuitivo, guiado pela relação direta com o barro: "*vem da minha cabeça e faço, é na cabeça que começa a peça e termina no barro*". Para ela, cada peça é única e reflete a sua própria trajetória, embora seja influenciada pela sua mestre, a consagrada artista Reinata Sadimba, de quem tem orgulho por ser quem lhe ensinou, sem saber nada. A singularidade do seu trabalho reforça o sentido identitário do ofício e a necessidade de diferenciação no meio artístico: "*lá em Moeda (Cabo Delgado) há muitas pessoas que fazem cerâmica, mas cada um à maneira dele*". Júlia faz ainda questão de sublinhar que "*de todas pessoas quem fazem escultura, como Reinata, apenas sou eu. Por isso confundem muito as minhas obras com as da Reinata*".

Valingue destaca que a dedicação pessoal e o interesse são fundamentais para a aprendizagem e continuidade do ofício, o destingue e valoriza: "*o meu caminho é diferente do deles*". Moisés Ndove enfatiza a dimensão prática e social do trabalho artesanal, destacando que a aprendizagem do ofício pode representar uma forma de sobrevivência e autonomia económica: "*a munu a wa pfuka a nyima e ntirhu lowu*"[41] e ainda "*Ndzi tiyisa leswaku leswi swi pfuna vanu vha nyigue*"[42], fazendo alusão aos jovens que ganham o seu sustento e das suas famílias, através da venda de cestos e outros produtos feitos por si.

40 Expressão em Changana que significa '*isto é muito valioso*'

41 *Expressão em Changana que significa, "a pessoa pode alavancar sua vida fazendo este trabalho"*

42 *Expressão em Changana que significa, "este trabalho ajuda muitas pessoas como os jovens da Manhiça"*

Portanto, o sentido identitário do ofício está profundamente ligado à história de vida pessoal, à sua memória cultural e à afirmação de valores das suas comunidades. Nesse sentido, apresentam-se em frases selecionadas, as ideias expressas dos intervenientes, organizadas nos seguintes eixos: **Entrega e dedicação**; **Autonomia**; **Disseminação**.

Entrega e dedicação, entendida como sendo que o ofício não é apenas técnica — é ética, quase uma pedagogia de vida.

> "*A pessoa só faz boas coisas quando se entrega, quando se dedica.*"(Dino)
>
> "*A loko vha swi landzelela swi ta vha pfuna*"[43] (Moisés)

Autonomia, presente nas citações seguintes, onde é considerado que a identidade não é compartimentada, o que demostra uma visão muito diferente da lógica académica disciplinar.

> "*Eu faço arte. Não tenho limite de nada*." (Valingue)
>
> "*Faço arte, faço artesanato, faço tudo*." (Dino)
>
> "*Mina o vha lexi u xi lavhaka no maha, a ni tsandziei hi ntxumu mina*"[44] (Moisés)

Disseminação, considerando que o saber aparece como elemento vivo, situado e ameaçado de desaparecimento se não for partilhado.

> "*Um dia eu posso morrer e essa árvore também vai embora*." - (Valingue)
>
> "Posso ensinar a arte que seu fazer." (Dino)
>
> "A lewswe swi nga mupfuxa a muni nambi ha wile"[45] (Moisés)

(iii) relação estabelecida com a educação formal

As pessoas intervenientes no estudo, valorizam o contato com estudantes universitários como forma de transmissão e legitimação dos saberes tradicionais. Apesar destes serem pouco vistos, são preservados, mantendo vivos os seus saberes e a possibilidade de serem ensinados. Júlia expressa entusiasmo em ensinar, reconhecendo que aprendeu com outros mestres e

43 Expressão em Changana que significa, "se seguirem o que aprenderam, verão o beneficio"

44 Expressão em Changana que significa "para mim, tudo que você me der ou pedir para fazer, eu faço, eu faço qualquer coisa"

45 Expressão em Changana que significa "O que ensino pode ser uma ferramenta para sustentar a vida"

que é sua responsabilidade passar adiante esse conhecimento: "*eu também fui ensinada, por isso também devo ensinar outros*". Ela considera fundamental que as crianças e jovens conheçam a história da cerâmica e saibam identificar e reconhecer as pessoas artistas/artesãs: "*Eu quero ensinar as crianças para quando amanhã as pessoas lhes perguntarem, eles dizerem foi mama Júlia*".

Valingue destaca que o trabalho com estudantes revela interesse, mas também exige paciência e continuidade: "*o que fizemos é como pré*", referindo-se a uma fase inicial do trabalho; "*temos de terminar o trabalho, por isso precisamos de mais tempo para terminarmos o que começamos*" numa revelação clara de que falta consolidar o que foi iniciado na oficina realizada. Moisés Ndove acrescenta que a aprendizagem completa requer vivência prática e contacto com a matéria-prima, sugerindo que os estudantes deveriam visitar os locais onde o material é obtido: "*A vha swi tivi swaku leswi (mimala) swi ta hi kwini* "[46], referindo-se à colheita da palha.

As oficinas *Ha Kumana* surgem, assim, como um espaço crucial de articulação entre saberes tradicionais e educação formal, permitindo que as pessoas artistas/mestres artesãs transmitam seus conhecimentos de forma estruturada e que os estudantes compreendam a relevância prática e cultural das técnicas artesanais. O contato com a universidade, valoriza o reconhecimento das pessoas artistas/artesãs, amplia o reconhecimento das suas artes e contribui para a preservação e continuidade desses saberes, garantindo que a memória cultural não se perca.

Consideram-se como pontos positivos, reconhecidos pelos intervenientes ("*Estavam interessados mesmo"revelam um reconhecimento*"), a curiosidade dos estudantes, a sua dedicação, criatividade e interesse nas aprendizagens oferecidas. Foram ainda assinaladas pelas pessoas artistas/artesãs, como tensões evidentes, a falta de ferramentas, a fragilidade e limitações das condições materiais, bem como o tempo de deslocação para a oficina que interrompia os afazeres profissionais. As afirmações proferidas de que *"Eles não têm ferramentas"* e *"Eu carreguei as minhas tintas para lhes dar.",* são reveladores dos seus pensamentos.

Questionados os participantes e *formadores* na Oficina realizada, sobre o que esta experiência da sua arte na universidade, suas respostas revelavam que tal não alterava muito o seu reconhecimento social, nem melhorava os rendimentos do seu trabalho. Inquiridos, referiam que a universidade, ainda reconhecendo a sua importância, não transformava o estatuto do seu saber.

O relacionamento estabelecido na investigação entre a universidade e as pessoas artistas/artesãos, ainda não promove na universidade a consciência do valor destas parcerias, trazendo na essência os saberes ancestrais para serem estudados e vivenciados. Este reconhecimento deveria representar também a

46 Expressão em Changana que significa "eles não sabem como isso é obtida a palha"

adopção de estratégias institucionais de valorização social e de reconhecimento das pessoas artistas, mestres artesãs e, mesmo de anciãos conhecedores da cultura ancestral.

4.2.4 — Docentes de Educação Visual

De forma geral, os docentes demonstram consciência crítica relativamente à presença limitada dos saberes locais no currículo do curso de Educação Visual. Embora reconheçam a sua relevância cultural, identitária e pedagógica, assinalam que a sua integração é ainda pontual, dependente de iniciativas individuais e pouco estruturada a nível institucional.

As razões apontadas para esta fragilidade, resultantes dos processos de formação escolar adquiridos, portadores de heranças curriculares eurocêntricas, rigidez programática, escassez de recursos e falta de formação específica para trabalhar pedagogicamente com práticas tradicionais. Estes factores evidenciam a persistência da colonialidade do saber no ensino superior.

Apesar dos constrangimentos, emergem experiências isoladas de integração de saberes locais, reconhecidas como pedagogicamente relevantes, mas insuficientes para produzir mudanças estruturais. As oficinas *Ha Kumana* são avaliadas de forma globalmente positiva, sendo entendidas como um dispositivo pedagógico capaz de promover relações mais horizontais, aprendizagens experiencialmente ancoradas à amplitude da cultura nacional e aproximação entre universidade e comunidade.

A análise das entrevistas com os docentes organiza-se em torno de três eixos principais: (i) **contacto prévio com saberes locais na formação académica**; (ii) **mudança de perceção decorrente da participação nas oficinas *Ha Kumana***; e (iii) **desafios, implicações pedagógicas e possibilidades de integração curricular**.

(i) **contacto prévio com saberes locais na formação académica**

De forma geral, os docentes relatam que a sua formação inicial foi marcada por referenciais eurocêntricos e tecnicistas, com reduzido espaço para práticas artísticas ligadas aos saberes comunitários, como cerâmica, cestaria ou outras expressões tradicionais. O contacto com estes saberes e com as pessoas que são seus portadores, ocorreu apenas de forma pontual, dependente das suas experiências individuais, sem sistematização curricular.

Alguns docentes referem experiências práticas isoladas, como o trabalho com cerâmica antes da integração de artistas consagrados no ensino formal, mas reconhecem que estas iniciativas não foram institucionalizadas no currículo. Esta ausência de integração estruturada contribui para que na prática docente, a mobilização dos saberes locais dependa sobretudo da curiosidade pessoal,

da experiência individual e da motivação dos professores, reforçando uma lógica de intervenção episódica em vez de estrutural.

Este padrão evidencia a persistência da colonialidade do saber na formação docente, ao privilegiar modelos e referências externas em detrimento das práticas artísticas comunitárias e ancestrais.

(ii) mudança de perceção decorrente da participação nas oficinas *Ha Kumana*

A participação nas oficinas *Ha Kumana* emerge como um ponto de viragem na perceção docente sobre os saberes locais. O contacto direto com mestres artesãos permitiu aos docentes reconhecer a complexidade, a coerência interna e o valor cultural e pedagógico desses conhecimentos, desafiando a ideia de que se tratam de práticas pré-artísticas ou inferiores ao saber académico.

Os docentes destacam que as oficinas promoveram aprendizagens experiencialmente ancoradas, aproximando universidade e comunidade e fortalecendo a consciência da função social da Educação Visual. A interação com mestres que utilizam línguas locais, como o Changana, evidenciou que barreiras linguísticas e culturais podem ser superadas através do envolvimento prático e da motivação dos estudantes.

