

Revista África(s)

Volume 11, n. 21, Jun – Jul, 2024.

Revista África(s)

Núcleo de Estudos Africanos – NEA

Programa de Pós-Graduação Lato Sensu em Estudos Africanos e Representações da África - Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Campus II, Alagoinhas.

Grupo de Estudos África do Século XX – História do Tempo Presente (UNEB/UNILAB)

É proibida a reprodução total ou parcial desta obra sem autorização expressa da Editora. Todos os direitos reservados ao Núcleo de Estudos Africanos e ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Africanos e Representações da África da UNEB. Sem permissão, nenhuma parte desta revista poderá ser reproduzida ou transmitida sejam quais forem os meios empregados.

Editor geral:

Prof. Dr. Ivaldo Marciano de França Lima

Editoração eletrônica:

Prof. Dr. Ivaldo Marciano de França Lima

Revisão linguística:

Prof. Dr. Ivaldo Marciano de França Lima

Prof. Dra. Jacimara Vieira dos Santos

Design da capa:

Sítio de internet:

www.revistas.uneb.br

www.revistas.uneb.br/index.php/africanas

Ficha Catalográfica – Biblioteca do Campus II/UNEB – Bibliotecária: Maria Ednalva Lima Meyer (CRB: 5/504)

Núcleo de Estudos Africanos — NEA

Programa de Pós-Graduação em Estudos Africanos e Representações da África

Departamento de Educação, Campus II Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Rodovia Alagoinhas-Salvador BR 110, Km 3 – CEP 48.040-210 Alagoinhas — BA

Caixa Postal: 59 – Telefax.: (75) 3422-1139

Endereço eletrônico: estudosaffricanosuneb@gmail.com

África(s): Revista do Núcleo de Estudos Africanos e do Programa de Pós-Graduação em

Estudos Africanos e Representações da África, Universidade do Estado da Bahia - v1,

v.; il. Semestral ISSN 2446-7375 online

© 2024 do Núcleo de Estudos Africanos da UNEB

Revista África(s), do Núcleo de Estudos Africanos e do Programa de Pós-Graduação Lato Sensu em Estudos Africanos e Representações da África, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus II, Alagoinhas, ISSN 2446-7375 online, v. 11, n. 21, jan./jul. 2024. Disponível em: www.revistas.uneb.br/index.php/africanas

Editores:

Prof. Dr. Ivaldo Marciano de França Lima

Conselho científico:

Amarino Queiroz (UFRN)

Bas'Ilele Malomalo (UNILAB/CE)

Carlos Liberato (UFS)

Celeste Maria Pacheco de Andrade (UNEB, UEFS)

Christian Muleka Mwema (UNISUL)

Eduardo de Assis Duarte (UFMG)

Elio Ferreira (UESPI)

Elio Flores (UFPB)

Eliziário Souza Andrade (UNEB)

Felix Odimiré (University Ife/Nigeria)

Flavio García (UERJ)

Flávio Gonçalves dos Santos (UESC)

Gema Valdés Acosta (Universidad Central de Las Villas — UCLV/Cuba)

Ibrahima Thiaw (Institut Français d'Afrique Noire — Ifan/UCAD/Senegal)

Jacques Depelchian (UEFS)

João José Reis (UFBA)

João Lopes Filho (Universidade Pública de Cabo Verde)

Júlio Cláudio da Silva (UEA/ AM)

Jurema Oliveira (UFES)

Leila Hernandez (USP)

Lourdes Teodoro (UNB)

Luiz Duarte Haele Arnaut (UFMG)

Mamadou Diouf (UCAD/Senegal; Columbia University/EUA)

Marta Cordiés Jackson (Centro Cultural Africano Fernando Ortiz/Cuba)

Mônica Lima (UFRJ)

Patricia Teixeira Santos (UNIFESP)

Rosemberg Aparecido Lopes Ferracini - UFTM

Rosilda Alves Bezerra (UEPB)

Roland Walter (UFPE)

Severino Ngoenha (Universidade São Tomás de

Moçambique — USTM)

Tânia Lima (UFRN)

Yeda Castro (UNEB)

Youssef Adam (Universidade Eduardo Mondlane/ Moçambique)

Venétia Reis (UNEB)

Zilá Bernd (UFRGS, Unilasalle)

Coordenação:

Prof. Dr. Ivaldo Marciano de França Lima
(UNEB/DEDC II)

Docentes:

Alyxandra Gomes Nunes (Doutora) DCH V UNEB;
Celeste Maria Pacheco Andrade (Doutora) DEDC II UNEB;
Detoubab Ndiaye (Doutor) DEDC II UNEB;
Ivaldo Marciano de França Lima (Doutor) DEDC II UNEB;
José Ricardo Moreno Pinho (Doutor) DEDC II UNEB;
Joselito Brito de Almeida (Mestre) DEDC II UNEB;
Alexandre Antônio Timbane (Doutor) UNILAB - Campus dos Malês;
Marcos Carvalho Lopes (Doutor) UNILAB - Campus dos Malês;
Pedro Acosta Leyva (Doutor) UNILAB - Campus dos Malês.

Apoio:

Universidade do Estado da Bahia — UNEB

Reitora: Profa. Dra. Adriana Marmorini Lima

Vice-Reitora: Profa. Dra. Dayse Lago de Miranda

Pró-Reitora de Pós-Graduação: Profa. Dra. Tânia Maria Hetkowski

Diretor do DEDC II: Aldrin Armstrong Silva Castellucci

EDITORIAL

Sem querer ser repetitivo, e ainda sendo, este número mantém acesa a chama da rebeldia e persistência em querer existir, sorrir e seguir, mesmo que existam guerras, doenças, fomes, pestes e moléstias de toda ordem. Sim, são muitas as dificuldades, inúmeras, mas são elas que fazem com que a têmpera e o ânimo se renovem, fortalecendo o sentido de viver e manter-se na senda da solidariedade e do espírito colaborativo, sem abrir mão da razão e da perspectiva de querer compreender os fenômenos e eventos diversos, ainda que alguns destes sejam irremediavelmente incognoscíveis para o estado atual da ciência.

Neste número, África(s) traz o dossiê intitulado **Perspectivas e Desafios da Educação Escolar no Continente Africano: Trajetória, Políticas Curriculares e Transformação Social**, e com ele artigos que discutem vários aspectos da educação como um todo. Questões como currículo, ensino (presencial e a distância), aprendizagem, dentre outros elementos, são discutidos e analisados por estudiosos e estudiosas da área, indicando para o mundo que há mais em África do que as já batidas e surradas estereotípias que foram consagradas no Ocidente.

Em suas páginas desfilam autores e autoras de Moçambique, que juntos teceram um belíssimo dossiê para este egrégio e valente periódico, que insiste em se manter vivo e fulgurante. O dossiê, devidamente apresentado pelos seus organizadores, indica que Moçambique vai bem em termos de pesquisa e ensino superior. Aliás, não é à toa que este país possui o maior número de programas de pós-graduação stricto sensu, quando comparado com os demais PALOP's. Moçambique merece nosso respeito por várias razões, sobretudo, por sua história de insistência e persistência. Nisto, aliás, há os encontros

Comitê Editorial Executivo

Alexandre Antônio Timbane
Ivaldo Marciano de F. Lima
Rodrigo Castro Rezende

Editor-Gerente
[Ivaldo Marciano de Franca Lima](#)

do país citado com este periódico, que ao longo de dez anos trouxe autores e autoras do Brasil, Angola, Moçambique, Guiné-Bissau, Cabo Verde, Portugal, EUA, França e demais países.

O dossiê é composto por sete artigos, escritos por autores e autoras pertencentes às melhores instituições de ensino superior de Moçambique. O orgulho da publicação deste dossiê não está apenas em contrariar os insistentes e já referidos estereótipos que grassam o ocidente sobre os homens e mulheres que habitam o que hoje nomeamos por África. Também não reside no fato de que as suas muitas linhas, tecidas em profícua harmonia com a busca pela razão, desmontam, ainda que de forma implícita, com as representações de África que persistem em grande parte dos brasileiros e brasileiras. Este dossiê mostra, por si, que o continente não se define por homogeneidades de nenhuma natureza. Há em África pessoas de todas as cores e tipos físicos, falantes de inúmeras línguas que vivem em diversos modos e maneiras de organização social. Ora, África não é tribal, primitiva, selvagem, congelada em um estado natural, ou lugar de um determinado tipo de raça... Aliás, nisto o imperialismo e o colonialismo foram bastante habilidosos, pois poucos são os que conseguem enxergar o continente africano da forma mais próxima do que ele realmente significa... Persistem ainda, em boa parte do Ocidente, as leituras de que os homens e mulheres do continente são apenas e simplesmente definidos por sua cor de pele, adstritos em práticas primitivas e regidas pelo costume e a tradição.

Quem inventou o conceito de raça? E quem definiu o continente como selvagem e primitivo? Aliás, quem foi que disse que os homens e mulheres de África se reconhecem de uma forma única e aceitam, de forma passiva, a ideia de que são definidos pela cor de sua pele? Nunca é demais lembrar que no continente africano existem algo em torno de três mil línguas, o que por si só assegura a existência de igual número na compreensão e formas de perceber o meio que os cercam.

Ainda sobre o dossiê, resta indicar que as reflexões sobre os diferentes aspectos que existem no ambiente escolar, bem como os desdobramentos deste, constituem os pontos centrais dos artigos articulados por um fio condutor. Complementam o presente número outros dois excelentes artigos, que de alguma forma possuem liames com o conjunto das reflexões aqui existentes.

Dinis Kebanguilako, no seu artigo intitulado “A Etnometodologia como Teoria na Compreensão dos Processos de Hegemonização e Homogeneização do Sistema Educativo na Primeira República em Angola”, discute o processo de redefinição e reorganização da educação do país, após o processo de independência. O autor conjuga a análise da reorganização dos sistemas de educação, com a reflexão da etnometodologia como forma de compreender melhor o intrincado e complexo processo, definido pelo autor como uma construção orientada pra a

homogeneização dos mecanismos de educação. Dinis Kebanguilako é o único autor não moçambicano a figurar neste número de África(s). Seu texto revela o quanto há de rigor entre os intelectuais e estudiosos que atuam no contexto da academia angolana.

Viriato Caetano Dias e Itélio Joana Muchisse, no artigo intitulado “Secessão: sobre origens, causas, legitimidade e impacto global”, discute o fenômeno da secessão e de como este é operado sob diferentes contextos e circunstâncias. O autor, sob as balizas da pesquisa científica, mostra os diferentes fatores que influenciam este fenômeno. Ainda que o artigo discuta um fenômeno destoante do dossiê, importa destacar os argumentos lúcidos trazidos pelos autores, em meio à profficua revisão bibliográfica feita para dar suporte às conclusões trazidas.

Enfim, vale a pena viver a vida e insistir em sorrir. África(s) persiste e insiste, e só nos resta desejar que esta história não finde aqui. A equipe editorial deste periódico, assim como o editor, que por ora redige estas linhas, deseja vida longa aos leitores e leitoras, e insiste em sonhar com o fato destas páginas serem fonte de inspiração para novos artigos e trabalhos acadêmicos, tudo sob as balizas da boa e velha ciência. Como foi dito no editorial anterior, o mundo precisa de ciência, e a África necessita ser compreendida sob lentes livres das ideologias, das heranças do imperialismo e colonialismo do século XIX.

Boa leitura!

Ivaldo Marciano de França Lima

Editor geral

Guilherme Basílio
Fernando Rafael Chongo
Ana Lúcia Nunes Pereira

DOSSIÊ: PERSPECTIVAS E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR NO CONTINENTE AFRICANO: TRAJETÓRIA, POLITICAS CURRICULARES E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

Guilherme Basílio¹
Fernando Rafael Chongo²
Ana Lúcia Nunes Pereira³

Os tempos vividos no continente africano, na atualidade, têm sido um verdadeiro corolário das pressões dos paradigmas mundiais do século XXI, alicerçados na incessante produção de conhecimentos que sejam local e globalmente valiosos para a resolução de problemas (NGOENHA, 2018). A educação em África constitui, à vista disso, um dos pilares fundamentais que sustentam os esforços de desenvolvimento e de progresso. A rota da superação do subdesenvolvimento, evidenciada no seio dos países africanos, coloca em destaque as pretensões e algumas práticas de esforços locais, regionais e continentais em prol de investimentos para a garantia de formação de quadros em diversas áreas. Os países africanos são pressionados a preocuparem-se, com efeito, na melhoria contínua de suas capacidades de garantir que a educação, seja ela primária, secundária, técnica e terciária, constitua concomitantemente uma estratégia de construção da cidadania e de desenvolvimento social (CHONGO; SITEO, 2023).

O presente dossiê, intitulado perspectivas e desafios da educação escolar no continente africano: trajetória, políticas curriculares e transformação social, expressa um interesse de pesquisadores africanos em oferecer alguma reflexão sobre o de -

Editor-Gerente
[Ivaldo Marciano de França Lima](#)

¹ Universidade Pedagógica de Maputo – Moçambique.

² Universidade Púnguê – Moçambique.

³ Universidade do Estado da Bahia (DEDC XV – Valença) – Brasil.

envolvimento e o estado atual da educação em Moçambique, um dos países do continente africano. Faz alguma aferição de progressos e desafios, visando contribuir significativamente para a promoção de práticas inovadoras e políticas eficazes. Trata-se, por conseguinte, de um dossiê que reúne algumas perspectivas, contribuições acadêmicas, caracterizadas por três bases teóricas.

A primeira base teórica diz respeito a contextualização histórica e transformações educacionais. Aborda um texto que busca traçar de alguma forma as raízes históricas da educação em África e mormente em Moçambique, destacando alguns momentos/processos de transformação que moldaram os sistemas educacionais ao longo do tempo. Trata-se do artigo intitulado *a escola e a educação moçambicanas no período colonial e pós-independência: perspectivas e paradigmas epistemológico e axiológico*. A sua autora, Rosa Mechiço, argumenta que no período colonial a educação no geral e, particularmente aquela de natureza formal (educação escolar), foi estrategicamente concebida pelos atores da luta pela independência de Moçambique como um instrumento de construção e de consolidação de uma nova sociedade e do Homem Novo.

A segunda base teórica diz respeito aos desenvolvimentos contemporâneos e tendências emergentes. Nela integra-se o segundo artigo, intitulado *Educação nas agendas globais: novos enfoques para as políticas educacionais em moçambique*, da autoria de Guilherme Basílio. O artigo discute o papel das instituições nacionais e internacionais no desenho das políticas de educação, e refere que a Lei 18/2018 do SNE e as reformas curriculares são respostas às orientações das Agendas globais. Na segunda base teórica integra-se também o terceiro artigo, intitulado *Programa do ensino secundário a distância (pesd): um olhar sobre os centros de apoio e aprendizagem (caa)*, da autoria de Alfredo Mafuiateia. A sua ênfase vai para a inexistência de infra-estruturas nas escolas, para o funcionamento de Centros de Apoio a Aprendizagem, fato que coloca em causa a eficiência e a eficácia da implementação do Programa de Ensino Secundário à Distância (PESD), em Moçambique.

A terceira base teórica diz respeito ao currículo local na educação escolar e suas possibilidades politico-epistemológicas para o desenvolvimento da educação social em Moçambique. Integra esta referida base teórica o artigo de Atália Mondlane e Faira Ibrahim, intitulado *O estado de arte sobre as pesquisas realizadas relacionadas com o currículo local em moçambique*. Este artigo faz referência à coexistência entre as culturas moderna (científica) e local (tradicional) que de acordo com as autoras têm estado a estimular, de alguma forma, a aprendizagem dos alunos. O quinto artigo, integrado na terceira base teórica deste dossiê, intitulado *Currículo local como espaço de valorização das experiências dos alunos na*

construção de conhecimentos em sala de aula, é da autoria de Adriano Langa, Agostinho Teimoso e Almeida Gumanganhe. Defende ações de formação e capacitação dos professores em matéria do currículo local, de modo que sejam capazes de estimular a construção de conhecimentos valiosos para o desenvolvimento local.

Ainda sobre a terceira e última base teórica deste dossiê, que está diretamente relacionada com o impacto cultural e social da educação, há também outros dois excelentes artigos que exploram a forma como a educação influencia e é influenciada pela cultura na busca de esforços de resolução de problemas locais. Em sequência, o artigo da autoria de Alba Paulo Mate, intitulado *Transformações curriculares e o espaço das culturas locais na escola moçambicana: será o currículo local um espaço para promoção das culturas locais?*, afirma que o Currículo Local tem o mérito de abrir espaço para uma educação Intercultural, preocupada com a interação entre as culturas global e locais. Enfim, fechando o dossiê com chave de ouro, o sétimo artigo intitulado “Currículo local, inovação e desenvolvimento tecnológico: o caso da Escola do Seminário Santo António, Chimoio”, da autoria de Fernando Rafael Chongo e João Clemente de Souza Neto. Este artigo enfatiza a necessidade de uma cultura de inovação na implementação do Currículo Local, a ponto de inseri-la no ensino secundário e usá-la para torna-lo politécnico e estimulantes do desenvolvimento de uma axiologia de trabalho para o desenvolvimento efetivo do contexto local (NGOENHA, 2000). Por conseguinte, o presente dossiê evidencia uma preocupação significativa de pesquisadores moçambicanos em contribuir para tornar a educação como uma articulação de paradigmas globais e locais, orientada para a libertação implícita e explícita dos muitos povos que estão dispostos nos países existentes no continente africano em geral, e particularmente da sociedade moçambicana (BASILIO, 2012).

Importa ainda fazer um apelo aos homens e mulheres deste país em que a presente revista está alojada: Moçambique está no continente africano, mas este não se define por uma de suas partes. É preciso tomar cuidado com os usos dos adjetivos pátrios, especialmente com o que é tão facilmente usado no Brasil: “africano”. Ele, por mais que diga respeito ao continente como um todo, não é suficiente para se referir aos homens e mulheres em suas diversas especificidades. É preciso lembrar que no continente há uma pluralidade imensa e que tem sua natureza disposta na diversidade. Mesmo em Moçambique há outras línguas além do português, o que reflete bem a necessidade do zelo para com as especificidades e minudências que estão presentes nas práticas dos muitos povos que habitam o continente.

Também pedimos zelo para com as definições acerca dos homens e mulheres em perspectivas genéricas. Parte significativa das mídias do Ocidente acostumou-se (e foi acostumada) a tratar os homens e mulheres de África por sua cor de pele e tipos físicos. Será que

esta é uma boa saída e maneira de definir as pessoas, ainda que em África também os tons de pele e tipos físicos sejam plurais?

Por fim, desejamos boa leitura para todos e todas que em algum momento venham compulsar estas páginas digitais. A intenção, que nem sempre é determinante, foi de produzir o melhor para que a partir destas laudas outras tantas fossem construídas a partir das inspirações advindas com a leitura dos artigos aqui dispostos! Reiteramos nossos desejos de boa leitura!

Referências bibliográficas

BASILIO, Guilherme. O Currículo Local nas Escolas Moçambicanas: Estratégias Epistemológicas e Metodológicas de Construção de Saberes Locais. **Educação e Fronteiras Online**, Dourados/MS. v 2, nº 5, p. 79-97, 2012.

CHONGO, Fernando; SITO, Bento. Missões de educação integral e ações de emancipação local: uma inovação na Igreja Presbiteriana de Moçambique. **Revista África(s)**, vol. 10, nº 19, p. 49-75, 2023.

NGOENHA, Severino. **Estatuto e axiologia da educação**. Maputo: Livraria universitária, 2000.

NGOENHA, Severino. **Os tempos africanos do mundo**. Maputo: Publifix, 2022.

A ESCOLA E A EDUCAÇÃO MOÇAMBICANAS NO PERÍODO COLONIAL E PÓS-INDEPENDÊNCIA: PERSPECTIVAS E PARADIGMAS EPISTEMOLÓGICO E AXIOLÓGICO

THE SCHOOL AND MOZAMBICAN EDUCATION IN THE COLONIAL AND POST-INDEPENDENCE PERIOD: PERSPECTIVES AND EPISTEMOLOGICAL AND AXIOLOGICAL PARADIGMS

ROSA ALFREDO MECHIÇO

RESUMO: Este artigo objetiva analisar, a partir de uma contextualização histórica, a transformação educacional em Moçambique, sob as balizas das raízes históricas da educação moçambicana. Deste modo, evidencia-se o sistema educacional colonial marcado pela discriminação social e racial, indicando o empenho pela edificação de uma educação e escola moçambicanas do período pós-independência. De forma inequívoca, este período configura-se como a síntese que insere o sistema educacional a nível nacional após a conquista da independência e a nacionalização (estatização) da educação. Rigorosamente, este período resulta da ruptura deliberada e consciente com o período colonial. A educação e a escola moçambicanas, graças à nacionalização (estatização), foram instrumentos de construção e consolidação de uma nova sociedade e do Homem Novo.

PALAVRAS-CHAVE: Escola; Educação; Moçambique; Epistemologia; Axiologia.

Editor-Gerente
[Ivaldo Marciano de França Lima](#)

ABSTRACT: The aim of this article is to analyse the educational transformation in Mozambique from a historical perspective, based on the historical roots of Mozambican education. In this way, the colonial educational system marked by social and racial discrimination is highlighted, indicating the endeavour to build a Mozambican education and school in the post-independence period. Unequivocally, this period is the synthesis of the education system at national level after the conquest of independence and the nationalisation (nationalisation) of education. Strictly speaking, this period is the result of a deliberate and conscious break with the colonial period. Thanks to nationalisation (nationalisation), Mozambican education and schools were instruments for building and consolidating a new society and a New Man.

KEYWORDS: School; Education; Mozambique; Epistemology; Axiology.

A ESCOLA E A EDUCAÇÃO MOÇAMBICANAS NO PERÍODO COLONIAL E PÓS-INDEPENDÊNCIA: PERSPECTIVAS E PARADIGMAS EPISTEMOLÓGICO E AXIOLÓGICO

Rosa Alfredo Mechiço¹

Introdução

De acordo com Ngoenha, quando se prospecta sobre os caminhos que a escola e a educação moçambicanas tomaram desde o período colonial, passando pelo período pós-independência, até então, é notória a variedade de métodos pedagógicos, a dessemelhança de sistemas de ensino, a disparidade de objetivos educacionais, a diferenciação dos substratos didáticos, e a diversidade dos paradigmas epistemológico e axiológico subjacente em cada *momento* histórico (NGOENHA, 2000, p. 21-22). Estes fatos resultam, em grande medida, do dilema entre o valor extrínseco da educação (acesso/inclusão vs. privação/exclusão) e o valor intrínseco da educação (saberes, competências, habilidades, princípios e valores que ela transporta e pretende comunicar e/ou revelar enquanto parte do seu legado). Por conseguinte, no que se refere, de um modo particular, ao paradigma epistemológico, importa asseverar que a educação é e sempre foi sinônimo de transmissão de conhecimentos e/ou saberes, posto que, “no ato educativo estão sempre envolvidos uma série de conhecimentos dosificados e sincronizados segundo a idade, aptidões e interesses dos educandos – o que se denomina por *curriculum*” (CASTIANO et al., 2005, p. 253).

No tocante ao paradigma axiológico, pode-se e deve-se concordar com Platão e Aristóteles quanto à necessidade de, continuamente, colocar-se os valores na centralidade do ato educativo, porquanto, a ideia de educação de cada povo e/ou sociedade depende da sua realidade concreta e de seus valores. Logo, a educação deve ser concebida e estruturada como um evento ético. Assim, “educar implica (...) a transmissão daqueles valores necessários para que a pessoa que “recebe” a educação possa agir e comportar-se segundo os padrões axiológicos mais ou menos aceitáveis na sociedade ou comunidade onde ela vive” (Id.), porquanto, peremptoriamente educa-se para “a transmissão daquilo que se considera útil” (Id.). Outrossim, “para que os valores sejam, de fato, transmissíveis, tem que se ter em conta conteúdos pedagógicos, psicológicos, sociológicos e morais. (...) o interesse não deve ir prioritariamente para os métodos e para as

¹ Bacharel em Ciências de Educação (UCM), graduada em Ciências Religiosas (ISMMA), graduada e Mestre em Educação/Ensino de Filosofia e Doutora em Filosofia (UPM). Na Universidade Pedagógica de Maputo leciona as disciplinas de Filosofia da Educação e Didática de Filosofia I, II, III e IV. professorarosomechico@gmail.com

técnicas de ensino, mas para os conteúdos axiológicos que o sistema de educação pretende transmitir” (NGOENHA, 2000, p. 25-26).

Ademais, da íntima relação entre os paradigmas epistemológico e axiológico resulta claro que “os conhecimentos são organizados de tal forma que não podem ferir o objetivo de inculcar os valores subjacentes ao ato educativo. O contrário seria contraproducente. (...) Desta forma, pelo tipo de conhecimentos que se incluem no currículo, se pode adquirir referências axiológicas da sociedade ou comunidade em causa” (CASTIANO et al., 2005, p. 253). Destarte, no seguimento do referido acima, o debate que segue, afigura-se conveniente à medida que irá refletir, filosófica e objetivamente, sobre o tipo de saberes e valores subjacentes à educação e escola moçambicanas no período colonial e pós-independência, isto é, pensar-se-á a escola e a educação a partir e/ou em função de seus substratos epistemológico e axiológico e, conseqüentemente, no tipo de homem que se pretendia moldar e, igualmente, de sociedade que se desejava plasmar. Para o efeito, a dissertação sobre a escola e a educação no contexto moçambicano será subdivida em dois *momentos*, a saber: o *momento* colonial e pós-independência.

O Momento Colonial 1930 - 1975 (Do Estado Novo à Independência): Escola e Educação Civilizadora e Assimilacionista

A historiografia colonial, em suas linhas principais, aponta que a presença colonial portuguesa se manteve durante cinco séculos. Todavia, o período que será tomado em conta neste *momento* colonial será o de 1930 a 1975, pelo fato de ser o período que coincide com o processo de consolidação de instituições educativas após a queda definitiva dos últimos reinos africanos. Ademais, foi a partir de 1930, ainda que, de modo particular, com a assinatura dos dois acordos missionários, a Concordata (1940) e o Estatuto Missionário (1941), que o Governo Português iniciou a imposição de uma política intransigente de educação e assimilação em Moçambique, que visava, acima de tudo, enfraquecer a formação da consciência nacionalista.

Assim, com a Lei n.º 238, de 15 de maio de 1930, e a concordata de 1940, ficou claro que a intenção primordial da educação colonial “era conduzir gradualmente o indígena duma vida de selvajaria a uma vida civilizada” (GÓMEZ, 1999, p. 62), a partir da política de assimilação dos valores do colonizador e, deste modo, atingir-se a “portugalização” dos moçambicanos. O estatuto do Indigenato, que consagrava o estado primitivo da mentalidade dos africanos, foi expedido em 1917 e abolido em 1961, devido à conjuntura política instigada pelas guerras de libertação, sobretudo em Angola e Moçambique. A lei do Indigenato, no seu artigo primeiro,

define o “indígena” como “(...) o indivíduo da raça negra ou dela descendente que, pela sua ilustração e costumes, se não distingue do comum daquela raça”.

Quanto à civilização, “o colonialismo foi buscar justificativa da sua ação ‘civilizatória’” no pensamento filosófico e político do iluminismo, mesmo que possa admitir-se que isso foi feito à revelia dos seus mentores. O etnocentrismo, consequência da crença na universalidade e na superioridade da racionalidade ocidentais, viabilizou, ao nível do pensamento, as bases teóricas que deram sustentação à ação colonial, transvestida de “ação civilizatória” (Ibid., p. 80).

No tocante à assimilação, esta tem a ver com o ato de incorporação e/ou apropriação de elementos estranhos e, deste modo, tornar-se semelhante e integrar-se. A assimilação colonial foi “um processo de alienação cultural” e uma forma de encobrir o racismo, ou melhor, forma cultural de dividir mais os “indígenas”. Consistia no “reconhecimento oficial da entrada de um homem na comunidade lusíada” (MAZULA, 1995, p. 97). Outrossim, “por este processo, no dizer de Mondlane, o ex-indígena, o assimilado, podia “legalmente beneficiar-se de todas as facilidades dos brancos, e supostamente ter as mesmas oportunidades educacionais e de progresso” (MONDLANE, 1975, p. 45-46).

Para a obtenção do estatuto de assimilado (civilizado, europeizado, cidadão português), conforme o artigo segundo, era necessário ter 18 anos, requerer a cidadania portuguesa a um tribunal local, falar e ler corretamente a língua portuguesa, ser autossuficiente (ter uma profissão capaz de sustentar a si próprio e à família), monógamo, possuir bom caráter (qualidades morais próprias do cidadão português), romper com a cultura e tradições nativas (abdicar do “eu” africano, abandonando os usos e costumes dos “pretos” e, assim, tornar-se um cidadão português), etc. Na verdade, “o assimilado, aparentemente integrado na classe dominante, era concebido para ser uma figura intermediária entre o “indígena” e o “cidadão”, um porta-voz e divulgador da ideologia, no seu meio igualmente indígena. Estava moldado para se sentir superior aos seus semelhantes “indígenas”, mas sempre complexado na frente do “branco” (MAZULA, 1995, p. 98).

Efetivamente, a ideia contígua à política educacional colonial civilizatória e assimilacionista era demonstrar que, graças à boa vontade e ao esforço abnegado do colono, certos “indígenas” haviam conseguido modificar o seu *modus vivendi* e se integrarem na fé, cultura e civilização lusíada. Do ponto de vista político-ideológico, como lucidamente reconheceu Freire a essa luz, uma sociedade colonizada ou invadida culturalmente é uma sociedade objeto, alienada, heterônima, dependente e dominada econômica e culturalmente, (FREIRE, 2005, p. 173-175). Igualmente, uma sociedade colonial é uma sociedade opressora, domesticadora, manipuladora, sectária, fechada, antidualógica, sem povo (este é apenas um meio

e não um fim. Portanto, sem importância e, por via disso, é reduzido à massa), “reflexa”, impositora, defensora de verdades inautênticas e antidemocrática (FREIRE, 1967, p. 65-66).

Concomitantemente,

o colonialismo exige essencialmente o desnível das raças e das culturas, um objetivo de exploração econômica servido pela dominação política, a qual geralmente se exprime pela diferenciação entre cidadão e súdito. **Não há colonialismo onde nenhum benefício estratégico ou financeiro se tira [...]** Não é possível conceber estatuto ou condição de colônia quando é semelhante o nível de vida, idêntica a cultura, indiferenciado o direito público, igual a posição dos indivíduos perante as instituições e as leis. **Não pode haver colonialismo onde o povo faz parte integrante da Nação**, onde os cidadãos colaboram ativamente na formação do Estado, em termos de igualdade com todos os mais, onde os indivíduos exercem funções públicas e se movem e trabalham no conjunto do território (GÓMEZ, 1999, p. 76).

Ora, Moçambique ergueu-se nessa condição antropológica e culturoológica negativa, e de conjuntura sociopolítica acima elucidada por Freire e Gómez. Foi, no contexto, marcada pelo sentimento de inferioridade, assistencialismo, paternalismo, mutismo, inibição à criatividade, ausência de um comportamento participante, isto é, de ausência de uma dinâmica de vivência comunitária que propiciasse um senso de participação, sobretudo, de tradição pouco propensa às experiências do diálogo e da democracia que o Estado moçambicano progressivamente edificou-se. É oportuno salientar que, infelizmente, a realidade acima referenciada ainda acompanha o Estado Moçambicano, pese, embora gradativamente, se vislumbrarem passos gigantescos no sentido de tal realidade ser suplantada. Entretanto, servindo-se da enunciação freireana, e em analogia com a realidade moçambicana colonial, pode-se considerar que a sua asserção é de veras significativa, sobretudo ao afirmar que,

entre nós, pelo contrário, o que predominou foi o mutismo do homem. Foi a sua não-participação na solução dos problemas comuns. Faltou-nos, na verdade, com o tipo de colonização que tivemos, vivência comunitária. Oscilávamos entre o poder do senhor das terras e o poder do governador. (...) É que em todo o nosso background cultural, inexistiam condições de experiência de vivência da participação popular na coisa pública. Não havia povo (FREIRE, 1967, p. 71).

No entanto, para melhor compreensão da escola e educação no *momento* colonial é importante fazer-se referência ao *Ato Colonial de 1930*, elaborado pelo fascista Salazar, no período em que ocupava o cargo de ministro das colônias, e, mais tarde, reelaborado e aprofundado pelo seu sucessor, Arlindo Monteiro. *O Ato Colonial* era a lei básica da administração colonial, que em 14 princípios gerais definia a conduta a ser seguida no tocante às questões coloniais. Por exemplo, determinava a unificação administrativa das colônias, a

nacionalização das suas economias, dentre outras coisas. Neste caso concreto, torna-se necessário referenciar o *Ato Colonial* para esclarecer o duplo regime de administração, um para os colonos e assimilados; e outro para os “indígenas”. Esta administração dicotômica de sociedade, coerente com a política colonial, foi responsável pela divisão da sociedade em duas categorias de populações e pela criação de dois modelos de escola e da educação colonial em Moçambique.

O Ato Colonial consagrava, desta forma, a divisão das populações das colônias em duas categorias: os indígenas (africanos não assimilados) e os não-indígenas (brancos e assimilados). A primeira categoria representava 98%. Para a minoria assimilada estava reservada uma série de direitos e privilégios, muitas vezes incertos, correspondentes teoricamente à cidadania portuguesa. O objetivo implícito desta política, no entanto, era continuar a manter o “indígena” separado, marginalizado, para melhor o controlar e o utilizar como mão-de-obra barata. O objeto explícito, porém, parecia algo bem diferente: “toda a nossa política tem sido e continua a ser para elevar o nível cultural, econômico e social do negro [...] tirando-o da sua ignorância e atraso, tentar fazer dele um indivíduo racional e respeitável, merecedor da comunidade lusitana” (Morais Cabral, 1939 *Apud* GÓMEZ, 1999, p. 50).

Assim, “tendo em conta que os povos primitivos não podem ser civilizados senão pouco a pouco, que a população da colônia se compõe de elementos, uns civilizados, outros primitivos, foram instituídas (nas colônias portuguesas) dois gêneros de ensino primários: um para os europeus e assimilados, outro para primitivos” (ALMEIDA, 1979, p. 221 *Apud* GÓMEZ, 1999, p. 59). De fato, a realidade moçambicana criada pelo sistema colonial foi, predominantemente, determinada pela opressão, dominação, submissão e exploração. Por isso, todas as tentativas de educação validadas neste período histórico eram, igualmente, orientadas por uma lógica de opressão e submissão, devidamente, caracterizadas pelo binómio *trabalho-civilização*. E, “justificando a colonização como missão civilizatória, o Estado Novo foi obrigado a criar um sistema educacional para as populações africanas que, teoricamente, devia conduzi-las à civilização” (GÓMEZ, 1999, p. 55), “num contexto cultural e político com forte tradição autoritária, (...) práticas arbitrarias e autoritárias nas escolas” (Ibid., p. 320).

Conforme vem tentando demonstrar até então, teoricamente, a ação civilizadora era intrínseca à ação educativa do sistema colonial. Todavia, na prática, era evidente que prevaleciam os interesses econômicos sobre os supostamente educativos e de âmbito civilizatório, pois em nenhuma ocasião se ofereciam oportunidades, mesmo as mais insignificantes, em direção ao autodesenvolvimento dos “indígenas”, porquanto o sistema e o pensamento colonial estavam organizados de forma a tornar tal fato impossível. Eis algumas passagens textuais que fundamentam a afirmação acima:

- i). Para Oliveira Martins a) “absurda, não só perante a história, como também perante a capacidade mental dessas raças inferiores”, b) uma “ilusão” pensar “em civilizar os negros com a bíblia, educação e panos de algodão”, pois “toda a história provava, (...) que só pela força se educam povos bárbaros” (MARTINS, 1920, p. 283 *Apud* MAZULA, 1995, p. 73).
- ii). Para Mouzinho de Albuquerque, era uma “ficção”: As escolas são uma ficção... Quanto a mim, o que nós devemos fazer para educar e civilizar o indígena é desenvolver-lhe de forma prática as habilidades para uma profissão manual e aproveitar o seu trabalho na exploração da província” (MEC/GSE, 1980, p. 21 *Apud* MAZULA, 1995, p. 73).
- iii). Para Antônio Enes, a educação não era prioritária; era “mais uma exigência formal que real”(I AL, pp. 276 - 307 *Apud* MAZULA, 1995, p. 74).
- iv). Freire de Andrade, Governador de Moçambique (1906/1910) afirmava que “o objetivo cultural da educação dos nativos deve ser fazer deles trabalhadores, não encorajá-los a dar vida à fábula do boi e da rã, até porque a rã, inchando e rebentando, nos faria mal” (II AL, p. 388 *Apud* MAZULA, 1999, p. 74).
- v). Em 1960, o Cardeal Cerejeira, de Lisboa, declarava em Carta Pastoral: Tentamos atingir a população nativa em extensão e profundidade, para os ensinar a ler, escrever e contar, não para os fazer ‘doutores’. (...) Educá-los e instruí-los de modo a fazer deles prisioneiros da terra e protegê-los da atração das cidades, o caminho que os missionários católicos escolheram com devoção e coragem, o caminho do bom senso e da segurança política e social para a província. (...) As escolas são necessárias, sim, mas escolas onde ensinemos ao nativo o caminho da dignidade humana e a grandeza da nação que o protege (II AL, p. 372 & MONDLANDE *Apud* MAZULA, 1995, p. 87).
- vi). Discurso proferido pelo governador de Manica e Sofala, em 1946, quando da visita de Craveiro Lopes a Moçambique: Estamos aqui depois de quatro séculos e meio, estamos aqui engajados, hoje, mais do que nunca, numa grande exitosa tarefa. Domesticando o mato, construindo cidades e fazendo-as progredir, **ensinando, educando e dirigindo a massa rude dos indígenas para uma vida melhor, disciplinando os seus instintos primitivos, [...] moldando suas almas nas formas superiores de cristandade**, administrando-lhes a justiça com compreensão afetiva [...] Uma tarefa, ou eu diria, uma missão vasta, difícil e desgastante, mas nobre e dignificante como poucas há. É a nossa vocação histórica emergindo outra vez [...] Tudo indica que nós estamos no cimo de uma nova era, fase decisiva da história, da nossa história, onde nós temos à nossa frente um grande futuro, auspicioso e alcançável [...] Tudo seja para o bem comum e o engrandecimento da mãe-pátria (DUFFY, 1962, p. 154 *Apud* GÓMEZ, 1999, p. 46).