As oficinas são, assim, reconhecidas como dispositivos pedagógicos capazes de promover relações mais horizontais entre universidade e comunidade, reforçando a legitimidade dos saberes comunitários no contexto académico e contribuindo para a formação de docentes mais sensíveis às realidades culturais locais. Estas práticas são ainda possibilidades de se estabelecem relações educativas com os estudantes que valorizem os saberes de que eles são portadores e que, por vezes, ficam afastadas perante o desenvolvimento curricular seguido pelos docentes.

(iii) desafios, implicações pedagógicas e possibilidades de integração curricular

Apesar da valorização emergente dos saberes locais, os docentes identificam múltiplas limitações que condicionam a sua integração curricular. Entre os desafios estruturais destacam-se a falta de espaços adequados, escassez de materiais, restrições orçamentais, sobrecarga docente e ausência de políticas institucionais claras para a integração sistemática desses saberes no currículo.

Outros desafios referem-se à dimensão formativa e linguística, uma vez que a comunicação com as pessoas formadoras desta oficina requer estratégias de mediação cultural e pedagógica. Além disso, a dependência da iniciativa individual dos docentes evidencia a fragilidade estrutural do currículo e a

ausência de mecanismos institucionais de valorização dos saberes comunitários.

Apesar destes constrangimentos, os docentes reconhecem importantes potencialidades pedagógicas. A integração dos saberes locais permite o desenvolvimento de práticas educativas mais contextualizadas, a valorização da diversidade cultural, o fortalecimento da consciência crítica dos estudantes e a aproximação da universidade às comunidades. As oficinas *Ha Kumana* são identificadas como um modelo pedagógico inovador, capaz de articular teoria e prática, promovendo aprendizagens significativas e socialmente comprometidas.

A evidencia das perceções dos docentes revela uma tensão entre o reconhecimento discursivo dos saberes locais e a fragilidade da integração da sua prática no currículo. Embora os docentes reconheçam a importância cultural, identitária e pedagógica desses saberes, a sua presença na prática educativa permanece dependente de iniciativas individuais e carece de institucionalização.

A oficina *Ha Kumana* funcionou como um dispositivo transformador, permitindo aos docentes experienciar formas de aprendizagem colaborativa e reconhecer a legitimidade epistemológica dos saberes comunitários. No entanto, os resultados evidenciam que para uma transformação efetiva da formação em Educação Visual são exigidas mudanças estruturais, políticas curriculares claras e investimento institucional.

Em síntese, os docentes transitam de uma perceção limitada para uma valorização crítica e experiencial dos saberes locais, mas a consolidação dessa mudança depende de uma reconfiguração curricular e institucional que reconheça, de forma sistemática, a centralidade dos saberes ancestrais na formação de docentes de Educação Visual em Moçambique.

Oficinas *Ha Kumana* - Cestaria, UP, orientada pelo mestre Moisés, 2025.

Fotografias do Arquivo Pessoal

4.2.5 — Estudantes de Educação Visual

A análise das narrativas dos estudantes de Educação Visual revela entendimentos inicialmente marcadas por um distanciamento em relação aos saberes locais, frequentemente associados a práticas informais, não académicas ou exteriores ao campo da arte contemporânea. Esta perceção reflete os efeitos de uma formação artística predominantemente orientada por referenciais universalizantes, onde as práticas comunitárias e tradicionais ocupam um lugar marginal no currículo.

A participação na oficina *Ha Kumana* constituiu, contudo, um momento significativo de reconfiguração dessas perceções, promovendo aprendizagens experienciadas, promotoras de sentido, pelo contacto direto com as pessoas artistas/artesãs, formadoras nesta ação. Esta experiência produziu nos estudantes a frequência de novas rotinas académicas onde a presença dos formadores contrariou o isolamento académico da universidade.

A análise organiza-se em três eixos: (i) **perceções iniciais sobre os saberes locais**; (ii) **experiências vividas durante as oficinas**; e (iii) **impactos formativos e transformações na compreensão da Educação Visual**.

(i) perceções iniciais sobre os saberes locais

Antes da participação nas oficinas, muitos estudantes associavam os saberes locais a práticas artesanais utilitárias, desvinculadas da arte contemporânea e do espaço académico. Esta perceção era reforçada pela escassa presença desses saberes no currículo formal, onde predominam referências artísticas ocidentais e modelos pedagógicos centrados na técnica e na produção individual.

Alguns estudantes reconhecem que o seu contacto prévio com práticas tradicionais se limitava ao contexto familiar ou comunitário, sem mediação pedagógica ou enquadramento crítico. A ausência de articulação entre esses saberes e o ensino formal contribuiu para a sua desvalorização simbólica, levando à internalização de hierarquias epistemológicas que colocam o saber académico acima do saber comunitário.

Estas perceções iniciais evidenciam os efeitos da colonialidade do saber na formação dos estudantes, ao reproduzir uma separação entre conhecimento legítimo e conhecimento marginal.

(ii) experiências vividas durante as oficinas

A vivência das oficinas *Ha Kumana* emerge, nos discursos dos estudantes, como uma experiência marcadamente transformadora. O contacto direto com pessoas artistas/artesãs permitiu reconhecer a complexidade técnica,

simbólica e cultural dos saberes locais, desconstruindo preconceitos anteriormente internalizados.

Os estudantes destacaram a aprendizagem pela prática, pelo interrelacionamento, pela observação e pela experimentação como elementos centrais do processo formativo. A utilização de línguas locais, como o Changana, inicialmente percecionada como barreira, revelou-se um elemento facilitador da aprendizagem, reforçando a dimensão relacional, corporal e sensorial do conhecimento.

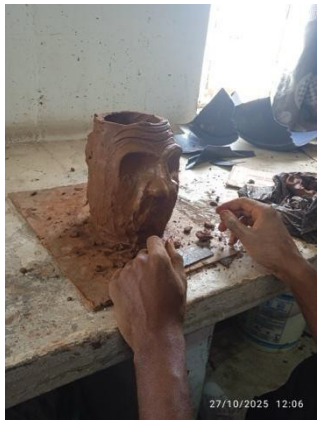
As oficinas são descritas como espaços de aprendizagem horizontal, onde as pessoas formadoras assumiram o papel de mediador do saber e o estudante se posicionou como aprendiz ativo, numa partilha oficinal. Esta experiência contribuiu para uma compreensão ampliada do que os saberes artesanais e ancestrais, se incluem no espaço da arte, no seu ensino e conhecimento no contexto da Educação Visual.

(iii) **impactos formativos e transformações na compreensão da Educação Visual**

A participação nas oficinas teve impactos significativos na formação dos estudantes, tanto ao nível das aprendizagens técnicas e vivenciais, quanto da construção identitária e crítica. Os estudantes referem, a ampliação cultural adquirida, um aumento da valorização dos saberes locais, reconhecendo-os como fontes legítimas de conhecimento artístico e pedagógico.

As experiências vividas contribuíram para o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre o currículo e sobre o papel social do docente de Educação Visual. Muitos estudantes expressam o desejo de integrar saberes comunitários nas suas futuras práticas docentes, nas diversas regiões do país, reconhecendo o potencial desses conhecimentos para promover uma educação mais contextualizada, inclusiva e culturalmente comprometida.

Para além do impacto individual, os estudantes destacam a importância das oficinas como espaços de diálogo intercultural e de aproximação entre universidade e a comunidade. Estas experiências são entendidas como fundamentais para a construção de uma Educação Visual que valorize a diversidade cultural e reconheça os saberes ancestrais como parte integrante da formação académica, atentos à diversidade artística e linguística na geografia ampla de Moçambique.



Oficinas *Ha Kumana* - Cerâmica, UP, orientada pelo mestre Júlia 2025.

Fotografias do Arquivo Pessoal

4.2.6 — Diálogos, Tensões e Convergências

A análise transversal dos dados recolhidos junto das pessoas artistas/mestres artesãs, docentes e estudantes permite identificar convergências significativas, mas também tensões e silêncios, no que respeita à integração dos saberes locais na formação de docentes de Educação Visual. Este cruzamento de vozes e de corpos contribuiu para uma compreensão mais aprofundada das dinâmicas que atravessam o campo da Educação Artística no contexto moçambicano.

Um primeiro ponto de convergência diz respeito ao reconhecimento generalizado da importância dos saberes locais enquanto património cultural e recurso pedagógico. Mestres, docentes e estudantes manifestam, de formas distintas, a convicção de que as práticas artísticas tradicionais possuem um valor formativo relevante, tanto ao nível técnico como cultural e identitário. No entanto, este reconhecimento não se traduz de forma equitativa em práticas curriculares consolidadas, revelando uma discrepância entre discurso e ação institucional.

As tensões emergem sobretudo no plano estrutural e curricular. Enquanto as pessoas mestres demonstram abertura e disponibilidade para colaborar com a universidade, e os estudantes revelam entusiasmo e apropriação das experiências vividas, os docentes situam-se num espaço intermédio, marcado por constrangimentos institucionais, heranças curriculares, limitações materiais e financeiras. Esta posição evidencia o papel complexo dos docentes enquanto mediadores entre a inovação pedagógica e as exigências do sistema educativo.

Outro aspeto relevante diz respeito às hierarquias epistemológicas ainda presentes no ensino superior. As narrativas das pessoas mestres evidenciam a falta de reconhecimento e a desvalorização dos seus saberes, enquanto os docentes e estudantes reconhecem a persistência de modelos que privilegiam referências artísticas ocidentais. A proposta *Ha Kumana* surge, neste contexto, como um dispositivo que tensiona essas hierarquias, ao legitimar pessoas mestres

artesãs como sujeitos epistemológicos e ao promover relações, mesmo se conflituais, mais horizontais de aprendizagem.

Apesar das limitações identificadas, a análise transversal revela também potencialidades importantes. A oficina *Ha Kumana* funcionou como um espaço de encontro e experimentação que permitiu aproximar diferentes universos de conhecimento, fomentar o diálogo intercultural e estimular processos de reflexão crítica. Estas experiências evidenciam que a integração dos saberes locais na formação docente é não apenas possível, mas desejável, desde que sustentada por uma visão pedagógica e institucional comprometida com a valorização da diversidade cultural. Este entendimento não desvaloriza a criação de novos caminhos para a arte e a educação visual, no sentido que o desenvolvimento de Moçambique, no contexto preciso africano e como pertença ao Mundo, exige modernidade, inovação e criatividade.

4.2.7 — Currículo e Transformação Pedagógica

A análise das entrevistas realizadas com docentes e estudantes de Educação Visual evidencia um panorama comum: embora ambos reconheçam a importância dos saberes locais para a formação artística e pedagógica, a sua presença no currículo é ainda limitada e pouco estruturada. Contudo, a participação nas oficinas *Ha Kumana* emergiu como um ponto de viragem, proporcionando aprendizagens experiencialmente ricas, ampliando repertórios técnicos, metodológicos e culturais, e fortalecendo a consciência crítica e identitária dos participantes. A oficina abre, no sentido do referido, perspetivas de transformação pedagógica e curriculares.

> a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem "pré-ver" nem "pré-dizer".
>
> Bondía (2002. p. 28)

No caso dos docentes, constatou-se que o contato prévio com saberes locais durante a sua formação academia foi restrito, sendo a maioria das experiências pontuais e dependentes da iniciativa individual dos docentes. O currículo do curso privilegia conteúdos universalizantes, reforçando uma abordagem tecnicista e disciplinar, orientados para uma aprendizagem limitadora. Apesar destas limitações, as oficinas *Ha Kumana* possibilitaram à maioria dos docentes participantes deste estudo, interagir com pessoas mestres artistas/artesãs, compreender práticas enraizadas nos contextos comunitários e refletir sobre estratégias pedagógicas mais contextualizadas, aproximando a universidade da realidade social e cultural do país. Os docentes identificaram desafios institucionais, como a falta de espaços, materiais, recursos humanos especializados e apoio organizacional, que limitam a integração sistemática desses saberes. No entanto, reconhecem que

a valorização dessas práticas é essencial para promover a inovação pedagógica desejada e uma educação visual mais inclusiva e atenta aos desafios da atualidade.

O contato prévio dos estudantes com os saberes locais era praticamente inexistente no contexto universitário, antes da realização da oficina. As atividades práticas dentro do curso ocorrem de forma pontual, com limitações de espaços e recursos, o que dificultava a aprendizagem prática e a consolidação de técnicas locais. A participação nas oficinas *Ha Kumana* revelou-se uma experiência nova e transformadora, permitindo aos estudantes observar, experimentar e compreender diretamente processos de produção artística, oficinal e tradicional. Essa experiência ampliou seu repertório técnico/artístico, desenvolveu a consciência cultural e identitária e evidenciou a relevância dos saberes locais para uma prática docente mais significativa, contextualizada e socialmente comprometida.

Oficina com a comunidade de Matalana, 2003

Imagem do Arquivo do Movimento Intercultural Identidades

A leitura comparativa entre as opiniões expressas pelos docentes e pelos estudantes permite identificar convergências e tensões que iluminam os desafios e possibilidades de integração dos saberes locais num esperado processo de transformação pedagógica e curricular, no ensino de Educação Visual. O quadro seguinte resume esta análise.

Eixos de Análise	Docentes de Educação Visual	Estudantes de Educação Visual
Contato prévio com saberes locais na formação académica	Limitado. A maioria não teve experiências sistemáticas com mestres ou práticas tradicionais. O currículo privilegia conteúdos eurocêntricos e tecnicistas; experiências práticas dependem da iniciativa individual.	Muito limitado. A maioria nunca teve contato formal com mestres ou oficinas fora da universidade. Atividades práticas dentro do curso foram pontuais e não sistematizadas, com poucos espaços de ateliê disponíveis.
Mudança de perceção decorrente das oficinas *Ha Kumana*	Experiência transformadora. Possibilita aprendizagem colaborativa com mestres, aproximação universidade–comunidade e reflexão sobre práticas pedagógicas mais	Transformadora e marcante. Amplia repertório técnico e metodológico, desenvolve consciência cultural e identitária, e mostra a relevância prática dos

	contextualizadas.	saberes locais para futura docência.
Integração no currículo	Fragilmente estruturada. A integração depende de iniciativas individuais e da experiência do docente; não há sistematização institucional clara.	Reconhecem a importância de integração sistemática. Percebem que a aprendizagem prática é essencial para formação docente contextualizada e significativa.
Desafios identificados	Limitações institucionais: falta de recursos, apoio, espaços, sobrecarga docente, necessidade de políticas institucionais. Dificuldades linguísticas e comunicação com artistas locais.	Limitações práticas: poucos ateliês, falta de materiais, escassez de atividades estruturadas; dificuldade em relacionar teoria e prática.
Potencial pedagógico e cultural	Permite aproximação da universidade à realidade comunitária, valorização dos saberes locais e inovação pedagógica.	Amplia repertório artístico, valoriza cultura e tradição locais, e fortalece a consciência crítica e identitária para futura prática docente.
Sugestões e perceções finais	Necessidade de consolidar parcerias com mestres e comunidades, detalhar estratégias no currículo e investir em recursos institucionais.	Desejo de experiências contínuas e sistemáticas com mestres; valorização do aprender fazendo; integração prática-teórica é essencial.

A análise evidencia que, apesar das limitações estruturais e institucionais, tanto docentes quanto estudantes reconhecem a necessidade de novas estratégias curriculares, melhor articuladas, integrando experiências práticas regulares e políticas institucionais que legitimem e consolidem o diálogo entre universidade, a modernidade, pessoas artistas/mestres locais e as comunidades. Dessa forma, a integração dos saberes locais na formação de docentes de Educação Visual não é apenas uma questão de conteúdo curricular, mas também de reconhecimento epistemológico, justiça cultural e fortalecimento de uma educação crítica e decolonial.

Oficinas *Ha Kumana* - 2025.

Fotografias do Arquivo Pessoal

CONSIDERAÇÕES FINAIS

"é preciso a distância para chegar (…)*"*

(Patraquim, 1980, p.55)

A presente investigação teve como propósito compreender de que modo a integração de saberes ancestrais e práticas artísticas comunitárias pode contribuir para a formação de docentes de Educação Visual em Moçambique, a partir de uma perspetiva crítica e decolonial. Ao longo da tese, procurou-se responder a este objetivo através de uma investigação-ação que articulou análise histórica, reflexão curricular e trabalho de campo, assumindo o conhecimento como situado e profundamente enraizado nos contextos culturais, sociais e linguísticos do país.

A análise do percurso histórico da Educação Artística em Moçambique tornou visível que, apesar da centralidade dos saberes locais nos processos educativos pré-coloniais, estes foram progressivamente marginalizados durante o período colonial e continuaram, em grande medida, a ocupar um lugar secundário no período pós-independência. A institucionalização da Educação Artística foi marcada pela adoção de modelos formativos universalizantes, que contribuíram para a reprodução de hierarquias epistemológicas e para a desvalorização de práticas artísticas comunitárias enquanto recursos educativos legítimos.

A reflexão desenvolvida em torno do Sistema Nacional de Educação e das instituições de formação artística revelou a persistência de tensões epistemológicas na formação de docentes de Educação Visual. Estas tensões manifestam-se tanto na organização curricular como nas práticas pedagógicas, frequentemente distanciadas das realidades culturais e sociais em que os futuros professores irão intervir. A análise crítica da Licenciatura em Educação Visual evidenciou limites estruturais na integração de saberes locais, bem como a necessidade de repensar os currículos a partir de uma lógica mais dialógica, relacional e contextualizada. Esta distância não diz respeito apenas a um desajuste entre conteúdos e contextos, mas traduz uma separação historicamente construída entre os saberes legitimados pela instituição e os modos locais de produzir e transmitir conhecimento.

Estas tensões, identificadas na análise documental e curricular, foram igualmente confirmadas no trabalho de campo, no qual docentes e estudantes reconheceram a relevância dos saberes locais, mas assinalaram a sua integração como episódica, dependente de iniciativas individuais e limitada por constrangimentos institucionais.

O trabalho de campo, desenvolvido através da oficina colaborativa *Ha Kumana* ("Nós nos entendemos"), constituiu um momento central da investigação, permitindo explorar, em contexto, as potencialidades pedagógicas da articulação entre universidade e comunidade. A presença das pessoas artistas/mestres artesãs no espaço académico possibilitou o reconhecimento dos seus saberes como conhecimento legítimo, ao mesmo tempo que promoveu experiências de aprendizagem partilhadas entre estudantes, docentes e artistas/artesãos.

Apesar do seu potencial transformador, a experiência evidenciou limites estruturais significativos, que não se restringem ao contexto específico da oficina, mas refletem dinâmicas mais amplas do funcionamento institucional da universidade. A fragilidade das condições materiais, a ausência de continuidade institucional e o facto de o reconhecimento académico não se traduzir automaticamente em valorização social ou económica das pessoas artistas/mestres artesãs revelam a colonialidade ainda presente nas estruturas de legitimação do conhecimento, limitando a transformação efetiva das relações entre universidade e comunidade.

A análise dos dados empíricos revelou que a integração de saberes comunitários contribuiu para o envolvimento crítico dos estudantes, para a problematização de práticas pedagógicas estabelecidas e para a emergência de novas formas de compreender o ensino e a aprendizagem da Educação Visual. Para os docentes e pessoas artistas/mestres artesãos, a experiência constituiu igualmente um espaço de diálogo intercultural, reconhecimento mútuo e questionamento das fronteiras entre saber académico e saber comunitário. Enquanto para os estudantes a experiência foi frequentemente descrita como transformadora e fundadora de novas perspetivas pedagógicas, para os docentes revelou-se marcada por uma tensão entre valorização crítica e limites institucionais, e para as pessoas artistas/mestres artesãs por um reconhecimento simbólico importante, ainda que pouco traduzido em mudanças estruturais ou materiais.

Importa sublinhar que esta investigação não pretende estabelecer generalizações nem propor modelos pedagógicos fechados. Pelo contrário, os resultados apontam para a importância de processos educativos abertos, situados e sensíveis às especificidades dos contextos locais. A experiência *Ha Kumana* evidencia que a valorização dos saberes ancestrais não compromete o rigor académico; antes, amplia o campo de possibilidades da Educação Artística, tornando-a mais pertinente, significativa e transformadora.

Esta investigação permite afirmar que os saberes ancestrais e as práticas artísticas comunitárias não constituem apenas recursos pedagógicos complementares, mas matrizes epistemológicas capazes de informar, tensionar e reconfigurar os fundamentos da Educação Visual. Deste modo, o currículo deixa de ser entendido como dispositivo neutro de transmissão de conteúdos, passando a

ser reconhecido como espaço político de produção de conhecimento, onde se disputam conceções de arte, de educação e de mundo.

Do ponto de vista do investigador, este percurso constituiu um processo profundo de transformação epistemológica, ética e profissional. Ao assumir a sua posição implicada no campo, enquanto artista, docente e sujeito formado num modelo de que faz parte e que hoje questiona, o investigador reconhece a produção de conhecimento como um processo situado, ético e politicamente comprometido.