Conforme se pode depreender, a organização e a evolução do sistema do ensino no regime colonial era constituído por uma dupla natureza: o caráter colonial e o substrato burguês, componentes intrinsecamente ligados. Por um lado, foi adequado às necessidades culturais, econômicas e políticas do colonizador, porém, tendo sempre em mira o objetivo primordial de dominação e exploração, por outro lado, foi uma educação forjada de acordo com uma visão e/ou concepção da educação como “um espaço e instrumento de popularização da sua ideologia, para que as suas ideias e valores se tornassem “senso comum” no seio da sociedade colonizada, e conseguir que os “indígenas” passassem “a pensar a partir dele e não pensar sobre ele” (II RC, p. 70 *Apud* MAZULA, 1995, p. 78).

Pedagogicamente, o sistema educativo colonial, “foi principalmente um instrumento de aculturação dos povos indígenas” (CASTIANO et al., 2005, p. 195), com “cunho rácico e marginalizante: os chamados “povos primitivos” deviam ser civilizados sim, mas lentamente; e a sua educação devia, sobretudo, estar virada para a formação em trabalhos manuais” (Ibid., p. 14).

Por conseguinte, a escola e a educação coloniais eram de natureza elitista e, por via disso, privilégio e direito de poucos, posto que, eram seletivos. Outrossim, eram possuidoras de um carácter discriminatório, segregacionista, alienatório, assimilacionista, paternalista e despersonalizante, cuja dimensão cultural desnaturalizava o “indígena” através da recusa dos seus valores (axiologia) e saberes (epistemologia). Isto é, negavam ao “indígena” o seu saber ser, estar e fazer e, por esse motivo, consideram-no selvagem, devendo, portanto, ser civilizado. Tratou-se de uma educação alicerçada numa pedagogia assimilacionista, diferenciada e separatista. Num ensino de subalternização, produtora de desigualdades, repleta de preconceitos de superioridade por parte do colonizador, que devia civilizar o “indígena” de acordo com os ditames da “majestosa” pátria.

Pensa, meu menino, que d’esta enorme porção de território, nem a centésima parte está cultivada, só porque os seus naturais preferem a ociosidade ao trabalho, e verás que enormes riquezas a terra poderia dar e que não produz por falta de ser trabalhada. (...) e quero dizer-te mais, que quando souberes a enorme riqueza que da terra tu podes tirar, cultivando-a com dedicação, então saberás que grande, que enorme bem te fizeram os brancos, que te ensinaram todas estas causas, e muitas outras que hás de aprender se frequentares à escola e tiveres vontade de querer aprender (Livro de leitura para uso das Escolas Indígenas da Província de Moçambique –p.31, 1908 *Apud* GOLIAS, 1993, p. 61).

De mais a mais, a educação colonial comportou dois tipos de ensino, condizentes com duas concepções de educação e/ou ensino opostas; a educação para o “indígena” e a educação para a elite europeia e o assimilado: i) A educação e/ou ensino “indígena”, era destinado ao povo em geral, maioritariamente rural, estava sob a responsabilidade das missões e, consistia, exclusivamente, numa educação de base, de instrução técnica e noções literárias elementares (aprender a ler, escrever e contar); e a “domesticação”, sem nenhuma preocupação e/ou interesse nítido de índole formativa (GOLIAS, 1993, p. 97).

Era um ensino rudimentar e de adaptação, cujo foco era civilizar o “indígena”, dando-lhe “os preceitos higiênicos e morais, ensinar a língua e a cultura portuguesa que os tornassem úteis a si e a Portugal” (BINJI, 2015, p. 29). Não se tratava de uma instrução com condições capazes de levar o homem nativo a ter acesso ao saber acumulado pela humanidade, ou seja, ao saber universal, património da humanidade e, por via disso, ao desenvolvimento cultural e avanço

científico e, ainda, por consequência, a ser sujeito construtor de sua historicidade, identidade e do seu ambiente, a partir da liberdade e autonomia criadoras. Muito menos, visava proporcionar uma transformação e progresso, quer a nível individual, quer social, visto que a política colonial não era favorável à educação escolar que promovesse a intelectualidade dos “indígenas”, com receio de que estes, posteriormente, pudessem constituir uma ameaça à sua hegemonia. Imperativamente, em conexão e concordância com o sistema colonial, a escola e educação coloniais sagravam e validavam, em sua estrutura organizacional e ao nível dos conteúdos e objetivos, a desigualdade, a discriminação antropológica, cultural, social, política e econômica da população nativa, à medida que, a partir da sua visão, negavam o outro, isto é, o diferente culturalmente, socialmente, politicamente e economicamente. De fato,

não era um sistema de educação proveniente das condições concretas da sociedade africana nem destinado a promover uma utilização mais racional dos recursos materiais e sociais. Não era um sistema educativo destinado a transmitir aos jovens o orgulho e a confiança de membros da sociedade africana mas, sim, a implantar um sentimento de submissão face ao europeu e ao capitalista [...]. A escola colonial ministrava uma educação para a subordinação à exploração, confusão mental e o desenvolvimento de subdesenvolvimento (1975, p. 347-348 *Apud* GÓMEZ, 1999, p. 62-63).

ii) A educação e/ou ensino oficial, era estruturado para atender e salvaguardar os valores e padrões da aristocracia colonial e dos assimilados, e estava sob a égide do Estado e de instituições privadas (GOLIAS, 1993, p. 97). Tendo em conta que as políticas educativas coloniais eram caracterizadas por assimetrias, conseqüentemente, deram origem a dois tipos de escolas: a rural e a urbana, inequivocamente distintas tanto a nível estrutural quanto didático, metodológico e de objetivos.

i) A escola rural destinava-se à educação e/ou ensino dos “indígenas” e fora “engenhosamente articulada à estrutura do sistema de dominação em todos os seus aspectos” (MED, 1985, p.11 *Apud* BINJI, 2015, p. 28). Era uma escola para o trabalho, uma “escola oficina”, por isso, excluía grande parte das matérias académicas, dedicando-se mais ao ensino de manuseamento dos instrumentos de trabalho (BINJI, 2015, p. 28-29).

ii) A escola urbana, reservada à elite e aos assimilados, era uma escola muito bem estruturada, em todos os níveis, pois “era planejada essencialmente para produzir uma pequena elite europeizada, que serviria ao governo colonial ou lhe sucederia, conservando os seus valores” (MONDLANE, 1975, p. 196).

Para além da escola rural e da urbana, existiu, também, a escola missionária. Esta foi resultado do acordo missionário de 1941. Através deste acordo, o governo português confiou à igreja Católica e Protestante a missão de civilizar os “indígenas” por meio do ensino rudimentar

que, posteriormente, veio a ser designado por *ensino de adaptação*. Sendo que a educação colonial desenvolveu-se na base de uma práxis assimilacionista, coerente com os interesses culturais, econômicos e políticos do sistema colonial, teve objetivos substancialmente discordantes, posto que estavam estruturados para atender a dois públicos diferenciados, de forma a desempenharem funções socialmente distintas. Quanto aos objetivos, é de salientar a diferença que existia entre os objetivos da educação para os “indígenas” e os não indígenas. Neste caso, interessa elencar os objetivos da educação “indígena”, mas, antes, importa asseverar que nestes objetivos está clara a intenção, por parte do colonizador, de manter o africano na ignorância, assegurando-se, deste modo, que não se torne politicamente nem intelectualmente consciente.

Eis os objetivos da educação destinada aos indígenas:

i) Encaminhar à adoção e assimilação da cultura alienante do colonizador, aculturar, despersonalizar e difundir os costumes portugueses, desumanizar e infantilizar os “indígenas”, oprimir e promover uma mentalidade de submissão e inferioridade, de forma a garantir a estabilidade e exercer o domínio nas colônias, marginalizar, acomodar e criar contradições internas no seio da população nativa (“indígena”) e, deste modo, obstruir o processo de construção de sua historicidade e identidade, priorizar uma formação capaz de manter os “indígenas” submissos à exploração da sua força de trabalho (preparar operários/tecnoctatas, trabalhadores rurais e artífices), que através da moralização e aquisição de hábitos de trabalho disciplinado, sistemático e regular, abandonem a ociosidade, de modo a responderem às exigências da atividade industrial e à economia colonial, formar consciências servis, por meio do ensino a obediência à ordem estabelecida, serenar e apaziguar as consciências da dominação e exploração econômica, dissimular o caráter etnocida da política colonial, garantir o domínio político e a direção cultural, de forma a expandir o capitalismo a partir da exploração das riquezas das colônias (MAZULA, 1995, p. 79, 101-104).

ii) Separar os indígenas de seu ambiente tradicional e aniquilar os seus valores nativos, fazendo deles “portugueses,” sobretudo em consciência e deveres, embora não em direitos (GÓMEZ, 1999, p. 98), “modelar o homem servil, despersonalizado e alienado das realidades do seu povo” (Ibid., p. 19), “conduzir 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”.²

² MEC, 1980, p. 24.

Ora, os fatos acima arrolados colocam em evidência que, devido ao predomínio da verticalidade na relação pedagógica, os métodos eleitos na educação colonial foram basicamente antidemocráticos e autoritários. A dinâmica educacional colonial colocou como centro do processo ensino e aprendizagem o professor e o programa curricular; e tomou o “indígena” como objeto e não sujeito da aprendizagem. Visto que não havia nenhum interesse em produzir conhecimento válido para a transformação pessoal e social, privilegiou-se a memorização. Os conteúdos eram previstos e organizados em informes e exercícios de repetição e treinos, fazendo dos “indígenas” simples “memorizadores” de conteúdos, inculcando-lhes uma atitude acrítica e de servilismo, ao invés de uma atitude crítica e reflexiva.

Outrossim, faziam parte da metodologia do processo de ensino e aprendizagem “os castigos violentos e brutais, tanto para os alunos que não assimilavam ou não conseguiam fazer os deveres de casa, quanto aos que eram irreverentes para com os professores. Os castigos passavam dos alunos aos pais e encarregados de educação. Para os pais, as punições consistiam em pagar multas, trabalho forçado” (MANGANDO; SANTOS, 2011, p. 40 *Apud* BINJI, 2015, p. 33). Na mesma senda, “os professores batiam nas crianças sem piedade, insultavam-nas, faziam-nas trabalhar nos seus campos, obrigavam-nas a estar de joelhos, puxavam as suas orelhas e às vezes as faziam sangrar. Quando a gente visitava uma escola moçambicana nos anos 60, encontrava invariavelmente dois aparelhos de castigo: um pau ou chicote e uma palmatória (...) quando a palmatória golpeava a mão da criança, esta puxava a carne, causando grande dor” (JOHNSTON, 1989, p. 56 *Apud* GÓMEZ, 1999, p. 71).

No que se refere à epistemologia, a educação colonial, em nome do identitarismo português, privilegiou o ensino da língua portuguesa, coadjuvada pela história e geografia de Portugal, confirmando, deste modo, a natureza nacionalizadora da educação colonial, porquanto, tratava-se de uma escola, fundamentalmente, nacionalizadora (nacionalismo e assimilação imperialista), cujo tarefa e objetivos políticos (da educação colonial) era aportuguesar os “indígenas” (nacionalizar e assimilar alguns necessários) e integrá-los na nação portuguesa com o fim de servir seus interesses. Sem embargo, “a escola colonial formava prioritariamente portugueses e assimilava, isto é, nacionalizava alguns, que o sistema precisava para potenciar o seu sistema de controlo e de opressão. Mais do que um sistema de nacionalização, como ele mesmo se pretendia, o sistema de educação colonial formava portugueses e assimilava uma parte ínfima de moçambicanos de que o sistema precisava para fins de controle e dominação” (NGOENHA, 2000, p. 39).

No tocante à axiologia, nota-se, claramente, que os “valores” que norteavam a educação colonial eram a opressão, a dominação e a exploração; e, em nenhum momento, os valores de

liberdade e autonomia. Por isso, a educação colonial, por meio da opressão, pretendia formar homens mentalmente alienados, tornando-os intermediários da dominação colonial, dóceis, submissos, prosélitos, obedientes e com “boa consciência” perante a realidade dura e cruel do trabalho forçado; e amantes do trabalho manual, de modo a inculcar os valores portugueses, fortalecer e assegurar o seu poder na colônia.

A escola colonial separava os alunos da sua origem e realidade, levando-os a desprezarem os valores africanos e a assumir os valores do colonizador. O que está em questão, portanto, é o fato de a educação colonial não ter tido em conta a realidade africana e os seus valores (GÓMEZ, 1999, p. 134).

A escola colonial oferecia os códigos para entender a nova dinâmica social, mas sempre e em contrapartida, às custas da alienação cultural (Ibid., p. 136).

Uma das características da escola colonial foi ter sido autoritária: impunha/inculcava valores e padrões culturais aos colonizados, negando-lhes, ao mesmo tempo, o direito de afirmarem a sua cultura e exigindo-lhes que renunciassem às suas referências histórico-espaciais. Era na escola onde se trabalhava/construía, de forma sistemática, esse processo de desprendimento/renúncia/negação/alienação, que se materializava no quotidiano do colonizado. Esse era o preço que o colonizado devia pagar, em troca de uma certa e limitada participação na mesa dos “bens” coloniais. Num contexto global de imposição cultural e política, o autoritarismo da escola era uma sequência lógica/necessária. Não era resultado, apenas, da concepção pedagógica (a tradicional) dominante, era reflexo, expressão do autoritarismo, que tornara possível a dominação colonial (GÓMEZ, 1999, p. 410).

Conforme se pode perceber, a nível epistemológico e axiológico, o sistema educativo colonial era subordinado à pretensa unidade nacional portuguesa, portanto, inadequado aos nativos, posto que não respondia aos seus imperativos, mas tendia a afastar-lhes do seu habitat natural e a aproximá-los do colonizador (NGOENHA, 2000, p. 74-77). Ademais,

a intenção era de domesticar os moçambicanos e pô-los ao serviço dos portugueses. (...) A máquina educativa colonial, o sistema de globalização dos programas de ensino e a uniformização com a Metrópole, não eram tanto para favorecer os moçambicanos, mas para permitir que os portugueses se pudessem reintegrar ao sistema português sem serem penalizados. (...) Mais do que assimilação, deve-se falar da domesticação e de subordinação dos moçambicanos aos portugueses. O sistema educativo, mesmo de nível inferior, era diversificado e a desfavor dos nativos. Nenhuma possibilidade era dada aos nativos para se compararem aos portugueses (NGOENHA, 2000, p. 76).

De modo geral, pode-se afirmar que, neste *momento*, predominou a educação bancária, autoritária, rígida, acrítica, promotora da cultura do silêncio e da não problematização. Educação cujos programas eram “pré-fabricados” e impostos do exterior, por conseguinte, indiferentes aos problemas e necessidades dos educandos. Imperou uma escola que era uma instância de seleção, classificação e exclusão social, preocupada com a transferência de saberes através do uso de

processos mecânicos e métodos passivos: “tais métodos visam mais a reproduzir os valores da “ordem estabelecida” pela classe dominante, do que a ajudar os homens a adquirir um autêntico senso crítico, a desenvolver o gosto pela busca e a investigação, e o desejo de encontrar em equipe as soluções dos problemas que lhes são postos pela vida social, familiar, individual, etc.” (MOURA, 1978, p. 137).

Esta educação foi obstáculo à emancipação dos homens, porquanto, negava, vigorosamente, a liberdade do homem, mantendo, desta forma, a situação da opressão e heteronomia. Assim, o povo foi vítima dos altos índices de analfabetismo ou semi-analfabetismo. Outrossim, conforme Freire, o fato de a economia colonial ter sido essencialmente autárquica, de certa forma, impediu a participação popular na vida pública do país e o autogoverno, dimensões obrigatórias para e na construção de uma nação livre e autônoma, posto que o governo estava nas mãos de um poder externo ao povo.

O que estas circunstâncias propiciavam ao povo era a introdução desta autoridade externa, dominadora; a criação de uma consciência hospedeira da opressão e não uma consciência livre e criadora, indispensável aos regimes autenticamente democráticos. (...) Não podíamos, dentro destas circunstâncias, marchar para formas de vida democrática, que implicava num alto senso de participação nos problemas comuns. Senso que se “instala” na consciência do povo e se transforma em sabedoria democrática. Nas circunstâncias de nossa colonização, de nosso povoamento, ao contrário, tudo nos levava a um fechamento, extremamente individualista (FREIRE, 1967, p. 71).

O Momento Pós-Independência 1975-1992: Escola e Educação Entre Visão Nacionalista, Socialista e Liberal

De modo geral, o alcance das independências e da liberdade por parte da maioria dos países africanos “inseriria a África das independências numa conjuntura moderna, com problemas que a tradição, não obstante a sua importância e valores, não parecia suscetível de resolver” (NGOENHA, 2000, p. 46). De fato, após a tomada de consciência e partilha, entre os governos pós-coloniais, da ideia de que a educação é o vetor, por excelência, do progresso humano, ou seja, de que quanto mais educada for uma nação, maior será o seu índice de desenvolvimento cultural, social, político e econômico, o seu maior desafio foi assumir, reformar e administrar o sistema de educação existente, isto é, deixado pelo regime colonial. Logo, a enorme e principal preocupação foi apostar num sério investimento no campo educativo, porquanto, acreditavam que sem a educação de nada valeriam as independências, por eles, duramente conquistadas.

A nação moçambicana conquistou a sua independência em 25 de junho de 1975, após ter iniciado a luta armada de libertação nacional, dirigida pela Frente de Libertação de Moçambique

(FRELIMO), em 1964, e passado pelo governo de transição entre 1974 e 1975. Todavia, o alcance da independência nacional, para além de ter significado o início do processo de edificação de um Estado-Nação, representou o limiar de novos desafios, sobretudo na área política e educacional. Há que considerar, ainda, que com a conquista da independência, Moçambique, de um país reprimido e dependente, passou a ser “uma nação livre e independente, capaz da sua autodeterminação e guiar os seus destinos. Passou a ser uma nação soberana, com uma realidade mais aberta, com mais possibilidades de projetar o próprio futuro” (BINJI, 2015, p. 68).

Por conseguinte, na qualidade de Estado, com base no Decreto número 12/75 de 6 de setembro, procedeu-se com a nacionalização da educação (estatização da educação), sobretudo das escolas privadas (missionárias e católicas), passando, deste modo, a assumir completamente a responsabilidade da educação e instrução dos cidadãos, com vista à socialização (massificação) da educação, direção e controle das escolas, a partir de um aparelho de administração e planificação centralizada de todas as ações necessárias para garantir e assegurar o sistema nacional de educação. No fundo, com a nacionalização e/ou estatização da educação, o Estado moçambicano passou a ter o papel diretor, planificador e executor da educação. Peremptoriamente, assume-se que a estatização da educação foi, também, condição substancial para dispor a educação ao serviço dos interesses das massas (populações), a partir da democratização do ensino e sua disseminação em todo o território moçambicano, isto é, do acesso à escola e à educação. Aqui, é oportuno evidenciar que, de acordo com Gómez, neste contexto, “nacionalização-estatização-democratização do ensino eram sinônimos” (GÓMEZ, 1999, p. 233).

O objetivo da estatização da educação era o de substituir a “educação colonialista”, vista como um instrumento para consolidar o poder e os interesses da classe dominante, por uma “educação socialista,” que oficialmente visava servir os interesses de todos os trabalhadores (operários e camponeses). Mas o objetivo prático era a massificação da educação, isto é, a extensão das oportunidades educativas para todas as camadas sociais. O Estado só podia ter a garantia da extensão do sistema socialista e sua correspondente ideologia se, de fato, tivesse o controle administrativo de todos os estabelecimentos de ensino e também controlasse os conteúdos que se transmitiam (CASTIANO et al., 2005, p. 142).

Em virtude, porém, da busca da afirmação do seu sistema de educação, através do Ministério da Educação e Cultura (MEC), o Estado moçambicano criou um sistema único e centralizado de educação, detendo, deste modo, o monopólio da educação, com o intuito de harmonizar os objetivos da educação, assegurar uma educação uniforme, possibilitar a

planificação regular e homogênea da ação educativa, concentrar e fortificar o controle administrativo da educação e garantir a unidade nacional, combater o conteúdo elitista e os métodos de ensino burguês. Assim, “(...) a nacionalização da educação constitui o primeiro passo para o Estado poder passar a dirigir o processo educativo, para poder uniformizar o sistema de ensino e, em suma, para o poder de democratizar”.³ Uma observação, entretanto, se faz necessária a respeito da criação do sistema único e centralizado de educação. É o fato de o centralismo adotado a nível da educação ter sido consubstanciado pelo princípio do “centralismo democrático”.

Este princípio, entende-se, visava garantir uma direção centralizada dos assuntos educativos a partir do centro para a base, por um lado, mas, ao mesmo tempo, queria garantir a participação popular na discussão e nos processos de decisão, através de grupos coletivos de direção nos diferentes níveis (MEC 1979, p. 44). Esta visão de planificação viria a ser concretizada com a criação de estruturas educativas a nível central-nacional, provincial e distrital (CASTIANO et al., 2005, p. 53).

Ora, do interesse de uma análise e reflexão profundas em relação ao setor da educação, com vistas à criação de condições de mudança, reestruturação e renovação educativa nacional (seja ao nível do carácter organizacional e operacional do próprio sistema de educação, quer em termos de opções de políticas educativas e respectivas estratégias de implementação e, ainda em relação a dimensão paradigmática, que aclara os fundamentos epistemológicos e os pressupostos axiológicos do ato educativo) e, conseqüentemente, à construção de uma escola e educação moçambicanas que se adequassem às exigências de um determinado período histórico, o Estado moçambicano realizou quatro grandes reformas no sistema educativo, as quais há que se evocar a sua relevância, a saber:

i) Em 1975 efetuou a primeira reforma, cujo ponto de força, no cômputo geral, foi, essencialmente,

a) expansão e renovação do ensino primário para crianças, b) organização de ações de alfabetização tanto para adultos como para crianças e jovens que, por insuficiência de provisão de lugares, se encontravam fora do sistema normal de escolarização; e c) formação de quadros quantitativa e qualitativamente necessários para a gestão e condução do processo educativo. (...) modificações da estrutura do sistema educativo a partir dos conteúdos do ensino dispensado e, ainda, da necessidade de reformas do subsistema de formação de professores para os níveis primário e secundário (Docs: seminário da Beira 1975 *Apud* GOLIAS, 1993, p. 63-64).

³ MEC, 1979b, p. 4.

ii) A segunda reforma ocorreu no ano 1983 (Lei 4/83, de 23 de março). Surgiu como resposta às deliberações do III Congresso (1977), que impunham a concepção de um Novo Sistema de Educação (SNE), capaz de responder àquilo que eram as exigências das mudanças e desenvolvimento estruturado do país. O objetivo primordial desta reforma era “a criação do Homem Novo, construtor da Pátria Socialista” (SNE, pp. 5, 18, 113); capaz de fazer face ao processo de transformação social, “erradicar o analfabetismo; introduzir a escolaridade obrigatória e universal de acordo com o desenvolvimento do país, como meio de garantir a educação básica a todos os jovens moçambicanos” (SNE, p. 6), entre outros.

Esta reforma preocupou-se com a “renovação mais profunda e séria dos conteúdos do ensino e por uma sólida mobilização político-ideológica no contexto do projeto de construção de uma sociedade socialista” (CASTIANO et al., 2005, p. 72). Dito em outras palavras “os conteúdos curriculares são concebidos de forma a garantir não só a aquisição de conhecimentos científicos e técnicos, mas, também, e sobretudo, para servirem de alicerces a sustento da ideologia socialista” (CASTIANO, 2005, p. 63).

iii) A terceira reforma aconteceu em 1992 (Lei 6/92, de 23 Maio).

(...) reformula os fundamentos filosóficos e a estrutura dos sistema nacional de educação. (...) Os objetivos do sistema deixam de ser formulados segundo uma linguagem ideológica para serem formulados numa linguagem aparentemente neutra em termos de alfabetização e escolarização universais. (...) adaptar o sistema de educação a novas condições sociais e econômicas, uma adaptação que deve ser feita sob o ponto de vista pedagógico e organizacional. (...) Fazendo alusão ao processo de privatização, na nova lei o Estado permite que a atividade educativa seja desenvolvida por comunidades, cooperativas, empresas e outras organizações não-estatais. Portanto, a privatização do ensino passa a ser regulada por uma lei. Os objetivos fundamentais da educação são formulados de uma maneira mais precisa, como sendo a erradicação do analfabetismo (...). Ou seja, a nova lei toma mais em conta a realidade de crescente diferenciação social e econômica (CASTIANO et al., 2005, p. 103).

Outrossim, determinou a análise e a reflexão em torno de “grandes objetivos que constituíram sinais de esperança para uma educação capaz de proporcionar transformações em todos os níveis de vida do país; destes sinais, queremos destacar: a renovação global do sistema educativo, a expansão da rede do ensino geral e universitário em todo o país, a valorização do capital humano e a valorização da identidade cultural” (BINJI, 2015, p. 97-98). iv).

A quarta reforma aconteceu entre 2003-2007. Tratou-se de uma série de mudanças curriculares influenciadas pelo Projeto de Bolonha e pelo Projeto de Integração Regional da África Austral, lançado pelo SADC (Conferência para o Desenvolvimento da África Austral). O Projeto de Bolonha, dentre outros assuntos não menos revelantes, pretendia operar uma mudança paradigmática nos métodos e processos de aprendizagem, definir o tipo de saberes e determinar

as competências que deveriam ser adquiridas no término de cada ciclo de aprendizagem que perfaz a escolaridade obrigatória, estabelecer o sistema de transferência e de acúmulo de créditos e favorecer o sistema de mobilidade e certificação.

Segundo o Projeto de Bolonha, “a aprendizagem deve incidir sobre as competências verticais e horizontais que estruturam o saber ser, saber estar, saber fazer, saber e saber trabalhar em equipe”. Nesta lógica, o projeto de Bolonha definiu oito competências-chave para a educação: a) comunicação em língua materna; b) comunicação em língua estrangeira; c) matemática e ciências, d) tecnologia (competência digital); e) aprender a aprender; f) humanismo (competências cívicas e sociais); g) espírito de iniciativa e empreendedorismo e, h) sensibilidade e expressão popular (música, arte, convivência cultural) (BASÍLIO, 2014, p. 164).

O Projeto de Integração Regional da África Austral propôs, dentre outros aspectos:

a concepção de um currículo baseado em desenvolvimento sustentável. (...) priorizou a construção de currículos voltados para a formação integrada, às competências e às destrezas para o desenvolvimento dos países da região. A política de homogeneização curricular incide sobre os currículos, as políticas de formação de professores, de inclusão da cultura e de administração escolar da região. (...) Assim, a reforma curricular baseou-se na flexibilidade, priorizando o empreendedorismo e a responsabilidade pessoal, a habilidade, a adaptação ao meio social, a inovação, a criatividade, a autonomia e automotivação do aluno (BASÍLIO, 2014, p. 164).

Em coerência com o exposto acima, convém reiterar que, em termos práticos, estas reformas surgiram da necessidade, legítima de, em cada período histórico, a escola e a educação adequarem-se melhor às mudanças e às exigências do desenvolvimento e transformações em curso, à aprendizagem integrada e articulada que respeita a interdisciplinaridade entre os conteúdos e à aprendizagem de acordo com os estágios de desenvolvimento dos educandos. Todavia,

Segundo Johnston, [resulta manifesto que] as diversas reformas do sistema educacional, levadas a cabo desde a independência, encontraram oposição na sua concepção e na sua implementação. Poucas foram as reformas que se enraizaram na prática, porque eram introduzidas de forma incompleta e, depois, não suficientemente apoiadas. Muitas vezes faltou paciência para se esperarem os efeitos das alterações introduzidas e o surgimento dos primeiros problemas logo era aproveitado para mostrar que as reformas tinham fracassado e, assim, justificar novas alterações que iriam ter a mesma falta de apoio e paciência (JOHNSTON, 1989, p. 134-138 *Apud* GÓMEZ, 1999, p. 339).

Paralelamente a estas reformas, há que evidenciar também a importância dos contributos advindos da I^a e II^a conferências da DEC (Departamento de Educação e Cultura da FRELIMO) e

o do III Congresso da FRELIMO. Destas reuniões surgiram contribuições e orientações que até o presente *momento* constituem a linha orientadora, quer da escola, quer da educação moçambicanas.

Na I Conferência da DEC (realizada em 1968), analisou-se como adequar a escola e a educação às exigências da luta de libertação nacional (GÓMEZ, 1999, p. 144). A II Conferência da DEC (realizado de 26 de setembro a 3 de outubro de 1970), constituiu o momento mais significativo em relação à escola e educação moçambicanas, pelo fato de nela ter sido formulada a concepção da educação da FRELIMO durante a luta armada (Ibid., p. 145). O III Congresso (realizado de 3 a 7 de fevereiro de 1977) lançou as linhas gerais da criação do Sistema Nacional de Educação (SNE), definiu os objetivos fundamentais da educação: a) assegurar o direito do povo à educação, b) colocar a educação ao serviço das massas, c) integrar a educação na transformação política e econômica do país (Ibid., p. 348,350).

Gênese da Escola e Educação Moçambicanas: A Educação Nas Zonas Libertadas (O Período 1964-1974)

A configuração do projeto da escola e educação moçambicanas surgiu e desenvolveu-se a partir e dentro do processo da luta de libertação nacional, isto é, durante o processo de luta rumo à conquista da autodeterminação e independência, liderado pela Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO). Logo, a escola e a educação moçambicanas são dois fatores interligados ao processo da luta de libertação nacional (1964-1974). Outrossim, de modo consequente, o delineamento e a prossecução do projeto educacional e da escola moçambicanas ganharam forma nas zonas libertadas pela FRELIMO, à medida que, peremptoriamente, confrontavam os princípios e objetivos da escola e educação colonial, ao “incidir na conscientização do homem como sujeito da História, na alteração das relações sociais, na Educação para a construção da Nação e formação do Homem Novo e na identidade nacional” (MAZULA, 1995, p. 31).

Deste modo, numa primeira fase, a educação começou a dar passos rumo a uma educação crítica, transformadora e libertadora. Libertadora e transformadora porque seu enraizamento visava ao engajamento dos homens na transformação concreta da realidade, criando, desta forma, condições favoráveis à crítica, criatividade e autonomia. Na segunda fase, destacando o caráter revolucionário e nacional da educação, preocupou-se em acompanhar e sustentar o processo transformador da luta de libertação nacional, com o intuito de consolidar a unidade nacional a partir do aprofundamento paulatino da consciência nacional e, assim, prosseguir na luta pela

independência. No entanto, em relação às zonas libertadas, é conveniente destacar que tratava-se daquelas zonas em que a administração colonial, forçosamente, havia-se retirado, devido à intensificação da guerra de libertação e, por via disso, a maior parte das populações, para escapar à repressão de que ainda se encontravam sujeitas em seus povoados, nelas se refugiavam para estarem sobre a proteção e orientação da FRELIMO.

Com efeito, as zonas libertadas eram um espaço aberto, erigido a partir de relações sociais trans-étnicas e intra-raciais, e com forte sentido de identidade cultural e racionalidade coletiva de progresso conjunto. O seu valor e importância advêm, por um lado, do fato de terem sido o lugar onde nasceu a nova escola, “num contexto político-social onde a guerra era o principal fator de transformação” (GÓMEZ, 1999, p. 319), escola cujo significado e objetivos contrapunham-se à escola colonial. Por outro lado, pelo fato de elas terem sido o espaço, por excelência, da configuração da historicidade e personalidade moçambicanas; e edificação de novas formas de poder, baseado nos interesses da maioria, senão de todos, “Essas zonas iam-se constituindo em lugar, momento e espaço de perspetivação de um projeto de sociedade nova e de exercício do poder, que, por sua vez, exigiam mudanças de mentalidades e de vida; de aprendizagem de novos valores para formação de uma sociedade, não baseada em racismo, tribalismo, regionalismo e outro tipo de preconceitos negativos” (MONDLANE, 1975, p. 138). De fato, “nas zonas libertadas alcançamos um grau elevado de integração das escolas na vida da comunidade. Qualquer problema que afetava a vida da escola ou da aldeia, era discutido conjuntamente e em conjunto se encontravam as melhores formas de superar as dificuldades surgidas” (MACHEL; GRAÇA, 1979, p. 2).

Ainda sobre as zonas libertadas é oportuno asseverar que a sua organização e estrutura, em muito, se assemelhava ao *Círculo de Cultura* freireano. Elas funcionavam como espaço cultural dinâmico, onde as populações exercitavam a fala e a ação coletivas.

Elas mobilizavam o Povo para que este resolvesse as situações enfrentadas. Efetuavam-se reuniões populares onde se discutiam os diferentes problemas e se determinava a via justa para os resolver. As massas aprendiam a basear-se nas próprias forças, libertando, assim, a sua imensa energia criadora. Aprendiam a trocar e a sintetizar experiências, a analisar situações, a tomar consciência dos seus interesses. Desta maneira, resolviam problemas, dirigiam eles próprios a sua vida. Na prática, assumiam o seu papel histórico, aprendiam a exercer o poder.⁴

Tratava-se de uma forma embrionária de Estado Popular, defensor dos interesses das classes mais exploradas e oprimidas da sociedade. Os novos organismos de poder continham os princípios da democracia, da participação ampla das massas, dos militantes e dos combatentes na resolução dos problemas da guerra, da produção, do comércio, da educação, da saúde, em

⁴ III CONGRESSO, p. 44.

suma, da organização de vida coletiva em cada região. O Estado Popular não se encontrava distanciado do Povo, nem se impunha a ele. Pelo contrário, ia de encontro às suas necessidades imediatas e aos seus anseios mais profundos de liberdade e democracia (Ibid., p. 146).

É claro, portanto, que a educação, neste período, fora concebida como “condição político-ideológica básica para o sucesso da luta” (MAZULA, 1995, p. 108), e sua organização foi constituída de acordo com a concepção de homem, sociedade e deliberações feitas em relação à luta armada. Assim, a sua função específica foi formar cidadãos para as tarefas de ação política e armada e a reconstrução nacional. E foi em vista disso que “desde cedo, a Frelimo insistiu na importância e necessidade da educação para o avanço da própria luta” (Id.), rumo à libertação dos oprimidos e inclusão dos excluídos. Neste sentido, a educação progredia e expandia-se numa espécie de negação e, simultaneamente, ruptura com os ideais educacionais inconvenientes e danosos do colonialismo e da tradição que, pouco ou em nada, auxiliavam no processo da revolução. Neste processo,

as escolas ou centros educacionais [deviam] responder às necessidades da luta e às exigências das populações. Ou seja, a “nova escola” devia permitir a apropriação duma “nova maneira de pensar e agir”, própria à organização da produção e do consumo de autônomos, à promoção de um desenvolvimento caracterizado pela melhoria das condições de vida e capaz de conferir-lhe um papel dirigente na sociedade e na economia, criar um sistema de educação condizente, diferente da educação colonial e tradicional, rejeitando, ao mesmo tempo, a “educação formal acadêmica como modo legítimo de educação” e introduzir “formas mais amplas e permanentes de educação (MONDLANE, 1975, p. 138).

Destarte, a escola funcionou, por um lado, como centro de formação e consolidação da FRELIMO (empenhada na luta pela libertação e emancipação do povo), garantia da educação política e cultural dos militantes da FRELIMO e, por outro lado, como centro de revolução e reação, de contestação e combate acirrado e decisivo contra as perspectivas, convicções, hábitos e costumes do colonialismo e da cultura tradicional, rumo a uma nova forma de estar e visão de mundo. É neste contexto que a escola foi tomada “como base para o povo tomar o poder”.

Escola e Educação Moçambicanas (O Período de 1975 a 1992)

Antes de mais, faz-se necessário salientar que o início deste período foi marcado por uma situação complexa, social, econômica e culturalmente, com toda sorte de dificuldades e adversidades, decorrentes da opressão, repressão e exploração colonial-fascista, cujos efeitos (por exemplo, miséria, fome, insegurança, analfabetismo – em 1975, cerca de 98% de moçambicanos

eram analfabetos; obscurantismo, ignorância, superstição, rede escolar precária, professores não qualificados devido à saída massiva dos professores coloniais após a independência, etc.), de forma inequívoca, refletiram-se na escola e educação moçambicanas. “O que o primeiro governo, saído da independência, recebe como legado dos colonialistas na área da educação é obsoleto. Tinha que se começar a trabalhar praticamente do zero. Tirando uma pequena elite cidadina em número reduzido, não há quadros para gerir o sistema. Havia, como primeira tarefa, que buscar alternativas educacionais em termos quantitativos e em termos qualitativos” (CASTIANO et al., 2005, p. 36).