A investigação afirma a importância da reflexividade como componente essencial da produção de conhecimento. Esta transformação pessoal não é entendida como um efeito colateral da investigação, mas como parte integrante do seu contributo, ao evidenciar que a formação académica pode e deve ser um espaço de deslocamento crítico.

Chegado a este ponto, abre-se uma nova fase de atuação na Educação Artística em Moçambique, marcada pela vontade de contribuir de forma mais consciente e articulada para a formação de docentes de Educação Visual. A investigação reforça a necessidade de superar o isolamento entre instituições de ensino artístico, promovendo o diálogo, a cooperação e a construção de redes de investigadores, docentes e artistas. Num país diverso, multilingue e multicultural como Moçambique, a fragmentação institucional fragiliza o campo da Educação Artística, enquanto a ação coletiva pode fortalecer a reivindicação do reconhecimento de epistemologias plurais junto dos decisores políticos, contribuindo para a criação de condições institucionais mais justas e sustentáveis para a Educação Artística.

A investigação evidencia que uma perspetiva decolonial em Educação Visual não se limita à integração pontual de conteúdos locais, mas implica a reconfiguração das relações epistemológicas, pedagógicas e institucionais que estruturam o campo educativo. Trata-se de questionar quem ensina, quem valida o conhecimento, em que línguas e a partir de que corpos e experiências. Neste sentido, a oficina *Ha Kumana* não deve ser entendida como exceção experimental, mas como indício de possibilidades concretas de transformação estrutural da formação docente.

Sem abdicar do rigor académico, esta tese sustenta que a integração de saberes locais constitui uma condição essencial para a formação de docentes capazes de intervir criticamente nos contextos concretos onde irão exercer a sua profissão, tal como evidenciado pelas experiências, aprendizagens e reflexões produzidas no âmbito da oficina *Ha Kumana*. Contudo, a investigação demonstra igualmente que essa integração só se torna efetivamente formativa e transformadora quando acompanhada por mudanças institucionais que reconheçam os saberes ancestrais como parte constitutiva — e não acessória — do campo educativo. A distância a superar não é apenas cultural ou pedagógica, mas institucional, epistemológica e linguística, convocando a

universidade a assumir a sua responsabilidade ética e política na reconfiguração das hierarquias de saber que historicamente estruturam a Educação Artística. O contributo deste trabalho reside, assim, não apenas nos resultados apresentados, mas na abertura de caminhos para práticas pedagógicas mais dialogantes, currículos mais situados e uma Educação Artística comprometida com a transformação social. Longe de encerrar um processo, esta investigação assume-se como ponto de partida para novas ações, parcerias e investigações, reafirmando a ação coletiva como condição para o reconhecimento efetivo de epistemologias plurais no campo da Educação Visual em Moçambique.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adam, Y. (2006). *Educação, cultura e desenvolvimento em Moçambique*. Maputo: Ndjira.

Apple, M. W. (1993). *Official knowledge: Democratic education in a conservative age.* New York, NY: Routledge.

Apple, M. W. (2001). *Política cultural e educação*. Cortez.

Appadurai, A. (2004). *Dimensões Culturais da Globalização* [*Modernity at Large - Culture Dimensions of Globalization].* (Trad. de Telma Costa). Editorial Teorema. (Original publicado em 1966).

Atkinson, D. (2012). Contemporary art and art in education: The new, emancipation and truth. *International Journal of Art & Design Education, 31*(1), 5–18.

Barbosa, A. M. (2010). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. Cortez.

Barbosa, A. M. (Org.) (2008). *Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte*. São Paulo: Cortez Editora.

Baldacchino, J. (2005). *Hope in groundlessness: Art's denial as pedagogy. Studies in Art Education, 46*(4), 334–347.

Basílio, G. (2010). *Educação e políticas públicas em Moçambique*. Escolar Editora.

Basílio, G. (2013). *Educação, cultura e cidadania em Moçambique*. Escolar Editora.

Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research, critique.* London: Taylort & Francis.

Bondía, Jorge Larrosa (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, (19).

Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1996). *A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino* (2.ª ed.). Vega. (Original publicado em 1970).

Brito, I. (2012). *Movimento de Arte Contemporânea MUVART: 2004-2010* [Dissertação de Mestrado Estética e História da Arte]. Universidade de São Paulo.

Cabaço, J. L. (2009). *Moçambique: identidades, colonialismo e libertação*. São Paulo: Editora UNESP.

Certeau, M. (2000). *A invenção do quotidiano: 1. Artes de fazer [L'Invention du quotidien: 1 arts de faire].* (Trad. Ephraim Ferreira Alves). Petropólis: Editora Vozes. (Original publicado em 1990).

Cossa, P. (2013). *Educação visual em Moçambique: percurso histórico e desafios contemporâneos*. Maputo: Universidade Pedagógica de Maputo.

Costa, A. (1999). *História da Arte em Moçambique*. Lisboa: Edições 70.

Costa, A. (2012). *Arte e Artistas em Moçambique: falam diferentes gerações e modernidades (Parte 2).* Buala. https://www.buala.org/pt/vou-la-visitar/arte-e-artistas-em-mocambique-falam-diferentes-geracoes-e-modernidades-parte-2

Costa, A. (2013). *Arte em Moçambique - Entre a construção da nação e o mundo sem fronteiras 1932-2004.* Edição Babel.

Castiano, J. P. (2004). *Educação e cidadania em Moçambique*. Promédia.

Castiano, J. P. (2005). *Filosofia africana: Horizontes e debates*. Ndjira.

Castiano, J. P. (2012). *Pensamento africano e educação*. Escolar Editora.

Castiano, J. P. & Ngoenha, S. E. (2013). *A longa marcha duma educação para todos em Moçambique*. (3ª ed.). Maputo: Publifix.

Couto, M. (2025). *As sementes do céu*. Editorial Caminho.

Eisner, E. W. (2002). *The arts and the creation of mind*. Yale University Press.

Fanon, F. (2015). *Os Condenados da Terra [Les dammés de la terre].* (Trad. António Massano). Lisboa: Livraria Terra Livre. (Original publicado em 1961).

Freire P. (1967). *Educação como prática para a liberdade*. São Paulo: Paz e Terra.

Freire P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

Gandolfo, G. (2012). *"Não somos iguais, estamos diferentes" Reinata Sadimba - Esculturas.* Editoral Kapicua.

Giroux, H. A. (2004). *Theort and resistence in education.* Westport, CT: Praeger.

Greene, M. (1995). *El profesor como extranjero.* Em J. Larrosa (Ed.), *Déjame que te cuente.* Barcelona: Alertes.

Goodson, I. (1995). *Curriculum studies and politics of education reform.* London:Falmerr Press.

Ki-Herbo, Joseph (2006). *Para quando a África? Entrevista com René Holenstein [À quand l'Afrique: entretien avec René Holenstein]* (Trad. Carlos Aboim de Brito). Rio de Janeiro: Pallas Editora.

Hernández, F. (2000).*Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho.* Porto Alegre: Artmed.

Hernández, F. (2011).*A cultura visual como estratégia educativa.* Porto Alegre: Penso.

Honwana, A. (2002). *Spirits and transition: Youth, conflict and trauma in Mozambique*. LSE Press.

Humbane, E. M. (2017). *Educação e diversidade: o caso de Moçambique*. Sinais, Vitória, 21(1), 7-26.

Lei n.º 4/83, de 23 de Março. (1983). *Lei do Sistema Nacional de Educação*. Boletim da República de Moçambique.

Lei n.º 6/92, de 6 de Maio. (1992). *Lei do Sistema Nacional de Educação*. Boletim da República de Moçambique.

Lei n.º 18/2018, de 28 de Dezembro. (2018). *Lei do Sistema Nacional de Educação*. Boletim da República de Moçambique.

Lichuge, E. A. (2016). *History, memory, coloniality: Analysing and rereading the written sources on Timbila* [Tese de doutoramento, Universidade de Aveiro]. RIA - Repositório Institucional da Universidade de Aveiro.

Machel, S. M. (1974). *Fazer da escola uma base para o povo tomar o poder*. Lisboa: Nova Fronteira.

Mazula, B. (1995). *Educação, cultura e ideologia em Moçambique: 1975-1985*. Maputo: Fundo Bibliográfico da Língua Portuguesa – Edições Afrontamento.

Mbembe, A. (2024). A Comunidade terrestre *[La communité terrestre*]. (Trad. José Mário Silva). Lisboa: Antígona Editores Refratários. (Original publicado em 2023).

Mpanda, V. J. S. (2022). *Integração curricular dos saberes locais: Relação escola–comunidade local. Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras, 2*(1), 188–205.

Mignolo, W. (2010). *Desobediencia epistémica: Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Buenos Aires: Del Signo.

Nhalivilo, E. Z. S. (2013). *Rethinking education with indigenous knowledge: A decolonizing perspective*. University of Alberta.

Nhalivilo, E. Z. S. (2018). *Educação, saberes locais e currículo em Moçambique*. Revista Moçambicana de Educação, 4(1), 23–38.

Nharreluga, A. (2015). *Educação técnica e profissional em Moçambique: percursos históricos e desafios atuais*. Maputo: Educar Editora.

Ngoenha, S. E. (1999). *Por uma dimensão moçambicana da consciência histórica*. UEM.

Ngoenha, S. E. (2009). *O retorno do bom selvagem*. Ndjira.

Ngoenha, S. E. (2000). *Estatuto e axiologia da educação*. Maputo: Livraria Universitária.

Paiva, J., & Rainho, M. (2023). Educação artística, colonialidade e deslocamentos epistemológicos. *Revista Portuguesa de Educação Artística, 13*(2), 45–61.

Patraquim, L. C (1980). *Monção*. Edições 70.

Popkewitz, T. S. (2011). *Políticas Educativas e Curriculares. Abordagens Sociológicas Críticas*. Edições Pedagogo.

Quijano, A. (2005). *Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina*. CLACSO.

Rainho, R. (2018). *Descolonizar o Conhecimento: políticas e práticas de educação artística no ensino superior em Cabo Verde.* [Tese de Doutoramento em Educação Artística]. Faculdade de Belas Artes, Universidade do Porto. https://hdl.handle.net/10216/117973

Rainho, R. (2019). *Educação artística e políticas curriculares: Tensões e deslocamentos*. Porto Editora.

Read, H. (1956). *Education through art*. London: Faber & Faber.

República Popular de Moçambique. (1983). Lei n.º 4/83, de 23 de março: Lei do Sistema Nacional de Educação (Boletim da República, I Série, n.º 12, 3.º Suplemento).

República Popular de Moçambique. (1992). Lei n.º 6/92, de 6 de maio: Lei do Sistema Nacional de Educação (Boletim da República, I Série, n.º 19).

República Popular de Moçambique. (2018). Lei n.º 18/2018, de 28 de dezembro: Lei do Sistema Nacional de Educação (Boletim da República, I Série, n.º 254).

Ribeiro, M. (2019). *Cultura e produção artística no Moçambique pós-independência*. Maputo: Alcance.

Sacristán, J. G. (2000).*O currículo: uma reflexão sobre a prática.* Porto Alegre: Artmed

Santos, B. de S. (2010). *Para além do pensamento abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes*. Cortez.

Santos, B. I. (2021). *A Educação Em Moçambique Durante O Regime Ditatorial Salazarista: projetos políticos e identidades coletivas (1926-1974).* [Dissertação Educação: Conhecimento e Inclusão Social]. Universidade Federal Minas Gerais.

Santos, M. G. dos. (2024). *Importância do currículo local no processo de ensino-aprendizagem*. Revista Educação em Páginas, 3(3), e14651. https://periodicos2.uesb.br/redupa/article/view/16547.

Sarr, F. (2022). *Afrotopia*. (Trad. Mário Lança). Lisboa: Antígona Editores Refratários. (Original publicado em 2016).

Selemane, F. (1997). *Casas de Cultura e participação comunitária em Moçambique.* Maputo: INLD.

Smith, L.T. (1999). *Decolonizing Methodologies – Research and indigenous peoples*. Dunedin, New Zealand: Zed Books e University of Otago Press.

Sousa, N. (2016). *Sangue Negro*. Editora Kapulada.

Thiong'o, Ngũgĩ wa. (1986). *Decolonising the mind: The politics of language in African literature*. Heinemann.

UNESCO. (1982). Mexico City Declaration on Cultural Policies. UNESCO Digital Library. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000054668

Vaz, H. (2010). *Projecto Zero – A escola no Teatro significado da instância trabalho numa escola profissional artística: Estudo de caso*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Young, M. (2008).*Bringing knowlodge back in.* London: Rotledge

Zimbico, O. J. (2016). *Morre a tribo e nasce a nação: politica, administração e história do ensino primário em Moçambique.* Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Fontes orais

Jethá, C. (2025). Comunicação oral. [3 outubro e 27 dezembro 2025]

Ndove, M. (2025). Comunicação oral. [24 outubro de 2025 e 12 janeiro 2026]

Nacheque, J. (2025). Comunicação oral. [22 outubro e 22 dezembro 2025]

Valingue, M. (2025). Comunicação oral. [1 outubro e 19 dezembro 2025]

Educação Artística e Formação Docente em Educação Visual em Moçambique: dilemas entre herança cultural e atualidade.

Marcos Bonifacio Muthewuye

ANEXOS

ANEXO 1
Matriz Curricular — p.2

ANEXO 2
Guiões de Entrevistas — p. 13

ANEXO 3
Imagens das Oficinas *Ha Kumana* – Escultura Makonde — p. 13

ANEXO 4
Imagens das Oficinas *Ha Kumana* – Cerâmica — p. 14

ANEXO 5
Imagens das Oficinas *Ha Kumana* – Cestaria — p. 15

ANEXO 6
Imagens das Oficinas *Ha Kumana – Psikhelekedana* — p. 16

ANEXO 7
Cartas de Consentimento Informado — P. 17

ANEXO 8
Nome de estudantes participantes na investigação — P. 21

ANEXO 1
Matriz Curricular

PLANO CURRICULAR DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO VISUAL

O curso de Educação Visual é polivalente, fornecendo qualificação para Ensino de Desenho de Construção (e áreas afins) bem como para produção em Design e Gráficas. Tem a duração de 4 anos (8 semestres) correspondentes a 240 créditos (Bolonha).

Tabela 1: Relação das disciplinas da Componente de formação geral

Nr	Disciplina	Código	Nível
1	Métodos de Estudo e Investigação Científica		1º Ano
2	Técnicas de Expressão em Língua Portuguesa		
3	Tema Transversal I		
4	Inglês		2º Ano
5	Antropologia Cultural de Moçambique		
6	Tema Transversal II		
7	Gestão Estratégica		3º Ano
8	Tema Transversal III		
9	Estudos Contemporâneos da Arte Moçambicana		4º Ano
10	Tema Transversal IV		

Tabela 2: Relação das disciplinas da Componente de formação Educacional e Prática

Nr	Disciplina	Código	Nível
1	Fundamentos da Pedagogia		1º Ano
2	Psicologia Geral		
3	Didáctica Geral		
4	Prática Pedagógica Geral		
5	Didáctica de Educação Visual I		2º Ano
6	Prática Pedagógica de Educação Visual		
7	Psicologia de Aprendizagem		
8	Necessidades Educativas Especiais		
9	Didáctica de Educação Visual II		3º Ano
10	PlaneamentoFísico *(minor 1)*		
11	Didáctica de Geometria Descritiva I		
12	Prática Pedagógica de Geometria Descritiva		
13	Design Editorial *(minor 2)*		
14	Didáctica de Geometria Descritiva II		4º Ano
15	Estágio Pedagógico (EV ou DGD)		
16	Estágio de Desenho de Construção *(minor 1)*		
17	Estágio em Desing e Multimédia *(minor 2)*		

Tabela 3: Relação das disciplinas da Componente de formação específica

Nr.	Disciplina	Código	Nível
1	Desenho Técnico I		1º Ano
2	Informática Técnica		
3	Educação Estética e Artística		
4	Desenho Técnico II		
5	História de Arte I		
6	Desenho Assistido ao Computador I		
7	Noções de Empreendedorismo e Visão de Negócios		2º Ano
8	Desenho Assistido ao Computador II		
9	História de Arte II		
10	Geometria Descritiva I		
11	Educação e Comunicação Visual I		
12	Desenho de Observação I		
13	Educação e Comunicação Visual II		3º Ano
14	Desenho de Observação II		
15	Pintura		
16	Geometria Descritiva II *(minor 1)*		
17	Atelier I		
18	Desenho de Construção Mecânica I *(minor 1)*		
19	Desenho de Construção Civil I *(minor 1)*		
20	Desenho Gráfico I *(minor 2)*		
21	Desenho Gráfico II *(minor 2)*		
22	Fotografia *(minor 2)*		
23	Desenho de Construção Mecânica II *(minor 1)*		4º Ano
24	Desenho de Construção Civil II *(minor 1)*		
25	Arte Africana e Moçambicana		
26	Gestão da Qualidade na Construção *(minor 1)*		
27	Trabalhos com Projectos *(minor 1)*		
28	Ética e Legislação		
29	Higiene Segurança no Trabalho		
30	Trabalho de Culminação do Curso		
31	Atelier II *(minor 2)*		
32	Áudio Visual e Cinema *(minor 2)*		
33	Publicidade & Marketing *(minor 2)*		
34	Projecto Multimédia *(minor 2)*		

11. MATRIZ DE ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

Tabela 4: 1º ANO – Tronco Comum (major)

	Código da Disciplina	Disciplina	Componente de Formação	Áreas Científicas	Componentes		Créditos Académicos	Horas Lectivas Semestral		
					Nuclear	Complementar	Total	Contacto	Estudo	Total
1º SEMESTRE		Métodos de Estudo e Inv. Científica	CFG	-	X		5	48	77	125
		Fundamentos de Pedagogia	CFEP	Pedagogia	X		4	48	52	100
		Psicologia Geral	CFEP	Psicologia	X		4	48	52	100
		Desenho Técnico I	CFEs	Desenho	X		7	80	95	175
		Informatica Tecnica	CFEs	Informatica	X		4	48	52	100
		Educação Estética e Artística	CFEs	Artística	X		5	80	45	125
	TOTAL 1º SEMESTRE						29	352	373	725
2º SEMESTRE		Técnica de Exp. em Língua Portuguesa	CFG	Línguas	X		4	48	52	100
		Tema Transversal I	CFG	Transversal	x		1	15	10	25
		Didáctica Geral	CFEP	Didáctica	X		3	48	27	75
		Prática Pedagógica Geral	CFEP	Pedagogia	X		3	48	27	75
		Desenho Técnico II	CFEs	Desenho	X		7	80	95	175
		História de Arte I	CFEs	Artística	X		7	80	95	175
		Desenho Assistido ao Computador I	CFEs	Desenho	X		6	80	70	150
	TOTAL 2º SEMESTRE						31	399	376	775
				TOTAL ANUAL: 1º ANO			60	751	749	1500

Legenda: CFEs - Componente de Formação Específica; **CFG** - Componente de Formação Geral; **CFEP** - Componente de Formação Educacional e Prática.

Tabela 5: 2º ANO – Tronco Comum (major)

	Código da Disciplina	Disciplina	Componente de Formação	Áreas Científicas	Componentes		Créditos Académicos	Horas Lectivas Semestral		
					Nuclear	Complementar	Total	Contacto	Estudo	Total
3º SEMESTRE		Inglês	CFG	Linguas	X		4	48	52	100
		Didáctica de Educação Visual I	CFEP	Didáctica	X		4	64	36	100
		Prática Ped. de Educação Visual	CFEP	Pedagogia	X		4	48	52	100
		Noções de Empreend. e Visão de Negócios	CFEs	Negócios	X		5	48	77	125
		Desenho Assistido ao Computador II	CFEs	Desenho	X		6	80	70	150
		História de Arte II	CFEs	Artística	X		7	80	95	175
	TOTAL 1º SEMESTRE						**30**	**368**	**382**	**750**
4º SEMESTRE		Antropologia Cultural Moçambicana	CFG	Antropologia	X		4	48	52	100
		Tema Transversal II	CFG	Transversal	x		1	15	10	25
		Psicologia da Aprendizagem	CFEP	Psicologia	X		4	48	52	100
		Necessidades Educativas Especiais	CFEP	Pedagogia	X		3	48	27	75
		Geometria Descritiva I	CFEs	Geometria	X		6	80	70	150
		Educação e Comunicação Visual I	CFEs	Artística	X		6	80	70	150
		Desenho de Observação I	CFEs	Artística	X		6	80	70	150
	TOTAL 2º SEMESTRE						**30**	**399**	**351**	**750**
			TOTAL ANUAL: 2º ANO				**60**	**767**	**733**	**1500**

Legendas: CFEs - Componente de Formação Específica; **CFG** - Componente de Formação Geral; **CFEP** - Componente de Formação Educacional e Prática.