No entanto, de modo geral, foi um período caracterizado por “um sistema ideológico-sociológico do qual não se pode ter por empréstimo um elemento significativo sem ser automaticamente invadido pelo resto” (NGOENHA, 2000, p. 59). A ideologia eleita como projeto sócio-econômico, político e cultural foi de orientação marxista-leninista, resultado da busca por um autêntico socialismo, capaz de uma total destruição do capitalismo e do imperialismo, rumo à construção de uma democracia popular, livre da exploração do homem pelo homem.

O nosso partido é um partido revolucionário, cujo objetivo é a destruição do sistema capitalista e a edificação, no nosso país, de uma sociedade onde não haja exploração do homem pelo homem (III CONGRESSO, p. 91).

Na presente fase de edificação da Democracia Popular, o Partido tem como objetivo central a consolidação contínua da independência nacional, o alargamento e reforço da ordem democrática popular, a consolidação e o desenvolvimento da economia nacional a fim de construir as bases políticas, ideológicas, técnicas e materiais do socialismo (Ibid., p. 92).

A FRELIMO, como preparação do III Congresso, publicou um conjunto de teses que sintetizavam os princípios da sua opção pela transformação em Partido marxista-leninista, o seu caráter de classe e a sua constituição em Partido de vanguarda da aliança operário-camponesa e o seu papel dirigente do Estado e da sociedade. (...) Coerente com a concepção leninista, o Partido foi concebido como o agente central da direção do Estado, da organização, educação das massas trabalhadoras e da democratização da sociedade (GÓMEZ, 1999, p. 271).

Ora, partindo do pressuposto de que a educação é uma ação e/ou atividade socialmente organizada que, conforme o contexto, se destaca a partir do caráter ideológico que lhe é inerente, com o intuito de assegurar a subsistência dos interesses da classe dominante (neste caso concreto, da FRELIMO, elite política da época, na qual a educação devia acomodar seus interesses políticos e ideológicos), foi concebida como “instrumento de que ela [a sociedade] se serve para transmitir as suas experiências e os seus conhecimentos às novas gerações, manter e desenvolver as suas estruturas econômicas e sociais, os seus valores, a sua cultura” (MACHEL, 1981, p.7).

Em paralelo, à educação foi atribuída uma tarefa relevante, a de consolidar e ampliar a hegemonia da FRELIMO e, simultaneamente, a de implementar o progresso econômico e social a partir do combate enérgico contra o analfabetismo (GÓMEZ, 1999, p. 269). De mais a mais, “nota-se que a educação assumia um momento político, isto é, um instrumento através do qual se expandia, assegurava e se legitimava o poder político. O grande valor da política da educação, nesta fase, só pode ser fundamentado pela função de legitimação política que a educação assume na perspectiva da elite política” (CASTIANO et al., 2005, p. 51).

É claro, portanto, que a escola, neste período, era fortemente vinculada pelo condicionalismo político. Ela funcionou como o único e o mais seguro veículo para introduzir o socialismo na sociedade moçambicana. E, por sua vez, a educação se transformara numa ação que garantia a conservação da ideologia socialista. Logo, a educação devia reestruturar-se e orientar-se a partir de uma pedagogia socialista, sistema novo e alternativo ao colonial, tendo em vista a tarefa de auxiliar a sociedade a dar passos largos rumo ao socialismo (ideologia eleita) e à formação de uma nova consciência política e à consolidação da unidade nacional.

A pedagogia socialista concebeu “a educação como fenômeno social e coloca a escola centrada na realidade social, considerando a atividade dirigente do professor e a participação ativa e organizada do aluno. Os programas de ensino baseiam-se na concepção materialista do mundo” (MEC, 1979, p. 16). De certo modo, tratou-se de uma educação imbuída por uma forte dimensão crítica e revolucionária, cuja dinâmica estabeleceu um robusto vínculo entre a mobilização e a educação. Graças à mobilização, a educação enraizava-se e firmava-se e, simultaneamente, servia de instrumento para a prossecução do grande plano de reconstrução e unidade nacional.

No fundo, a educação emergia como uma possibilidade ímpar de o povo apropriar-se do conhecimento e integrar-se ao processo de transformação da realidade e, concomitantemente, uma forma histórica do povo envolver-se ativamente na construção da sua historicidade e identidade. Com efeito, um ponto de suprema importância, que merece ser ressaltado é o fato de a política e a filosofia educacionais deste *momento* terem tido como fundamentos os princípios socialistas, cujos cânones são: “o acesso de todas as crianças à educação, através da nacionalização/estatização” (CASTIANO et al., 2005, p. 153) e a declaração segundo a qual a educação é “um direito e um dever de todo o cidadão, que se traduz na igualdade de oportunidades de acesso a todos os níveis de ensino e na educação permanente e sistemática de todos” (Id.).

No seguimento do exposto acima, importa referir que os *slogans* primordiais deste *momento* foram “Educação Para Todos” e “A escola é uma base para o povo tomar o poder”.

No núcleo do *slogan* “Educação Para Todos” subjazem quatro ideias capitais:

i) A educação é um direito e, simultaneamente, um dever de todo o cidadão, logo, deve ser sistemática e permanente.

ii) A extensão da escolarização e/ou massificação da educação (acesso ao ensino e educação para crianças em idade escolar e para adultos – alfabetização de operários, camponeses, mulheres, jovens e velhos), com o intuito de eliminar-se as diferenças e/ou oportunidades de acesso à educação.

iii) A educação é tarefa de todos, isto é, de toda a sociedade e não assunto exclusivo do Estado, dos professores, nem tão-somente destinada às crianças, por isso, apela-se à responsabilidade coletiva e social pela mesma, pois “todos nós somos da educação e sentimos orgulho disso” (MACHEL, Samora, 1978, p. 12). Assim sendo, “todos nós temos responsabilidade na educação e perguntaríamos mesmo quem é que não é da educação? Nós educamos os nossos filhos, educamos a nossa juventude de várias formas. Através da nossa vida, educamos, somos educadores (...) o nosso comportamento é mais do que a lição que nós damos (Ibid., p. 9).

iv) Novo tipo de convivência entre professor (mediador de novos conhecimentos) e aluno (sujeito participante e responsável pelo processo de sua aprendizagem), e uma nova forma de percepção e/ou de encarar o processo de ensino e aprendizagem.

A ideia primária que subjaz no âmago do *slogan* “A escola é uma base para o povo tomar o poder” (MACHEL, Samora, 1978, p. 29) é a de que deve-se colocar a ciência e a técnica a serviço do povo, de forma a ganhar mais autonomia no pensar e no agir, e conseqüentemente, na transformação do seu meio e do mundo no geral. Todavia, com o passar do tempo, este *slogan* também ganhou a seguinte interpretação: “a tomada do poder [a partir da escola e/ou da educação] significava para o Povo, acima de tudo, assumir a direção e o controle do campo da historicidade, valorização da sua cultura e construção de um novo mundo da vida” (MAZULA, 1995, p. 143).

Para além do *slogan* “Educação Para Todos”, paralelamente, foi utilizado o termo “Educação Popular”, no sentido de que a educação escolar devia abranger todo o povo e não necessariamente que a educação devesse partir da realidade das massas populares.

Neste *momento* foram evidenciados como objetivos individuais e coletivos da educação os seguintes:

i) Na valência individual, a educação devia proporcionar ferramentas intelectuais teóricas sobre a ciência, história, cultura, política e economia, e instrumentos práticos, de modo a auxiliar os educandos a fazerem face aos desafios existenciais e assumir a sociedade socialista e as suas exigências. Desfazer a mentalidade velha apoiada pelo conservantismo e estatismo tradicional. Inculcar nos educandos o poder de sua inteligência e da força transformadora de seu trabalho, quer na sociedade ou na natureza.

ii) Na sua valência coletiva, a educação devia resgatar a dignidade, a história e a cultura do povo e colaborar com o projeto sociopolítico da FRELIMO. Garantir uma formação integral e unificada, através do saber técnico-científico. Criar uma personalidade moçambicana e uma consciência de responsabilidade, solidariedade coletiva, sentido de respeito, capacidade de iniciativa e de participação, capazes de evitarem as tendências individualistas. Enquadrar o povo nas tarefas da luta.

Em razão disso, a educação preocupou-se em responder aos imperativos políticos; e muito pouco aos desafios e exigências sociais com que a sociedade moçambicana estava sendo confrontada, posto que “tratava-se de uma educação tecnicamente fraca, politicamente generosa (educação para todos), voluntarista e ideologicamente muito conotada” (NGOENHA, 2000, p. 80). A escola moçambicana, enquanto uma instituição social não isolada, mas inserida no ambiente de relações com outras estruturas sociais, ergueu-se como um espaço aberto para todo e qualquer cidadão e, simultaneamente, tornou-se um “centro de dinamização social, cultural e política das comunidades” (CASTIANO et al, 2005, p. 75). Isto fê-la não apenas um lugar privilegiado para a aquisição de saberes e competências, “mas também, e sobretudo, uma frente de batalha política de vanguarda para a mudança de mentalidade e comportamento ideológicos que se consideravam contrários à causa socialista” (CASTIANO et al, 2005, p. 75).

Entretanto, partindo de iguais oportunidades de acesso à escola, sem nenhum tipo de discriminação, marginalização, nem privilégios, providenciou-se um ensino público, obrigatório, gratuito e laico, cujo perfil do educando era essencialmente sociopolítico (aquisição de atitudes que deviam concorrer para a realização de uma sociedade socialista).

As tarefas primordiais da escola foram:

i) Ser uma estrutura político-ideológica, núcleo de divulgação da cultura nacional e do saber político e técnico-científico e local, por sublimidade, da disseminação e consolidação da atividade política do partido FRELIMO.

ii) Romper com a estrutura social colonial, opressora, alienadora e segregacionista, que dividia a sociedade em superiores e inferiores.

iii) Ser o espaço privilegiado para a criação e o desenvolvimento da nova mentalidade, da nova ideologia e nova sociedade, através do combate contra a ignorância e eliminação da mentalidade colonial

iv) Responsabilizar-se por moldar o novo homem moçambicano, elevar o seu nível técnico, cultural e político, libertá-lo de todo tipo de superstição e submissão, individualismo e egoísmo; e torná-lo um indivíduo respeitador e trabalhador.

v) Ser o lugar da:

instauração do poder popular democrático, (...) implantar o trabalho coletivo, criar um clima aberto à crítica e autocrítica. O caráter democrático da escola devia expressar-se na relação professor-aluno: Professores e alunos devem aprender uns dos outros, num clima de confiança, de relações harmoniosas e de camaradagem, onde seja possível libertar a iniciativa de cada um, valorizar os talentos de todos, para que em conjunto todos cresçam na tarefa [...] de reconstruir o país.⁵

vi) Assumir e responder às necessidades das novas exigências sociais, isto é, típicas de uma nação recém-independente. “A escola deve satisfazer às necessidades da sociedade, fornecendo o conhecimento verdadeiro que se adquire através da descoberta da natureza, da sociedade e das leis que as regem. A escola deve fornecer soluções para os problemas que surgem na vida cotidiana da comunidade”.⁶

vii) Empenhar-se por uma articulação permanente e quotidiana com a comunidade, posto que, nessa articulação (ligação escola-comunidade) os objetivos da educação, facilmente, tornam-se realizáveis.

Ela deve aprender da comunidade, pois a escola que se fecha dentro de si mesma, ao negar-se sair das paredes que a limitam ou ao julgar-se detentora de todo o saber, mais cedo ou mais tarde será ultrapassada. Mais ainda, é a natureza das relações que existem entre a escola e a comunidade que nos fornecerá informações necessárias para sabermos que a nossa educação está ou não a ser conduzida numa perspectiva revolucionária. (...) A escola deve saber extrair todas as experiências da comunidade, a fim de estudá-las e interpretá-las para, mais tarde, voltar a devolvê-las à comunidade, já mais desenvolvidas na forma e no conteúdo.⁷

Neste *momento* assistiu-se a uma enorme massificação da educação e, por consequência, à abertura de mais escolas (coincidentemente, estes fatos constituíam uma das maiores prioridades do governo). De forma global, estes acontecimentos equivalem à democratização do sistema de ensino escolar e/ou do sistema educativo, isto é, do direito às mesmas oportunidades de ensino e/ou do acesso à aquisição dos saberes. Contudo, convém sublinhar que, apesar da

⁵ Mensagem, In: Reis; Muiane, 1975, p. 213-214 Apud GÓMEZ, 1999, p. 222).

⁶ FRELIMO, 1970, p. 21.

democratização da escola, numa primeira fase, nem todas as crianças, adolescentes e jovens, beneficiaram-se do acesso à escola. Sendo que o currículo devia traduzir e/ou espelhar a nova realidade social, cultural, histórica e política do país; os conteúdos aproximavam-se e refletiam, em grande parte, a realidade moçambicana, pois já não se ensinava mais a História e a Geografia de Portugal, mas a História Geral de Moçambique, a Geografia de Moçambique, a Educação Política, exercícios militares, entre outras disciplinas científicas. Por Exemplo,

(...) História da Resistência contra a penetração e dominação colonial [por forma] a compreenderem a natureza, importância e necessidade do desencadeamento da Luta Armada de Libertação Nacional (...) Geografia Económica de Moçambique, mostrar os produtos mais importantes, revelar a distribuição desigual da terra, entre outras. (...) [eram] Os objetivos da disciplina de Educação Política (...) fundamentos da política (causas do desencadeamento da luta armada de libertação, conceitos de “colonialismo”, “neocolonialismo”, “imperialismo”, etc.). (...) deve-se dar ênfase e aprofundar conceitos de “política” e de “ideologia”, estabelecer-se a diferença entre a “política reacionária” e “política progressiva-revolucionária”, assim como aprofundar os conceitos de “revolução” e o seu significado quando adaptado às condições de Moçambique. (...) exercícios militares tal como a construção de trincheiras (CASTIANO et al., 2005, p. 40-41).

O conteúdo popular da educação exigia a democratização dos métodos de ensino, incentivando a participação responsável dos alunos e professores no processo de criação de uma escola de tipo novo, que valorizasse devidamente o trabalho manual como uma das fontes do conhecimento profundamente ligado à prática, nela se inspirando e servindo ao povo.⁸

Dado que o método é resultado do conteúdo (tomado como aspecto primeiro da educação e/ou ensino), optou-se pela inserção dos métodos do materialismo dialético e, em função disso, deu-se ênfase à prática da luta de classes, da investigação científica e da produção. Estes métodos foram tomados como condições objetivas para a modificação e/ou transformação da base material e social rumo à instituição de um novo tipo de relações entre os homens. Ora, por se tratar de uma metodologia ativa, deu-se prioridade aos “trabalhos de grupos”, evitando-se, deste modo, métodos de memorização de conteúdos. Esta metodologia privilegiou o princípio pedagógico da ligação da teoria e prática; e o princípio de ligação entre a Educação, Trabalho e Comunidade. O princípio da ligação da teoria e prática ajudaria os educandos a compreenderem a realidade e a assimilarem o conhecimento científico, enquanto fator indispensável para a transformação da sociedade. O princípio de ligação entre o Educação, Trabalho e Comunidade, funcionando como ponte entre o conhecimento teoricamente adquirido e a prática que resulta da aplicação do saber, estaria a serviço do desenvolvimento social e económico da comunidade.

⁷ FRELIMO, 1970, p. 21.

⁸ Mensagem, In: Reis; Muiane, 1975, p. 214 Apud GÓMEZ, 1999, p. 222.

De acordo com o Artigo 3, alínea d) da Lei 4/83, o princípio da ligação “teoria-prática se traduz no conteúdo e método do ensino das várias disciplinas, no caráter politécnico da educação (...) e na ligação entre a escola e a comunidade”. Epistemologicamente, o saber científico e técnico fora concebido como uma forte ferramenta a serviço da libertação cultural, política, econômica e consolidação da mesma. Todavia, ao atribuir-se o papel libertador à ciência e à técnica, tomaram-se em consideração os interesses da maioria, e não particulares. Simultaneamente, o saber científico e técnico fora concebido como requisito para o progresso da sociedade socialista. Logo, em função disso, a educação devia favorecer uma aprendizagem libertadora e/ou emancipadora, estimuladora da iniciativa criadora e transformadora do povo.

É oportuno evidenciar que “a escola deu mais acento à formação técnica e científica, do que à formação humana. (...) A educação não era concebida como o instrumento da humanização e da consciência que favoreça a solidariedade, autonomia, a crítica e a ética (BINJI, 2015, p. 125). Foi aquela força motriz, que não somente tornaria a mentalidade do povo mais aberta à causa da revolução, assim como o ajudaria a melhorar e aumentar a sua produção a partir da aliança operária e camponesa. Axiologicamente, a escola devia garantir a formação da personalidade socialista, ou seja, a formação do Homem Novo e a transformação da mentalidade; e a educação devia assumir como projeto e cometimento central a edificação da sociedade socialista, construção da identidade e unidade nacionais.

Assim, a ideia que constituía o ponto de ordem, em termos de valores, era a do *Novo*. O *Novo* como algo intrínseco ao processo de transformação e/ou mudança da realidade social, cultural e política. O *Novo* que, por um lado, é resultado da realidade objetiva de ruptura física, cultural e ideológica com os laços do colonialismo e da tradição. Por outro lado, é resultado da transformação subjetiva que supõe ruptura mental, que possibilita a criação de novos horizontes que servem de pontos de referência espaço-temporal e histórico dos indivíduos. O *Novo*, que mais do que massacre e rejeição é reconhecimento da existência do velho e do exercício firme e permanente em ultrapassá-lo, o *Novo* que é o ponto ótimo, isto é, de equilíbrio entre o passado e o futuro.

Com efeito, a axiologia neste *momento* envolvia, sobretudo:

i) Uma nova concepção de homem. Tratava-se de realizar um dos objetivos principais da educação, da revolução e da ideologia do Partido Frelimo, a formação do **Homem Novo**.

A lei 4/83, de 23 de março, sobre as Linhas Gerais do Sistema Nacional de Educação (SNE), ao explicitar os objetivos políticos e pedagógicos, os princípios e a estrutura do sistema educacional, em seu artigo 4, afirma:

O Sistema Nacional de Educação tem como objetivo central a formação do Homem Novo, um homem livre do obscurantismo, da superstição e da mentalidade burguesa e colonial, um homem que assume os valores da sociedade socialista (...). Formar o Homem Novo em Moçambique é o objetivo da educação e pedagogia revolucionária que se foram forjando nas “zonas libertadas”, como resultado da confrontação entre as ideias velhas e as ideias novas que nasciam do combate para fazer da escola um centro da revolução que preparasse o homem para vencer a guerra, desenvolver a produção e melhorar a vida do Povo.⁹

No entanto, uma questão pertinente surge: “O que entende a FRELIMO por Homem Novo e em que níveis o Sistema Nacional de Educação se propõe a contribuir para a formação do Homem Novo? A FRELIMO trata a questão do novo em relação ao velho do passado colonial e da dita sociedade tradicional-feudal. Na prática, ela configura-se no conflito entre Tradição, Colonialismo Português e Modernidade” (MAZULA 1995, p. 178). A formação do Homem Novo não ocorre de qualquer maneira, ou seja, não acontece a partir do nada ou do zero, muito menos sobrepondo novos valores sobre os velhos ou contestando o passado, mas exige e/ou impõe condições objetivas prévias, tais como:

(...) desencadear o combate ideológico para fazer crescer os novos valores, (...) estudar o homem moçambicano e conhecê-lo em toda a sua complexidade, porque os novos valores só podem surgir da confrontação com os valores da velha sociedade, (...) conhecer e assumir a formação que nos foi dada e o passado que nos condiciona, analisando-os criticamente, e partir dessa base para realizar a transformação do homem.¹⁰

O desenvolvimento do Homem Novo exige a destruição dos hábitos de vida antigos e isolados e o engajamento num trabalho coletivo, onde a experiência e o exemplo de uns estimulam os outros. (...) O desenvolvimento do homem novo exige a transformação das condições materiais em que ele vive e trabalha.

¹¹

Na concepção e, na prática, o Homem Novo “nasce da transformação do Homem tal como ele é atualmente, condicionado pelas influências da sociedade tradicional e da sociedade colonial-capitalista”.¹² É um homem histórico, em condições de fazer frente às mudanças intrínsecas ao processo transformador de luta e que sabe estar e orientar-se de acordo com as transformações social e política, conjugadas às circunstâncias de sua existência.

O Homem Novo é um homem que possui uma nova mentalidade de viver e de pensar e uma nova consciência, posto que, graças ao combate contra a velha sociedade, soube conquistar

⁹ MEC, 1979, p. 16.

¹⁰ MEC, 1979, p. 17-18.

¹¹ MEC, 1977, p. 18.

¹² MEC, 1979, p. 17.

novas ideias e novos valores populares (espírito de patriotismo, coletivismo e materialismo desinteressado). Possui uma mentalidade revolucionária, adquirida graças ao uso da ciência e domínio da técnica, por isso, devia conciliar o aperfeiçoamento da sua personalidade aliando a formação científica, prática e política. É um homem com uma mentalidade livre, posto que, superou a mentalidade da superstição das tradições dogmáticas e o tribalismo das sociedades tradicionais. Outrossim, transpôs os grilhões do analfabetismo, do obscurantismo e da ignorância subjacentes nas estruturas do sistema colonial e tradicional.¹³

O Homem Novo assume a importância do conhecimento científico para a transformação da sociedade e, por isso, ama o estudo e possui espírito de investigação permanente para conseguir acompanhar e participar ativamente em cada nova fase do desenvolvimento social. Para o Homem Novo o estudo é uma ação permanente, parte integrante da sua vida diária. O Homem Novo domina a ciência e a técnica e utiliza-as para colocar a natureza ao serviço do homem e para transformar as condições de vida do Povo. (...) O Homem Novo difunde a cultura popular revolucionária, que é produto da história do Povo Moçambicano e que reflete as transformações sociais.¹⁴

A materialização do Homem Novo é um processo que “impõe um trabalho árduo de educação da consciência, não só porque a modificação da mentalidade não surge automaticamente com a transformação da infraestrutura, mas também porque à nova mentalidade opõe-se, ativamente, a enorme e pesada herança que transportamos” (MACHEL, 1979, p. 23). De modo igual, “a tarefa de educar o homem para adquirir a mentalidade nova aparece logicamente como uma necessidade premente para a consolidação e desenvolvimento do processo revolucionário” (MACHEL, 1979, p. 24).

Em suma, o Homem Novo é um cidadão social, político, científico, técnico, cultural e fisicamente em condições de empenhar-se na revolução, no serviço do povo, e na reconstrução, evolução e progresso nacional. “(...) o mérito da doutrina do Homem Novo, é o de ter dado a este homem uma dimensão metafísica (ao inferir qualidades humanas universais), mas, ao mesmo tempo, ter tentado concretizar estas qualidades numa realidade concreta (Moçambique) e enquadrá-las numa luta concreta: a luta pela liberdade. Ou seja, (...) tratava-se de uma proposta de transformação paradigmática da educação em Moçambique” (CASTIANO, 2005, p. 81).

ii) Uma Sociedade Nova. Tratava-se da construção da sociedade socialista, que suponha a edificação da **identidade nacional**, ou seja, da moçambicanidade e, por consequência, a instauração de uma nova ordem social popular, a de pertença, que se contrapunha e/ou em oposição à velha ordem e realidade colonial, a de exclusão e opressão.

¹³ MEC, 1977, p. 7, 10-11, 19, 23.

A Sociedade Nova seria isenta de todo tipo de opressão e/ou exploração do homem pelo homem. Devia ser uma sociedade livre da fome, nudez, epidemias, endemias, uma sociedade forte e próspera. Esta sociedade devia ser criada, desenvolvida e consolidada graças às atitudes e práticas assentes na mentalidade nova do Homem Novo.

A FRELIMO cedo percebera que, de todas as identidades coletivas partilhadas pelos humanos, a identidade nacional era uma necessidade vital para o país, porquanto a mais fundamental e inclusiva, devido à sua ubiquidade e pelo fato de ser um fenômeno verdadeiramente global, que penetra a vida individual e coletiva em quase todos os domínios de atividade humana (cultural, social, moral, política, etc.). No entanto, em razão disso, fez dela a substância básica para o nacionalismo (consciência nacional), a premissa para a ação e lealdade política, o padrão básico de compromisso de fidelidade que regula o quotidiano dos cidadãos e a fonte única de legitimidade “inter-nacional” (MAGAIA, 2010, p. 35-37).

Esta **Identidade** é anterior à **Unidade Nacional**. Foi feita de sofrimento, de aspirações, de conhecimento mútuo, de história comum feita paulatinamente, da tomada gradual de consciência coletiva, feita de choques e alianças, traições e fidelidades; feita de canções e danças, lendas e contos, de tradições, epopeias e crenças, de sonhos e lutas que enriqueceram o ser de cada um e de todos. Pouco a pouco nasceu a **Unidade Nacional** e, com ela, a **Nação**. A Unidade Nacional é filha da Identidade Nacional (MAGAIA, 2010, p. 21-22).

iii) Um Novo Tipo de Vida. Tratava-se da transformação da realidade social e das relações sociais baseadas na **unidade nacional**, responsável por consolidar a nova sociedade. Era premente a união de todos, sem antagonismos, entre contextos de existência de uma pluralidade étnica, embora houvesse a consciência de que é bastante difícil encontrar-se unidade em todos os aspectos que nela intervém.

Assim, o processo de unidade nacional foi construído a partir da libertação do tribalismo (rivalidades tribais ou étnicas, religiosas, culturais, etc.), do etnocentrismo, do regionalismo, da superstição, do obscurantismo, das atitudes de discriminação de qualquer espécie e de desprezo em relação a tudo o que se apresenta como diferente, tendências divisionistas inculcadas e atizadas pelo colonialismo e seu caráter elitista; e pelo sistema de educação tradicional. Do relevo das similitudes existentes entre os moçambicanos, da assunção das glórias e lutas do passado comum, do conhecimento e da exaltação das riquezas culturais, do esforço comum no trabalho coletivo, da criação e combinação comum das inteligências, potencialidades e capacidades individuais, o que levou à valorização dos talentos de todos e, por consequência, ao

¹⁴ MEC, 1979, p. 18.

aforamento das iniciativas e/ou criatividade de todos. Da adoção da língua portuguesa como língua da unidade nacional (meio de comunicação nacional, internacional e de ensino), quebrando-se, desse modo, determinadas barreiras geradas pelas línguas nacionais e do fomento da igualdade de oportunidades em todos os níveis, com vista à construção de uma Moçambique unitário e livre econômica, cultural e politicamente.

A unidade nacional (após a conquista da independência, sobretudo entre os anos 75 e 79) presumia, culturalmente, a unificação de todos os fatores comuns aos moçambicanos, tais como hábitos, costumes, tradições, cantos, lendas, danças, mitos, memórias, cerimônias, etc., e a negação de tudo o que podia propiciar a divisão. Assim, “conceberam ideologias unificantes que negavam as diferenças em nome de uma unidade nacional, em primeiro lugar; e africana, em seguida, que tinha como função negar a própria dominação colonial” (MAGAIA, 2010, p. 29). Foi nesta conjuntura que a unidade nacional foi identificada como uniformidade ideológico-cultural. Matou-se a tribo para construir-se a nação, transmitiu-se uma História única e relegou-se a diversidade cultural.

Todavia, com o advento do IV Congresso (1983) ao entender-se que a unidade é intrínseca à diversidade, porquanto, a unidade se torna tal à medida que preserva o diferente, admitiu-se a possibilidade da concepção da unidade nacional tendo em conta a diversidade cultural como riqueza nacional, veículo de troca de experiências, fator de consolidação da consciência e identidade nacionais, manifestação da capacidade de convivência harmônica na variedade; e afirmação do respeito pela pluralidade (diferença) e liberdade cultural. Na verdade, foi graças ao IV Congresso que se iniciou a materialização da essência da unidade e da diversidade, isto é, unidade na diversidade e vice-versa.

Com efeito, em abono da verdade, “real ou apenas aspiração, ela [a unidade nacional] é condição *sine qua non* para a existência de um país, de uma nação, enfim, de um estágio superior ao simples somatório de etnias ou tribos” (MAGAIA, 2010, p. 178). De modo geral, a unidade nacional foi e continua sendo uma questão de ordem essencialmente política e histórica, resultado dos interesses, sentimentos e aspirações comuns, corolários da identidade nacional. No entanto, a identidade, assim como a unidade nacional, enquanto pressupostos axiológicos, contribuíram para cimentar o sentido de pertença nacional, isto é, da moçambicanidade. Concomitantemente, educar para a moçambicanidade a partir dos valores da identidade e unidade nacionais era uma tarefa de índole ideológico-política e resposta ao imperativo político.

Quanto ao aspecto liberal da educação, aspecto iniciado neste *momento* histórico, referir que, com a abertura da política de liberalização da economia, ou seja, da economia neoliberal, (cuja ideia principal parte do pressuposto de que sendo os indivíduos livres, podem fazer

escolhas racionais e, por analogia, partindo de iguais oportunidades que têm para o acesso ao mercado, também têm mesmas oportunidades para o acesso à escola), eco do IV Congresso (1983), concretizado em 1986, com a assinatura de acordo com o FMI (Fundo Monetário Internacional) e o BM (Banco Mundial), procedeu-se à liberalização do ensino e, por consequência, à parcial descentralização administrativa, “isto é, uma certa autonomia das direções provinciais no que se refere à gestão e à tomada de decisões” (BINJI, 2015, p. 98), pois havia-se verificado que, “tornara-se cada vez mais difícil manter uma administração coerente de todas as escolas por uma via totalmente centralizada” (CASTIANO et al., 2005, p. 86).

Destarte, graças às disposições do Decreto 12/90, de 1 de junho, foi autorizada a abertura de escolas privadas (ensino privado) e, deste modo, revogado o Decreto número 12/75, de 6 de setembro, que proibia o exercício de atividades do ensino privado em Moçambique. Assim, distanciando o propósito de monopólio da educação por parte do Estado, uma vez provado que este não dispunha de condições financeiras favoráveis para assumir a sua responsabilidade exclusiva, tornou-se imprescindível estimular as instituições privadas para participarem ativamente da tarefa educacional.

Neste âmbito, surgiram escolas privadas, algumas de carácter oneroso e outras não, dividindo-se em particulares (fundadas por empresas, cooperativas, ONGs, pessoas ou grupo de pessoas singulares) e comunitárias (sob a responsabilidade de congregações religiosas). Estas escolas deviam estar filiadas a uma escola oficial do mesmo nível e ser por ela pedagogicamente supervisionada, observar o calendário escolar e o programa de ensino oferecidos pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC). Somente às escolas criadas por representações diplomáticas fora permitido lecionar de acordo com os programas de seus respectivos países (Ibid., p. 97-102).

Todavia,

a privatização e a liberalização parcial do sistema de ensino abriram caminho a duas novas tendências no sistema educativo. Por um lado, elas vêm “institucionalizar” e legalizar o processo de criação de escolas para as elites económicas, políticas e intelectuais moçambicanas. Assim, há uma espécie de separação “oficial” entre escolas para os privilegiados e escolas para a maioria. Por outro lado, as igrejas e as ONGs começaram a ganhar peso, tanto na administração como na definição de políticas educacionais. No fundo, a liberalização abre e divide o sistema de educação em duas partes: um sistema em que alguns aprendem com qualidade muito boa e um sistema onde o que interessa é a quantidade; e a qualidade é muito baixa (CASTIANO et al., 2005, p. 101).

O que nos parece estar a suceder é que se trata de uma mudança nas políticas de educação que, à primeira vista, parece estar a ser impulsionada por uma lógica mercantil da economia do tipo liberal, mas rapidamente, a partir daquela lógica, passa a influir na mudança de valores e normas sociais referentes ao valor da própria educação (Ibid., p. 102).

Dentre os diversos desafios e prioridades da educação neste *momento* destacam-se os seguintes:

i) Edificação de um sistema de ensino consubstanciado nos valores da Independência, portanto, em condições de garantir, sobretudo, a construção da unidade nacional, tendo como grande aliado a ligação entre a escola e a comunidade.

ii) A reestruturação administrativa da rede nacional de educação, acompanhada pela construção de novas escolas, extensão de oportunidades educativas, alfabetização e educação de adultos, formação e contratação de professores.

iii) A “criação de condições para a formação de uma rede escolar mais adequada e eficaz, garantindo-se desta forma a efetivação da escolaridade obrigatória, estratégia fundamental para a erradicação do analfabetismo” (MAZULA, 1995, p. 171).

iv) Sob o ponto de vista social e cultural, a educação devia colocar-se a serviço do povo. Em vista disso, era chamada a engajar-se, de maneira a fazer face, através de um combate intransigente, ao alto nível de analfabetismo (superior a 90%), aos vestígios do colonialismo, vícios e valores decadentes da burguesia, tais como: o racismo exacerbado, o tribalismo e regionalismo, a superstição generalizada e obscurantismo, a discriminação religiosa, o fomento da prostituição, a criminalidade, etc.¹⁵

Em paralelo aos desafios, assinalaram-se os seguintes constrangimentos, resultantes, na sua maioria, da guerra civil (1979-1992):

i) “Dificuldades em equacionar e adequar a prática e a teoria educacional às exigências político-ideológicas do processo revolucionário” (GÓMEZ, 1999, p. 251).

ii) Por um longo período de tempo, os novos programas de ensino e o novo sistema de organização escolar, na prática, foram tidos como “letra-morta”, posto que, a maior parte dos programas escolares não estavam claramente explicitados, devido à falta de livros e textos de apoio para os alunos e os professores, fato que se aliava à ausência de controle efetivo sobre a prática letiva concreta, isto é, sobre o que realmente estava se passando na sala de aula (GÓMEZ, 1999, p. 251).

iii) Apesar do esforço empreendido, a massificação da educação não atingiu todas as regiões do país, o que por um lado, provocou assimetrias sociais e, por outro lado, demonstrou que pelo fato de a escola não ter podido abranger parte considerável da população, a politização

¹⁵ III CONGRESSO, p. 54, 61.

social não alcançou a todos, porquanto, a população não teve a oportunidade de escolarização de modo a aditar o seu grau de politização (CASTIANO, 2005, p. 19).

iv) “A erosão profunda tanto das condições materiais e físicas dos equipamentos educativos como da própria qualidade do ensino neles ministrado” (GOLIAS, 1993, p. 67).

v) A redução considerável da rede escolar, devido à destruição e ao encerramento de muitas escolas, levando ao uso de infraestruturas inadequadas e ineficientes.

vi) A mobilidade das populações das zonas rurais para as urbanas, cujo reflexo para as crianças em idade escolar foram as desistências (desperdício escolar), porquanto, a prioridade era lutar pela sobrevivência, em detrimento de frequentar a escola.

vii) A superlotação das turmas, levando à utilização generalizada do regime de três turnos, de dois para três, de modo a fazer-se face ao elevado número de alunos, e consequentemente ao agravamento da carga horária dos professores, à deterioração das condições básicas do processo ensino e aprendizagem e ao alto índice de reprovações e/ou insucesso escolar.

Apesar de todos os infortúnios registados neste *momento*, os maiores ganhos foram: a criação de um Sistema Nacional de Educação (SNE), a garantia de um sistema administrativo e de planificação de educação, centralizado e uniformizado; o propósito da massificação da educação, o combate ao analfabetismo, a obrigatoriedade e gratuidade do ensino, a considerável expansão da rede escolar (geral e técnico-profissional) e, por consequência, a revitalização do setor educacional, o aumento das oportunidades de acesso ao ensino, as mudanças qualitativas do sistema do ensino graças às reformas curriculares e o maior investimento na formação de professores.

Considerações Finais

Inicialmente, há que perceber que o sistema de ensino duplo, ou seja, separatista (sistema de educação “indígena” para os nativos; e o sistema de educação oficial para os portugueses e assimilados), em princípio, estabelecido no *momento* colonial, foi uma estratégia para o cumprimento da política de dominação e opressão, desumana, repressiva e manipuladora, aliada aos interesses económicos, sob o pretexto de que se tratava de um projeto de civilização e assimilação (portugalização dos moçambicanos). Em função disso, a escola e a educação serviram de instrumento ideológico fundamental para a manutenção e defesa do poder e dos interesses de Portugal, isto é, para a preservação do império colonial português. Ora,

teoricamente e na prática, a batalha relativa à negação da dominação e portugalização dos moçambicanos, através da política educacional civilizadora e assimilacionista, rumo à edificação da escola e educação moçambicanas iniciou a sua idealização no interior do processo da luta de libertação nacional e teve seu delineamento nas zonas libertadas pela FRELIMO. Porém, foi ganha com a luta e conquista da independência nacional. Estes acontecimentos fazem com que a escola e a educação moçambicanas sejam aspectos profundamente interligados ao processo de luta de libertação nacional. No *momento* pós-independência, a educação foi tomada como direito e, simultaneamente, como uma necessidade capital da sociedade, cuja tarefa era cooperar para a aquisição da consciência social, cultural, histórica e política, requeridos no processo de transformação revolucionária, na reconstrução nacional e progresso da sociedade socialista.