Tabela 6: 3º ANO – *Minor* 1 (Desenho de Construção)

	Código da Disciplina	Disciplina	Componente de Formação	Áreas Científicas	Componentes		Créditos Académicos	Horas Lectivas Semestral		
					Nuclear	Complementar	Total	Contacto	Estudo	Total
5º SEMESTRE		Gestão Estratégica	CFG	Gestão		X	4	48	52	100
		Tema Transversal III	CFG	Transversal		X	1	15	10	25
		Didáctica de Educacao Visual II	CFEP	Didáctica	X		4	48	52	100
		Educação e Comunicação Visual II	CFEs	Artística	X		5	64	61	125
		Desenho de Observação II	CFEs	Artística	X		5	64	61	125
		Pintura	CFEs	Artística	X		5	64	61	125
		Geometria Descritiva II	CFEs	Geometria		X	6	80	70	150
	TOTAL 1º SEMESTRE						**30**	**383**	**367**	**750**
6º SEMESTRE		Planeamento Físico	CFEP	Construção		X	6	80	70	150
		Didáctica de Geometria Descritiva I	CFEP	Didáctica	X		4	48	52	100
		Prática Ped. de Geometria Descritiva	CFEP	Pedagogia	X		4	48	52	100
		Atelier I	CFEs	Artística	X		4	48	52	100
		Desenho de Construção Mecânica I	CFEs	Construção		X	6	80	70	150
		Desenho de Construção Civil I	CFEs	Construção		X	6	80	70	150
	TOTAL 2º SEMESTRE						**30**	**384**	**366**	**750**
			TOTAL ANUAL: 3º ANO				**60**	**767**	**733**	**1500**

Legendas: CFEs - Componente de Formação Específica; **CFG** - Componente de Formação Geral; **CFEP** - Componente de Formação Educacional e Prática.

Tabela 7: 4º ANO – *Minor* 1 (Desenho de Construção)

	Código da Disciplina	Disciplina	Componente de Formação	Áreas Científicas	Componentes		Créditos Académicos	Horas Lectivas Semestral		
					Nuclear	Complementar	Total	Contacto	Estudo	Total
7º SEMESTRE		Estudos Contemporaneos da Arte Moçambicana	CFG	Arte		X	4	48	52	100
		Tema Transversal IV	CFG	Transversal		X	1	15	10	25
		Didáctica de Geometria Descritiva II	CFEP	Didáctica	X		5	48	77	125
		Estágio Pedagógico (EV ou DGD)	CFEP	Pedagogia	X		6	48	102	150
		Desenho de Construção Mecânica II	CFEs	Construção		X	5	64	61	125
		Desenho de Construção Civil II	CFEs	Construção		X	6	80	70	150
		Arte Africana e Moçambicana	CFEs	Artistica	X		3	48	27	75
	TOTAL 1º SEMESTRE						**30**	**335**	**415**	**750**
8º SEMESTRE		Estágio de Desenho de Construção	CFEP	Construção		X	5	48	77	125
		Gestão da Qualidade na Construção	CFEs	Construção		X	5	64	61	125
		Trabalhos com Projectos	CFEs	Construção		X	5	64	61	125
		Ética e Legislação	CFEs	-	X		4	64	36	100
		Higiene e Segurança no Trabalho	CFEs	-	X		3	48	27	75
		Trabalho de Culminação do Curso	CFEs	-	X		8	32	168	200
	TOTAL 2º SEMESTRE						**30**	**320**	**430**	**750**
			TOTAL ANUAL: 4º ANO				**60**	**655**	**845**	**1500**

Legendas: CFEs - Componente de Formação Específica; **CFG** - Componente de Formação Geral; **CFEP** - Componente de Formação Educacional e Prática.

Tabela 8: 3º ANO – *Minor* 2 (Design e Multimédia)

	Código da Disciplina	Disciplina	Componente de Formação	Áreas Científicas	Componentes		Créditos Académicos	Horas Lectivas Semestral		
					Nuclear	Complementar	Total	Contacto	Estudo	Total
5º SEMESTRE		Gestão Estratégica	CFG	Gestão		X	4	48	52	100
		Tema Transversal III	CFG	Transversal		X	1	15	10	25
		Didáctica de Educacao Visual II	CFEP	Didáctica	X		4	48	52	100
		Educação e Comunicação Visual II	CFEs	Artística	X		5	64	61	125
		Desenho de Observação II	CFEs	Artística	X		5	64	61	125
		Pintura	CFEs	Artística	X		5	64	61	125
		Desenho Gráfico I	CFEs	Design e Multimédia		X	6	80	70	150
	TOTAL 1º SEMESTRE						**30**	**383**	**367**	**750**
6º SEMESTRE		Design Editorial	CFEP	Design e Multimédia		X	6	80	70	150
		Didáctica de Geometria Descritiva I	CFEP	Didáctica	X		4	48	52	100
		Prática Ped. de Geometria Descritiva	CFEP	Pedagogia	X		4	48	52	100
		Atelier I	CFEs	Artística	X		4	48	52	100
		Desenho Gráfico II	CFEs	Design e Multimédia		X	6	80	70	150
		Fotografia	CFEs	Design e Multimédia		X	6	80	70	150
	TOTAL 2º SEMESTRE						**30**	**384**	**366**	**750**
			TOTAL ANUAL: 3º ANO				**60**	**767**	**733**	**1500**

Legendas: CFEs - Componente de Formação Específica; **CFG** - Componente de Formação Geral; **CFEP** - Componente de Formação Educacional e Prática.

Tabela 9: 4º ANO – *Minor* 2 (Design e Multimédia)

	Código da Disciplina	Disciplina	Componente de Formação	Áreas Científicas	Componentes		Créditos Académicos	Horas Lectivas Semestral		
					Nuclear	Complementar	Total	Contacto	Estudo	Total
7º SEMESTRE		Estudos Contemporaneos da Arte Moçambicana	CFG	Arte		X	4	48	52	100
		Tema Transversal IV	CFG	Transversal		X	1	15	10	25
		Didáctica de Geometria Descritiva II	CFEP	Didáctica	X		5	48	77	125
		Estágio Pedagógico (EV ou DGD)	CFEP	Pedagogia	X		6	48	102	150
		Atelier II	CFEs	Design e Multimédia		X	5	64	61	125
		Audio Visual e Cinema	CFEs	Design e Multimédia		X	6	80	70	150
		Arte Africana e Moçambicana	CFEs	Artística	X		3	48	27	75
	TOTAL 1º SEMESTRE						**30**	**335**	**415**	**750**
8º SEMESTRE		Estágio em Design e Multimedia	CFEP	Design e Multimédia		X	5	48	77	125
		Publicidade & Marketing	CFEs	Design e Multimédia		X	5	64	61	125
		Projecto Multimedia	CFEs	Design e Multimédia		X	5	64	61	125
		Etica e Legislacao	CFEs	-	X		4	64	36	100
		Higiene e Segurança no Trabalho	CFEs	-	X		3	48	27	75
		Trabalho de Culminação do Curso	CFEs	-	X		8	32	168	200
	TOTAL 2º SEMESTRE						**30**	**320**	**430**	**750**
			TOTAL ANUAL: 4º ANO				**60**	**655**	**845**	**1500**

Legendas: CFEs - Componente de Formação Específica; **CFG** - Componente de Formação Geral; **CFEP** - Componente de Formação Educacional e Prática.

MINOR EM EDUCAÇÃO VISUAL

Código da Disciplina	Disciplina	Créditos Académicos	Horas Lectivas Semestral		
		Total	Contacto	Estudo	Total
	Estatística	4	48	52	100
	Estudos Contemporâneos da Arte Moçambicana	4	48	52	100
	Educação Estética e Artística	5	80	45	125
	Desenho Técnico I	7	80	95	175
	Desenho Técnico II	7	80	95	175
	Educação e Comunicação Visual I	6	80	70	150
	Desenho de Observação I	6	80	70	150
	Desenho Gráfico I	6	80	70	150
	Atelier I	4	48	52	100
	Arte Africana e Mocambicana	3	48	27	75
	Tema Transversal III	1	15	10	25
	Tema Transversal IV	1	15	10	25
	Estágio Pedagógico de Educação Visual	6	48	102	150
	TOTAL DO MINOR 3 (EM EDUCACAO VISUAL)	**60**	**750**	**750**	**1500**

12. PLANO DE ESTUDOS

ESCOLA SUPERIOR TÉCNICA

Departamento de Desenho e Construção

Plano de Estudos do Curso de Licenciatura em Educação Visual

Código	Denominação	CF	AC	Sem		Horas		Cr.
				1º	2º	HCS	HCT	
1º Ano (Major)								
	Métodos de Estudo e Inv. Científica	CFG	-	X		3	48	5
	Fundamentos de Pedagogia	CFEP	Pedagogia	X		3	48	4
	Psicologia Geral	CFEP	Psicologia	X		3	48	4
	Desenho Técnico I	CFEs	Desenho	X		5	80	7
	Informatica Tecnica	CFEs	Informatica	X		3	48	4
	Educação Estética e Artística	CFEs	Artística	X		5	80	5
	Técnica de Exp. Língua Portuguesa	CFG	Linguas		X	3	48	4
	Tema Transversal I	CFG	Transversal		X	1	15	1
	Didáctica Geral	CFEP	Didáctica		X	3	48	3
	Prática Pedagógica Geral	CFEP	Pedagogia		X	3	48	3
	Desenho Técnico II	CFEs	Desenho		X	5	80	7
	História de Arte I	CFEs	Artística		X	5	80	7
	Desenho Assistido ao Computador I	CFEs	Desenho		X	5	80	6
2º Ano (Major)								
	Inglês	CFG	Linguas	X		3	48	4
	Didáctica de Educação Visual I	CFEP	Didáctica	X		4	64	4
	Prática Ped. de Educação Visual	CFEP	Pedagogia	X		3	48	4
	Noções de Emp. e Visão de Negócios	CFEs	Negócios	X		3	48	5
	Desenho Assistido ao Computador II	CFEs	Desenho	X		5	80	6
	História de Arte II	CFEs	Artística	X		5	80	7
	Antropologia Cultural Moçambicana	CFG	Antropologia		X	3	48	4
	Tema Transversal II	CFG	Transversal		x	1	15	1
	Psicologia da Aprendizagem	CFEP	Psicologia		X	3	48	4
	Necessidades Educativas Especiais	CFEP	Pedagogia		X	3	48	3
	Geometria Descritiva I	CFEs	Geometria		X	5	80	6
	Educação e Comunicação Visual I	CFEs	Artística		X	5	80	6
	Desenho de Observação I	CFEs	Artística		X	5	80	6
	3º Ano (Major)							
	Didáctica de Educacao Visual II	CFEP	Didáctica	X		3	48	
	Educação e Comunicação Visual II	CFEs	Artística	X		4	64	
	Desenho de Observação II	CFEs	Artística	X		4	64	