No cômputo geral, no *momento* pós-independência a escola e a educação foram de caráter ideológico, e ambos funcionaram como campo de disseminação das ideias da FRELIMO. A educação foi fortemente imbuída pela crítica revolucionária, com elevado cunho patriótico que unia a teoria com a prática, à medida que fortalecia a consciência, a identidade e a unidade nacionais. O ensino tinha um forte vínculo com o mundo exterior, como fonte de aprendizagem e como espaço de difusão da cultura (cultura enquanto patrimônio e, simultaneamente, como processo de formação da moçambicanidade). Os saberes selecionados para o processo de ensino e aprendizagem possuíam um distinto grau de cientificidade, posto que eram baseados no conhecimento da realidade, das leis dos fenômenos sociais e naturais. No entanto, a escola e a educação foram essenciais para o desenrolar e o empenho da luta pela independência e libertação nacional. Daqui, decorre que o acesso à educação e à escola foi um dos maiores componentes para a conquista da Independência e sua consolidação. Concomitantemente, pode-se afirmar que no *momento* pós-independência, a educação e a escola participaram da criação da nação moçambicana; e, no sentido de pertença a esta nação, ao criarem condições de desalienação, libertação, ajudaram ao desenvolvimento da consciência política e a incutir o espírito nacional às novas gerações.

Efetivamente, o *momento* pós-independência foi de grande entusiasmo pela escola e formação no seio dessa instituição (otimismo pedagógico), com o lema “Escola para todos”. Com a nacionalização e/ou estatização da educação, aliada à assunção da ideologia socialista como parte do projeto do Estado, cujos pilares eram a formação do Homem Novo, a Identidade Nacional e a Unidade Nacional, o Estado moçambicano foi responsável pelo estabelecimento dos alicerces da nação e cidadania moçambicana, sobretudo, ao pensar e tomar a escola e a educação como instrumentos de participação e intervenção políticas, isto é, ao concebê-los com uma função explicitamente política, porquanto, acreditava-se que por meio delas as massas

participariam do processo de decisões políticas. De modo igual, foi neste *momento* que, graças à liberalização parcial do Sistema Nacional do Ensino, iniciou-se o processo da revitalização da educação, e isso ficou manifesto na universalização e massificação do ensino básico, e por consequência no aumento das oportunidades de acesso à escola e ampliação da rede escolar. Na verdade, a escola e a educação de massas, para além de ter sido um contributo para a edificação da nação moçambicana e na formação da identidade e consciência de pertença à mesma, constitui-se em pré-requisito da democratização da escola e da educação, posto que contribuiu para a massificação e expansão da rede educacional e aumento no investimento da educação pública e privada.

Ainda sobre este *momento*, importa referir que a tomada de consciência da exiguidade dos recursos humanos e financeiros, em virtude, sobretudo, dos escassos e limitados fundos públicos alocados para o setor da educação/formação escolar, conduziu à necessidade do Estado Moçambicano, através do Ministério da Educação e Cultura (MEC), buscar complementaridade como parceiros sociais (empresas, cooperativas, pessoas ou grupos singulares, ONGs, congregações religiosas, entre outros) no sentido de construção de uma responsabilidade conjunta, coordenada e controlada pelo Estado, mas partilhada e reforçada por outros organismos de carácter privado e associativo, que possibilitassem a disponibilização aos cidadãos de maiores oportunidades de acesso à educação/formação escolar ao longo de suas vidas. Este procedimento culminou com a descentralização parcial da educação/formação, sua liberalização e democratização.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BASÍLIO, Guilherme. **O Estado e a Escola na Construção da Identidade Política Moçambicana**. Maputo: Ed. Publifix, 2014.

BINJI, Pedro. **A Reforma Educativa Em Angola: O desafio da construção duma escola libertadora**. 2^a ed., Padova-Itália: Ed. Centro Missionário dei Cappucini, 2015.

CASTIANO, José P. **Educar para quê? – As transformações no sistema de educação em Moçambique**. Maputo: Imprensa Universitária (UEM), 2005.

CASTIANO, José P.; NGOENHA, Severino Elias; BERTHOUD, Gerald. **A Longa Marcha duma “Educação para Todos” em Moçambique**. Maputo: Imprensa Universitária (UEM), 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 47^a Ed. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 2005.

_____. **Educação como Prática da Liberdade**. 5^a Ed. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1967.

GOLLIAS, Manuel. **Sistemas De Ensino em Moçambique, Passado e Presente**. Maputo: Ed. Escolar, 1993.

GOMEZ, Miguel Buendía. **Educação Moçambicana: História De Um Processo: 1962-1984**. Maputo: Ed. Livraria Universitária (UEM), 1999.

MACHEL, Graça. **Discurso de Abertura da III Reunião do MEC**. Maputo: MEC, 1979.

MACHEL, Samora. **Discurso de Abertura da Conferência Nacional Constituinte da Organização Nacional dos Professores**. Maputo, ONP, 1981.

_____. **Estabelecer o poder popular para servir as massas**. Maputo: INLD/DTIP, 1979.

_____. **Façamos do País Inteiro uma Escola onde todos aprendemos e todos ensinamos: discursos de abertura da Campanha Nacional de Alfabetização**. Maputo: MEC, 1978.

MAGAIA, Albino. **Moçambique: Raízes, Identidade, Unidade Nacional**. Maputo: Ed. Ndjira, Coleção Horizonte da Palavra, 2010.

MAZULA, Brazão. **Educação, Cultura e Ideologia em Moçambique: 1975-1985**. Lisboa: Afrontamento, 1995.

MONDLANE, Eduardo Chivambo. **Lutar Por Moçambique**. Lisboa: Sá da Costa, 1975.

MOURA, Manuel. **O pensamento de Paulo Freire: uma revolução na educação**. Lisboa: Ed. Multinova, 1978.

NGOENHA, Severino Elias. **Estatuto e Axiologia da Educação: O Paradigmático Questionamento da Missão Suíça**. Maputo: Livraria Universitária (UEM), 2000.

DOCUMENTOS:

FRELIMO. **II Conferência Do Departamento de Educação e Cultura: Recomendações**. Tunduru (Tanzânia), 1970.

_____. **III CONGRESSO**. Maputo, 1977.

_____. **IV CONGRESSO**. Maputo, 1983.

MEC. **Sistemas de Educação em Moçambique**. Maputo: MEC, 1980.

_____. **Documento Final: III^a Reunião Nacional**. Maputo: MEC, 1979 a.

_____. **Nota explicativa sobre o Programa da III Reunião**. Maputo: MEC, 1979b.

_____. **O Homem Novo**. Maputo: MEC, 1977.

Recebido em: 20/08/2023
Aprovado em: 17/02/2024

EDUCAÇÃO NAS AGENDAS GLOBAIS: NOVOS ENFOQUES PARA AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS EM MOÇAMBIQUE

EDUCATION ON GLOBAL AGENDAS: NEW APPROACHES FOR EDUCATIONAL POLICIES IN MOZAMBIQUE

RESUMO: O presente artigo visa refletir sobre a influência das agendas globais, formulação e financiamento das políticas de educação em Moçambique, e se enquadra na linha de políticas de Educação. O pressuposto é de que as conferências mundiais sobre a educação, ocorridas em Jomtien, 1990; Dakar, 2000 e Incheon, 2015, foram determinantes nas reformas nacionais de educação em Moçambique. Os sistemas e as políticas nacionais educacionais são desenhados em função das orientações globais. As políticas educacionais, a Lei 18/2018 do SNE e as reformas curriculares são respostas às orientações das Agendas globais. O artigo discute sobre as orientações das Agendas globais e o papel das instituições nacionais e internacionais no desenho das políticas de educação. A metodologia é qualitativa e se funda na análise bibliográfica e documental.

GUILHERME BASÍLIO

PALAVRAS-CHAVE: Políticas Educacionais; Agendas Globais; Instituições Internacionais; Reformas Educacionais; Moçambique.

ABSTRACT: This article aims to reflect on the influence of global agendas on the formulation and financing of education policies in Mozambique, and falls under the heading of education policies. The assumption is that the world conferences on education, held in Jomtien, 1990; Dakar, 2000 and Incheon, 2015, were decisive in Mozambique's national education reforms. National education systems and policies are designed according to global guidelines. Educational policies, SNE Law 18/2018 and curricular reforms are responses to the orientations of the Global Agendas. The article discusses the orientations of the Global Agendas and the role of national and international institutions in the design of education policies. The methodology is qualitative and is based on bibliographical and documentary analyses.

Editor-Gerente
[Ivaldo Marciano de Franca Lima](#)

KEYWORDS: Educational Policies; Global Agendas; International Institutions; Educational Reforms; Mozambique.

EDUCAÇÃO NAS AGENDAS GLOBAIS: NOVOS ENFOQUES PARA AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS EM MOÇAMBIQUE

Guilherme Basílio ¹

Introdução

Em 2011, Abdeljalil Akkari publicou um livro, intitulado *Internacionalização das políticas educacionais*, no qual afirma que, nas últimas décadas, assiste-se a um processo de internacionalização das políticas educacionais, que se manifesta de diferentes formas. Nesse processo, a internacionalização da educação é vista em dois âmbitos. No âmbito de estados nacionais, as transformações nas políticas educacionais são resultados de estudos comparativos de relatórios das conferências sobre educação e de experiências de outros países. No âmbito das agências globais, a internacionalização da educação é fruto de orientações/recomendações, em forma de pacotes, sobre as políticas nacionais de educação. As orientações/recomendações estão na sequência das cooperações bilaterais e/ou multilaterais, que se estabelecem entre os estados nacionais e as agências globais para o desenvolvimento da educação. Essas cooperações bilaterais e multilaterais, no campo da educação, se estabelecem a partir de entendimento de que a educação é pedra angular no desenvolvimento socioeconômico; e um dos principais meios para o combate à pobreza e ao analfabetismo, que constituem grande mal da humanidade. A educação, nas agendas nacionais e globais, constitui o principal meio para a melhoria do bem-estar dos indivíduos.

A educação é um direito humano e um bem público que está sob a responsabilidade dos estados nacionais. Como direito humano, os estados nacionais garantem o acesso à educação gratuita, equitativa, universal e de qualidade. Como um bem público, a educação é um empreendimento social, compartilhado pelos diferentes atores que intervêm na formulação e implementação das políticas educacionais, como: agências nacionais e internacionais, sociedade civil, setor privado e as comunidades. Os estados nacionais desempenham um papel essencial no estabelecimento de normas e padrões que orientem e regulem os sistemas de educação.

É pela sua extrema importância que a educação reveste o desenvolvimento econômico e humano, as atenções sobre esse setor são de natureza nacional e internacional. Diferentes atores

¹ Professor Associado da Universidade Pedagógica, lotado na Faculdade de Ciências Sociais e Filosofia (FCSF). Licenciado em Filosofia pela Universidade Pedagógica (2002), Mestre e Doutor em Educação/Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), 2006 e 2010, respectivamente. Docente de Método de Estudo e Investigação Científica, Políticas Públicas de Educação e Hermenêutica (Graduação e Pós-graduação). Pesquisador na área de políticas educacionais e Currículo Local. guilhermebasilio@yahoo.com.br

são mobilizados para participar na formulação e implementação das políticas educacionais. É do entendimento geral que, por mais que as políticas educacionais sejam nacionais, elas apresentam índole internacional, quer pela concepção, organização e gestão, quer pelo financiamento. Com efeito, os estados nacionais e as agências globais assumem a área da educação como arma fundamental para o desenvolvimento socioeconômico. Assim, os estados nacionais concebem a educação como um direito; e se preocupam em garantir o usufruto desse direito, maximizando o acesso a todos e melhorando a equidade e qualidade da educação. Na verdade, a partir das orientações, as nações e as agendas globais se empenham para garantir a todas as crianças o direito à educação de qualidade.

O artigo, em sua mão, intitulado *Educação nas agendas globais: Novos enfoques para as políticas educacionais em Moçambique*, visa analisar a educação a partir das agendas globais; e a influência dessas agendas no desenho e implementação das políticas nacionais de educação e no financiamento da educação. A ideia central é de que, desde os finais da década 80 do século XX, as políticas nacionais de educação deixaram de ser de exclusiva responsabilidade do governo e tornaram-se objeto de debate e financiamento das agências globais. As razões da educação ser de interesse de todos, em Moçambique, são: i) o abandono do regime socialista e adesão ao regime capitalista, aberto à lógica neoliberal; ii) a globalização econômica, que coloca os sistemas de educação em competição; iii) a presença das instituições bilaterais e multilaterais, que reivindicam a qualidade de educação aos estados nacionais; iv) a concepção de educação como base de desenvolvimento socioeconômico e, v) a influência dos cosmopolitas no desenho das políticas educacionais.

Assim, o artigo mostra que os estados nacionais, como Moçambique, definem as políticas educacionais em cumprimento às orientações/recomendações das agendas globais que se apresentam em relatórios resultantes das conferências mundiais sobre a educação, como: as Conferências de Jomtien (1990), de Salamanca (1994), de Dakar (2000), Relatório de Monitoramento Global de Educação Para Todos (2005), da República Dominicana, a Conferência de Incheon (2015), que mostram que a educação não é apenas uma agenda nacional, mas internacional e os sistemas nacionais de educação são desenhados e desenvolvidos, primeiro, em função das necessidades nacionais e, segundo, em resposta às orientações globais.

O artigo contribuirá para a compreensão do papel dos estados nacionais e das agências internacionais no desenho, implementação e financiamento das políticas educacionais no mundo, em geral; e em Moçambique, em especial. Com efeito, o artigo constituirá um referencial teórico para análise de políticas educacionais no âmbito nacional e internacional. A discussão centra-se, nos compromissos assumidos pelos organismos multilaterais e bilaterais e as orientações

mundiais sobre a Educação, assim como os compromissos dos estados nacionais na organização/definição e implementação das políticas educacionais; na gestão, monitoria e avaliação e no financiamento da educação. Em termos metodológicos, a pesquisa adota a abordagem qualitativa, concentrando-se na análise de relatórios da UNESCO, do Banco Mundial, do Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH) e em artigos e livros publicados sobre a educação.

Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Jomtien, 1990)

Nos dias 5 a 9 de março de 1990, foi realizada uma conferência sobre educação, em Jomtien, Tailândia. Trata-se de uma conferência que determinou o rumo da educação ao nível mundial. Dela, participaram representantes de diferentes governos e diferentes organismos multilaterais e bilaterais. Nesta conferência foi afirmado o papel da educação no desenvolvimento econômico e humano e foi adotada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Assumido o compromisso sobre educação, definiu-se um Plano de Ação para “governos, organismos internacionais, instituições de cooperação bilateral, organizações não-governamentais (ONGs), e todos aqueles comprometidos com a meta da educação para todos”.²

O Plano de Ação é constituído por três níveis de ação a serem desenvolvidos de forma conjunta entre os estados nacionais e os organismos internacionais. Trata-se de: i) ação direta em cada país; ii) cooperação entre grupos de países que compartilhem certas características e interesses e, iii) cooperação multilateral e bilateral na comunidade mundial.

Os compromissos assumidos e o plano de ação constituem grandes orientações que cada nação deve adotar para a definição de políticas educacionais e a provisão de serviços da educação. Cada governo, a partir das orientações da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, é obrigado a garantir que sejam satisfeitas as necessidades básicas de aprendizagem. No preâmbulo do relatório da conferência sobre a “Educação para Todos” afirma-se que as nações do mundo inteiro ratificaram a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a qual destaca que “toda pessoa tem direito à educação”.³ Apesar de todos os esforços de cada nação para garantir o direito à educação, foram arroladas as seguintes constatações:

mais de 100 milhões de crianças, das quais pelo menos 60 milhões são meninas, não têm acesso ao ensino primário;
mais de 960 milhões de adultos - dois terços dos quais, mulheres, são

² UNESCO, 1990, p.7.

³ Idem, p.1.

analfabetos, e o analfabetismo funcional é um problema significativo em todos os países industrializados ou em desenvolvimento; mais de um terço dos adultos do mundo não têm acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias, que poderiam melhorar a qualidade de vida e ajudá-los a perceber e a adaptar-se às mudanças sociais e culturais; mais de 100 milhões de crianças e incontáveis adultos não conseguem concluir o ciclo básico, e outros milhões, apesar de concluí-lo, não conseguem adquirir conhecimentos e habilidades essenciais”.⁴

Os problemas de acesso à educação como um direito fundamental foram persistentes até na década de 90; o analfabetismo e a pobreza continuavam e continuam como os principais males da humanidade; o analfabetismo funcional ganhou terreno, pois os jovens e adultos escolarizados apresentam dificuldades de leitura, compreensão e interpretação, por um lado; dificuldade de trabalhar com novas tecnologias e o acesso ao conhecimento, às novas habilidades, por outro. Algumas crianças terminam a escolaridade sem diploma, ou seja, não conseguem concluir a escolaridade com sucesso; não reúnem habilidades, competências para responder aos problemas reais da sua comunidade. Os problemas acima expostos foram, de certa forma, provocados pelas guerras; pelos endividamentos de muitos países; pelas crises econômicas; pelo crescimento demográfico; pelas violências e lutas étnicas que dificultaram os avanços da educação básica, mesmo com a presença das agências econômicas interessadas no financiamento da educação.⁵

Reconhecendo-se o papel que a educação desempenha na conquista de um mundo mais seguro, sadio e próspero; no desenvolvimento socioeconômico; na organização do conhecimento e na preservação da cultura, em suma, admitindo-se que a educação constitui o motor de desenvolvimento cultural, científico, econômico e humano, foi proclamada a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*, com enfoque para a *Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem*.

Nesta declaração, ficou claro que compromisso assumido é de garantir a “Educação para Todos” a partir de: i) *satisfação das necessidades básicas para aprendizagem*; ii) *expansão de enfoque*; iii) *universalização do acesso e a promoção da equidade*; iv) *centralidade na aprendizagem*; v) *ampliação dos meios e o raio de ação da educação básica*; vi) *provisão de ambiente de aprendizagem*; vii) *fortalecimento de alianças*; viii) *desenvolvimento de uma política contextualizada de apoio*; ix) *mobilização de recursos* e, x) *fortalecimento da solidariedade internacional*.⁶

⁴ Ibidem.

⁵ Idem, p. 4.

⁶ Idem, p. 2-3.

Em relação à *satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*, afirma-se, aqui, que os países devem garantir que cada pessoa deve ter oportunidades educativas que permitam satisfazer às necessidades básicas de aprendizagem. Compreendem-se como necessidades básicas de aprendizagem o domínio da leitura e escrita; da oralidade, de quatro operações matemáticas e da resolução dos problemas da comunidade. Isto é, os países devem garantir que no fim da escolaridade, os alunos adquiram conhecimentos, habilidades, valores e atitudes para desenvolver plenamente suas potencialidades e capacidades, para contribuir para o desenvolvimento da comunidade e melhorar o nível de vida individual e coletiva.

Na *expansão do enfoque*, entende-se que o esforço pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem não se reduz apenas à ratificação de compromisso mas, também, passa pela disponibilização de recursos; a melhoria das estruturas institucionais, dos currículos e dos sistemas convencionais de ensino, para constituir base do que há de melhor nas práticas correntes. A expansão do enfoque compreende universalizar o acesso à educação e promover a equidade; centralidade na aprendizagem, ampliação dos meios e o raio de ação da educação básica; provisão de ambiente adequado à aprendizagem e o fortalecimento de alianças. Portanto, resume o que está previsto nos artigos 3, 4, 5, 6 e 7 da Declaração mundial sobre Educação para Todos.

Quando à *universalização do acesso e a promoção da equidade*, foi defendida a necessidade de universalizar a educação para todas as crianças, jovens e adultos e melhorar a sua qualidade. Também é necessário reduzir as desigualdades de acesso à educação e as disparidades educacionais. No que respeita ao *desenvolvimento de políticas contextualizadas de apoio*, afirma-se que “a educação básica para todos depende de um compromisso político e de uma vontade política, respaldados por medidas fiscais adequadas e ratificados por reformas na política educacional e pelo fortalecimento institucional”.⁷

Em relação ao *fortalecimento da solidariedade internacional*, entende-se que “satisfazer às necessidades básicas de aprendizagem é uma responsabilidade comum e universal a todos os povos. Isso implica solidariedade internacional e relações econômicas honestas e equitativas”.⁸ Cada país e cada governo têm a capacidade de contribuir e compartilhar os conhecimentos e as experiências aos outros, para a definição de políticas e programas educacionais. Ainda nesta conferência, foi frisada a importância e a necessidade de observância das culturas locais, para a melhoria do aprendizado, tendo sido aberto espaço para o encontro e coexistência entre os saberes tradicionais autóctones e os saberes científicos defendidos pela escola moderna. Trata-se,

⁷ Idem, p. 5.

⁸ Ibidem.

portanto, de um encontro dialógico entre estes saberes, que trouxe uma ruptura epistemológica da ciência moderna e permitiu a ressignificação de conteúdos culturais relevantes para aprendizagem nos currículos escolares.

“Educação para Todos: O compromisso de Dakar - 2000”

Dez anos depois da conferência de Jomtien, foi realizado, em 28 de abril de 2000, um fórum de educação, em Dakar, Senegal. O fórum foi organizado pela UNESCO e tinha como objetivo geral avaliar o grau de implementação dos compromissos e metas assumidos em Jomtien, em 1990. Como foi discutido no primeiro item, são compromissos e metas: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de crianças, jovens e adultos; erradicação de analfabetismo e universalização da educação escolar. O fórum foi antecedido por avaliações preliminares, feitas em cada país, região e continente, com vistas a aferir o grau de progressos alcançados em matéria de educação para todos. Nessa senda, foi realizada uma conferência preparatória, em fevereiro de 2000, na República Dominicana, na América do Sul, na qual foram apresentados resultados preliminares sobre a universalização da educação básica e satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.

No fórum de Dakar foram reassumidos os compromissos de “Educação para Todos”. O fórum tornou-se um espaço de debate para redefinição das políticas educacionais com vistas: a) colocar em ação o paradigma de satisfação das necessidades de aprendizagem básica para todos.

b) maximização do acesso à educação, c) melhoria da qualidade de educação, d) garantia da igualdade (equidade) de gênero e da política de inclusão na educação. Os países e os organismos membros da UNESCO voltaram a se comprometer sobre a provisão da educação básica de qualidade, enquanto elemento fundamental para a cidadania.

O Marco de Ação de Dakar 2000: “expressa o compromisso coletivo da comunidade internacional em buscar uma estratégia bem fundamentada para garantir que as necessidades básicas de ensino de toda criança, jovem e adulto sejam satisfeitas dentro de uma geração e mantidas a partir de então”.⁹ Serviu, também, como termômetro para medir o pulsar das reacomodações, os resultados alcançados, partilhar as experiências e desafios, identificação de dificuldades e lições aprendidas na implementação da “Declaração da Mundial sobre Educação para Todos”.

Quais foram os compromissos reassumidos para cumprir as metas de Educação para Todos não atingidas? Entre vários, destacam-se os seguintes compromissos reassumidos: 1) a

obrigatoriedade de se alcançar os objetivos e metas de Educação para Todos em todas as nações; 2) a responsabilidade dos países firmarem parcerias e cooperação com agências nacionais e internacionais; 3) apoiando-se na Declaração Universal dos Direitos Humanos e na Convenção sobre os Direitos da Criança, todos os países devem garantir que todas as crianças, jovens e adultos se beneficiem de uma educação que satisfaça às necessidades de aprendizagem, observando os quatro pilares: *aprender aprender, aprender fazer, aprender conviver e aprender ser*; 4) reduzir as desigualdades no acesso à educação e a renda nacionais, entre as nações, regiões e continentes, para permitir que sejam reduzidos os índices de discriminação do gênero nos sistemas de ensino; a melhoria da qualidade de educação; a erradicação de analfabetismo; aquisição de valores e habilidades que permitam o ingresso no mercado de trabalho remunerável; 5) entendendo que a educação é fator-chave para o desenvolvimento sustentável, para paz e estabilidade social, cada país deve garantir que se alcancem, de forma urgente, as necessidades de aprendizagem básica; 6) todas as nações e organismos são obrigados a cumprir os seguintes objetivos: i) expandir e melhorar a educação da criança, em especial, a criança vulnerável e em desvantagem; ii) assegurar que todas as crianças, sobretudo as meninas e as provenientes de minorias étnicas, tenham a educação obrigatória, gratuita e de qualidade até 2015; iii) eliminar as disparidades de gênero na educação primária e secundária até 2005 e alcançar a igualdade de gênero até 2015; iv) melhorar todos os aspectos de qualidade de educação e assegurar a excelência para todos e, 7) os governos, organizações nacionais e internacionais, a sociedade civil têm a obrigação de manifestar uma vontade política nacional e internacional de uma educação para Todos, facilitando os investimentos e insumos para educação básica.¹⁰

Ainda para o alcance dos objetivos da “Educação para Todos”, a comunidade internacional se comprometeu em desenvolver uma iniciativa global, visando mobilizar recursos financeiros para incrementar os esforços nacionais. Nesse sentido, os organismos internacionais como: UNESCO, BM, UNICEF, FMI, BAD e os parceiros de cada país, se dispõem a: a) aumentar os financiamentos para educação básica; b) facilitar a coordenação mais efetiva dos doadores; c) facilitar abordagens setoriais e multissetoriais; d) providenciar o perdão das dívidas e, e) realizar monitoria e avaliações periódicas.¹¹

Na conferência, reiterou-se a obrigatoriedade dos estados nacionais garantirem o direito à educação de qualidade, que satisfaça às necessidades básicas de aprendizagem; e ressaltou-se que todas as nações promovam a educação primária de qualidade, obrigatória e gratuita para todas as crianças, jovens e adultos. Além das metas e estratégias definidas para o cumprimento dos

⁹ UNESCO, 2000, p. 11.

¹⁰ Idem, p. 8-9.

objetivos de Educação para Todos, foram traçadas orientações/recomendações a serem adotadas de acordo com a especificidade de cada país. Isto é, cada país adapta os objetivos e as metas globais da educação na definição das suas políticas nacionais de educação. Segundo a UNESCO (2000), são no total 6 orientações/recomendações fundamentais para as nações, sobretudo, as em via de desenvolvimento, a saber:

A primeira orientação diz respeito à *expansão e aprimoramento da assistência e à educação da primeira infância*. Neste ponto, recomenda-se a criação de ambientes seguros e amigáveis para as crianças da primeira infância, para que elas possam crescer saudáveis, ativas e confiantes e serem capazes de aprender. Trata-se da criação, gestão e avaliação de escolas pré-primárias, o que em Moçambique designa-se da educação Pré-Escolar. Os governos podem firmar parcerias com organismos nacionais e internacionais, com a comunidade e com a família, na prestação de educação das crianças. Assim, os ministérios da educação têm a responsabilidade de formular políticas de assistência à educação da primeira infância e conceber o currículo correspondente a essa educação dentro do contexto da política nacional de educação.

A segunda orientação é *garantir que, até em 2015, todas as crianças, especialmente meninas, crianças em situações difíceis e crianças pertencentes a minorias étnicas, tenham acesso a uma educação primária de boa qualidade, gratuita e obrigatória e possibilidade de completá-la*. Aqui salienta-se a necessidade de todas as crianças poderem usufruir o seu direito de ser educada. Todas as nações devem oferecer educação primária de qualidade, gratuita e obrigatória, tendo em conta que a educação primária é a base de crescimento da criança e abrange, no mínimo, as primeiras 9 classes/séries/anos da escolaridade. Para cumprir o aspecto de gratuidade da educação, as nações devem eliminar as taxas de matrícula, prover material didático e uniformes para as crianças. Dependendo das condições financeiras, os governos devem providenciar lanches e transportes escolares. Trata-se da redução de custos que possam permitir que as crianças impossibilitadas de frequentar a escola gozem de direito à educação.

Na senda desta orientação, o governo de Moçambique realizou uma reforma, em 2004, que culminou com a eliminação de taxas de matrículas e proporcionou a provisão de livro escolar gratuito até 7^a classe (educação básica) e, em 2018, foi reajustada a 6/92 do SNE pela lei 18/2018, de 18 de dezembro. No âmbito da lei 18/2018, a educação básica foi alargada de 7 classes/anos escolares para 9 classes, abrangendo, assim, o primeiro ciclo do ensino secundário, conforme o artigo 6, da lei 18/2018 do SNE, no qual se lê: "a educação básica compreende o ensino primário e o 1º ciclo do ensino secundário".

A lei descreve que a educação básica confere competências fundamentais e

¹¹ Idem, p. 9.

conhecimentos às crianças, jovens e adultos para o exercício da cidadania e para compreensão e interpretação do mundo que lhes rodeia e resolução dos problemas da sua comunidade.

A terceira é *assegurar que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam satisfeitas mediante o acesso equitativo da aprendizagem apropriada e aos programas de capacitação para a vida* – de acordo com o relatório, os jovens e adultos devem ter a oportunidade de adquirir os conhecimentos e desenvolver competências e habilidades que lhes permitam inserir-se no mercado do trabalho e contribuir para o desenvolvimento da sua vida e da vida da comunidade. Ainda devem lhes ser dadas oportunidades de continuar os seus estudos noutros níveis.

A quarta orientação diz respeito à expansão dos processos de alfabetização, como forma de promover a igualdade no acesso à educação para todos os adultos. Para isso, é necessário que cada nação *atinga, em 2015, 50% de melhoria nos níveis de alfabetização de adultos, especialmente para as mulheres, igualdade de acesso à educação fundamental e permanente para todos os adultos* – em relação a este aspecto, a orientação é clara e consiste em maximizar a educação de adultos. Os governos devem garantir a educação diversificada, introduzindo novas estratégias de aprendizagem para os adultos, em especial, para as mulheres.

A quinta orientação e, não menos importante, se funda na *eliminação das disparidades de gênero na educação primária e secundária, até 2015*. Nesta orientação, os governos são orientados a desenhar estratégias que permitam reduzir as disparidades para atingir a igualdade de gênero entre meninas e meninos. Foi nesse sentido que, na Agenda 2025, o governo de Moçambique desenhou estratégias visando massificar a educação básica, considerada “Passaporte para a vida”. Duas estratégias merecem destaque neste artigo. A primeira diz respeito à *“Extensão da Caixa Escolar a todo o país, para permitir o maior acesso à educação e retenção das crianças provenientes de populações mais desfavorecidas”*.¹² A segunda estratégia é a distribuição equitativa de número de vagas no ensino primário. Nesta segunda estratégia, foram orientados os gestores das escolas para garantirem, no ato das matrículas, que “pelo menos 50% dos lugares disponíveis no ensino primário devem ser preenchidos por moças. Para isso deverão ser criados determinados incentivos para as famílias que encorajarem as suas filhas a estudarem”.

13

A sexta e última orientação assenta na *melhoria de todos os aspectos da qualidade de educação e visa assegurar a excelência de todos, de modo que resultados de aprendizagem reconhecidos e mensuráveis sejam alcançados*. Nesta orientação, os governos e parceiros são

¹² GOVERNO DE MOÇAMBIQUE, 2003, p. 97.

¹³ Ibidem.

instigados a trabalhar para garantir e assegurar a educação de qualidade para todos os níveis. Para garantir uma educação de qualidade é necessário que os governos melhorem a nutrição dos alunos; promovam a formação contínua dos professores, instalações escolares bem equipadas e resilientes; disponibilizem o material didático gratuito; criem ambiente saudável; promovam o respeito pelas comunidades e valores culturais; construam currículos que integrem a componente da cultura e línguas locais.

“Educação para Todos: O imperativo da qualidade e o relatório de Monitoramento global de Educação (2005)”

No prefácio do relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos, de 2005, destaca-se que a “busca de Educação para Todos (EPT) baseia-se, fundamentalmente, em garantir que todos – crianças, jovens e adultos – obtenham os conhecimentos e as habilidades de que necessitam para melhorar suas vidas e desempenhar seu papel na construção de sociedades mais pacíficas e equitativas”.¹⁴ O grande desafio que os estados têm para a universalizar a educação básica está na criação de condições para que cada aluno tenha uma educação de qualidade e o aprendizado relevante para a sua vida. A sexta recomendação do fórum de Dakar é a qualidade de educação. Para isso, aconselha-se aos governos a incentivar as parcerias para a mobilização de financiamentos com vistas à melhoria de todos os aspectos da qualidade. Os benefícios da educação da primeira infância, da educação primária, secundária e superior e da educação de alfabetização de adultos estão dependentes da qualidade dos sistemas de educação, das políticas educacionais, dos conteúdos curriculares e dos professores qualificados que cada governo oferece.

O relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos reconhece que a educação primária e a educação secundária constituem principal plataforma dos sistemas educacionais e garantem a todos os alunos aquisição de “conhecimentos, habilidades e valores necessários para o exercício da cidadania responsável”.¹⁵ O epicentro da discussão desse relatório é a qualidade. Segundo a UNESCO, a qualidade deve ser analisada à luz dos objetivos da educação de cada governo. Muitas vezes, dois objetivos estão na base de definição da qualidade: “o primeiro é garantir o desenvolvimento cognitivo dos aprendizes; o segundo enfatiza a papel da educação no provimento do desenvolvimento criativo e emocional dos aprendizes, ajudando-os a adquirir

¹⁴ UNESCO, 2005, p. 5

¹⁵ Ibidem.

valores e atitudes para uma cidadania responsável”.¹⁶

Dois aspectos muito importantes que este relatório discute: i) qualidade de educação que tem de ser estudada a partir do elemento de inclusão e/ou equidade, o sistema de educação que tem de ser caracterizado pela inclusão de crianças com necessidades educativas especiais, crianças com pobreza de aprendizagem, crianças com dificuldades materiais; ii) cidadania responsável ou ativa. De fato, o aspecto da formação para cidadania recupera a questão da coesão nacional, a responsabilidade de indivíduos em agir em prol do bem-estar nacional e a cultivar-se o sentimento patriótico. Reconhecendo-se que os sistemas nacionais são base de formação para cidadania ativa e responsável, há um imperativo dos estados melhorarem os currículos introduzindo, de forma clara, as abordagens que levem a cimentar o sentimento patriótico, de fraternidade, de resiliência e de reconciliação, com vistas a reduzir os conflitos e discriminação racial, religiosa, política e étnica.

O relatório de Monitoramento Global da Educação para Todos retoma as orientações/recomendações ou metas do Marco de Ação de Dakar que são: a) cuidado e educação da primeira infância; b) aprendizagem de jovens e adultos; c) questão de gênero; d) educação primária universal; e) alfabetização e educação de adultos e, f) qualidade. Esta última, como foi frisado no parágrafo anterior, constitui grande preocupação das nações. A qualidade de educação constitui um compromisso e desafio para todos os governos, pois ela depende de condições decentes, de sistemas educacionais e oportunidades de aprendizagem efetiva proporcionadas às crianças, jovens e adultos. A qualidade constitui preocupação para os governos e organismos internacionais e a sociedade, porque uma parte significativa de alunos continua com problemas de domínio de habilidades cognitivas, dificuldades de expressão e de cálculo no fim da sua escolaridade. Para isso, a melhoria da qualidade dos sistemas educacionais e de conteúdos curriculares foi um dos compromissos assumidos no fórum para todos os governos.

O desafio de universalizar a educação primária de qualidade não é apenas dos governos nacionais, mas de todos os organismos internacionais. Por isso, o assunto da educação está na agenda internacional desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948. Portanto, a educação está no centro de debates e a melhoria da sua qualidade constitui grande preocupação da UNESCO, Banco Mundial, FMI, OCDE, parceiros, setor privado e outros organismos de caráter nacional e internacional. A melhoria de todos os aspectos da educação se resume na melhoria das condições materiais e infraestruturais das instituições de ensino; na melhoria de conteúdos que se ensinam; no impacto do aprendizado na vida social e laboral; na melhoria das políticas educacionais e curriculares; no reconhecimento da escola como instituição de formação

¹⁶ Ibidem.

para a cidadania e na melhoria das políticas de formação de professores.

Segundo a UNESCO, o conceito de qualidade:

“ênfatiza o papel da educação na promoção de valores compartilhados, juntamente com o desenvolvimento criativo e emocional – objetivos cuja realização é muito mais difícil de avaliar. Há muito em comum também nos objetivos amplamente compartilhados sobre os quais se baseiam os debates sobre qualidade: respeito pelos direitos individuais, maior igualdade de acesso e melhores resultados de aprendizagem, e maior relevância”.¹⁷

Muitas teorias têm apresentado diversas abordagens sobre a qualidade. Mas a perspectiva da UNESCO sobre a qualidade diz respeito ao significado do aprendizado do aluno para a vida; ao contexto socioeconômico nacional; aos recursos materiais e humanos que cada nação dispõe; ao processo de ensino e aprendizagem e aos resultados e benefícios da educação. A educação de qualidade afeta a vida de cada cidadão no desenvolvimento das suas atividades e na melhoria do seu desempenho na comunidade, em especial, e na sociedade, em geral. É do entendimento geral que melhorar a qualidade de ensino, ou seja, a qualidade da educação (questão prática), passa necessariamente pela melhoria dos dispositivos legais e políticas curriculares (questão teórica). As transformações educacionais ou as mudanças curriculares, que decorrem no setor da educação, são tentativas de resposta às orientações políticas, segundo as quais a qualidade de educação ou a qualidade do conhecimento curricular constitui o foco do poder decisório. O conceito da qualidade é trabalhado segundo as especificidades de cada nação/estado.

No geral, a qualidade resulta da presença de determinados insumos que intervêm na escolaridade. Para tal, consideram-se fatores determinantes da qualidade de educação: a) o conhecimento do aluno, b) conhecimento do professor; c) reforma curricular; d) criação das condições laborais; e) salário de professores; f) bibliotecas; g) material didático; h) a formação de professores; l) laboratórios e, i) redução de turmas numerosa (cf. TORRES, 2007, p. 140). Estes insumos dependem da política nacional de educação, dos objetivos de cada governo e das intenções dos financiadores. Garantir que os alunos. No fim da sua escolaridade obrigatória, tenham um domínio sobre aquilo que foi ensinado – aprendizado - é o objetivo do governo de Moçambique e dos parceiros e, em suma, dos organismos internacionais que financiam a educação.

O relatório em análise destaca evidências claras dos benefícios de desenvolvimento socioeconômico de uma educação de qualidade. Afirma-se que “melhores resultados escolares – representados pelos testes escolares de desempenho dos alunos – estão intimamente relacionados

¹⁷ Idem, p. 17.

aos salários mais altos na vida futura”.¹⁸ O pressuposto é de que a escolarização de alta qualidade proporciona emprego de qualidade aos cidadãos e melhoria do potencial econômico nacional. Dito de outra forma, os indivíduos que apresentam diplomas de universidade de reconhecido mérito, pela sua qualidade, são rapidamente absorvidos pelo mercado de trabalho. Portanto, uma educação de qualidade traz consigo benefícios sociais significativos. Para melhorar a qualidade é preciso colocar a educação na agenda do governo. Isto significa estabelecer prioridades para educação e definir políticas que coloquem os alunos no centro da experiência de aprendizagem. Melhorar a qualidade de educação significa, também, dar prioridade aos espaços onde ocorrem os processos de ensino e aprendizagem e atualizar os métodos a partir de formações contínuas. O texto em estudo traz um outro componente que concorre para a qualidade de educação e que os governos também devem dar prioridade nas suas políticas educacionais. Trata-se de investimento no professor.

No relatório aponta-se a necessidade de equilíbrio entre o tempo e os recursos gastos na formação inicial e na formação continuada do professor como prioridade nas políticas dos governos. Assim, cada governo tem de definir políticas e estratégias de formação e incentivos para os professores. Avança-se a ideia de que:

Incentivos para a opção pela profissão docente estão intimamente ligados à remuneração e às condições de trabalho. Em muitos países com limitações de recursos, os salários dos professores são demasiadamente baixos para prover um padrão de vida razoável. Além disso, a remuneração de professores tende a diminuir ao longo do tempo em relação a outros grupos profissionais comparáveis. Em alguns casos, o problema pode ser minimizado pela melhoria do apoio central à gestão e à supervisão das escolas, garantindo o pagamento pontual de salários. Em outros casos, quando cuidadosamente implementados, o ensino multisseriado e a dupla jornada podem reduzir os custos unitários. A garantia de disponibilidade de professores para todas as escolas podem exigir também incentivos para o trabalho em áreas rurais.¹⁹

Embora a Declaração Mundial sobre Educação para Todos não tenha desenvolvido a questão da qualidade, ela foi identificada como pré-requisito para alcançar o objetivo de equidade. No Marco de Ação de Dakar 2000, declarou-se o acesso à educação de qualidade como um direito para todas as crianças. E, daí a qualidade foi um dos pontos mais discutidos, tendo sido colocado “no coração da educação”. Foi apresentada uma definição “ampliada de qualidade, que estabeleceu as características desejáveis para os alunos (estudantes saudáveis, motivados), processos (professores competentes utilizando pedagogias ativas), conteúdo (currículo relevante)

¹⁸ Idem, p. 20.

¹⁹ Idem, p. 22.

e sistemas (boa governança e alocação equitativa dos recursos)”.²⁰

Em relação ao entendimento da qualidade exposto acima, a UNESCO (2005) apresenta três princípios que tendem a ser amplamente consensuais: a) qualidade como relevância; b) qualidade como equidade de acesso e de resultados e, c) qualidade como observância adequada de direitos individuais. A educação de qualidade deve permitir que as crianças, jovens e adultos adquiram capacidades cognitivas, emocionais e criativas.

Na adequação das políticas definidas internacionalmente sobre educação (orientações/recomendações), o governo de Moçambique elaborou e aprovou, em 2003, a Agenda 2025, um instrumento no qual estão previstas as ações do governo para o desenvolvimento nacional. No campo da educação, foi definida uma política de fornecimento de lanches ou almoço gratuito nas escolas para as crianças desfavorecidas e/ou necessitadas. O objetivo dessa política é garantir uma educação básica para todos até 2025. Assim, o governo concebeu programas de “alimentação escolar gratuita”. Nesse instrumento, o governo afirma o seguinte: “na medida do possível, nas escolas primárias, deverão fornecer lanches, os chamados almoços escolares gratuitos para crianças”.²¹ Portanto, estrategicamente, o governo pretende reter mais os alunos na escola e reduzir as desistências, sobretudo para as moças e garantir o direito à “Educação para Todos”.

A conferência de Incheon e as orientações para a Educação 2030

As organizações internacionais contribuem para a formulação de políticas nacionais de educação. Elas estão sempre preocupadas com as questões educacionais e realizam fóruns para definir orientações internacionais com vistas ao desenvolvimento da educação. E, no âmbito do desenvolvimento da educação, foi realizada a conferência de Incheon envolvendo vários organismos internacionais, entidades políticas e especialistas de educação. De fato, em 2015, foi realizado o Fórum de Educação, na cidade de Incheon, na Coreia do Sul, do qual participaram 1.600 representantes dos 160 países e 120 Ministros. O Fórum foi organizado pela UNESCO e coorganizado pelo Banco Mundial (BM), UNICEF, PNUD, UNFPA, ONU Femme, ACNUR e resultou na aprovação da Declaração da Agenda Internacional para a Educação 2030, publicada pela UNESCO, em 2015. Nele, foram reafirmados os objetivos da conferência de Jomtien, na Tailândia, realizada, em 1990, sobre “Educação para Todos” e, reiterados em Dakar, Senegal, em 2000. Foi revisitado o relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos de 2005 e

²⁰ Idem: p. 29.

²¹ GOVERNO DE MOÇAMBIQUE, 2003, p. 135.

foram reafirmados os objetivos do Milênio, com maior enfoque para os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS4).

A visão dos organizadores e participantes da Conferência é transformar vidas dos cidadãos por meio da educação, reconhecendo-a como fator impulsionador do desenvolvimento social, econômico e humano. Grande compromisso assumido foi construir uma agenda de educação única e renovada. Trata-se de uma agenda que defende a inclusão e que está ancorada no ODS 4, que propõe “*assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos*”. Este foi a base de Agenda e o objetivo discutido.

A Agenda para Educação 2030, definida na conferência de Incheon, se inspira numa visão “humanista da educação e do desenvolvimento, com base nos direitos humanos e na dignidade; na justiça social; na inclusão; na proteção; na diversidade cultural, linguística e étnica; e na responsabilidade e na prestação de contas compartilhadas”.²² Ainda nesta visão, reafirmaram a educação como um bem público, um direito fundamental e a base que garante a efetivação de outros direitos. Foi reafirmado, também, que a educação é essencial para a paz, a tolerância, a realização humana e o desenvolvimento sustentável. Portanto, configurou elemento determinante para o combate à pobreza e ao analfabetismo, considerados males para a humanidade.

Durante a conferência foram discutidos 6 pontos fundamentais e transformados em orientações para os governos nacionais. Essas orientações são: 1) *educação inclusiva e justa*, 2) *extensão da duração da escolaridade*; 3) *educação de qualidade*; 4) *Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) e da Educação para a Cidadania Mundial (ECM)*, 5) *aprendizagem ao longo da vida* e, 6) *educação nas zonas de conflito*.

Educação inclusiva e justa constitui a primeira orientação da Educação 2030. Esta primeira orientação defende a necessidade de garantir o acesso à educação a todas as crianças, jovens e adultos. Uma educação equitativa e de qualidade e a promoção de oportunidades de aprendizagem ao longo da vida são responsabilidades dos governos. A garantia do direito à educação inclusiva e justa responde à meta de universalização da educação, Marco de Ação de Jomtien e reafirmado em Dakar, em 2000. Esta orientação “está inspirada por uma visão humanista da educação e de desenvolvimento com base nos direitos humanos e na dignidade, na justiça social, inclusão, proteção, diversidade cultural, linguística e étnica, bem como na responsabilidade e prestação de contas partilhadas por todos os interessados” (AKKARI, 2017, p. 944).

Akkari vai mais longe afirmando que:

“a inclusão e a equidade são a pedra angular da agenda de 2030. Se estes dois conceitos são fundamentais para esta primeira orientação, se faz necessário lutar contra todas as formas de exclusão e marginalização, bem como contra as disparidades e desigualdades no acesso, na participação e nos resultados da aprendizagem” (AKKARI, 2017, p. 944).

Aos governos nacionais, torna-se urgente promover mudanças necessárias nas políticas educacionais e concentrar esforços nos grupos mais desfavorecidos, especialmente as mulheres e pessoas com deficiência. Políticas específicas e ambientes de aprendizagem sensíveis às relações de gênero são necessárias e recomendadas. Para responder a esta orientação, Moçambique tem envidado esforço no sentido de melhorar infraestruturas, colocando rampas para que os alunos com deficiências de locomoção tenham acesso aos serviços educacionais. Mas, também, com ajuda de parceiros, está adquirindo máquinas e equipamentos para os alunos com deficiência visual e auditiva. Nos planos estratégicos de educação, estão previstas ações que incluem o fornecimento de lanches escolares, distribuição de livros e o equilíbrio entre moças e rapazes. O governo está comprometido com a causa de educação inclusiva e justa. A inclusão é tratada como elemento de igualdade e equidade.

A segunda orientação é *Extensão da duração da escolaridade*. Foi de entendimento geral a necessidade da extensão da escolaridade básica até 12 anos para os países ricos; e de 9 anos para os países em via de desenvolvimento. A extensão da escolaridade básica exige também a criação, a organização e institucionalização da educação da primeira infância, a chamada educação pré-escolar ou pré-primária. A Agenda impõe que se ofereça, para todos os níveis da educação básica, uma educação, gratuita, obrigatória e de qualidade.

A Agenda 2030 sugere que na extensão da escolaridade haja compromisso público em termos de financiamento, ou seja, a educação deve ser financiada com recursos do Estado e ser baseada em resultados de aprendizagem. Trata-se de uma educação que abrange crianças da primeira infância até aos 17 anos de idade, considerando-se que a criança entra na escola primária com 6 anos de idade e termina o ensino secundário aos 17 anos. Ainda esta orientação coloca a necessidade de prolongar a escolaridade e melhorar a aprendizagem. A orientação é paradoxal porque ela é assumida por muitos países, mas a luta pela garantia do direito à educação de qualidade a todas as crianças ainda é grande e difícil de ser vencida para os países pobres.

A terceira orientação concentra-se na *Qualidade de educação*. É uma questão transversal,

²² UNESCO, 2015, p. 7.

todos os países precisam garantir, além da extensão, a educação de qualidade. Insiste-se, nesta orientação, na melhoria dos resultados de aprendizagem. Isso requer a melhoria do sistema de ensino a partir da reforma educacional; das políticas curriculares; do financiamento adequado, do fortalecimento dos recursos materiais e humanos; da definição de critérios de avaliação dos resultados, da formação de professores em novas metodologias de ensino.

Os governos precisam conferir a autonomia aos professores para agir com responsabilidade e comprometimento durante o processo de ensino e aprendizagem; além de criar condições laborais e melhorar os salários dos professores e educadores. A melhoria dos salários dos professores constitui calcanhar de *Aquiles*, pois os governos dos países pobres, sobretudo, africanos, ainda não compreendem o significado da educação para o desenvolvimento socioeconômico. Dar salários significativos e oferecer formação e qualificações profissionais satisfatórias constitui grande incentivo/motivação para a melhoria da qualidade do setor.

Ainda sobre a qualidade, os sistemas de educação devem ser geridos de forma eficaz e eficiente, transparente e descentralizados, para responder às novas demandas. O Estado deve canalizar recursos suficientes para que a educação promova a qualidade, incutindo nos cidadãos a criatividade. Uma educação de qualidade garante aos cidadãos a aquisição de conhecimentos seguros e competências básicas de leitura, escrita e cálculo, assim como habilidades analíticas e de resolução de problemas, (cf. AKKARI, 2017, p. 945-946).

A quarta orientação/recomendação feita aos governos diz respeito à *Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) e da Educação para a Cidadania Mundial (ECM)*. Nesta orientação/recomendação, sugere-se que a escola/educação administre as competências, os valores, as atitudes que “permitem aos cidadãos levar uma vida saudável e gratificante, para tomar decisões conscientes e enfrentar os desafios locais e globais, através da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) e para a Educação para a Cidadania Mundial (ECM)” (AKKARI, 2017, p. 945-946). Esta orientação é contraditória na medida em que, de um lado, a Agenda recomenda a construção da cidadania planetária e mundial, de outro, os governos nacionais estão preocupados na construção de identidade locais e nacionais. Ou seja, as nações emergentes estão preocupadas com a construção de um sistema de ensino com uma identidade própria, resistindo à onda da globalização.

De acordo com a UNESCO (2015), a quinta orientação refere-se à *aprendizagem ao longo da vida*. Esta orientação assenta-se na promoção de oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos, em todos os contextos e em todos os níveis de ensino. Isso se traduz no acesso equitativo e de qualidade a partir da expansão das oportunidades de educação e de formação técnica e profissional para todos. Esta orientação contempla o ensino superior e o

componente de pesquisa. Novamente, é trazida a visão da educação de qualidade, que foi centro de discussão no relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos.

A sexta e última orientação é *Educação nas zonas de conflito*. As organizações internacionais e os parceiros entenderam que muitos países estão envolvidos em conflitos tribais e políticos. Alguns desses conflitos são causados pela distribuição desigual da renda; exclusão social e política, terrorismo e a busca desenfreada de recursos naturais e minerais que os países detêm. Ainda outros sofrem, anualmente, de calamidades naturais que obrigam o envolvimento de organizações nacionais e internacionais para aliviar às pessoas afetadas. Nessas zonas ou países, muitas crianças, jovens e adultos ficam fora do sistema escolar.

Ainda há um pleno reconhecimento da comunidade internacional sobre o sofrimento e a pobreza que as pessoas passam nas condições de conflito, como: crises, a violência e ataques contra as instituições de ensino, desastres naturais e pandemias. Assim, o apelo deixado na conferência de Incheon aos governos é, como destaca Akkari, desenvolver sistema de ensino mais “inclusivos, ágeis e flexíveis para atender às necessidades de crianças, jovens e adultos que são confrontados com estas situações, incluindo pessoas internamente deslocadas dentro de seus próprios países e refugiados” (AKKARI, 2017, p. 946). Para responder à questão das calamidades naturais (cheias e inundações, ciclones, etc.) recomenda-se aos governos construir infraestruturas resilientes. Os governos sentem-se na obrigação de garantir que todos os alunos tenham educação de qualidade em todos os níveis; e de assegurar que cada aluno conclua, com sucesso, a escolaridade obrigatória. Ou seja, que cada aluno saia da escola com certificado reconhecido e de qualidade para o exercício da sua atividade profissional.

As primeiras orientações referem-se à educação humanística, reafirmando o argumento segundo o qual a educação é um projeto antropológico; e as segundas reafirmam a presença inquestionável da política neoliberal e a globalização da educação. Portanto, nesta declaração, estão expostas orientações políticas de âmbito internacional que devem ser adotadas e adaptadas pelos Estados Nações na definição das políticas educacionais. Há razões suficientes que dão suporte ao argumento segundo o qual a educação está nas agendas internacionais e que uma política educacional, por mais que pensa que é nacional, transcende o âmbito nacional para internacional. Portanto, a educação é o campo de disputas nacionais e internacionais.

Nestas orientações pode-se identificar e acomodar áreas prioritárias para cada agência internacional. A UNESCO tem como foco a Educação inclusiva; extensão da escolaridade para 9 anos, em países em via de desenvolvimento; e para 12 anos, em países desenvolvidos; construção de sistema educativos que possam responder às necessidades de aprendizagem das crianças das zonas de conflito e vulneráveis às calamidades naturais.

Banco Mundial, OCDE, FMI e outros organismos internacionais de caráter capitalista, responsáveis pela assistência técnica, política e financeira, têm como foco a Aprendizagem ao longo da vida, Educação de qualidade, Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) e Educação para a Cidadania Mundial (ECM). A intervenção gigantesca do BM, OCDE, FMI e outros organismos na assistência técnica, política e financeira no setor da educação, significa, em certa medida, a redução do papel da UNESCO enquanto instituição responsável pela educação.

No domínio da governança, Agenda da Educação 2030 concentra-se no nível nacional. “Os governos têm a responsabilidade principal de cumprir com o direito à educação e desempenham um papel central como guardiões do gerenciamento e do financiamento eficiente, equitativo e eficaz da educação pública”.²³ Segundo o relatório, os governos nacionais estão na obrigação de manter a liderança política para a educação e guiar o processo de contextualização e implementação dos objetivos e das metas da Educação 2030, tendo em conta as experiências e as prioridades nacionais. Na governança, os estados nacionais são chamados a garantir uma gestão transparente e inclusiva. Portanto, na gestão educativa, a orientação é envolver os parceiros nacionais e internacionais, reservando-se ao Estado a função de regular padrões; melhorar a qualidade; reduzir as disparidades entre regiões, províncias, distritos, comunidades e escolas.

Na conferência de Incheon também foi frisado que “os governos deveriam, nos contextos em que for apropriado, integrar o planejamento da educação com a redução da pobreza, com estratégias de desenvolvimento sustentável e respostas humanitárias, além de garantir, ao mesmo tempo, que as políticas estejam alinhadas com as obrigações legais do governo de respeitar, proteger e fazer cumprir o direito à educação”.²⁴

Ainda na senda da governança, há uma expectativa de que, até 2030, os Estados tenham democratizado o processo de tomada de decisões e as prioridades dos cidadãos sejam refletidas no desenvolvimento e na implementação de políticas educacionais em todos os níveis do sistema de ensino. Os governos podem envolver os parceiros na planificação, implementação e monitoria dos processos de educação. “As parcerias, em todos os níveis, devem ser guiadas pelos princípios de um diálogo político aberto, inclusivo e participativo, junto com responsabilização, transparência e sinergias mútuas”.²⁵ Entende-se que a participação deveria começar com o envolvimento das famílias e das comunidades para incentivar à transparência e garantir uma boa governança na administração educacional.

A realização das conferências internacionais sucessivas, nas quais são discutidos

²³ UNESCO, 2015, p. 57.

²⁴ Ibidem.

objetivos da educação, elaboradas orientações para os governos nacionais e a concebidas agendas internacionais, ilustra a crescente influência das organizações internacionais e o papel que estas desempenham na assistência técnica, política e financeira na educação. Devido às influências que as organizações internacionais têm sobre a educação, os governos nacionais são forçados a acelerar a descentralização, reduzindo alguns poderes. Segundo Rosa Maria Torres (2007, p. 136), para melhorar a qualidade de educação, os governos devem manter centralizadas quatro funções: “a) fixar padrões; b) facilitar os insumos que influenciam o rendimento escolar; c) adotar estratégias para flexibilizar a aquisição e uso de insumos e, d) monitorar o desempenho escolar”. A centralização das quatro funções para o Estado, pressupõe a fragilidade dos governos no financiamento da educação. Com efeito, quando os governos nacionais não financiam a educação com Orçamento Geral do Estado (OGE), usando fundos provenientes dos parceiros e das instituições internacionais para o financiamento do setor da educação, acabam sendo reduzidos a funções pouco significativas.

Políticas educacionais em Moçambique e implementação das Agendas locais

As justificativas para as grandes transformações nas políticas educacionais ou, simplesmente, as reformas educacionais, se fundam, por um lado, na adequação às mudanças do regime político, no desenvolvimento socioeconômico do país (portanto, agendas locais) e, por outro, no cumprimento das orientações/recomendações e agendas globais sobre a educação. Assim, o termo *glocals* se refere, ao mesmo tempo, a globais e locais. Em Moçambique, as transformações no setor da educação, começadas desde 1974, têm respondido às políticas locais e globais. Moçambique é um país jovem, que se afirmou como um Estado-nação depois da independência Nacional, ocorrida em 1975. Com efeito, a primeira intervenção do governo nascido depois da Independência, na área da educação, foi nacionalizar a educação e organizar o Sistema Nacional da Educação. A prioridade do governo foi organizar um Sistema Nacional da Educação (SNE) que fosse inclusivo e tivesse características socialistas.

A construção do SNE estava sob a alçada do Plano Prospectivo Indicativo (PPI), um projeto desenhado pelo governo, que visava desenvolver Moçambique em 10 anos. As diretrizes para a construção do SNE foram lançadas, em 1977, no terceiro congresso da FRELIMO e a obrigatoriedade era que cada setor administrativo ou instituição devia definir as políticas de desenvolvimento em função do PPI. E, uma vez que tinha sido adotado o regime socialista como orientação política, todas as instituições do novo estado moçambicano deveriam ser construídas

²⁵ UNESCO, 2015, p. 58.

sob matriz socialista. Assim, foi adotado o princípio de Homem Novo, característico do socialismo, que foi orientando todo projeto social da educação.

Em 1983, foi aprovada a Lei 4/1983 do Sistema Nacional de Educação. Lei do Sistema Nacional de Educação é um instrumento jurídico, no qual se estabelecem os fundamentos, princípios e objetivos do SNE. Esta lei constituiu um marco fundamental e uma ruptura com o Sistema de educação português. Com esta lei, foi construído um sistema de educação moçambicana, embora com características socialistas. Com efeito, um dos princípios da lei era a formação do Homem Novo, homem liberto de toda carga ideológica e da política colonial, liberto dos valores negativos da formação tradicional, capaz de assimilar e utilizar a ciência a serviço da revolução.

Na alínea a) do Artigo 1, da Lei do SNE, afirma-se que “Educação é um direito e um dever de todo o cidadão, o que se traduz na igualdade de oportunidades de acesso a todos os níveis de ensino e na educação permanente e sistemática de todo o povo”. Entre os objetivos, cabe destacar dois que podem ser encontrados nas orientações das conferências sobre educação. A luz do número 2, alíneas b) e c) do artigo 4, da Lei 4/83 do SNE, figuram como objetivos: “Erradicar o analfabetismo de modo a proporcionar a todo o povo o acesso ao conhecimento científico e o desenvolvimento pleno das suas capacidades; introduzir a escolaridade obrigatória e universal de acordo com o desenvolvimento do país, como meio de garantir o acesso à educação básica a todos os jovens moçambicanos”. Os dois objetivos transitam para as leis subsequentes e estão alinhados com as orientações das agendas globais da educação no mundo.

Nos finais da década 80, os ventos neoliberais na organização e administração dos serviços públicos começaram a se fazer sentir e fragilizar o regime socialista, em Moçambique. A partir de 1987, o governo moçambicano recebeu pressão das organizações internacionais como BM, UNESCO, FMI para a mudança do regime socialista para o regime capitalista. Uma das teses apresentadas era de que, para o desenvolvimento socioeconômico, o país deveria se abrir à economia do mercado e ao regime democrático. Foi nessa perspectiva que, em 1990, foi revista a Constituição da República de Moçambique, que abriu uma nova fase de construção de um Estado de Direito e da democracia multipartidária.

Revista a Constituição da República, alguns princípios socialistas e o projeto social de formação de Homem Novo foram abandonados. Novas perspectivas de interpretação da realidade social e políticas substituíram a lógica socialista. O Estado moçambicano assumiu o rosto neoliberal, defendendo a liberdade política, econômica e social. No entanto, de acordo com a política neoliberal, se enfatizou mais a liberdade econômica, abrindo-se à lógica do mercado. Com efeito, dois anos depois, para a adequação do SNE à nova política neoliberal, foi

revista a Lei 4/83 do SNE, tendo sido aprovada e publicada a Lei 6/92. Esta lei abriu possibilidades para que a educação fosse organizada de acordo com a lógica neoliberal e com fortes tendências para a privatização. No Artigo 1, da Lei 6/92, na sua alínea b), afirma-se: “O Estado no quadro da lei, permite a participação de outras entidades, incluindo comunitárias, cooperativas, empresariais e privadas no processo educativo”.

Este artigo anuncia, juridicamente, uma virada de socialista para capitalista. Sobretudo, a entrada do Estado moçambicano na política neoliberal. Ora, a característica fundamental da política neoliberal é a liberdade política, econômica e social. A sua tendência é assumir os setores sociais, reduzindo o espaço de manobra dos estados nacionais. A abertura à política neoliberal teria sido anunciada na conferência de Jomtien, quando se jnn assumiu que educação está na Agenda Mundial e o compromisso de todos os países é garantir a “Educação para Todos”. Garantir a Educação para Todos não é tarefa apenas dos estados nacionais, mas de todos os organismos nacionais e internacionais. É aqui onde as organizações multilaterais e bilaterais encontram espaço para financiar às reformas curriculares, implementar e avaliar às políticas educacionais.

Uma das orientações da Conferência de Jomtien, que se encontra na lei 6/92, é a extensão da escolaridade obrigatória conforme o desenvolvimento de cada estado-nação. De acordo com o artigo 3, na alínea b) um dos objetivos é: “garantir o ensino básico a todos os cidadãos de acordo com o desenvolvimento do país, através da introdução progressiva da escolaridade obrigatória”. Esta redação pode ser encontrada também na Política Nacional de Educação, de 1995. A partir de 1992, começou o processo de privatização vertical e horizonte da educação em Moçambique. Para responder ao desafio da Educação para Todos, o governo moçambicano abriu portas para escolas privadas e comunitárias. Mas, também, se dedicou à extensão da rede escolar, embora tenha se esquecido da formação de professores. A privatização da educação visa, de um lado, reduzir as tarefas do Estado, para este ocupar-se em estabelecer critérios e padrões e produção de currículos e políticas; de outro, estender a mão do estado para as áreas onde não consegue chegar, objetivando promover a Educação para Todos.

A liberalização da educação culmina com a privatização. Clive Belfield e Henry Levin (2004), em sua obra, intitulada *A Privatização da Educação: Causas e implicações*, definem a privatização como sendo todo o processo de “transferência de atividades, provisão e responsabilidades do governo/instituições e organizações públicas para indivíduos e organizações privadas” (BELFIELD; LEVIN, 2004, p. 17).

A privatização no setor da educação tornou-se uma realidade no mundo. Ela ocorre como uma pressão exercida pelos agentes econômicos ao estado para descentralizar as atividades

educacionais. Em todos os casos, a privatização da educação pode ocorrer de duas formas. A primeira, que consiste em inscrever os alunos nas escolas privadas. Neste sentido, a educação deixa de ser oferecida, monitorada e avaliada pelo Estado. A segunda, consiste no financiamento da educação a partir dos fundos privados. Neste caso, o governo deixa de usar os impostos e empréstimos para financiar o setor da educação. Partindo da aceção de que o Estado tem poucos recursos para gerir a educação, as instituições comunitárias e privadas podem organizar e gerir a educação. Assim, os pais podem escolher as escolas para matricular os seus educandos.

De fato, “a educação pode ser prestada por organizações privadas, como escolas ou universidades geridas e providas por privados, sem qualquer necessidade de recorrer a instituições governamentais. Estas escolas privadas podem ser dirigidas por grupos religiosos, empresas privadas, associações de solidariedade ou outros” (BELFIELD; LEVIN, 2004, p. 17). Estes autores apresentam diferentes formas de privatização da educação, a saber: a) Cheque-ensino; b) escolha de escolas públicas; c) desregulamentação da escola pública; c) Contratação de serviços específicos; d) benefícios e isenção fiscal às famílias; e) ensino doméstico e pagamentos privados à educação; f) competição entre escolas e instituições educativas; h) implementação de programas de privatização.

Em relação à privatização baseada nos *cheques-ensino*, os pais e encarregados de educação recebem, em forma de dívida, uma determinada quantia para pagar os estudos dos seus educandos. Essa quantia é disponibilizada pelo governo ou instituições privadas. A privatização baseada em cheques-ensino é o fundamento forte da política neoliberal. Os neoliberais fazem críticas à continuidade da escola pública manter o monopólio do ensino gratuito. Libâneo, Oliveira e Toschi (2007), afirmam que as instituições internacionais, como o Banco Mundial sugerem que os estados nacionais podem garantir a educação gratuita, mas isso sem implicar que seja necessariamente gerida pelo Estado. Segundo a perspectiva neoliberal, os Estados deveriam distribuir cheques aos pais e encarregados de educação, para que eles possam matricular os seus educandos nas escolas da sua preferência, “cabendo ao mercado de escolas públicas e particulares disputar esses cheques. Assim, as escolas públicas não receberiam recursos do Estado e se manteriam com o recebimento desses valores em condições iguais às das particulares alterando-se, assim, o conceito do público” (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2007, p.132).

Desta forma, implementar-se-ia a política de livre escola, uma das propostas fundamentais da política neoliberal sobre a privatização da educação. As escolas que eram financiadas, através das receitas públicas ou impostos, deixariam de se beneficiar desse financiamento. Os pais e encarregados de educação podem escolher a escola que acharem conveniente e as escolas que não tiverem alunos suficientes poder-se-iam fechar. Ou então, o

Estado financiaria aos estudantes sem condições financeiras, mas que estes, depois da formação, poderiam restituir ao estado os gastos pela formação. Trata-se de um modelo de privatização baseado em cheque-ensino, um modelo dá mais liberdade de escolha das escolas para os educandos.

No que diz respeito à *escolha de escolas públicas*, o governo pode incentivar aos pais para escolher algumas escolas públicas, com objetivo de manter o controle sobre a gestão das escolas. No geral, os pais matriculam os seus educandos nas escolas localizadas perto das suas residências. A escolha de escolas próximas tem sido característica de países em via de desenvolvimento, cujos transportes são precários. Mas, este modelo de privatização dá mais liberdade e se designa de livre-escolha. A Livre-escolha é característica fundamental da pauta neoliberal. Sobre a *desregulamentação da escola pública*, a pauta neoliberal defende que “as escolas públicas são geridas por leis e regulamentos governamentais, que implicam o perigo de aquelas ficarem tão sobrecarregadas por decretos, leis, circulares, tradições e métodos burocráticos que conduzam a ineficiências e excessiva rigidez (BELFIELD; LEVIN, 2004, p. 24). Para reduzir o cenário da burocracia que sufoca o pleno funcionamento das escolas públicas, é preciso criar escolas privadas isentas dos regulamentos excessivos.

Na questão da *contratação de serviços específicos*, entende-se que as escolas oferecem um conjunto de serviços, que incluem não apenas administração do conhecimento ou instrução, mas também alimentação, instalações desportivas, transportes, agentes de limpeza e segurança, aconselhamento psicológico e vocacional, assistência médica e serviços bancários. Alguns desses serviços são paralelos e são contratados das firmas privadas. Os pais e encarregados de educação se preocupam mais pela educação que os seus educandos recebem do que por aquele que a provisiona. Assim, quem se revelar mais eficiente na provisão dos serviços de educação pode receber mais alunos. Esta tem sido a abordagem mais frequente e menos polêmica da privatização da educação, pois há um número elevado de serviços, prestados pela escola, que não são diretamente educativos. Com efeito, nas últimas décadas, a escola tornou-se um mercado no qual todos os agentes comerciais e prestadores de serviço oferecem o que têm, mas que não tem relação com o conhecimento nem com valores culturais.

Quanto aos *benefícios e isenções fiscais às famílias* como forma de privatização da educação, Clive Belfield e Henry Levin afirmam que uma forma de encorajar as despesas privadas na educação é através dos benefícios fiscais. As famílias usufruem dos benefícios fiscais, através da utilização de serviços educativos. Os benefícios fiscais equiparam-se à privatização, pois a concessão de bolsas de estudos aos alunos das escolas privadas é uma forma de encorajar os agentes do direito privado a prover os serviços educativos. Ainda no âmbito da

privatização da educação, surgiu a componente designada o *ensino doméstico e pagamentos privados de educação*. Nesta componente, as famílias acreditam que quer as escolas públicas, quer as escolas privadas, não oferecem a educação apropriada aos seus filhos, ou seja, os seus educandos não aprendem na escola e, por isso, recorrem a explicações domésticas ou caseiras. Há uma crença de que os professores não conseguem transmitir os conhecimentos com qualidade e o explicador é a pessoa indicada. Assim, as famílias pagam aulas extra privadas - "explicações", o equivalente ao *reforço escolar*.

No que tange à *competição entre escolas e instituições educativas* como forma de privatização, os autores supracitados, inspirados na política neoliberal, defendem que “uma forma de criar um mercado educativo é incentivar as escolas - ou outro tipo de organizações educativas - a competirem entre si”. Com efeito, quando uma instituição de ensino não tem concorrentes, ela pode não responder às necessidades dos alunos. A competição obriga as escolas a se organizarem e contratarem professores de qualidade, sob risco de ficar sem alunos. Os pais e encarregados de educação estão preocupados com a qualidade dos seus educandos. Quando ocorre a competição, as famílias escolhem a escola que mais responde às necessidades de aprendizagem significativa. A competição pode obedecer aos seguintes critérios: i) abertura de novas escolas (privadas e públicas) no mercado e; ii) descentralização da educação.

Por fim, *implementação de programas de privatização*, que consiste em privatizar o fornecimento, financiamento, monitorização e avaliação dos serviços educativos. Nesta senda, os organismos internacionais, que funcionam como agentes privados, podem financiar, implementar e avaliar as políticas educacionais de forma independente; e resultados obtidos na avaliação podem ser usados para impulsionar o governo a realizar as transformações e/ou mudanças curriculares. Sob essa forma de privatizar a educação, ocorre a criação de programas de bolsas de estudo. Em resposta às preocupações sobre a melhoria da qualidade de educação, foram construídos quatro pilares para a educação, que se tornaram paradigmas. Trata-se dos quatro saberes resultantes da conferência de 1990, que estão perpassando às políticas e reformas curriculares. Os quatro saberes da educação foram instituídos como orientação e são: saber (saber), saber ser, saber conviver junto com os outros e saber fazer. Estes saberes foram definidos como a base de educação de qualidade.

Ainda no âmbito dos quatro saberes e em nome da qualidade, houve uma preocupação em quebrar a distância entre os saberes da ciência moderna e os saberes tradicionais autóctones. Ou seja, pela orientação, todos os países deveriam valorizar o componente disciplinar cultura, nos currículos. A partir de então, os estados nacionais realizaram reformas curriculares no sentido de adequar a ciência com a cultura dos alunos. Nesse sentido, os currículos foram concebidos

tendo em conta o valor epistemológico da cultura e a necessidade de resgatar os valores históricos, sociais, econômicos e culturais dos alunos. Daqui emergiu o componente do currículo local como uma parte do currículo nacional que integra os conteúdos relevantes para aprendizagem dos alunos.

Em Moçambique, essa política foi implementada, em 2004, na reforma que se iniciou no ensino básico e foi se estendendo até o ensino secundário geral. Trata-se da reforma que não só trouxe muitas inovações ao ensino básico (essas inovações não são objeto de discussão), mas também, ao nível político, acomodou a orientação relacionada à isenção das taxas de matrícula na educação básica. É preciso esclarecer que, até 2018, a educação básica em Moçambique incluía as sete primeiras classes/ano do ensino primário. Quatro questões políticas foram determinantes para esta reforma. A primeira, relacionada com a expansão das oportunidades educativas, através da maximização da rede escolar e da oferta da educação para todos. Esta questão responde à exigência da universalização do Ensino Básico, que estava subscrita no plano de combate ao analfabetismo e à pobreza; e à consolidação da paz e da unidade Nacional. Segundo Basílio (2012, p. 44), foi nesse âmbito que, em 2004, “o governo moçambicano anunciou o ensino gratuito da 1ª a 7ª classes/ano, abolindo o pagamento de taxas de matrículas no Ensino Básico; e aumentou Escolas Primárias Completas no país como forma de diversificar as oportunidades”.

A segunda questão estava relacionada à melhoria da qualidade do ensino. Para esta questão, a preocupação, o governo sentiu-se obrigado a priorizar a formação contínua de professores, a distribuição gratuita do material escolar e a reforma curricular. Pelo entendimento do governo, “a melhoria da qualidade significaria a adequação de conteúdos curriculares às condições econômicas, políticas, sociais e culturais, a formação de professores e distribuição do material” (BASÍLIO, 2012, p. 45).

A terceira diz respeito à descentralização da educação. A descentralização da educação consistia em passar a gestão para os municípios e para os agentes do direito privado. Aqui, reitera-se, mais uma vez, componente privatização como uma possibilidade de passar os serviços de educação geridos pelo governo para outros sujeitos coletivos. A quarta questão, não menos importante, é a adaptação do sistema educacional às novas condições socioeconômicas do mundo. Os ventos da globalização permitem a transferência das políticas educacionais. As influências das Organizações Internacionais são fortes nas transformações das políticas educacionais. A economia do mercado internacional é determinante na construção dos currículos e Moçambique deveria se adequar aos novos ditames da organização das políticas educacionais.

Embora se reconheça que a educação é um direito e uma chave para prosperidade ou para

o desenvolvimento socioeconômico, que deve ser organizada e gerida pelo Estado, os neoliberais afirmam que a noção da educação como um direito conflitua com a visão, segundo a qual a educação é um serviço que satisfaz às necessidades básicas dos cidadãos, que são supridas de forma mais eficiente pelas instituições privadas, em razão de mecanismo do mercado. O setor privado incentiva a competição e diminui a burocracia e a inércia do sistema público (cf. HADDAD, 2008, p. 96).