	Pintura	CFEs	Artlstfoa	X		4	64	j
	Dldácti.ca do Geometria Descrltivii 1	CFEP	Did!ictiC8		X	3	4&	4
	Prática Ped. de Ooometiia Descritiva	CFEP	Peda.,...,;a		X	3	4S	4
	Atelier /	OFEs	A.rtíslka		X	3	4.8	4
	3° Ano (**rniuoz- 1** - Deim1ho de Con ,str,uçila)							
	Gestão,Estratégica	CFG	Gt:stao	X		3	4g	4
	Tema TrantS ersa] III	CFG	Transversal	X		1	J.5	1
	Geometria Descritiva H	CFEs	Gromctr.ia	X		5	80	6
	Plantianumto Físico	CFEs	Constrocio,		X	5	80	6
	D.:isenbo de Construçiio Mecã.nica	CFEs	Constrocão		X	5	80	6
	Demtho de Construção Civil 1	CFEs	C-0nslrucao,		X	5	80	6
	J' An.0 (minor 1 - Pesign □M111ti:mêdl11}							
	Gestão Estratégiea	CFO	c□□tao	X		3	4&	4
	Tema TrllllíSVersal fll	CFG	Transversal	X		1	15	1
	Desenho Gráfico 1	CFEs	Dc>ignc Multimédio	X		5	80	6
	Design Editorial	CFEs	lk,igne Multimédia		X	:5	80	6
	Desenh.o Grátioo JJ	CPEs	Da.ign e Multimédia		X	5	80	6
	Fotografia	CFEs	Dc,ignc Multimédia		X	5	80	6
	4• Ano (**Major**)							
	Didãctica de Geoll:letria Descritiva D	CFEP	Didáctica	X		3	48	S
	Estágio Pedagógico (EV ou DGD)	CFEP	Peda□Dgia	X		3	48	,6
	Arte AfriCfilla e OÇ41mbiCllfla	FEs	Ariis.tico.	X		3	48	□
	Eliea e Legis!.aç!ío	CFEs	-		X	4	64	4
	Hígien.e e Se:gurranca no Trabalho	CFEs	.		X	3	48	3
	Trabalho de Cuh11inação do Cuno	CP8	-		X	2	32	8
	4• Ano (mioor 1 - DeMoho de Com,1nição)							
	Estudos Cont. da Arte Moçambicana	CFG	Arte	X		3	48	4
	Tema Transversal IV	CFG	Transversal	X		1	IS	1
	Desenho de Construção Mecãrnica 11	CFEs	Coru;trucão	X		4	li4	5
	Desea11ho de Constmção Civil Ti	CfEs	Conswucào	X		5	80	6
	Estágio de Desenho de Constiruçâo	CfEP	Construcão		X	3	4&	5
	Gestão d11 Qualidade na Construção	C:FEs	Coustru□o		X	4	64	5
	'fmbalMs com Projectos	CPEs	c□mstrução		X	4	64	5
	4° Ano (minor 2- Design e Mummédia)							
	fstudos Cont. da Arte Moçambicana	CfG	Arte	X		3	48	4
	Te!lla Transversal IV	CfG	'froQsve:rsaJ	X		1	IS	1
	Atelier Il	CFEs	Designe Mullimáàr.a	:X		4	64	S
	Adio Visual e Ci ema	CFEs	Desíl,Wl e Mullimé<lia	X		:S	80	6
	Estágio eru Design e Mul1irnedi11	CFEP	Dc,siga □ Muhimo!dia		X	]	■48	
	Publícidade & Marl.eling	CFEs	Dl"!:ign e Multimcdia		X	4		
	Projeclo Mullimoola	e s	Design e Mullim6ilin			4		

lik1:lfil

Minor em Educação Visual

Código	Denominação	CF	AC	Sem		Horas		Cr.
				1°	2°	HCS	HCT	
	Estatística	CFG	Matematica	X		3	48	4
	Estudos Contemporaneos da Arte Moçambicana	CFG	Arte	X		3	48	4
	Educação Estética e Artística	CFEs	Artística	X		5	80	5
	Desenho Técnico I	CFEs	Desenho	X		5	80	7
	Desenho Técnico II	CFEs	Desenho		X	5	80	7
	Educação e Comunicação Visual I	CFEs	Artística		X	5	80	6
	Desenho de Observação I	CFEs	Artística		X	5	80	6
	Desenho Grafico I	CFEs	Design e Multimédia	X		5	80	6
	Atelier I	CFEs	Artística		X	3	48	4
	Arte Africana e Mocambicana	CFEs	Artística	X		3	48	3
	Tema Transversal III	CFG	Transversal	X		1	15	1
	Tema Transversal IV	CFG	Transversal	X		1	15	1
	Estagio Pedagógico de Educ. Visual	CFEP	Pedagogia	X		3	48	6

13. TABELA DE PRECEDÊNCIAS

Tabela 11: Plano de precedências

Nr	A inscrição em:	Depende da aprovação em :
01	Didáctica Geral	Fundamentos de Pedagogia
02	Psicologia de Aprendizagem	Psicologia Geral
03	Didáctica de Educação Visual I	Didáctica Geral
04	Didáctica de Educação Visual II	Didáctica de Educação Visual I
05	Didáctica de Geometria Descritiva II	Didáctica de Geometria Descritiva I
06	Prática Pedagógica de Educação Visual	Prática Pedagógica Geral
07	Estágios	Práticas anteriores
08	Desenho Técnico II	Desenho Técnico I
09	História de Arte II	História de Arte I
10	Geometria Descritiva II	Geometria Descritiva I
11	Educação e Comunicação Visual II	Educação e Comunicação Visual I
12	Desenho de Observação II	Desenho de Observação I
13	Desenho de Construção Mecânica II	Desenho de Construção Mecânica I
14	Desenho de Construção Civil II	Desenho de Construção Civil I
15	Desenho Assistido ao Computador II	Desenho Assistido ao Computador I
16	Atelier II	Atelier I
17	Desenho Gráfico II	Desenho Gráfico I

ANEXO 2
Guiões de Entrevistas
Pessoas Artistas/Mestres Artesãs/Artífices

Oficinas *Ha Kumana* - guião de entrevistas anteriores à realização da oficina, outubro de 2025. Maputo

Objetivo: compreender como os artesãos percebem a relação entre o seu saber e a educação formal.
Nome ou (pseudónimo , se preferir), Idade, Sexo
Oficio/Prática/Cestaria/Escultura/Psikhelekedana/Cerâmica):
Anos de prática/experiência:
Local de trabalho / comunidade:
Nível de escolaridade:
Participou antes em projetos universitários? (sim/não – se sim, quais?

História e ofício
1. Como aprendeu o seu ofício? Pode contar-nos um pouco da sua história de aprendizagem?
2. Que significado pessoal e social atribui ao seu trabalho?
3. Acha que a sociedade valoriza a sua atividade? De que forma?

Saberes locais e educação
4. Na sua opinião, qual é a importância de os estudantes conhecerem e aprenderem estas práticas?
5. Como vê a possibilidade de integrar o seu saber no ensino da Educação Visual?

Colaboração
6. Estaria disponível para colaborar em atividades com estudantes que estão a fazer o curso de Artes/Educação Visual na UP-Maputo? De que forma?

Oficinas *Ha Kumana* - guião de entrevistas posteriores à realização da oficina, dezembro de 2025. Maputo

1. Experiência da Oficina

a) Como descreveria a experiência de participar nas oficinas com estudantes universitários?
b) O que mais o marcou durante a atividade?
c) Sentiu-se confortável a transmitir o seu saber no ambiente académico? Por quê?

2. Observações sobre os Estudantes

a) Como avaliou o interesse, participação e empenho dos estudantes?

b) Algum momento chamou a sua atenção de forma especial? Qual?
c) Considera que os estudantes compreenderam o sentido cultural e social da sua prática?

3. Saberes Locais e Educação Formal – Perceções Pós-Oficina

a) Depois de ter vivido a experiência da oficina, como vê a relação entre saberes locais e o ensino formal?
b) Esta experiência mudou alguma perceção sua sobre a universidade ou sobre o ensino artístico?
c) Que benefícios vê neste tipo de colaboração para os estudantes? E para si próprio?

4. Aprendizagens, Impactos e Transformações

a) O que sente que conseguiu ensinar aos estudantes para além da técnica?
b) O que aprendeu com os estudantes ou com o processo da oficina?
c) Esta experiência teve algum impacto pessoal, profissional ou comunitário para si?

5. Dificuldades e Recomendações

a) Que desafios ou dificuldades enfrentou durante as oficinas?
b) Que melhorias sugere para futuras colaborações entre artesãos e universidades?

6. Continuidade e Visão de Futuro

a) Estaria disponível para participar em futuras iniciativas deste tipo?
b) De que outras formas imagina que o seu saber pode contribuir para a formação de professores de Educação Visual?

Oficinas *Ha Kumana* - guião de entrevistas a estudantes, outubro de 2025. Maputo

Objetivo: compreender a experiência dos estudantes no contacto com saberes locais e a sua perceção sobre a sua relevância.
1. Já tiveram contacto com artesãos ou práticas culturais locais no contexto das aulas?
2. De que forma estas experiências influenciam a vossa aprendizagem?
3. Que importância atribuem à valorização dos saberes locais na vossa formação?
4. Que papel atribuem as práticas tradicionais (escultura, *psikelekedana*, cestaria, cerâmica, etc.) na formação de professores de Educação Visual?
5. Quais as dificuldades que identifica na sua integração na formação de professores?
6. Considera necessária ou não a valorização dos saberes locais no curso de formação de professores de E.V? Porque?

a) **Perspetivas decoloniais**

- Como veem a influência de modelos eurocêntricos no curso de Educação Visual?

ou

- Que temas/assuntos tratam mais nas vossas aulas; africanos, moçambicanos, europeus ou outros?

b) **Sobre o *HA KUMANA***

7. O que acha da ideia de oficinas com mestres/artistas moçambicanos (*HA KUMANA*)?
8. Que contributos poderiam trazer para a vossa formação sendo vocês futuros docentes de Educação Visual?

Oficinas *Ha Kumana* - guião de entrevistas a docentes, dezembro de 2025. Maputo

Objetivo geral:
Compreender as perceções, experiências e posicionamentos dos docentes sobre a integração dos saberes locais na formação de professores de Educação Visual, no contexto do Ensino Superior Publico atual em Moçambique na perspetiva de eles transportarem esses conhecimentos na sua pratica profissional.

a) Enquadramento profissional

1. Poderia falar brevemente sobre o seu percurso como professor de Educação Visual?
    - Há quanto tempo leciona no curso?
    - Que disciplinas já lecionou ou leciona atualmente?

Como entende na necessidade de atualização dos conteúdos programáticos de educação visual, no contexto da arte atual (modernidades) não desprezando, ou desvalorizando, ou ignorando os saberes ancestrais.

b) Saberes locais no curso de Educação Visual

2. Como avalia a presença (ou ausência) dos saberes locais no curso de Educação Visual?
    - Considera que esses saberes estão presentes nas aulas?
    - Em que momentos ou disciplinas isso acontece (ou não)?
    - A que fatores atribui essa presença ou ausência?
3. Que experiências já teve (ou conhece) de integração de práticas artísticas locais, como o artesanato, a cestaria ou a cerâmica, no ensino da Educação Visual?
    - Pode dar exemplos concretos?
    - Essas experiências foram pontuais ou sistemáticas?
4. Que desafios e possibilidades identifica na integração dos saberes locais na formação de professores de Educação Visual?
    - Desafios institucionais, curriculares, pedagógicos ou pessoais?
    - Que oportunidades essa integração pode abrir para os futuros professores?
    - Qual e a importância de um professor de EV conhecer ou querer conhecer as diferentes culturas ancestrais presentes nas diferentes províncias?

c) Referências formativas e visuais

5. Que referências visuais, artísticas ou pedagógicas marcaram a sua formação enquanto docente/artista?
    - Essas referências incluem práticas ou saberes locais moçambicanos?

Como essas referências influenciam hoje a sua prática pedagógica?

d) Práticas tradicionais e formação docente

6. Como os saberes tradicionais podem se incluídos como prática artística na formação de professores de Educação Visual, como por exemplo na cestaria , cerâmica e têxteis?
    - Considera que essas práticas podem contribuir para o desenvolvimento pedagógico, artístico e identitário dos futuros professores?
    - De que forma isso pode ser feito em cada região na historia dos seus saberes e dos matérias e condições existentes?

7. Que dificuldades identifica na integração dessas práticas tradicionais no currículo do curso?
    - Falta de recursos, tempo, reconhecimento institucional, formação específica?

Há resistências por parte de docentes ou estudantes?

e) Perspetivas decoloniais e currículo

8. Como vê a influência de modelos eurocêntricos no curso de Educação Visual?
    - Considera que esses modelos ainda são dominantes?
    - De que forma isso se manifesta nos conteúdos, metodologias ou referências utilizadas?

9. Considera necessária a valorização dos saberes locais no curso de formação de professores de Educação Visual?
    - Porquê?
    - Que impactos essa valorização pode ter na formação docente e na relação com as comunidades?

f) Proposta *HA KUMANA* (Nós nos entendemos/ Nós nos encontramos)

10. O que pensa sobre as oficinas colaborativas baseadas na ideia de *HA KUMANA* (pensar e fazer juntos)?
    - Considera essa abordagem pertinente no contexto da formação de professores?
    - Que potencialidades e limites identifica?

11. Que contributos essas oficinas poderiam trazer para a formação dos futuros docentes de Educação Visual?
    - Ao nível pedagógico, cultural, artístico e ético?

Para a relação entre universidade e comunidade?
- Para a pratica dos futuros professores de Educação Visual?

g) Considerações finais

- Gostaria de acrescentar algum aspeto que considere relevante?

ANEXO 3

Imagens das Oficinas *Ha Kumana*

Escultura Makonde

ANEXO 4

Imagens das Oficinas *Ha Kumana*

Cerâmica

ANEXO 5

Imagens das Oficinas *Ha Kumana*

Cestaria

ANEXO 6

Imagens das Oficinas *Ha Kumana Psikhelekedana*

ANEXO 7
Cartas de Consentimento Informado

Declaração de Consentimento Informado

Eu, Anésia Zefanias Filipe Manjate, docente no **Curso de Educação Visual**, na Universidade Pedagógica Delegação de Gaza, atual Universidade Save, declaro que fui devidamente informado(a) sobre os objetivos, enquadramento e procedimentos da investigação de doutoramento intitulada:

Educação Artística e Formação Docente em Educação Visual em Moçambique: dilemas entre herança cultural e atualidade

desenvolvida por **Marcos Muthewuye**, no âmbito do Doutoramento em Educação Artística da Faculdade de Belas-Artes da Universidade do Porto.

Declaro que **aceito participar de forma livre, voluntária e esclarecida** nesta investigação, autorizando a utilização da minha participação, contributos e informações fornecidas para fins exclusivamente académicos e científicos.

Tenho conhecimento de que:

- a confidencialidade e o tratamento ético dos dados serão assegurados;
- a minha identidade poderá ser preservada, salvo indicação expressa em contrário;
- posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem qualquer prejuízo académico ou profissional.

Por ser verdade e por livre vontade, assino a presente declaração.

Local e data: Évora, 05 de dezembro de 2025

Declaração de Consentimento Informado

Eu, José João Augusto Hoguane
(nome completo)

docente no **curso de Educação Visual,** da Universidade Pedagógica de Maputo,

declaro que fui devidamente informado(a) sobre os objetivos, enquadramento e procedimentos da investigação de doutoramento intitulada:

Educação Artística e Formação Docente em Educação Visual em Moçambique: dilemas entre herança cultural e atualidade

desenvolvida por **Marcos Muthewuye**, no âmbito do Doutoramento em Educação Artística da Faculdade de Belas-Artes da Universidade do Porto.

Declaro que **aceito participar de forma livre, voluntária e esclarecida** nesta investigação, autorizando a utilização da minha participação, contributos e informações fornecidas para fins exclusivamente académicos e científicos.

Tenho conhecimento de que:

- a confidencialidade e o tratamento ético dos dados serão assegurados;
- a minha identidade poderá ser preservada, salvo indicação expressa em contrário;
- posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem qualquer prejuízo académico ou profissional.

Por ser verdade e por livre vontade, assino a presente declaração.

Local e data: MAPUTO, 05 DE DEZEMBRO DE 2025

Assinatura: José João Augusto Hoguane

Nome legível: JOSÉ JOÃO AUGUSTO HOGUANE

Texto de consentimento

Obrigado(a) por participar. O objectivo desta entrevista é compreender as suas percepções sobre a sua prática e a colaboração com estudantes do curso de Educação Visual da universidade Pedagógica de Maputo (UP-Maputo). A entrevista será gravada para fins de análise académica; a gravação será guardada com segurança e só será usada na tese. A sua participação é voluntária, pode recusar responder a qualquer pergunta e pode retirar o consentimento até Junho de 2026. Deseja que o seu nome apareça na tese? () Sim () Não (usar pseudónimo).

Maputo 14 de Outubro de 2025

Assinatura: Miguel Valingue Mahiledi

Declaração de Consentimento

Declara-se que o Senhor Moisés Ndove, após ter sido informado sobre os objetivos, procedimentos, riscos e benefícios da pesquisa, concordou em participar de forma voluntária, dando consentimento na sua nomeação na Tese.

Por ser verdade, esta informação encontra-se em áudio disponível com o investigador.

Manhiça, de Outubro 2025

Texto de consentimento

Obrigado(a) por participar. O objectivo desta entrevista é compreender as suas percepções sobre a sua prática e a colaboração com estudantes do curso de Educação Visual da Universidade Pedagógica de Maputo (UP-Maputo). A entrevista será gravada para fins de análise académica; a gravação será guardada com segurança e só será usada na tese. A sua participação é voluntária, pode recusar responder a qualquer pergunta e pode retirar o consentimento até Junho de 2026. Deseja que o seu nome apareça na tese? () Sim () Não (usar pseudónimo).

Maputo 24 de Outubro de 2025

Assinatura: Júlia Nachaqua

Texto de consentimento

Obrigado(a) por participar. O objectivo desta entrevista é compreender as suas percepções sobre a sua prática e a colaboração com estudantes do curso de Educação Visual da universidade Pedagógica de Maputo (UP-Maputo). A entrevista será gravada para fins de análise académica; a gravação será guardada com segurança e só será usada na tese. A sua participação é voluntária, pode recusar responder a qualquer pergunta e pode retirar o consentimento Junho de 2026. Deseja que o seu nome apareça na tese? X Sim () Não (usar pseudónimo).

Maputo 3 de Outubro de 2025

Assinatura: Bamadhu Mustafa Jetha (DIVO)

ANEXO 8
Nome de estudantes participantes na investigação

Estudantes do 3º Ano

Abdul Amurane Belfa Micas
Abdul Magide Assane Kelven
Alberto Francisco Cossa
Alberto Fernando Munguambe
Amilton Cumbe
Amilcar Michangula
Carvalho Purepure
Clayton Custódio Mondlane
Clotilde Angelo Birage
Denes Vasco Matsinhe
Esmenia Rosa Joao Soda
Ismael Abdul Joda
Juliet Luiz Mbie
Kennedy Bimbe
Lugerio Agostinho Bie
Michael Valente Muanduele
Tomas Mandlate
Vivaldo Pedro Maxanisse

Estudantes do 4º Ano

Atansio Mucuhor
Bernardo Macuacua
Candido Cumbi
Chambe Stelio Silvino
Domingas Moisdes Chilundo
Ernesto Nahatumbo
Felix Tovela
Georgina Karnissai Victor Culo
Jorge Muholove Xavier
Lushelio Marvy
Mario Macuaca Renaldo
Mateus Langa
Rivaldo Gonçalo
Saquina Francisco
Shelton Licoze
Yuri Joaquim João