Em dezembro de 2018, foi revista e reajustada a lei 6/92, pela lei 18/2018. Esta lei acomoda as novas orientações advindas do ODS 4 e da educação 2030 e da conferência realizada em Incheon. À primeira vista, as mudanças realizadas no SNE aparecem como grandes inovações. Essas mudanças referem-se à introdução da educação gratuita de 9 anos; institucionalização da educação pré-escolar como um subsistema; aprendizagem ao longo da vida; introdução do regime de monodocência; introdução da política educativa para as zonas vulneráveis e de conflito. Essas mudanças foram descritas acima e figuram como orientações e compromissos assumidos em 2015. O livro *Revisão das Políticas Educacionais em Moçambique*, publicado em 2019; e a Lei 18/2018 do SNE, expressam a necessidade da extensão da escolaridade obrigatória para nove anos, um compromisso firmado em Incheon pelos países participantes como uma das inovações. A extensão da escolaridade obrigatória foi reiterada, como se pode ler no seguinte trecho, que mostra o comprometimento:

Motivados por nossas conquistas significativas na expansão do acesso à educação nos últimos 15 anos, vamos garantir o fornecimento de educação primária e secundária gratuita, equitativa, de qualidade e com financiamento público por 12 anos, dos quais ao menos nove anos de educação obrigatória, obtendo, assim, resultados relevantes de aprendizagem.²⁶

Em 2021, Basílio publicou um capítulo do livro com o título *Políticas educacionais e a agenda internacional para a educação 2030 em Moçambique: Continuidades e discontinuidades de paradigmas*. Nele, Basílio analisa de forma comparativa a lei 18/2018; a Revisão das Políticas educacionais e o Relatório de Incheon (2015). Em sua análise, o autor constata que os dois primeiros documentos são fruto de observância das orientações e destaca que “a extensão da escolaridade obrigatória, responde, em certa medida à questão de maximização das oportunidades educativas e/ou ao problema da erradicação do analfabetismo” (BASÍLIO, 2021, 72.) No caso em apreço, no artigo 7 da Lei 18/2018 do SNE, afirma-se que a escolaridade obrigatória passou de 7 anos para 9 anos. O que significa que a educação obrigatória vai da 1ª a 9ª classe”.

Ainda no mesmo artigo, apresenta-se a organização do ensino primário em único ciclo de 6 anos, reduzindo, assim, a duração do ciclo primário, que era de 7 anos, para 6 anos. A 7ª classe/ano foi integrada no primeiro ciclo de ensino secundário, passando a ter 6 classes/anos no ensino primário e 6 classes/anos no ensino secundário. Essa extensão preconiza assegurar que as crianças, depois da 9ª classe/ano, sejam capazes de interpretar a sua vida e a vida das comunidades, ou melhor, sejam capazes de dominar a ciência, a literatura, o sistema numérico e a cultura geral. No entanto, a educação gratuita abrange apenas as seis classes/ano do ensino primário. Como se pode ler no artigo 8 da lei acima citada, “A frequência do ensino primário é gratuita, nas escolas públicas, estando isento de pagamento de propinas”. Essa foi considerada como inovação, mas acima foi descrita como orientação da Agenda 2030. É verdade que pela extensão, a lei 18/2018 trouxe uma vantagem, pois os alunos se sentem obrigados a ficar no sistema até nove classes/anos, contrariamente à lei 6/92, que preconizava a escolaridade obrigatória e gratuita de sete classes/anos. A extensão da escolaridade obrigatória assenta-se no pressuposto de que poderá permitir a melhoria do aprendizado dos alunos.

A Agenda 2030 defende a extensão da duração da escolaridade obrigatória como mecanismo para melhorar o aprendizado. Para isso, recomendaram aos governos introduzir o subsistema de educação infantil (pré-escola), ou estender a educação básica de qualidade, gratuita e obrigatória até pelo menos 9 anos. A Akkari, em seu artigo *A agenda internacional para educação 2030: consenso “frágil” ou instrumento de mobilização dos atores da educação no século XXI*, publicado em 2017, destaca que a “Agenda prevê 12 anos de educação básica (ensino fundamental e médio) de qualidade, gratuita e equitativa, com financiamento público, com pelo menos 9 anos obrigatórios, baseado em resultados de aprendizagem”.

No que concerne à aprendizagem ao longo da vida, descrita acima, também constitui uma inovação da conferência, que é apropriada pelos países nas transformações de políticas educacionais. Assim, a lei 18/2018 e o livro *a Revisão das Políticas educacionais em Moçambique* apresenta este elemento como inovação. “Aprendizagem ao longo da vida para todos faz parte de um conjunto de opções e prioridades que resultam da Declaração da Educação 2030 e que está alinhada com os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável 4” (BASÍLIO, 2021, p. 75). Um dos compromissos assumidos pelos países e organizações internacionais que participaram da conferência de Incheon é de garantir e promover a educação ao longo da vida para todos. No relatório *Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação para a implementação do Objetivo do Desenvolvimento Sustentável 4*, publicado pela UNESCO, em dezembro de 2015, lê-se:

²⁶ UNESCO, 2015, p. 9.

Comprometemo-nos a promover, com qualidade, oportunidades de educação ao longo da vida para todos, em todos os contextos e em todos os níveis de educação. Isso inclui acesso equitativo e mais amplo à educação e à formação técnica e profissional de qualidade, bem como ao ensino superior e à pesquisa, com a devida atenção à garantia de qualidade. Além disso, é importante que se ofereçam percursos de aprendizagem flexíveis e também o reconhecimento, a validação e a certificação dos conhecimentos, das habilidades e das competências adquiridos por meio, tanto da educação formal, quanto da educação informal. Comprometemo-nos, ainda, a garantir que todos os jovens e adultos, especialmente as meninas e as mulheres, alcancem níveis de proficiência em habilidades básicas em alfabetização e matemática, que sejam relevantes e reconhecidos, adquiram habilidades para a vida e tenham oportunidades de aprendizagem, educação e formação na vida adulta. Também nos empenhamos com o fortalecimento da ciência, da tecnologia e da inovação. Tecnologias de informação e comunicação (TIC) devem ser aproveitadas para fortalecer os sistemas de educação, a disseminação do conhecimento, o acesso à informação, a aprendizagem de qualidade e eficaz e a prestação mais eficiente de serviços.²⁷

Este paradigma trouxe uma nova visão que aparenta ser diferente do paradigma de “Educação para Todos”. Em alguns textos, o conceito da “educação ao longo da vida para todos” se designa por aprendizagem ao longo da vida. No prefácio do livro *Revisão das políticas educacionais: Moçambique*, está enfatizado que a:

Agenda 2030 do Desenvolvimento Sustentável e o Marco de Ação da Educação 2030 representam, hoje, um novo impulso para a ação. Os compromissos adotados ao nível global exigem um esforço de adaptação das políticas e dos planos educacionais nacionais de forma a responderem às diferentes metas do Objetivo 4 de educação.²⁸

A noção de Aprendizagem ao longo da vida pretende trazer uma abordagem que visa, segundo o relatório da UNESCO (2015), sublinhar a promoção de uma aprendizagem que resulte na aquisição de saberes, competências, valores e atitudes relevantes para a vida do graduado. A implementação de regime de monodocência visa reduzir a mão-de-obra no sistema e os custos do estado. Em Moçambique, a educação é considerada como um dos serviços mais caros. A Folha salarial é mais pesada no setor da educação. Um estudo comparativo entre Moçambique, Malawi e Serra Leoa, organizado por Sérgio Haddad (2008), aponta que Moçambique gasta muito dinheiro no pagamento dos professores. E uma das orientações de Incheon para os países pobres é reduzir os gastos através da introdução de regime de monodocência. Essa é uma das medidas baseadas nas restrições de gastos com os salários.

²⁷ MINEDH e UNESCO, Revisão de Políticas educacionais de Moçambique. Maputo, MINEDH/UNESCO, 2019, p. 10.

A organização da educação pré-escolar constituiu uma inovação para o SNE, apesar de dificuldades relacionadas aos materiais escolares (livros do aluno e professores, currículo), formação dos educadores com base na nova visão. Contudo, esta também figura como uma das grandes orientações e compromissos de Incheon. Entende-se que a educação pré-escolar é fundamental para o desenvolvimento da criança e a preparação para o ingresso da educação primária. A criança começa a desenvolver as suas potencialidades na educação pré-escolar. Desta forma, pode-se aferir que as chamadas grandes mudanças ou transformações da lei 18/2018 do SNE responde às demandas/recomendações da conferência de Incheon, assim como, o livro *Revisão de políticas educacionais em Moçambique*, publicado em 2019, que recomenda ao governo realizar algumas mudanças no sistema, está sobalçada das orientações das Agências Internacionais e Bilaterais que financiam a educação para os países em via de desenvolvimento.

Considerações finais

O artigo *Educação nas agendas globais: Novos enfoques para as políticas educacionais em Moçambique*, se desafiou a analisar a educação a partir das agendas globais e a verificar a influência dessas agendas no desenho e implementação das políticas nacionais de educação e no financiamento da educação. Embora não tenha sido desenvolvido com clareza o assunto de financiamento, as instituições internacionais são fundamentais nas reformas educativas e no financiamento da educação.

Defendeu-se, entre linhas, a tese de que as políticas nacionais de educação deixaram de ser de exclusiva responsabilidade dos estados nacionais e tornaram-se objeto de debate e financiamento das agências globais. Portanto, o artigo procurou mostrar que os estados nacionais, como Moçambique, definem as políticas educacionais em cumprimento das orientações/recomendações das agendas globais que se apresentam em relatórios resultantes das conferências mundiais sobre a educação, como: as Conferências de Jomtien (1990), de Salamanca (1994), de Dakar (2000), Relatório de Monitoramento Global de Educação Para Todos (2005), conferência de Incheon (2015). Nesta senda, defendeu-se que a educação não é apenas uma agenda nacional, mas internacional; e sistemas nacionais de educação são desenhados e desenvolvidos em função das orientações globais. Portanto, uma política educacional, por mais que se considere nacional, é, na realidade, internacional, pois, por um lado, arrasta consigo algumas orientações internacionais e, por outro, é resultado de experiências de outros países e de intelectuais cosmopolitas (consultores) que expande à sua cultura e não se

²⁸ Ibidem.

deixa influenciar pela cultura dos países onde realizam as consultorias educacionais.

Assim, este artigo contribui para compreender o papel dos estados nacionais e das agências internacionais no desenho e implementação das políticas educacionais no mundo em geral e, em Moçambique, em especial. O artigo é um referencial teórico para análise de políticas educacionais no âmbito nacional e internacional e traz uma visão sobre compromissos assumidos pelos organismos multilaterais e bilaterais e as orientações mundiais sobre a Educação, assim como os compromissos dos estados nacionais na organização/definição e implementação das políticas educacionais; na gestão, monitoria e avaliação da educação. Termina defendendo a ideia de que todas as mudanças educacionais são realizadas em função das orientações internacionais e não em função das necessidades nacionais. Isto tem sido a razão do fracasso das políticas educacionais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AKKARI, Abdeljalil. **Internacionalização das políticas educacionais: Transformações e desafios**. 1ª ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

_____. Agenda internacional para educação 2030: Consenso «frágil» ou Instrumento de mobilização dos atores de educação no século XXI? In: **Revista. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 937-958, 2017.

BASÍLIO, Guilherme. Políticas educacionais e a agenda internacional para a educação 2030 em Moçambique: Continuidades e discontinuidades de paradigmas. In: MUBARAK, Rizuane, CHIBEMO, Júlio Taimira; FREIXO, Manuel Vaz (Orgs.). **Uma educação para o século XXI**. Beira: Editorial Universitária da UNIAC, 2021, p. 65-84.

BASILIO, Guilherme. **Os saberes locais e o novo currículo do ensino básico em Moçambique**. 1ª ed. Maputo: Texto Editores, 2012.

BELFIELD, Clive; LEVIN, Henry. **A Privatização da Educação: Causas e Implicações**. 1ª ed. Porto: Edições ASA, 2004.

HADDAD, Sérgio (Org). **Banco Mundial, OMC e FMI: O impacto nas políticas educacionais**. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos, OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: Políticas, estrutura e organização**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? Estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2007, p. 125-275.

DOCUMENTOS:

GOVERNO DE MOÇAMBIQUE. **Agenda 2025: visão e estratégia da Nação**. 1ª ed. Maputo: Comité de Conselheiros, 2003.

MINEDH/UNESCO. **Revisão de Políticas educacionais em Mocambique**. 1ª ed. Maputo, MINEDH/UNESCO, 2019.

MEC. **Lei 4/83 do Sistema Nacional de Educação**. Maputo: MEC, 1983.

MEC. **Lei 6/92 do Sistema Nacional de Educação**. Maputo: MEC, 1992.

UNESCO. **Declaração de Incheon e Marco de Ação para a implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4**. Incheon: UNESCO, 2015.

_____. **Declaração mundial sobre educação para Todos: Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Nova York: UNESCO, 1990.

_____. **Educação para Todos: Compromisso de Dakar**. Dakar/Senegal, UNESCO, 2000.

_____. **Educação para Todos: O imperativo da qualidade**. São Paulo: Editora Moderna, 2005.

Recebido em: 20/08/2023
Aprovado em: 17/02/2024

PROGRAMA DO ENSINO SECUNDÁRIO A DISTÂNCIA (PESD): UM OLHAR SOBRE OS CENTROS DE APOIO E APRENDIZAGEM (CAA)

DISTANCE SECONDARY EDUCATION PROGRAM (PESD): A LOOK AT THE SUPPORT AND LEARNING CENTERS (CAA)

ALFREDO A. MAFUIATEIA

RESUMO: O presente artigo faz análise do Programa do Ensino Secundário a Distância (PESD), refletindo sobre a situação real de equipamentos e recursos dos Centros de Apoio e Aprendizagem, face ao manual de implementação do PESD. Quanto à natureza, a pesquisa é qualitativa, e para a concretização dos objetivos privilegiou-se a utilização da revisão bibliográfica e trabalho de campo como método de procedimento. Também recorreu-se a entrevista estruturada e observação direta como instrumentos e técnicas de recolhimento de dados, respectivamente. Os resultados evidenciaram inexistência de infra-estruturas nas escolas, para o funcionamento do CAA; e de recursos materiais, didáticos e humanos nos Centros de Apoio e Aprendizagem pesquisados. Sugere-se, no final deste trabalho, a realização de pesquisas com foco em avaliação da eficiência do PESD, a criação e disponibilização de recursos necessárias para a implantação do CAA e capacitações continuadas de tutores e gestores.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino a Distância; Equipamentos; Pesquisas.

Editor-Gerente
[Ivaldo Marciano de Franca Lima](#)

ABSTRACT: This article analyses the Secondary Distance Education Programme (ESDP), reflecting on the real situation of equipment and resources in the Learning Support Centres, in the light of the ESDP implementation manual. In terms of nature, the research is qualitative, and in order to achieve the objectives we favoured the use of a bibliographical review and fieldwork as a method of procedure. Structured interviews and direct observation were also used as data collection tools and techniques, respectively. The results showed that there was a lack of infrastructure in the schools for the CAA to operate; and of material, teaching and human resources in the Learning Support Centres surveyed. At the end of this study, it is suggested that research be carried out focusing on evaluating the efficiency of the ESDP, creating and making available the resources needed to set up the CAA and continuing training for tutors and managers.

KEYWORDS: PESD; CAA; Equipment; Resources.

PROGRAMA DO ENSINO SECUNDÁRIO À DISTÂNCIA (PESD): UM OLHAR SOBRE OS CENTROS DE APOIO E APRENDIZAGEM (CAA)

Alfredo Augusto Mafuiateia ¹

Introdução

O Governo de Moçambique reconheceu que a demanda no Ensino Secundário Geral (ESG), ultrapassa a oferta das escolas e salas de aula e que o ensino presencial não seria capaz de cobrir todos os alunos na modalidade presencial. Esta situação, levou o Ministério da Educação e Cultura, atual Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MEDH), através do Instituto de Educação Aberta e à Distância (IEDA), a introduzir o Programa de Ensino Secundário a Distância (PESD), como modalidade alternativa de ensino, para proporcionar a disseminação do acesso à educação aos indivíduos, e atender à grande massa de alunos não cobertos pelo ensino presencial, devido à insuficiência de vagas nas escolas públicas e/ou assimetrias regionais. Entretanto, tem-se observado que os Centros de Apoio e Aprendizagem (CAA) que respondem à implementação do PESD, não possuem, efetivamente, as infraestruturas, recursos materiais, didáticos e humanos, ora plasmados no manual de implementação, para responder à modalidade do ensino secundário à distância. Em função disto, avalia-se, nesta pesquisa, as condições nas quais se encontra a implementação do PESD em Moçambique, especificamente, o nível de organização ou instrumentação dos CAAs que atendem aos alunos do PESD, em dois distritos da província de Gaza, nomeadamente: Distrito de Xai-Xai (CAA da Escola Secundária de Tavene) e Distrito de Chongoene (CAA da Escola Secundária de Chongoene).

A motivação para a realização desta pesquisa justifica-se, primeiro, pelo fato de que sou professor numa escola onde está implantado o CAA que responde ao PESD-1, e durante este exercício, ter sido indicado para desempenhar a função de tutor do PESD num período de dois anos e, segundo, por eu ter feito visitas-pilotos aos CAAs que implementam o PESD em dois distritos da província de Gaza (Distrito de Xai-Xai e Chongoene), tendo observado que os CAAs funcionam em instalações inadequadas, sem recursos e equipamentos necessários para a implementação deste programa, como: gabinetes de gestores, sala de informática, salas de aula apropriadas, módulos impressos, plataformas digitais, assim como os recursos humanos capacitados para responderem a esta modalidade de ensino. A convivência deste pesquisador

¹ Mestre em Educação/Currículo na Universidade Save-Extensão de Massinga, Licenciado em ensino de Biologia com Habilitações em Gestão de Laboratórios pela Universidade Save-Extensão de Massinga – Inhambane. alfredomafuiateia@gmail.com

com os fatos acima expostos justifica a sua intenção de pretender avaliar, através de um estudo etnográfico alinhado à educação, o grau de apetrechamento dos CAAs que atendem aos alunos do PESD. Contudo, julgou-se necessário abordar essa temática pelo fato de ser um assunto pouco pesquisado em Moçambique, assim como de pretender demonstrar, através da avaliação, o estágio atual dos CAAs que acolhem os alunos do ensino secundário a distância.

O problema que esta pesquisa busca investigar assenta-se nas deficientes condições organizacionais, nas quais funcionam os CAAs que atendem aos alunos que frequentam o PESD, que advém da inexistência ou deficientes infra-estruturas onde estão instalados os CAAs, como: salas de aulas apropriadas, gabinetes de gestores, tutores, biblioteca e sala de informática; inexistência ou reduzido número de materiais de trabalho nos centros, assim como de materiais auto-instrucionais (módulos) para cobrir todos os alunos que frequentam o programa ao nível dos CAAs, tendo em conta que o manual de implementação do PESD preconiza a existência destes materiais para abertura ou implantação de um CAA. Estudo feito por Mombassa e Arruda (2018), sugere que o PESD necessita de uma avaliação organizacional para prover educação de qualidade a todos os níveis de ensino, pelo fato de na óptica de Bonde (2016), o PESD funcionar com vários problemas, desde as altas taxas de reprovações até à falta das infra-estruturas apropriadas para a implementação do programa, falta de tutores capacitados e de insumos pedagógicos (computadores ligados à internet, módulos e outros materiais didáticos).

No entanto, é em torno das discussões acima levantadas, referente ao PESD, concretamente os CAAs, que se desenhou a presente pesquisa, a qual é orientada pela seguinte questão de partida: *Até que ponto os CAAs estão equipados para implementar efetivamente o PESD?* Os Centros de Apoio e Aprendizagem que implementam o programa do ensino secundário a distância, no caso específico do Centro de Apoio e Aprendizagem da Escola Secundária de Tavene e de Chongoene, provavelmente não possuem infra-estruturas apropriadas e devidamente equipadas com recursos materiais, didáticos e humanos conforme orienta o manual de implementação do PESD. Este artigo apresenta como objetivo geral: Avaliar o nível de apetrechamento dos Centros de Apoio e Aprendizagem da Escola Secundária de Tavene e de Chongoene, e apresenta os seguintes objetivos específicos:

- ✓ Caracterizar o CAA da Escola Secundária de Chongoene e da Escola Secundária de Tavene;
- ✓ Descrever os recursos do CAA da Escola Secundária de Chongoene e CAA da Escola Secundária de Tavene;
- ✓ Sugerir estratégia para melhorar o funcionamento dos Centros de Apoio e Aprendizagem.

No que se refere ao método, para a elaboração da presente pesquisa, foi adotada uma abordagem qualitativa pois, na visão de Markoni e Lakatos (2017, p. 303), o estudo qualitativo desenvolve-se numa situação natural, oferecendo riqueza de dados descritivos, bem como focalizando a realidade de forma complexa e contextualizada. No entanto, este método serviu de suporte para a realização do trabalho de campo com a pretensão de observar as instalações dos CAAs da Escola Secundária de Tavene e da Escola Secundária de Chongoene, assim como identificar os recursos materiais existentes nos CAAs para responder à modalidade de ensino Secundário a distância.

No diz respeito à metodologia, a pesquisa auxiliou-se por dois métodos de procedimentos, onde o primeiro método foi o bibliográfico, que consistiu na leitura e interpretação de documentos escritos que abordam o tema em análise, com vista a proporcionar melhor visão do problema em abordagem, assim como possibilitar a sustentação dos dados da pesquisa. O segundo, foi o método de trabalho de campo, o qual permitiu ao autor obter dados juntos aos gestores dos CAAs das duas escolas selecionadas para o estudo, sobre o nível de preparação ou apetrechamento dos Centros de Apoio e Aprendizagem. Para a realização do trabalho de campo, usou-se a técnica de entrevista do tipo estruturada, a qual foi aplicada a dois (2) gestores de CAAs que implementam o PESD para o I ciclo do ensino Secundário (PESD-1), localizados geograficamente em dois distritos da província de Gaza, nomeadamente: Distrito de Chongoene e de Xai-Xai, sendo, CAA da Escola Secundária de Chongoene e CAA da Escola Secundária de Tavene, respectivamente. A seleção dos Centros de Apoio e Aprendizagem foi orientada com base na amostragem intencional, aliada a critérios como a localização geográfica do CAA, a tipologia do (CAA do tipo 2/3), o tempo da existência do CAA e lecionar apenas o PESD-1.

Quanto à técnica de recolhimento de dados, a coleta foi realizada por meio de observação direta; e o instrumento utilizado para efetivar o registro foi a grelha do campo, que continha as especificações das infraestruturas administrativas, dos materiais pedagógicos e não pedagógicos, necessários para o funcionamento dos CAAs, a qual foi elaborada com base no manual de implementação do PESD. Esta técnica permitiu observar a situação real do funcionamento dos CAAs, desde as infraestruturas e os materiais alocados. Conforme assertiva de Markoni e Lakatos (2017, p. 335), a observação é uma técnica de coleta de dados, que se utiliza dos sentidos para a obtenção de determinados aspectos da realidade, auxiliando, assim, o pesquisador a obter as provas necessárias para atingir o objetivo pretendido. No que se refere aos instrumentos de recolha e transcrição dos dados do campo, a pesquisa apoiou-se pelos seguintes instrumentos: bloco de notas, esferográficas, máquinas fotográficas, gravador de voz e computador.

Enquadramento Teórico da Pesquisa

Discute-se, a seguir, de forma breve, a contextualização teórica sobre o PESD, partindo da respectiva conceitualização, sua introdução no país, organização curricular, modalidade de ensino, até a descrição de CAA, no que refere ao conceito, tipos, instalação e equipamentos.

Programa do Ensino Secundário a Distância (PESD)

Programa do Ensino Secundário a Distância (PESD) é uma forma de provisão do Ensino Secundário que o Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano oferece, através do Instituto de Educação Aberta e à Distância (IEDA), no âmbito dos esforços visando o alargamento do acesso ao ESG, dos graduados do ensino primário e do ensino secundário do primeiro ciclo ou equivalente.² Este programa foi introduzido pela primeira vez em 2004, na província de Nampula, pelo Ministério da Educação e Cultura, com o propósito de responder à crescente procura de vagas nas escolas e ao alargamento do acesso dos graduados da 7ª Classe ao ESG (BONDE, 2016).³ Nessa altura, foram abertos naquela parcela do país seis centros de formação. Em 2007, iniciou-se a elaboração de materiais didáticos (módulos) do programa de ensino à distância para o ESG1, o qual foi implementado através de um programa piloto em 2010 nas províncias de Gaza, Sofala, Niassa e Nampula (Siteo, 2019, p.14). Nessa fase piloto, o programa cobria apenas o I Ciclo do ESG (8ª, 9ª e 10ª classe), designado PESD 1. Em 2017 o MEDH, através do IEDA, introduziu o PESD 2 na província de Maputo, que corresponde ao II ciclo do ESG (11ª e 12ª Classe) (IEDA, 2022).

Siteo (2019, p. 14) afirma que, em 2011, o Conselho de Ministros, através do Decreto nº 8/2011, de 3 de maio, criou formalmente o IEDA como uma instituição com a responsabilidade de organizar e promover Programas de Formação de Professores e atender cidadãos não cobertos pelo sistema do ensino na modalidade presencial. No entanto, apesar de ser introduzido em 2004, o PESD só foi legalizado formalmente em 2008, com orientações gerais para sua implementação, cujo propósito fundamental do programa era de responder aos três grandes objetivos definidos no seu Plano estratégico do Ministério da Educação e Cultura, a citar: i) Expansão do Acesso a todos os níveis do Sistema Nacional de Educação; ii) Melhoria da Qualidade de Ensino, e iii) Reforço da Capacidade Institucional (Moçambique, 2008, p.273). Quanto ao perfil curricular, o PESD está estruturado de acordo com o currículo do Ensino Secundário Geral presencial, obede-

² Moçambique, 2020, p.147.

³ Moçambique, 2009.

cendo aos programas de ensino neles vigentes. Assim, constituem disciplinas curriculares do PESD: no *I- Ciclo*: Português, Inglês, História, Geografia, Filosofia, Francês, Biologia, Física, Química, Desenho e Matemática; e no *II-Ciclo*: Português, Inglês, História, Geografia, Biologia, Física, Química, Desenho e Matemática.

Os alunos matriculados no programa PESD não necessitam ir à escola todos os dias. O tempo de aula é substituído por um recurso que se chama Módulo. Em cada escola, onde funciona este programa, tem uma sala específica onde os alunos têm explicações dos tutores. Esse lugar de dissipação das dúvidas chama-se Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA), onde também procedem à obtenção de materiais autoinstrucionais (módulos) e realização das avaliações sob a orientação de um tutor/gestor. Os alunos são matriculados no CAA da escola na qual está implantado o PESD. No início do ano letivo os alunos recebem materiais instrucionais (módulos), quer no formato eletrônico, quer no impresso; assim como cassetes e leitores de cassetes de diversas disciplinas, estruturados de acordo com os programas do ESG, obedecendo às respectivas disciplinas e observando a ordem crescente dos mesmos em uso no PESD. ⁴ A seguir, apresenta-se uma descrição sobre o CAA, concretamente a sobre a conceitualização, tipologia, instalação e equipamentos, segundo o manual de implementação do PESD.

O CAA é um centro de recurso onde se presta serviços de orientação e aconselhamento ao aluno. Este centro é tutelado por uma Escola Secundária, podendo funcionar na escola de tutela ou num outro espaço indicado pelo órgão de gestão da Educação no distrito, e é gerido por um professor capacitado em matéria de EaD (Gestor do CAA), indicado pelo Diretor de escola, de entre o corpo docente (IEDA, 2014, p.15).

No que diz respeito à tipologia dos CAA, existem no PESD três tipologias de CAA, com especificidades a nível de atribuições, funcionamento, estrutura de gestão, modelo de tutoria, capacidade, materiais pedagógicos e apetrechamento/equipamentos, a saber: o CAA do tipo 1: localizado nas capitais provinciais, em Centros Provinciais de Educação a Distância, CPED ou em Institutos de Formação de Professores, IFP. A Tutoria é fundamentalmente *on-line*. Podem ser geridos por 1 a 2 gestores; o CAA do tipo 2: localizado nas Escolas Secundárias. A Tutoria é presencial, podendo integrar o uso de material multimídia. Pode ser gerido por 1 a 2 gestores e CAA do tipo 3, este, localizado em Escolas Primárias ou em uma infraestrutura comunitária. A Tutoria é presencial, podendo integrar o uso de material multimídia; e está sob gestão de 1 gestor (Ibid., p.16).

Quanto à instalação de um Centro de Apoio e Aprendizagem, o manual de implantação do PESD preconiza que deve se observar a existência, na área, de um número mínimo de alunos

para cada caso, em condições de ingressar no PESD; existência, na área, de indivíduos em condições de exercer a tutoria e a segurança física para instalação de uma rede de computadores ligados à Internet.

IEDA (2014, p.18), referencia que o CAA, para o seu bom funcionamento, deve possuir os seguintes instalações e equipamentos: duas salas de aula com capacidade para a colocação no mínimo 50 cadeiras de tipo universitário, à medida das necessidades do CAA; um gabinete para o gestor do CAA; um gabinete para os tutores; uma sala para abrigar, no mínimo, 25 computadores de uso pessoal; espaço para biblioteca para, no mínimo 25 alunos; espaço para colocação de 5 estantes, 5 arquivadores, 2 armários com chave, 1 secretária e 2 cadeiras; espaço para colocar *data show*, televisor, vídeo; espaço para (1) máquina fotocopadora, (1) uma máquina impressora; quadro de avisos; quadro de giz; assim como material de consumo como: pasta Letz grande; caixa de giz; lápis HB preto; caneta esferográfica; papel tamanho A4 (resma); borracha; perfurador; pastas suspensas para arquivo; tesoura para cortar papel; máquina de calcular; rolo de fita-cola gomada; tubo de cola de papel; caixa de caneta de tinta não permanente; corretor; dicionário; acessórios eletrônicos de armazenamento de informação; régua; afiador de mesa; gramáticas; globos e mapas. No entanto, é em volta dos materiais acima mencionados que este artigo busca verificar a existência dos mesmos nos dois centros de apoio e aprendizagem selecionados para o estudo à luz da implementação do PESD.

Apresentação e discussão dos resultados

Apresenta-se, a seguir, os resultados obtidos no Centro de Apoio e Aprendizagem da Escola Secundária de Tavene (EST) e Escola Secundária de Chongoene (ESC) e a respectiva discussão.

Caracterização dos CAA da Escola Secundária de Tavene e de Chongoene

O Centro de Apoio e Aprendizagem da Escola Secundária de Tavene fica situado no posto administrativo de Chilaulene, a aproximadamente 500m para o norte do centro de saúde de Chilaulene. Quanto aos recursos humanos, o CAA possui onze (11) tutores, um (1) gestor e dezenove (19) alunos, dos quais dez (10) homens e nove (9) mulheres. No que concerne às instalações, este CAA funciona numa sala única, de cerca de 5m de comprimento por 3m de

⁴ Moçambique, 2008, p.274.

largura, a qual serve de biblioteca para armazenamento dos módulos, gabinete de tutores e gabinete do gestor.

O Centro de Apoio e Aprendizagem da Escola Secundária Chongoene, por sua vez, localiza-se no Posto Administrativo de Chongoene, ao lado da EN-132, distrito de Chongoene província de Gaza. No que se refere aos recursos humanos, o CAA da ESC possui onze (11) tutores, um (1) gestor do CAA e trinta e dois (32) alunos, dos quais quatro homens (4) e vinte e oito mulheres (28). Quanto à infraestrutura importa referir que o CAA não possui instalações próprias para o seu funcionamento, estando a funcionar num gabinete partilhado juntamente com o setor pedagógico da escola.

Recursos materiais, *infra-estruturais*, didáticos e humanos do CAA da EST e da ESC

a) Recursos materiais e *infra-estruturais*

Entende-se recursos materiais, nesta pesquisa, como o conjunto de meios ou ferramentas específicas, empregadas por uma organização ou instituição, para a consecução das suas atividades e objetivos. Para o funcionamento do PESD, estão previstas no manual de implementação desta modalidade de ensino, recursos materiais a disponibilizar nos CAAs, os quais já se encontram descritos acima. De acordo com IEDA (2014), as instalações do CAA são previamente identificadas pela Supervisão Provincial em coordenação com os Serviços Distritais de Educação, Juventude e Tecnologia e à direção da escola, cujo critério básico é a existência de uma sala aberta para acolher o PESD. Quanto às instalações durante o trabalho de campo, observou-se que no CAA da ESC não existem instalações próprias para o funcionamento do PESD, ou seja, não existem neste CAA, sala de aula aberta para o PESD, gabinete para o gestor do CAA, gabinete para os tutores, sala de informática para o PESD, assim como biblioteca. Para salvaguardar o funcionamento do programa, recorre-se às instalações implantadas na escola para atender a modalidade presencial.

Observou-se situação similar no Centro de Apoio e Aprendizagem da Escola Secundária de Tavene, porém, neste CAA existe pelo menos o gabinete para o gestor. No que se refere aos materiais de consumo nos CAAs, para quando há trabalho de campo, verificou-se no CAA da Escola Secundária de Tavene a existência de estantes no total de (2), armários com chave (1), secretaria (2), cadeiras (2), quadro de avisos (1), quadro de giz (1) e pastas de arquivos, no total de (5), respectivamente, e constatada a inexistência de computador, arquivadores, *data show*, televisor, máquina fotocopadora, máquina impressora, caneta de tinta não permanente,

agrafador, caixa de agrafos, tesoura, cola de papel, dicionário, régua, afiador de mesa, gramáticas, globos, mapas, corretor e acessórios eletrônicos de armazenamento de informação. Já no CAA da ESC dos materiais descritos no manual de implementação do PESD para o funcionamento do programa, foi constado apenas a existência de computador (1), pasta de arquivo (4) cadeiras (17) e acessórios eletrônicos de armazenamento de informação (1); e o restante dos materiais são tidos como inexistentes, uma vez que não foram observados no centro.

No entanto, percebe-se com base nos dados acima referenciados, que na EST e ESC não existem instalações para funcionamento dos CAA, assim como não existem, nestes centros, os recursos materiais necessários para o desempenho das atividades, o que poderá condicionar o decurso normal das atividades ao nível dos CAA, não só, mas também, a desmotivação e desacreditação da modalidade por parte dos agentes envolvidos no PEA e, conseqüentemente, a desistência dos alunos aos estudos.

b) Recursos didáticos

Entende-se por material didático, como instrumento pedagógico elaborado com a pretensão de apoiar, orientar e instruir o processo de ensino-aprendizagem. De acordo com a IEDA (2014, p.21), os materiais didáticos (módulos) em uso no PESD estão estruturados de acordo com o Currículo e Programas do ESG, ou seja, o currículo em vigor no PESD é o mesmo que o da modalidade presencial. A elaboração de materiais didáticos e as respectivas avaliações do PESD é da responsabilidade do IEDA, assim como a distribuição destes materiais pelas Direções Provinciais de Educação e Desenvolvimento Humano (DPEDH), e estas, por sua vez, procedem à distribuição do material didático aos CAA (Ibid., p.21).

A insuficiência ou inexistência do material didático nos CAA influi negativamente no sistema de aprendizado do aluno, que poderá resultar, muitas vezes, num processo de desmotivação por parte do aluno pelo PEA, assim como por esta modalidade de ensino (Siteo, 2019, p. 28). Conforme os dados obtidos junto aos gestores dos dois centros pesquisados, constatou-se que o material didático utilizado nos centros é impresso e insuficiente para cobrir seja o efetivo de alunos matriculados no programa assim como o número total de disciplinas lecionadas no PESD, ver a tabela 1.

Tabela 1 – Relação de módulos existentes no CAA da EST e ESC.

Ord.	Disciplina	Nº de módulos determinados-PESD-1	Nº de Módulos Existentes								Nº total de módulos		
			M-1		M-2		M-3		M-4			M-5	
			CAA-	CAA-	CAA-	CAA-	CAA-	CAA-	CAA-	CAA-		CAA-	CAA-

			EST	ESC	EST	ESC	EST	ESC	EST	ESC	EST	ESC	
01	Português	5	05	14	06	16	03	0	04	10	0	0	58
02	Inglês	4	05	21	06	25	0	0	05	17			79
03	História	5	02	23	06	22	0	47	05	56	0	25	186
04	Geografia	5	03	25	05	04	03	0	05	0	02	0	47
05	Matemática	5	0	0	02	26	02	16	0	0	03	0	49
06	Física	5	05	04	04	26	03	0	03	05	03	27	80
07	Química	5	05	05	06	0	0	0	06	03	0	17	42
08	Biologia	5	05	10	05	22	02	05	05	0	0	0	54
09	Empre.	1	0	31									31
10	Francês	1	0	26									26
11	TIC	1	0	31									31
12	Educação Visual	1	0	0									0
13	Agropecuária	2	0	0	0	0							0
Total		45	30	190	40	141	10	68	33	91	08	69	683

Fonte: Elaborada pelo autor (2023) baseando-se nos dados obtidos no campo.

De acordo com os dados indicados na tabela cima descrita, percebe-se realmente que o material didático/módulos nos CAAs é insuficiente, uma vez que os módulos variam de 0 a 56.

No CAA da EST observou-se a inexistência do módulo 1 nas disciplinas de matemática, empreendedorismo, francês, TIC, educação visual e agropecuária; do módulo 2 na disciplina de agropecuária; módulo 3 nas disciplinas de inglês, história e química; módulo 4 na disciplina de matemática e módulo 5 na disciplina de português, história, biologia e química. E no CAA da ESC notou-se a inexistência do módulo 1 nas disciplinas de matemática, educação visual e agropecuária; módulo 2 nas disciplinas de química de agropecuária; módulo 3 nas disciplinas de português, inglês, geografia, física e química; módulo 4 nas disciplinas de geografia, matemática e biologia; e módulo 5 nas disciplinas de português, geografia, matemática e biologia. Contudo, esta insuficiência ou inexistência dos módulos impressos nos CAA pode influenciar negativamente o aproveitamento dos alunos ou desmotivação pela modalidade, visto que é com base neste recurso didático que os alunos se apoiam nos seus estudos a distância, uma vez que nem todos os alunos possuem telefone com capacidade de ler documentos no formato word/PDF.

c) Recursos humanos

No entender de Chiavenato (2009), os recursos humanos, representam as pessoas que fazem parte da organização, instituem os talentos que precisam ser mantidos e desenvolvidos, mais do que isso, representa o capital intelectual, invisível e composto de ativos intangíveis. Do referenciado acima, entende-se por recursos humanos, nesta pesquisa, o conjunto de ações,

competências, conhecimentos e habilidades dos colaboradores que têm como objetivo a integração do trabalhador no contexto da organização e o aumento de sua produtividade.

Tutores

No PESD o número de disciplinas lecionadas no PESD é o mesmo que da modalidade presencial, ou seja, o número de tutores de PESD coincide com o número de professores do ensino presencial, onde a tutoria é feita por disciplina. Segundo IEDA (2014), a indicação dos tutores do PESD nos CAAs é feita pelo diretor da escola com observância dos seguintes requisitos: possuir o nível acadêmico exigido para lecionar no ESG; possuir formação psicopedagógica e ser da carreira docente; possuir uma experiência profissional docente mínima de 2 anos; ter formação ou capacitação em EAD e revelar boa conduta no exercício da atividade docente. Quanto aos recursos humanos, o CAA da EST e da ESC possuem um universo de dez (10) tutores e um (1) gestor cada, ver a tabela 2.

A tabela 2 – Habilitações literárias dos tutores do CAA da EST e ESC.

Ord.	Disciplina	Nº de horas	Nº de tutores		Nível profissional		Capacitação	
			EST	ESC	EST	ESC	EST	ESC
01	Português	3	1	1	DN1	DN1	SEM	SEM
02	Inglês	3	1	1	DN3	DN1	COM	SEM
03	História	2	1	1	DN3	DN1	SEM	SEM
04	Geografia	2	1	1	DN1	DN1	COM	SEM
05	Matemática	2	1	1	DN3	DN1	COM	SEM
06	Física	2	1	1	DN3	DN1	SEM	COM
07	Química	2	1	1	DN3	DN1	SEM	SEM
08	Biologia	2	1	1	DN3	DN1	SEM	SEM
09	Empreendedorismo	2	0	0	...	...	...	...
10	Francês	2	1	1	DN3	DN1	SEM	SEM
11	TIC	2	0	0	...	...	...	...
12	Educação Visual	2	1	1	DN3	DN1	SEM	SEM
13	Agro-pecuária	2	0	0	...	...	...	...

Fonte: Elaborada pelo autor (2023) baseando-se nos dados obtidos no campo.

Da análise da tabela 2, entende-se que nos CAAs o efetivo de tutores não corresponde ao número de disciplinas lecionadas no ensino secundário, uma vez que foi constatada a inexistência, nos centros de tutores de empreendedorismo, TIC e agropecuária, o que viola a lei 18/18 SNE, o manual de implementação do PESD, assim como priva os alunos de obter aprendizagens referentes a estas disciplinas. Entende-se também, a partir da análise da tabela 2, que no CAA da ESC todos tutores possuem nível acadêmico exigido para tutorear no PESD, diferentemente do CAA da EST, uma vez que apenas dois tutores possuem nível acadêmico exigido para ser tutor no ensino a distância; e os restantes oito não possuem. Observa-se,

também, que dos 10 tutores existentes nos CAAs, somente 3, no caso do CAA da EST, e 1 no CAA da ESC, possuem capacitação para exercer a função de tutor do PESD. Com base nos dados acima referenciados, conclui-se que no CAA da EST e da ESC, algumas disciplinas, como empreendedorismo, TIC e agropecuária, não são tuteladas, por falta de tutores com disponibilidade/formação acadêmica específica. Conclui-se, também, que alguns tutores dos CAAs em estudo não possuem nível acadêmico exigido para exercício de função de tutor, assim como não possuem capacitação para lecionarem no ensino à distância, o que poderá influenciar negativamente o processo de ensino-aprendizagem nestes CAAs.

Estratégias para melhoria do funcionamento dos Centros de Apoio e Aprendizagem

As constatações que foram sendo apontadas ao longo desta pesquisa, mostram que existem situações que necessitam ser melhoradas nos CAAs, através de estudos direccionados, por forma a evidenciar o real contexto de implementação do PESD em Moçambique. Assim sendo, sugere-se a realização de pesquisas com foco em avaliação da eficiência do PESD, a partir do grau de organização ou preparação dos CAA, poderão constituir-se como estratégias para a melhoria ou revisão dos critérios de implementação desta modalidade de ensino. Devido à insuficiência ou inexistência de infraestruturas, recursos materiais, didáticos e humanos nos CAAs, sugere-se ao Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano, para através do IEDA, criar e disponibilizar recursos necessários para a implantação do CAA, como forma de proporcionar êxito, credibilidade e eficiência do PEA ministrado no PESD. Sugere-se, também, a realização de capacitações contínuas de tutores e gestores para conscientizá-los sobre as metodologias do ensino a distância.

Considerações finais

Diante desta pesquisa sobre o Programa do Ensino Secundário a Distância (PESD): Um Olhar sobre os Centros de Apoio e Aprendizagem (CAA), realizado no CAA da Escola Secundária de Chongoene e da Escola Secundária de Tavene, chegou-se à conclusão de que o PESD oferece diversas oportunidades às instituições de ensino, no nível do ensino básico e secundário, por configurar-se como uma estratégia para minimizar o défice de cobertura escolar da modalidade presencial e permitir acesso à educação a pessoas que, por várias razões, não conseguiram ingressar no ensino presencial. Porém, observou-se que, especificamente ao nível dos CAA em estudo, não existem condições para a adoção desta modalidade de ensino, ou seja,

não existe, nestas escolas, infraestruturas apropriadas para a instalação do CAA, recursos materiais, didáticos previstos na sua totalidade, assim como recursos humanos capacitados em matérias de ensino a distância. É notório o reconhecimento de que o PESD pode contribuir efetivamente para suprir o défice de vagas nas escolas e a exclusão social, mas, também, é preciso reconhecer o PESD como uma modalidade de ensino que oferece o PEA de qualidade. Para que isso se efetive, é necessário cumprir rigorosamente os requisitos para instalação do CAA, ora plasmados no manual de implementação do PESD.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BONDE, Rui Amadeu. **Políticas públicas de educação e qualidade de ensino em Moçambique**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

CHIAVENATO, Idalberto. **Iniciação à Administração Geral. 3**. Barueri: Manole, 2009.

MARCONI, M. A.; Lakatos, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MOMBASSA, Aires Zarina Bonifácio; ARRUDA, Eucidio Pimenta. História da Educação a Distância em Moçambique: perspectivas atuais e as contribuições do Brasil. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 13, n. 3, p. 643-660, set./dez. 2018.

SITOE, Fernando Vasco. **Análise da modalidade do Ensino a Distância no Ensino Secundário Geral. Caso da Escola Secundária Bonifácio Gruveta Massamba na Cidade da Matola**. Universidade Eduardo Mondlane, Faculdade de Educação, Maputo, 2019.

Documentos

Moçambique. *Orientações Gerais para Implementação do Programa do Ensino*. Boletim da República, Maputo, 30 de julho de 2008, 2018.

Moçambique. *Regulamento do Programa de Ensino Secundário à Distância (RPESD)*. Boletim da República, Maputo, 25 de fevereiro de 2020, 2020.

Moçambique. Decreto n. 35, de 7 de julho de 2009. Aprova o Regulamento do Ensino à Distância. Boletim da República, Maputo, 7 jul. 2009.

Instituto de Educação Aberta e à Distância – IEDA. *Manual de implementação do Programa do Ensino Secundário à Distância (PESD)*. Maputo, 2014.

Instituto de Educação Aberta e à Distância – IEDA. *Experiência do IEDA no ensino à distância*. Maputo, 2022.

Recebido em: 30/01/2023
Aprovado em: 27/05/2024

O ESTADO DE ARTE SOBRE AS PESQUISAS REALIZADAS RELACIONADAS COM O CURRÍCULO LOCAL EM MOÇAMBIQUE

THE STATE OF THE ART ON LOCAL CURRICULUM RESEARCH IN MOZAMBIQUE

RESUMO: Este artigo visa analisar as pesquisas efetuadas no âmbito dos saberes locais, do Currículo Local (CL), do currículo do ensino básico e da implementação e gestão do Currículo Local. A partir de reflexões dos trabalhos em nossa posse, que constituíram foco do estudo, incidem sobre os saberes locais na escola, o Currículo Local, o currículo nacional, estratégias de gestão e implementação do currículo local; diálogo entre os saberes locais e saberes científicos. Os resultados dos trabalhos desenvolvidos demonstram uma visão geral sobre as dificuldades e sucessos no processo de implementação do currículo local e no desenvolvimento da educação. Igualmente, revelam que com a introdução do Currículo Local na escola houve a redução da distância entre a cultura moderna (científica) e a cultura tradicional autóctone e a melhoria de aprendizagem dos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Moçambique; Currículo Local; Saberes locais; Gestão e Implementação.

ABSTRACT: This article aims to analyse research carried out in the field of local knowledge, the Local Curriculum (LC), the primary school curriculum and the implementation and management of the Local Curriculum. Based on reflections of the works in our possession, which were the focus of the study, they focus on local knowledge in schools, the Local Curriculum, the national curriculum, strategies for managing and implementing the local curriculum; dialogue between local knowledge and scientific knowledge. The results of the work carried out provide an overview of the difficulties and successes in the process of implementing the local curriculum and in the development of education. They also show that the introduction of the Local Curriculum in schools has reduced the gap between modern (scientific) culture and traditional indigenous culture and improved student learning.

KEYWORDS: Mozambique; Local Curriculum; Local Knowledge; Management and Implementation.

ATÁLIA MONDLANE
FAIRA IBRAHIMO

Editor-Gerente
[Ivaldo Marciano de Franca Lima](#)

O ESTADO DE ARTE SOBRE AS PESQUISAS REALIZADAS RELACIONADAS COM O CURRÍCULO LOCAL EM MOÇAMBIQUE

Atalia Mondlane ¹
Faira Ibrahimio ²

Introdução

O presente artigo, intitulado *Estado de Arte sobre as pesquisas realizadas no âmbito do currículo local em Moçambique*, visa analisar os trabalhos publicados em versão eletrônica e física sobre os saberes locais e/ou currículo local. Nele se pretende aglutinar diferentes percepções de alguns pesquisadores, através dos resultados obtidos no campo de ação sobre o currículo local do ensino básico. Considerando que o Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano colocou um desafio para os professores, gestores de educação, pais e encarregados de educação e alunos, com a introdução do currículo local em 2004, enquanto espaço de articulação dos saberes locais e saberes universais, interessa-nos observar como os pesquisadores dão respostas a esta inovação.

Com efeito, a introdução do currículo local na escola provocou e continua a provocar debates que, em certa medida, resultaram em publicações sobre a temática, que ganharam notabilidade na sociedade moçambicana. Deste modo, tomamos como exemplo alguns trabalhos publicados por pesquisadores renomados, tais como: *Estratégias de Desenvolvimento de um currículo local no ensino básico* (JAMISSE, 2004); *O currículo local como espaço social de coexistência de discursos: estudo de caso nos distritos de Bárúè, de Sussundenga e da cidade de Chimoio - Moçambique – Mozambique* (CASTIANO, 2005-2006); *Relatório de Avaliação Volume II A. Ensino Primário e Secundário* Ministério de Educação e Cultura (MEC) (2006); *Os saberes locais e o novo currículo do ensino básico* (BASÍLIO, 2013); *O currículo local na turma multicultural* (VERDIAL, 2008); *Diversidade cultural e educação em Moçambique* (DIAS, 2010); *Currículo local: uma oportunidade para emancipação local Curriculum: an opportunity for Emancipation* (NHALEVILO, 2013); *Currículo local: uma oportunidade para Emancipação local* (NHALEVILO, 2013); *Gestão da implementação do novo currículo de ensino básico em Moçambique: o caso das escolas do Distrito Municipal Kamaxakeni - juiz de fora* (Guibundana,

¹ Docente da Universidade Pedagógica e chefe de Departamento de Pesquisa na Faculdade de Educação e Psicologia na Universidade Pedagógica de Moçambique em Maputo. Doutora em Educação/Currículo pela Universidade Pedagógica em Moçambique. atalia_saide@hotmail.com

² Docente da Universidade Pedagógica de Moçambique em Maputo, Faculdade de Ciências Naturais e Matemática. Doutora em Educação/Currículo pela Universidade Pedagógica de Moçambique. faira.ibrahimo@hotmail.com

2013); *Refletindo a história de integração do conhecimento local na escola: procurando caminhos de legitimação* (NHALEVILO, 2013a); *O currículo local: algumas reflexões epistemológicas* (CAPECE, 2016); *Currículo local vs saber local* (DGEGE; SABINO, 2016); *Currículo local – entre a retórica do prescrito e a realidade concreta* (CABRAL; IBRAIMO, 2015); *A atenção às multiculturalidades nas políticas educacionais em Moçambique* (MUGIME e LEITE, 2015); *O currículo local como política para a preservação e/ou transformação da cultura rural (do campo)* (NIVAGARA, 2018); *O papel do professor e seu pensamento (Pedagógico - Didático) na aplicação do “Currículo Local”* (RABECA; SAAR, 2018); *Análise da Implementação do Currículo Local na Escola Primária Completa de Tenga no Distrito de Moamba, Província de Maputo* (BUCUANE, 2019); *Currículo local e desenvolvimento comunitário: Um olhar à província de Manica, Moçambique* (CHONGO, 2021); *Possibilidades de integração dos saberes locais no Ensino de Biologia da 9ª classe nas Províncias de Maputo e Maputo Cidade em Moçambique* (IBRAHIMO, 2021); *Gestão do currículo local práticas e percepções dos gestores escolares* (MONDLANE, 2022).

Os 19 trabalhos acima apresentados foram escolhidos de forma aleatória e procuramos os posicionamentos dos pesquisadores para compreender como a inovação do currículo local está sendo interpretada. Os pesquisadores em causa tomaram como fontes básicas de referência para realização do levantamento dos dados e as suas análises, a revisão da literatura, as entrevistas e questionários aplicados aos atores escolares. Contudo, os resultados mostraram que existem inquietações sobre como o currículo local tem sido abordado, que estratégias e metodologias são empregadas, assim como a sua gestão e implementação. Nesta perspectiva, a presente pesquisa irá possibilitar a avaliação do escopo dos estudos feitos, demonstrando as contribuições, dificuldades e pertinência sobre esta temática. O interesse por esta pesquisa do “estado da arte” deriva da abrangência destes estudos para apontar caminhos que vêm sendo tomados e os aspectos que são abordados sobre o currículo local. Para compreensão dos trabalhos analisados, expomos as abordagens em forma de revisão da literatura, pois o trabalho ainda não tomou o seu rumo definitivo. A pesquisa está em processo e as conclusões expostas neste texto são preliminares.

Resultados das pesquisas feitas

Neste subtema far-se-á apresentação da análise dos resultados de pesquisas realizadas por vários autores moçambicanos. As pesquisas em nosso poder constituíram foco do estudo que incide sobre os saberes locais na escola, o Currículo Local, currículo nacional, estratégias de

gestão e implementação do currículo local e diálogo entre os saberes locais e saberes científicos. Estes estudos vêm sendo desenvolvidos desde os últimos doze anos, depois da implementação do novo currículo do ensino básico. Os mesmos trazem, em comum, o desafio de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento sobre o currículo local.

Tomando o exemplo das pesquisas realizadas por Castiano (2005, 2006, 2013); constatou-se que ele revelou existir uma convicção geral de que o ensino dos conteúdos relacionados com saberes locais, não só é vantajoso para cada aluno, dado que abre possibilidade de inserção no sistema ocupacional local, mas, acima de tudo, apresenta vantagem em relação à comunidade local onde a escola está inserida. Este autor procurou estabelecer uma comparação entre o ensino colonial e o ensino após a Independência, notando uma diferença na sua intenção declarada e não necessariamente nos conteúdos dos programas de ensino, embora haja exceções. No tempo colonial, as diversas versões do currículo para as crianças negras ou indígenas eram desenhadas consciente e sistematicamente para responder ao projeto do “imperialismo cultural”, quer dizer, com a intenção declarada de dominar e inferiorizar saberes, valores e práticas de povos autóctones.

No entanto, o currículo introduzido no período pós-colonial, que culminou com a reforma curricular no ensino básico em curso em Moçambique, teve como objetivo quebrar todo tipo de discriminação e desigualdades de acesso; o outro objetivo foi eliminar as barreiras institucionais que se punham contra a progressão das crianças negras vivendo no campo para atingirem níveis superiores de escolaridade. Na opinião do autor, a diferença está na legitimação dos conhecimentos, pois, diferentemente do tempo colonial, na reforma curricular em curso há formas institucionalizadas de garantir a participação comunitária na definição dos conteúdos a ensinar.

Demostrou-se, a partir de um estudo realizado na província de Manica, o envolvimento das comunidades e de diversas autoridades locais no processo de implementação do currículo local. Além das constatações acima referidas, o mesmo autor afirma que com a implementação do currículo local, a criança, para além dos valores éticos universais derivados da cidadania e da economia do mercado capitalista, começa também a aprender valores e práticas locais tradicionais. Quer dizer, a criança será inserida, ao mesmo tempo, em uma tradição universal e em uma tradição “viva” local. A escola será o espaço onde alunos, professores e a comunidade são confrontados, pela via argumentativa e racional (i.e. em função dos problemas de comunidade) com dois modelos de produção, disseminação e de legitimação dos saberes.

Reiterou, o autor, que o Currículo Local constitui o primeiro e o mais importante passo para a institucionalização do debate de percepções diferentes da realidade social. Porém, afirmou

que não se pode ser otimista, no sentido de que o currículo local é recebido de braços abertos por professores e pelas comunidades. Assume, ainda, que não se pode deduzir que a comunidade não só poderá participar curricularmente apenas em assuntos que dizem respeito às tradições locais, mas, também, na gestão do conhecimento e de políticas relacionadas ao CLA, a título de exemplo - apresenta uma realidade do instituto de Educação Popular em Kati CIWARA (palavra Bambara para designar a cabeça do antílope, a identidade simbólica no emblema de Mali). Este programa buscou desenvolver conteúdos específicos para a aquisição de habilidades de liderança em jovens que frequentavam as escolas elementares. “Liderança”, neste caso, significou habilidades para jogar num papel decisivo no desenvolvimento das suas comunidades.

Em relação à introdução dos conteúdos locais, Castiano (2005) notou dificuldades relacionadas à elaboração da brochura do currículo local, uso das estratégias metodológicas propostas pelo INDE e a transposição didática. O autor afirma que há outras dificuldades como sendo as relacionadas à exclusão dos saberes locais. Destaca, ele, dizendo que uma das dificuldades “reside no fato que os elementos do saber local tendem a ser aqueles a que menos atenção se presta, por parte dos professores, por eles exigirem muito tempo de pesquisa e sistematização e alguns deles quebrarem normas e tradições existentes”.

Castiano afirma que uma das professoras entrevistadas, como justificativa para não incluir os saberes locais, queixou-se dizendo: “para incluir conteúdos de história local é preciso recorrer às bibliotecas que se localizam muito longe e, neste processo, perde-se muito tempo a procurar conteúdos”. Outra dificuldade apresentada relaciona-se ao fato de, no ensino formal, não haver ainda uma tradição de longa experiência no tratamento de assuntos locais, exigindo, assim, um tipo de conhecimento e competências pedagógicas, mas e, sobretudo, de rudimentos de pesquisa que muitos professores primários não têm. Na sua pesquisa, publicada em 2013, intitulada, *Os saberes locais na academia*, o autor discute as possibilidades de legitimação dos saberes locais na escola. Recorrendo aos autores de diferentes campos de saber, ele descreve as possibilidades em três modalidades: moderna, pós-moderna e transmoderna.

Para ele, todos os saberes construídos são designados por considerandos fundamentais para o desenvolvimento da comunidade. Portanto, devem ser ensinados na sala. Eles possuem um estatuto epistemológico de que a ciência moderna deve apropriar-se. O Ministério da Educação e Cultura (2006-2010/2011, p.15), no seu estudo sobre a implementação do currículo local nas escolas do ensino básico, revelou que ela não se está a efetuar no mesmo ritmo em todo o território, por se constatar que não se processou a necessária capacitação dos docentes e gestores escolares, acompanhados de adequados textos de apoio. Outrossim, o processo de implementação não foi devidamente monitorado.

Basílio (2013), no seu estudo sobre os saberes locais e o novo currículo do ensino básico, faz uma reflexão sobre os saberes locais e o saber universal como sendo produtos da cultura pois, sob sua óptica, este dualismo visa superar à dicotomia entre o conhecimento escolar e as práticas da vida quotidiana do aluno, permitindo que haja uma abordagem integrada, com vistas a trazer o valor pragmático do ensino, alimentada a partir da necessidade da concepção de um currículo que torne o aluno capaz de identificar os conceitos fundamentais, os procedimentos típicos de diferentes formas de conhecimento e as formas de convivência cultural. Ao se referir ao currículo, o autor justifica que é necessário assentá-lo na pedagogia sensível às culturas, procurando diferentes formas do conhecimento, de modo integrado, para facilitar a interdisciplinaridade.

Contudo, o autor nota que a estrutura curricular do ensino básico, embora organizada em áreas do saber, tende à perspectiva de especialização; e isto cria dificuldades porque, por um lado, o currículo de formação de professores não contempla à bivalência e, por outro, a metodologia de ensino de geografia, por exemplo, é diferente da de ensino de história. Neste sentido, a integração dos saberes locais deve ser sistemática, implicando a definição clara dos métodos e dos objetivos da sua introdução no ensino. Por fim, o autor recomenda que a escola tenha a responsabilidade, enquanto instituição vocacionada ao ensino, de reconhecer, legitimar e valorizar as culturas locais para integrá-las no processo de ensino/aprendizagem e, ao mesmo tempo, enraizar o aluno na sua própria cultura, embora haja resistência por parte de professores na monitorização dos saberes locais e dos conteúdos tradicionais locais.

Para Verdial (2008), a reflexão cingiu-se no estudo sobre a possibilidade de utilização dos métodos de ensino do CL numa turma multicultural, no qual concluiu ser necessário entender devidamente o conceito de CL e os objetivos a que se propõe alcançar. Os professores, as escolas, assim como os diferentes níveis de gestão e supervisão do sistema educativo, não foram preparados para assumir esta nova forma de abordar e equacionar a relação e interação necessárias das escolas com as comunidades onde elas se situam. Ademais, a autora afirma que deve-se entender e assumir que algumas políticas educativas em Moçambique condicionam a dificuldade em transmitir os conteúdos locais. Um outro aspecto, não menos importante no estudo, é que a massificação do ensino tem como consequência a constituição de muitas e numerosas turmas.

Entretanto, não existem professores que dão vazão a esta demanda, fato gerado pelas insuficiências econômicas que o país tem. Ultrapassados estes dois obstáculos, os executores do CL mostrar-se-ão mais profissionais, responsáveis e com paciência para lidar com turmas numerosas, respeitando, desta feita, cada traço cultural de cada aluno na turma multicultural.

A reflexão de Dias (2010) tem como foco a diversidade cultural na sala de aulas, que tem estado a preocupar os educadores moçambicanos, visto que na mesma sala encontram-se alunos de gêneros diferentes, que pertencem a grupos linguísticos, étnicos e religiosos diferentes, com concepções, saberes, temporalidades e espacialidades diferenciadas. Assim, segundo a autora, é necessário refletir-se sobre as formas didáticas diferenciadas porque nem todos os alunos conseguem adaptarem-se aos padrões didáticos monoculturais e hegemônicos. Neste contexto, a mesma autora diz ser importante que haja um currículo comum, que contenha aspectos universalmente aceites e comuns às várias culturas.

A autora explica que o fato de haver um currículo comum não deve significar anular as particularidades e singularidades. O currículo deve permitir a possibilidade de haver diferenciações, sem haver discriminações nem estigmatizações de certas culturas. É necessário realçar que um currículo comum não significa homogeneizar a cultura, nem sequer criar um currículo monocultural. Os aspectos comuns devem significar a inclusão de fatores que sejam válidos para toda a sociedade, em que haja uma pluralidade interna, em que se tolera a diversidade. Por fim, a autora sugere, no seu estudo, a formação de professores capazes de trabalhar *na* e *com* a diversidade cultural. Para que tal empreendimento seja viável, propõe a criação e a introdução de uma disciplina denominada “Didática da Diversidade”, nos cursos de formação de professores, cujo objetivo geral seria refletir sobre as relações existentes entre educação, conhecimento e cultura. Tal disciplina seria uma área científica que englobaria conhecimentos das áreas dos Estudos Culturais, Antropologia Cultural, Pedagogia, Filosofia, Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, Didática Geral, Psicolinguística, Sociolinguística e Teoria Curricular.

Enquanto Nhalevilo (2013), na sua pesquisa, discute o CL, assumindo uma posição dialógica que se enquadra numa postura pós-moderna. A autora é de opinião que o currículo devia aparecer com uma grande agenda de emancipação, de descolonização, de verdadeira liberdade. Afirma que, tendo em conta que ele começa no nível básico, abrangendo, assim, as crianças que tiveram a oportunidade de nascer numa Moçambique independente da dominação colonial portuguesa, sugere, por exemplo, o paradigma libertário como sendo imperioso para refletir-se. Segundo a autora, para o nosso contexto de ex-colônia, o paradigma acima referido é necessário para a nossa sobrevivência, não só física, mas também, cultural. É um paradigma que age como condição para a justiça social (NHALEVILO, 2013). Neste contexto, a autora considera o CL como sendo uma oportunidade para cultivarmos a nossa liberdade, através da nossa emancipação: uma oportunidade de justiça social. A autora encara o CL não apenas como

uma inovação, ou uma reforma, ou uma transformação, mas também como uma oportunidade de emancipação.

A pesquisa feita por Guibundana (2013), teve como foco a gestão de implementação das inovações curriculares, tendo culminado com o desenho de um plano de intervenção que desse visibilidade à implantação, com alguma segurança, do currículo do ensino básico. Nesta pesquisa, foram consideradas as atuações dos gestores e dos professores na gestão e implementação das inovações curriculares, com relevância para as que se referem às novas disciplinas e ao critério de avaliação dos alunos do ensino básico. O autor percebeu, com o estudo, que a implantação do currículo do ensino básico tem conhecido um percurso com alguma sinuosidade, originado das dificuldades desses agentes na interpretação do que está plasmado nessa nova política curricular, devido à sua deficiente formação ou, então, ao pouco envolvimento no momento da sua construção. Além disso, com a investigação, pode-se ressaltar que há um fraco envolvimento dos professores na execução da proposta curricular, o que, de alguma forma, tem colocado em risco a qualidade de ensino. Perante esse cenário, foi desenhado, durante a investigação, um plano de intervenção, que focalizou a formação dos diferentes atores da escola, designadamente do gestor escolar, como líder da instituição; e dos professores, que têm um papel preponderante na interpretação das políticas educacionais e, conseqüentemente, na implementação de tais políticas.

Os resultados da capacitação mostraram que a expressiva maioria dos gestores escolares carece de uma formação especializada na área de gestão. A partir desta constatação, recomendou-se que: (1) as escolas tenham um corpo de gestores com conhecimentos científicos da área para atender à demanda, e não apenas cursos de curta duração que esporadicamente ocorrem; (2) existe a necessidade de se profissionalizar a gestão escolar; (3) a capacitação profissional dos gestores é uma condição que se impõe na implementação das mudanças que vêm ocorrendo na estrutura organizacional do sistema educativo moçambicano; (4) a capacitação deve estimular uma prática pedagógica que seja centrada na reflexão e na transformação do contexto escolar; (5) a capacitação do gestor escolar exige a apropriação de um conhecimento a partir de conteúdos de natureza educacional até os de natureza organizacional administrativos; (6) o gestor tenha capacidade e habilidades para mesclar as dimensões acadêmicas e práticas de gerenciamento de uma escola e (7) os professores precisam passar regularmente por capacitações para não ficarem à margem do processo educativo.

Finalmente, o autor sugere que uma inovação bem-sucedida implica mais do que aperfeiçoar habilidades técnicas: ela também estimula a capacidade de compreensão dos professores em relação às mudanças que estão enfrentando. A formação continuada dos

professores, então, deve ser vista como uma possibilidade de articular aprendizagens novas e antigas e reforçar a sua prática pedagógica. De acordo com Capece (2016), no seu estudo sobre o Currículo Local: algumas abordagens epistemológicas fazem uma reflexão sobre o currículo local, no sentido de se definir que saberes e práticas seriam relevantes para a comunidade.

Para o autor, não bastaria delegar aos intervenientes da Educação da criança esta tarefa árdua da seleção dos conteúdos locais, sem que lhes fosse possibilitada uma reflexão sobre o assunto. Os resultados do estudo mostraram que os professores têm enfrentado, na abordagem do CL, dificuldades, destacando-se: (1) a carência metodológica para a exploração dos saberes e das práticas em sala de aula; (2) a falta de integração sociocultural dos professores; e (3) a falta de formação para levar a cabo esse empreendimento. Ademais, o autor suscita que, em termos metodológicos, a exploração de saberes e das práticas locais é um exercício de interdisciplinaridade. O autor, num estudo realizado em (2001), defendeu que os currículos têm que ser feitos não inspirados no paradigma mecanicista de transferência de conhecimentos do professor para o aluno mas, sim, numa perspectiva emancipadora, objetivando estimular os educadores a construir o seu currículo. Além da perspectiva emancipadora, os currículos têm que ter uma perspectiva política: estimulando valores que abarquem o componente democrática e de justiça social.

Os resultados do estudo realizado por Cabral & Ibraimo (2015) revelaram que as escolas encontram obstáculos na implementação do CL. No entanto, os dados recolhidos apontam, no plano da ação concreta, para modelos de desenvolvimento curricular situados num paradigma essencialmente prescritivo, como sendo os modelos administrativo e normativo. Esta incapacidade, evidenciada tanto pelas escolas como pela comunidade local, de mudar de paradigma ao nível do desenvolvimento curricular, pode ficar a dever-se, em grande parte, ao fato de os diversos atores educativos se encontrarem socializados numa ordem essencialmente prescritiva, que os dispensa da sua capacidade de criação e autoria. Deste modo, há uma aparente inaptidão para o usufruto das margens de autonomia, ao nível do desenvolvimento curricular, que a introdução do CL pretendeu potencializar nas escolas. Os autores defendem ser necessário que desenvolvessem políticas educativas mais territorializadas, que criassem as condições para a promoção de uma efetiva regulação sócio-comunitária da educação. Um outro aspecto apontado nos resultados da pesquisa é de que a comunidade local parece não estar, efetivamente, envolvida na gestão e operacionalização do CL. Quando solicitados a participar em alguns momentos de aula, para desenvolver conteúdos ligados ao CL, os elementos da comunidade tendem a pedir uma remuneração para tal, colocando os seus interesses pessoais acima dos interesses da escola. No que toca à participação dos professores e diretores na implementação do CL, os dados

parecem apontar para uma certa alienação da responsabilidade por parte das escolas, visto que as escolas eximem-se de exercer um tipo de participação direta que lhes poderia proporcionar a possibilidade de terem um envolvimento também direto nos processos de tomada de decisão.

De acordo com Dgedge e Sabino (2016), a comunidade deve ser vista como um sistema, sendo a escola um dos elementos do mesmo, ou um dos seus subsistemas. É necessário incluir as experiências dos alunos e refletir o caráter diversificado da comunidade que envolve à escola. Daí que o CL faça com que se deixe de definir a educação escolar apenas em função da promoção da aprendizagem de natureza instrumental. Nos dias de hoje, a implementação do CL assegura a participação de diversos agentes educativos. Entretanto, Jacinto (2015) faz uma reflexão sobre abordagem dos saberes locais no currículo escolar do Ensino Básico: numa perspectiva meramente didático-pedagógica e sistêmica, considerou que a abordagem do CL/conhecimentos locais no Ensino Básico não precisa ser descrita de forma percentual pois, em sua opinião, este currículo não constitui uma inovação, mas, sim, um princípio pedagógico, no sentido de que a integração, implementação e abordagem dos saberes locais sempre visam a ajudar o aluno na sua aprendizagem e facilitar a tarefa do próprio professor. Deste modo, para o autor, é importante formar professores em metodologias e práticas educativas tendentes a tornar cada vez mais significativa a aprendizagem dos alunos.

Já Machava (2015) pretendia compreender como a escola faz a gestão do CL de modo a valorizar a cultura local; e que os alunos aprendam os valores da sua respectiva comunidade. Este autor constatou que nas escolas estudadas não se enquadra o ensino do CL no processo de planificação, evidenciou que os vários intervenientes gestores do currículo dentre professores e diretores adjuntos pedagógicos e, até, diretor de escola, não têm claro o que é CL, o que os levam, em algum momento, a confundir com a disciplina de ofícios e, em outros momentos, com a disciplina de moral cívica e, ainda, é conceituado como se tratasse exclusivamente do uso das línguas locais

Mostrou, ainda, que a filosofia da implementação do CL, no que concerne aos mecanismos a seguir na seleção, integração e ensino dos conteúdos, não é conhecida pela maioria dos intervenientes neste processo. Nomeadamente, a comunidade que deve ser a fonte dos conteúdos a serem lecionados na escola e auxiliar o professor na leção dos mesmos, quando solicitada; os alunos, que para além de aprenderem, devem apresentar conteúdos do seu interesse para serem enquadrados no CL; os professores, a quem cabe o papel de levantamento dos conteúdos junto às comunidades, elaboração de brochuras/manuais do CL a serem implementados ao nível da Zona de Influência Pedagógica, planificação e leção das aulas.

No ato da lecionar, o professor pode fazê-lo pessoalmente ou solicitar e coordenar a presença de um membro da comunidade para ensinar.

Chongo (2021), analisa em que medida o currículo local estimula o desenvolvimento comunitário na província de Manica, em Moçambique. No seu estudo, concebe que a política curricular deste país prescreve que, no ensino básico, 20% do tempo de cada disciplina são para a lecionação de conteúdos locais. No entanto, salienta que o mesmo leva em consideração a necessidade de articulação dos saberes formais, herdados e reconhecidos globalmente, com os saberes locais, em prol do desenvolvimento sustentável de cada aluno, de sua família e da comunidade em que estiver integrado. Fundamentando-se em outros teóricos, o autor parte do pressuposto de que o currículo local constitui uma oportunidade de emancipação evolutiva das zonas rurais. Ainda, Chongo (2021) chegou à conclusão de que o desenvolvimento do currículo local em Manica é passível de reconstituições, de modo a que se possa estimular significativamente um desenvolvimento comunitário que seja cada vez mais sustentável. A partir das conclusões, o autor sugere o seguinte: “ (i) Os 20% devem ser em forma de disciplina – para facilitar o desenvolvimento das escolas que sejam curricularmente inteligentes; (ii) Seja desenvolvido um currículo localmente relevante, inclusivo e formativo; (iii) Seja desenvolvido um corpo docente especializado, crítico e empenhado em prol do desenvolvimento comunitário; (iv) Seja desenvolvido um currículo local que estimule inclusivamente a produtividade, através do empreendedorismo e de alguma captação de receita para o empoderamento escolar”.

Nivagara (2018), defende, no seu trabalho, que o currículo local é uma realidade nos currículos escolares de alguns países. Moçambique não é exceção nesse aspecto. Assim, sugere a aplicabilidade e/ou a implementação, de fato, do currículo local pelas escolas e, especialmente, nos centros de formação de professores. O estudo se interessa em trazer elementos de análise que possam permitir compreender a contribuição do currículo local na preservação e transformação da cultura rural e, em geral, dos saberes e da cultura locais. Desse modo, partindo da análise documental, uma visão crítica do modelo secular de funcionamento da escola nos moldes “modernos”, permitiu trazer à luz a inadequação do paradigma curricular em que se concede privilégio apenas aos saberes universais ou daqueles saberes “nacionais”, sem atender aos saberes locais, particularmente os da cultura rural.

A demais, o autor é de opinião de que o ambiente escolar não pode continuar numa visão que ignore o quotidiano das comunidades rurais e, por isso, as relações sociais, os modos de produção que devem ser aproveitados como parte significativa do currículo escolar devem ser resgatados sob a forma de currículo local. Esse quotidiano representa, em grande medida, formas de ser, de estar, de comportar-se, de relacionar-se e, ainda, das diversas formas de atividades

produtivas e de garantia de saúde e bem-estar social. Além disso, para o autor, não tomar isso como um pressuposto importante da análise e reconfiguração do currículo e trajetórias de aprendizagens escolares dos alunos, sobretudo do meio rural, pode ser grave, no sentido em que a humanidade perderá, progressivamente, parte de saberes produzidos e confirmados pelas gerações antecedentes. Na ótica do autor, o quotidiano representa saberes locais, cujo modo de produção e da sua transmissão foi sempre informal e não-formal.

A perda dos saberes em causa poderá ocasionar um vazio irremediável, pior ainda, sem testemunho humano à medida que os detentores dos mesmos saberes forem desaparecendo por razões óbvias de sobrevivência da espécie humana no tempo. Por outro lado, a utilidade que os saberes locais têm no quotidiano das comunidades pode, em alguns deles, ser reconfigurado pela abrangência universal ou, pelo menos, para muitos outros beneficiários, de outras comunidades, bastando, para isso, manter um contínuo processo de sistematização e estudo dos saberes locais mais significativos e a validação dos mesmos pelos processos de análise científica. Por fim, o autor referenda que existe a necessidade de preservação dos saberes locais, como exemplo da cultura das comunidades rurais, o que se afigura factível por via do currículo local, na medida em que este, fazendo parte do espaço escolar, terá maior potencialidade da sua preservação por estar no espaço que, por sua vocação, se encarrega da educação e formação de crianças, jovens e adultos. Também porque, pelo currículo local, implantado e generalizado no ambiente escolar, os saberes locais irão interagir dialeticamente com os saberes universais, permitindo sua maior problematização e fundamentação epistemológica.

Nhalevilo (2018) dá a conhecer que muito já foi dito e escrito sobre os Sistemas de Conhecimento Indígenas (IKS) ou como também é chamado, Conhecimento Ecológico Tradicional (TEK) ou, ainda, Conhecimento Local (CL). Neste contexto, a autora afirma que não pretende discutir como deve ser denominado, embora essa também seja uma questão importante, pois a forma como o nomeamos molda as possibilidades que abrimos para esse tipo de conhecimento. Mas, para a autora, convém examinar historicamente a inclusão do conhecimento indígena nos currículos escolares, tomando como referência a prática em Moçambique. A partir da análise histórica, o artigo propõe um quadro-referência para avaliar e refletir as práticas tendentes a incluir o IKS no sistema de educação formal. A autora argumenta que precisamos encontrar teorias legitimadas para integrar a IKS, a fim de contrabalançar a prática de ensinar IKS em salas de aula de ciências separadas de seu próprio contexto sociocultural. Além disso, a autora, olhando para a paisagem da história da inclusão do IKS nos currículos, propõe um quadro que possa servir de reflexão sobre as nossas práticas de inclusão do IKS.

O quadro é constituído por cinco estágios, nomeadamente: colonização, descolonização, neocolonização, renascimento e teorização. Neste contexto, tomar este quadro como um instrumento para avaliarmos as nossas práticas e tendências de inclusão do IKS é, também, uma forma de fazer projeções para a inclusão de IKS nos currículos escolares. Porque, como refere a autora, há falta de teoria ou princípios didáticos, se preferimos chamá-los assim, para o IKS. Contudo, é de opinião dela que se precisa escapar do estágio neocolonial e, é por isso que defende o desenvolvimento de nossos próprios referenciais teóricos culturalmente enraizados. A teorização é um meio para alcançar uma verdadeira transformação do currículo escolar, uma estratégia que oferecerá ao mundo lentes alternativas e janelas para olhar para o IKS. Para a citada autora, somente oferecendo diferentes lentes e janelas poderemos fazer o mundo ciente de que a janela ocidental usada para olhar para a IKS é apenas *uma* janela. Neste artigo, a autora considera que olhar para a paisagem da história da inclusão do IKS nos currículos, reforça a reflexão, partindo do quadro acima exposto.

De acordo com Rabeca e Saar (2018) O “currículo local” surge como inovação no ensino primário a partir da reforma de 2004. Esta ferramenta pedagógica consiste em relacionar conteúdos centralmente traçados com a realidade da escola. Além disso, ajuda a tornar a aula mais viva, uma vez que os conteúdos estudados são do domínio do professor e dos alunos. Os autores, neste estudo, pretendiam fundamentalmente compreender o papel do professor e o seu pensamento na aplicação/implementação do “currículo local” como um instrumento pedagógico didático para o ensino básico. Os autores concluem dizendo que a maior parte dos professores não cumprem com as suas obrigações sobre a aplicação/implementação do currículo local, fazendo com que o ensino ainda seja caracterizado como “tradicional”. São poucos professores que respondem às exigências da escola contemporânea. Além disso, os autores constataram que os professores pensam que existem dois currículos diferentes e não compreendem que existe uma relação de complementaridade.

Os autores sublinham a necessidade de se fazer seminários de capacitação que possam abordar o currículo local e a sua aplicação. Ademais, sugere-se que durante a planificação das aulas os professores devem incluir os elementos do currículo local, para evitar improvisação por parte destes no processo de lecionação. Como forma de apoiar os professores, é preciso que haja supervisão pedagógica de forma rotineira. Por fim, a partir deste estudo os autores concluíram que a maior parte dos professores não cumprem de forma cabal às exigências pedagógico-didáticas desta inovação curricular. De um lado, os alunos não encaram esta inovação como meio de legitimação dos seus saberes e, por isso, não desenvolveram as competências requeridas pelo currículo local. De outro, há falta de preparação prévia dos formadores dos IFP para

implementação do “currículo local” na sala de aula, fato que cria desmotivação nos alunos. Apesar disso, o currículo local é uma inovação ímpar para resgate de saberes culturalmente construídos pelas comunidades. De fato, a integração dos saberes locais ainda não é vista como um princípio didático-pedagógico que reduz a distância entre o universal e o local, a ciência moderna e a tradição autóctone.

Outro trabalho de Mugime e Leite (2015) analisa as questões multiculturais. Os autores defendem que no mundo de hoje é importante que a educação tenha em atenção questões da multiculturalidade das sociedades. Além disso, dão a conhecer o modo como o sistema educacional moçambicano contempla este desafio. Para isso, os autores concentraram-se no estudo dos discursos políticos assentes sobre as políticas para a educação. Trata-se de discursos que orientam o sistema de educação em Moçambique, nas concepções de educação, face à multiculturalidade. A análise desses discursos permitiu concluir que as políticas educacionais apontam para a necessidade de atenção aos aspectos da multiculturalidade. Em contrapartida, os currículos e os programas de ensino, que deviam concretizar o previsto nestas políticas, carecem de conteúdos que concretizem essa intenção.

Os autores consideram que há uma desfasagem entre as políticas e as práticas pedagógicas e curriculares. Eles fundamentam esta afirmação dizendo que a forma como as políticas analisadas tratam a questão da relação entre cultura e educação ainda está longe de trazer resultados positivos e responder à questão do multiculturalismo. Os discursos veiculados nessas políticas não têm a sua continuidade nos conteúdos curriculares de ensino, o que significa que não há um entrosamento entre os discursos e as práticas pedagógicas que os concretizam. Neste contexto, os autores consideram que há uma desfasagem entre as políticas e as práticas pedagógicas e curriculares. Para eles, não há dúvidas que a multiculturalidade que caracteriza a sociedade moçambicana reclama espaço nos currículos escolares para perspectivar a educação multi/intercultural.

A educação multicultural pode ser um meio para a concretização da justiça curricular no quadro de um sistema educativo democrático, baseado nos princípios de igualdade de oportunidades. Os autores enfatizam que há que reconhecer que os discursos veiculados pelas políticas educativas moçambicanas abrem a possibilidade para se pensar na importância do sistema educacional moçambicano na formação de indivíduos comprometidos com a questão dos valores culturais socialmente aceites e que, de fato, as políticas educacionais que apontam para uma atenção à multiculturalidade da sociedade moçambicana revelam, em parte, o comprometimento do sistema educacional com as questões da diversidade cultural.

Em conclusão, os autores frisam que a não observância da educação multicultural alimenta uma desfasagem entre a política e a prática curricular. No entender dos autores, uma educação orientada para a multiculturalidade, exige a mudança das práticas pedagógicas que concretizam a organização e os processos de desenvolvimento do currículo.

Em relação ao estudo de Ibrahimo (2021), na sua pesquisa intitulada “*Possibilidades de integração dos saberes locais no ensino de Biologia da 9ª classe nas Províncias de Maputo e Maputo cidade em Moçambique*” propõe-se a refletir sobre as possibilidades de articulação e integração de saberes locais no Programa de ensino da disciplina de Biologia da 9ª classe. Nessa perspectiva, o estudo teve como objetivo analisar as condições de viabilidade de integração de saberes locais nos Programas de Ensino da disciplina de Biologia para a melhoria do aprendizado na 9ª classe. Para tal, foram contempladas escolas situadas nas zonas urbanas, periurbanas e rurais. Como principais resultados, constatou-se que alguns professores não têm informação concisa sobre o conceito de saberes locais, embora estejam cientes de que os saberes são abordados no contexto local ou das comunidades, assim como a pesquisa relata que a falta de articulação dos saberes científicos com saberes locais dicotomiza os saberes científicos com as práticas dos alunos na comunidade.

Neste estudo, a autora conclui observando que existe uma fraca tendência de abordagem de conteúdos relacionados com os saberes locais nas escolas urbanas, comparando-se com o das escolas rurais e periurbanas. Os professores, alunos e membros da comunidade dão importância aos saberes locais para o seu dia-a-dia, uma vez que permite perceber a relação entre os conteúdos ensinados em sala de aulas e a própria realidade vivida pelo aluno. Assim como, no contexto do ensino da Biologia na Província de Maputo e em Maputo-cidade, notou-se uma fraca tendência de abordagem de conteúdos relacionados com os saberes locais nas aulas. Esta abordagem é mais perceptível nas escolas rurais que nas urbanas. Do mesmo modo, as possibilidades de abordagem dos saberes locais nas aulas de Biologia são raras, ou seja, a autora não identificou conteúdos sobre os saberes locais na lecionação das aulas observadas, embora algumas sugestões metodológicas recomendem essa abordagem.

Embora o currículo recomende a possibilidade de abordagem de saberes locais nas aulas da Biologia, que dão a devida importância para o dia-a-dia das comunidades, os professores enfrentam algumas dificuldades devido à falta de preparação e da criatividade individual. Neste estudo, a autora diz que percebe-se com muita clareza que a principal vantagem da abordagem dos saberes locais nas aulas de Biologia está relacionada com a motivação do aluno, por promover uma relação direta com a sua vivência.

Por fim, com base nas conclusões tiradas do estudo, com a abordagem dos saberes locais, a maioria das escolas deixaria de lado a desvinculação entre o conhecimento Biológico programático e o conhecimento local. Essa prática poderia influenciar o aproveitamento pedagógico e na aprendizagem significativa dos estudantes, uma vez que, permite perceber a relação entre os conteúdos ensinados em sala de aula e a própria realidade vivida pelo aluno. Segundo a autora, embora existam documentos que orientam o processo de articulação dos saberes locais com conteúdos da Biologia, eles não são funcionais, pois não são capazes de ser materializados pelos professores nas aulas de Biologia, devido à falta de socialização e consequente desconhecimento por parte dos que são intervenientes do processo de ensino e aprendizagem.

Jamisse (2004) desenvolveu um estudo que visava refletir sobre Estratégias de desenvolvimento de um currículo local no ensino básico, através de protótipos de instrumentos, portanto, concepção do instrumento com estratégias para elaboração de um currículo local. O seu estudo teve como base uma questão geral de investigação sobre que elementos curriculares podem ser considerados essenciais na elaboração de um currículo local. A partir deste questionamento, se evidenciou que os dados permitiram identificar os domínios de referência que podem ser considerados genéricos na elaboração de um currículo local. Considerou, ainda, que as abordagens lineares e deliberativas são potencialmente eficazes no processo da elaboração de um currículo local, por constituírem estratégias que permitem elucidar o professor sobre a importância da lógica e da deliberação no processo da elaboração de um currículo local.

Os resultados da testagem do protótipo do instrumento com estratégias para elaboração de um currículo local mostram que o instrumento é praticável. Isto é sustentado pela predominância da pontuação 4 (bom) e 5 (muito bom) em todas as etapas avaliadas do instrumento e, por outro lado, pelas observações dos *respondentes* que se citam. Contudo, os Professores tiveram limitações de estabelecer uma comparação entre diferentes instrumentos e, pelo fato, consideraram o presente instrumento como melhor na orientação das suas atividades de elaboração do currículo local, ao invés da brochura fornecida pelo Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação (INDE).

Na implementação e testagem do protótipo do instrumento com estratégia para a elaboração do currículo local ficou evidente a sua praticabilidade no seio do grupo alvo, pelo fato de este grupo ter: (i) elaborado o currículo local da 3ª classe sem enfrentar muitas dificuldades na observância dos procedimentos recomendados pelo instrumento; (ii) a classificação de bom e Muito bom atribuída aos vários itens de avaliação de praticabilidade de cada etapa que faz parte do instrumento; (iii) o controle da praticabilidade do instrumento, que consistiu na contagem do

número de vezes de pedido de esclarecimento sobre os procedimentos recomendados no instrumento durante a pré-testagem nos *workshops*, assim como durante a implementação; (JAMISSE, 2004, p. 43).

Para Bucuane (2018, p. 37), no seu estudo sobre análise da Implementação do Currículo Local na Escola Primária Completa de Tenga no Distrito de Moamba, percebeu-se que na seleção dos conteúdos dos saberes locais, a comunidade e os professores intervêm neste processo, sendo que as atividades mais praticadas, na sua maioria, são a agricultura e o artesanato; e são mais lecionadas na disciplina de Ofícios. A maioria dos *respondentes* avalia positivamente a implementação dos saberes locais. Os professores enfrentam grandes dificuldades na implementação dos saberes locais, o que constitui um grande desafio, pois quase todos são provenientes de distritos distintos, o que dificulta a sua interação com alunos e a comunidade em geral. A implementação dos saberes locais na Escola Primária Completa de Tenga, distrito de Moamba, é ministrado muito na disciplina de Ofícios, pelo professor em colaboração da comunidade quando estes apresentarem dificuldades.

Quanto à importância do ensino do currículo local para as comunidades de Tenga, distrito de Moamba, notou-se que é de extrema relevância para a comunidade, porque mantém viva a cultura, faz com que a cultura de uma comunidade seja conhecida e permite o fácil enquadramento do educando no seio escolar. Conclui-se, também, que um dos pontos fortes da implementação do currículo local é que este garante uma formação que responde às reais necessidades da comunidade. E quanto aos pontos fracos da implementação do currículo local na EPC Tenga, verificaram-se os seguintes: falta de material didático, falta de domínio dos conteúdos por parte do professor e constatação de diferenças culturais entre zona de trabalho e da sua proveniência. (BUCUANE, 2018, p. 37).

Ainda em relação ao currículo local, Mondlane (2022, p. 146) discute sobre gestão do currículo local, práticas e percepções dos gestores escolares das escolas primárias completas A e B. O seu estudo visava responder à seguinte questão: *Como os gestores e professores garantem a gestão do currículo local a partir das estratégias adotadas nas escolas estudadas*. Demonstrou que os gestores estão cientes do seu papel enquanto responsáveis da escola, pela confiança que lhes é conferida, ficando claro que o conhecimento sobre o Currículo Local, por parte desta, não ser considerado novidade.

Todavia, as suas responsabilidades, enquanto intervenientes nesta ação educativa, são desconhecidas. Contudo, à luz das orientações previstas no Manual para abordagem do Currículo Local, prevê-se que a direção da escola deve coordenar, com os demais intervenientes, neste processo. Entretanto, o gestor e a comunidade não participam de forma ativa na gestão do

Currículo Local, o que sobrecarrega os professores como os atores principais na gestão e implementação do mesmo. O estudo identificou que os gestores responsabilizam os professores na gestão do Currículo Local - e esses gestores apenas são responsáveis pelo processo político pedagógico da escola. Outra constatação é de que, com a ausência das comunidades no processo de gestão do currículo, de acordo com as normas plasmadas para a gestão participativa, a escola continua a ser a entidade responsável por todo o processo de gestão do Currículo Local, pois a conscientização das comunidades não tem sido uma atividade regular.

A tendência dos trabalhos analisados

Cada pesquisa acima analisada tem a sua tendência ou apresenta um determinado interesse que levou o pesquisador a desenvolver o seu trabalho. No geral, dos trabalhos lidos, encontramos quatro tendências bem claras, a saber: a) epistemológica, que pretende fundamentar o currículo local e/ou os saberes locais na sala; b) política, que se preocupa com a libertação ou emancipação dos saberes locais dos saberes universais, a gestão e implementação do currículo local; c) tendência didático-metodológica, que apresenta possibilidades da transposição didática e metodológica, e d) tendência multiculturalista, segundo a qual o currículo local é espaço de articulação das diferentes concepções culturais, linguísticas, étnicas. Esta última tendência encara o currículo local como ponto de convergência da diversidade cultural na sala.

Na primeira tendência e a mais discutida pelos autores, como Castiano (2005, 2006 e 2013), Basílio (2006) e Capece (2016), prevalece a fundamentação epistemológico/filosófica (a discussão desses autores é mais epistemológico/filosófica). Os seus trabalhos tendem a apresentar fundamentos/justificativa teórica embasada nas razões de estudo de saberes locais no currículo. No entanto, de forma tímida, também mostram abordagens metodológicas e políticas. No cerne, os seus debates são caracterizados pela possibilidade legitimadora dos saberes locais. Ou seja, os autores estão interessados na matriz epistemológica do currículo local e/ou dos saberes locais. Daí, o esforço de justificativa epistêmico/filosófica do currículo local e/ou dos saberes locais na escola.

A segunda tendência designa-se por tendência política. Estão refletidos aqui os trabalhos de Nhalevilo (2013; 2018), Mondlane (2022), Rabeca e Saar (2018), Guibundana (2013), Cabral e Ibraimo (2015), Dgedge e Salimo (2016), Machava (2016) Chongo (2021). As abordagens dos autores referidos apresentam cenários relacionados à área política. Incidem mais sobre os gestores, professores como gestores do currículo local, participação da comunidade na definição do currículo local, o currículo local como espaço de emancipação, libertação e descolonização.

Ainda nesta tendência, o currículo local é abordado como espaço de desenvolvimento comunitário/ ou, simplesmente, currículo local é definido como estratégia de desenvolvimento local.

A terceira tendência é didático-metodológica. Esta tendência está presente nos trabalhos de autores, como: Jacinto (2015), Ibraimo (2021), MEC (2006), Basílio (2013), Jamisse (2004) e Capece (2020). A grande preocupação nesta tendência é quais são as estratégias didático-metodológicas para o ensino de saberes locais na sala. Como qualquer outro grupo, este desempenha um papel crucial, que é o de propor estratégias didáticas, pedagógicas e metodológicas de articular os saberes locais teorizados pelo primeiro grupo de autores e legitimados politicamente pelos gestores das escolas e professores. Os professores, que são grandes implementadores de políticas educacionais, servem-se de algumas estratégias político-metodológicas para a transformação da teoria em prática.

Chama-se a atenção sobre o assunto discutido na terceira tendência. Todos os trabalhos analisados apresentam esta tendência, contudo, este grupo se destaca muito. Inclusive, alguns autores sugerem metodologias de implementação, como: Jamisse, que propõe a criação de protótipos de implementação; e o MEC, que propõe duas estratégias metodológicas de implementação do currículo local; Basílio (2013), inspirado pelo MEC, propõe, também, duas estratégias de integração de saberes locais no currículo. Uma, conhecida por aprofundamento, na qual o professor, a partir do conteúdo centralmente definido, pode incorporar os saberes/conteúdos locais. A outra, por extensão, na qual os professores podem realizar uma visita de estudo em locais históricos e culturalmente reconhecidos, para, daí, colher os conteúdos locais relevantes para aprendizagem na sala. De um e de outro modo, a terceira tendência se interessa pela transposição didática do currículo local.

A quarta tendência é multiculturalista. Estão refletidos nesta tendência, os trabalhos de Verdial (2008), Dias (2010) e Magime e Leite (2015). Esta tendência defende que o currículo local e/ou os saberes locais constituem espaço de afirmação de diferentes culturas. O currículo local mostra-se como lugar de convergências e de resgate das concepções linguísticas, étnicas, culturais e até de discussão de questões de gênero, embora este último tenda mais para política. A discussão sobre os saberes locais se insere nas abordagens multiculturais e, de fato, todos os trabalhos lidos, que estão neste artigo, discutem cultura e multiculturalismo como espaço legitimador dos saberes locais. Todos convergem na abordagem segundo a qual, os saberes locais são construídos, costurados e organizados de acordo com os ditames de uma determinada cultura; e nas escolas convergem alunos de diferentes culturas, cabendo o currículo escolar reconhecer,

valorizar e resgatar as culturas locais e aos professores lidarem com a diversidade cultural na sua prática docente.

Como foi referido, todos os trabalhos analisados discutem as quatro tendências. Todas as abordagens têm o seu mérito, pois estão na senda de legitimação epistemológico/filosófica, política, multi-interculturalista, didático/metodológica do currículo local. No entanto, a pesquisa observou que na tendência didático/metodológica há uma fraqueza. Ou seja, esta tendência é menos explorada pelos pesquisadores do currículo local.

Considerações finais

O estudo sobre estado de arte dos trabalhos publicados em torno dos saberes locais, CL e outras temáticas relacionadas está em processo, tendo sido apresentado no Simpósio sobre os Estudos Curriculares, organizado pela Escola Doutoral de Educação/Currículo da Faculdade de Ciências de Educação e Psicologia da Universidade Pedagógica. Como foi demonstrado no texto, o estudo analisa os trabalhos publicados em versão eletrônica e física, com escopo de identificar as áreas exploradas, as dificuldades e os avanços. Sobretudo, procurou apresentar as análises com o objetivo de levar o leitor a identificar as teorias que dão suporte às abordagens dos saberes locais na escola.

Dos trabalhos analisados, constatou-se que os autores convergem nas teorias convocadas para fundamentar os saberes locais, o CL na academia. Outrossim, reconhecem que o CL constitui uma inovação fundamental, não só para articulação dos saberes locais e saberes universais na escola, mas, também, para o resgate das culturas tradicionais autóctones. Trata-se de uma convergência de saberes na escola. O CL traz uma possibilidade de desterritorialização dos saberes, ou seja, a eliminação das fronteiras entre o tradicional e o moderno, entre os saberes culturais locais e os saberes escolares. Outro elemento de unanimidade entre os autores é a consideração de que o currículo local marca historicamente um momento de reconhecimento, libertação, democratização e autonomia dos saberes locais ante os saberes escolares. Mas, também, reconhecem que é etapa de enraizamento dos alunos nas suas respectivas culturas.

Entretanto, constatou-se que os autores apontam, de forma unânime, as dificuldades de implementação do CL e de integração dos saberes locais devido à falta de capacitação contínua de professores e gestores de educação; e monitoria continuada. Os autores do presente artigo constataram que há falta de compreensão entre o que foi e é definido como CL e o que foi definido como ofícios. Outra dificuldade exposta em textos analisados está relacionada com a

construção dos saberes locais e a respectiva Transposição Didática na sala de aula. Diante destas dificuldades, os textos deixam claro que o conhecimento escolar continua dominante.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

NHALEVILO, Emilia Zulmira. Currículo local: uma oportunidade para emancipação local. **Revista e-Curriculum**. São Paulo, v.11 n.01, p. 23 – 34, 2013.

BASILIO, Guilherme. **Os saberes locais e o novo currículo do ensino básico em Moçambique**. Maputo, Texto Editores, 2013.

BUCUANE, Argentina Jaime. **Análise da Implementação do Currículo Local na Escola Primária Completa de Tenga no Distrito de Moamba**. Monografia (Licenciatura em Organização e gestão da Educação) – Curso de Graduação em Educação, Universidade Eduardo Mondlane, Maputo, 2019.

CASTIANO, José P. O currículo local como espaço social de coexistência de discursos: estudo de caso nos distritos de Bárúè, de Sussundenga e da cidade de Chimoio. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 1, n. 1, dez. - jul. 2005-2006.

CAPECE, António Jó. O Currículo Local: Algumas Reflexões Epistemológicas. **Revista de Educação da Universidade Pedagógica – UDZIWI**, p. 1-19, 2016.

CHONGO, Fernando Rafael. Currículo local e desenvolvimento comunitário: Um olhar à província de Manica, Moçambique. **Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras**, São Francisco do Conde (BA), v.1, nº 2, p.307-323, jul./dez, 2021.

DIAS, Hildizina. Diversidade cultural e educação em Moçambique. **Revista VIRUS**. V.4, p.1-15 São Carlos. 2010

DGEDGE, Sobrinho e SABINO, Aurora Margarida. Currículo local vs saber local. **Revista de Educação da Universidade Pedagógica – UDZIWI**, p.90-98, 2016.

GUIBUNDANA, Dinis Hilário. **Gestão da Implementação do novo Currículo de Ensino Básico em Moçambique: o caso das escolas do distrito municipal kamaxakeni**. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Programa de Pós-Graduação Profissional, Universidade Federal Juiz de Fora, Brasil, 2013.

IBRAIMO, Mahomed Nazir; CABRAL, Ilídia. **Currículo Local – Entre a Retórica do Prescrito e a Realidade Concreta**. Porto: Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano, 2015.

IBRAHIMO, Faira Amade. **Possibilidades de integração dos saberes locais no Ensino Biologia da 9ª classe nas Províncias de Maputo e Maputo Cidade em Moçambique**. Tese (Doutorado em Educação e Currículo) Programa Doutoral em Educação/Currículo, Universidade Pedagógica de Maputo, Moçambique, 2021.

JACINTO, Luciano Mário. **Abordagem dos conteúdos locais no currículo escolar do Ensino Básico em Moçambique: uma inovação ou princípio pedagógico?** Monografia (Licenciatura

em Psicologia Escolar) Programa de Graduação em Psicologia, Universidade Pedagógica Delegação de Montepuez-Cabo Delgado, Moçambique, 2015.

JAMISSE, Olga Judite. **Estratégias de Desenvolvimento de um currículo local no ensino básico**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Curricular e Instrucional, Universidade Eduardo Mondlane de Maputo, Moçambique, 2004

MACHAVA, Paulino Albino. **Educação, cultura e gestão do currículo local um estudo de caso**. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) Programa de Pós-Graduação em Aprofundamento de Pedagogia Social, Universidade Católica Portuguesa, Portugal, 2015.

MONDLANE, Atália Maria Fernando Saide. **Gestão do Currículo Local: Práticas e Percepções dos Gestores e Professores nas Escolas A e B**. Tese (Doutorado em Educação e Currículo) Programa Doutoral em Educação/Currículo, Universidade Pedagógica de Maputo, Moçambique, 2021.

MUGIME, Mugime Mónica; LEITE, Carlinda. A atenção às multiculturalidades nas políticas educacionais em Moçambique. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, vol. 3, nº 5, p. 76-98, 2015.

NIVAGARA, Daniel. O Currículo Local como Política para a Preservação e /ou Transformação da Cultura Rural (Do Campo). **Revista AMAzônica**, Ano 11, Vol XXI, Número 1, Jan-jun, p. 302-320, 2018.

NHALEVILO, Emília Afonso. Refletindo a História de Integração do Conhecimento Local na Escola: procurando caminhos de legitimação. *Revista de Estudos Africanos e Afro-Brasileiros Kwanissa*, São Luís, n. 2, p. 5-19, jul/dez, 2018.

RABECA, Perlo Miquidade António; SAAR, Hans Ernest. O Papel do Professor e seu pensamento (Pedagógico-Didactico) na aplicação do Currículo Local. **KULAMBELA- Revista Moçambicana de Ciências e Estudos da Educação**, vol IV, n.13, p.4-120 2018.

VERDIAL, Ana. O currículo local na turma multicultural. **Revista de Educação-UDZIWI**. da Universidade Pedagógica.v 29, p. 27-35. 2018.

Legislação consultada

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Estratégias de melhoria da gestão escolar em Moçambique. Maputo: MEC. 2006.

Recebido em: 20/08/2023

Aprovado em: 17/02/2024

CURRÍCULO LOCAL COMO ESPAÇO DE VALORIZAÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS DOS ALUNOS NA CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS EM SALA DE AULA

LOCAL CURRICULUM AS A SPACE TO VALUE STUDENTS' EXPERIENCES IN BUILDING KNOWLEDGE IN THE CLASSROOM

ADRIANO A. LAINA
AGOSTINHO R. TEIMOSO
ALMEIDA M. GOMUNDANHE

RESUMO: O presente estudo visa compreender como as experiências dos alunos são integradas na construção de conhecimentos em sala de aulas. Especificamente, pretendemos: a) explicar as experiências locais dos alunos; b) descrever o impacto do currículo local na construção de conhecimentos do aluno em sala de aulas; c) descrever os conteúdos abordados em sala de aulas, baseadas nas experiências dos alunos. Para isso, optou-se por um estudo qualitativo balizado pela de técnica de entrevista para o recolhimento de dados de 5 professores de duas Escolas Básicas do distrito de Mandimba. Os resultados revelam que os professores não têm valorizado os conhecimentos localmente definidos na construção de conhecimento em salas de aula. Por isso, é fundamental que sejam intensificadas ações de formação e capacitação dos professores em matéria do currículo local.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo Local; Construção de Conhecimento; Experiências dos Alunos; Sala de Aula.

ABSTRACT: The present study aims to understand how students' experiences are integrated in the construction of knowledge in the classroom. Specifically, we aim to: a) explain students' local experiences; b) describe the impact of the local curriculum on the construction of student knowledge in the classroom; c) describe the content covered in the classroom based on the students' experiences. To this end, we opted for a qualitative study supported by the interview technique to collect data from 5 teachers from two basic schools in the Mandimba district. The results reveal that teachers have not valued locally defined knowledge when building knowledge in classrooms. Therefore, it is essential that training and training actions for teachers in terms of the local curriculum are intensified.

KEYWORDS: Local Curriculum; Construction of knowledge; Student experience; Classroom.

Editor-Gerente
[Ivaldo Marciano de Franca Lima](#)

CURRÍCULO LOCAL COMO ESPAÇO DE VALORIZAÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS DOS ALUNOS NA CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS EM SALA DE AULA

Agostinho Rosário Teimoso¹
Almeida Meque Gomundanhe²
Adriano António Laina³

Introdução

Após a independência, em 1975, o Governo de Moçambique considerou ser necessário adaptar o currículo à nova realidade e condição do país, candentes à cultura dos moçambicanos. A adaptação do currículo implicou a redefinição das políticas educacionais em relação ao currículo anterior (colonial). Neste contexto, em 1983, foi introduzido o Sistema Nacional de Educação (SNE), mediante a aprovação da lei 4/83, de 23 de março de 1983. Esta lei estava mais alinhada ao sistema de economia do mercado, fato que precipitou o reajustamento do currículo, em 1992, através da lei 6/92, de 6 de maio. Depois da redefinição e reajuste das políticas educacionais, notou-se ainda uma ausência, no currículo, de conteúdos que espelhassem os desejos ou anseios das comunidades onde as escolas encontravam-se inseridas, ou seja, o ensino básico não permitia uma abordagem integrada de conteúdos e nem aquilo que se chama de inovações, levando, assim, à concepção do novo currículo, em 2002 (tal como refere BASÍLIO, 2006).

Em 2004, o Ministério de Educação (MINED) introduziu inovações no Currículo do ensino básico, através da transformação curricular de 2002, tais como: o ciclo de aprendizagem, ensino básico integrado, Currículo local, Distribuição de professores, Progressão por ciclos de aprendizagem, línguas moçambicanas, língua inglesa, ofícios, educação moral e cívica e educação musical (MOÇAMBIQUE, 2003). Das inovações arroladas, queremos focalizar o Currículo local. O Currículo local é uma componente importante no ensino, que traz um conjunto de conteúdos que interessam às comunidades locais. Mas, também, o currículo local é o “complemento do currículo oficial, nacional, definido centralmente, que incorpora matérias

¹ Mestre em Avaliação Educacional pelo Instituto Superior de Desenvolvimento Rural e Biociências da Universidade Rovuma. Membro e pesquisador do Núcleo de Pesquisa em Educação e Contextualização no Ensino (NuPECE), instituição: Escola Secundária Geral de Mandimba – Niassa. agostinhoteimosorosario@gmail.com

² Pós-Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa – Brasil. Doutor em Inovação Educativa pela Universidade Católica de Moçambique. Docente do Instituto Superior de Desenvolvimento Rural e Biociências da Universidade Rovuma-Niassa, membro e pesquisador do Núcleo de Pesquisa em Educação e Contextualização no Ensino (NuPECE). amequegomundanhe@gmail.com

³ Mestrando em Avaliação Educacional pelo Instituto Superior de Desenvolvimento Rural e Biociências da Universidade Rovuma. Licenciado em Administração e Gestão Educacional pela na Universidade Rovuma-Extensão de Niassa. Pesquisador do Núcleo de Pesquisa e Contextualização no Ensino (NuPECE). adrianolaina50@gmail.com

diversas de vida ou de interesse da comunidade local nas mais variadas disciplinas contempladas no Plano de Estudos” (MOÇAMBIQUE, 2003, p. 82). Entretanto, o currículo local deve ter em conta os conteúdos que não sejam necessariamente locais, mas que tenham relevância para o desenvolvimento local, tal como avançam (CASTIANO, 2006; MACHAVA, 2015). Portanto, é importante capitalizar os conteúdos mesmo que não sejam de origem local desde que estes, a comunidade julgue serem de extrema importância e contribuam para o desenvolvimento local.

Neste caso, partimos do pressuposto de que o currículo local representa uma oportunidade de reconhecimento da importância dos conhecimentos locais e envolvimento da comunidade no desenvolvimento escolar. Perante ao pressuposto acima referido, formulamos o seguinte problema: como as experiências dos alunos são valorizadas na construção dos conhecimentos em sala de aula por meio do currículo local?

Importa realçar que a motivação da escolha deste tema prende-se pelo fato de que o prescrito nas políticas de reformas e inovações curriculares, o currículo local é uma componente do currículo nacional correspondente a 20% do tempo total previsto para a lecionação de cada disciplina que, para Ibraimo e Cabral (2005, p. 1023), “permite, deste modo, aos pais e encarregados de educação, aos alunos e aos vários elementos integrantes da comunidade, a identificação dos conteúdos locais que poderiam ser ministrados nas escolas, tendo em conta a realidade local”. Apesar desta margem de tempo disponibilizado para a ministração dos conteúdos de origem local e que alavancam o desenvolvimento da comunidade local, nota-se um relaxamento, ou seja, os professores, na escola, não lecionam os conteúdos locais, limitando-se apenas nos conteúdos do currículo nacional ou oficial. Esta prática põe em risco de extinção os saberes locais que, até certo ponto, implica que as comunidades podem perder as suas identidades culturais.

Para responder à expectativa do objetivo geral, propõe-se compreender como as experiências dos alunos são integradas à construção de conhecimentos em sala de aulas. Especificamente, pretendemos: a) explicar as experiências locais dos alunos; b) descrever o impacto do currículo local na construção de conhecimentos do aluno em sala de aula; c) descrever os conteúdos abordados em sala de aulas, baseados nas experiências dos alunos.

CURRÍCULO LOCAL

Olhando para os conceitos de currículo e comunidade, contruímos um conceito-chave para esta pesquisa: “o currículo local”. O currículo local é “o complemento do currículo oficial, nacional, definido centralmente, que incorpora matérias diversas de vida ou de interesse da

comunidade local nas mais variadas disciplinas contempladas no plano de estudo” (MOÇAMBIQUE, 2003, p. 83). A nível do Ministério da Educação, o currículo através do Moçambique (2011-2015), é definido em função do tempo em que esta inovação curricular deve ser reservada para que possa ser ministrado no processo de ensino e aprendizagem. Este instrumento regulador do setor da educação, considera o currículo local como “uma componente do currículo nacional, correspondente a 20% do total do tempo letivo previsto para a lecionação das diversas disciplinas do plano de estudo”, sendo que esta componente é constituída por conteúdos definidos localmente como sendo relevantes para a integração da criança à sua comunidade.

O currículo local constitui um dos maiores ganhos que as comunidades têm no contexto educacional nacional moçambicano. Por meio dele a comunidade se vê incluída nas diversas atividades, através da sua participação ativa nas decisões da escola e na planificação dos conteúdos curriculares lecionados durante as aulas. Neste contexto, o currículo pode ser entendido sob várias perspectivas, dependendo do contexto a que ele se aplica. Assim, Basílio (2006), olha o currículo como sendo a organização dos conhecimentos por disciplina e também organização e distribuição do tempo, sendo estas distribuições uniformes em toda extensão territorial, ou seja, o currículo deve abranger a todos no cenário educacional.

Ainda sobre o currículo, Saviani (2003) destaca que se refere à seleção, sequenciação e dosagem de conteúdos da cultura a serem desenvolvidos em situações de ensino-aprendizagem. Sendo, por isso, que esta vai se constituindo com um plano em que as várias práticas e as vivências dos alunos são apresentadas no plano escolar (PACHECO, 1996). O currículo constitui uma componente fundamental do processo de ensino e aprendizagem, pois garante o processo de formação do aluno, por meio de uma interação contínua da qual resulta a produção de conhecimentos científicos, favorecendo que os alunos vão criando sua própria identidade. Esta identidade construída pelo aluno, que pode ser dentro ou fora da sala de aulas, terá como resultados as convivências harmoniosas dos alunos, fato que será fundamental para a sua formação tanto acadêmica como profissional (GABRIEL, 2022).

Abordagens trazidas por Roldão (1999), mostram que o currículo vai se manifestando em função de um determinado espaço temporário, o qual vai obedecendo uma sequência organizacional rígida e direcionada, tendo seus princípios alicerçados na estratégia de desenvolvimento educacional. Com o passar dos tempos, o currículo foi, em sua definição, se materializado em torno da escola, devido ao fato de que, no decorrer dos períodos, ela foi garantindo espaço para a transmissão de valores, princípios e saberes de uma geração para a outra. Este currículo obedeceu a uma sequência de etapas, que ao longo do tempo, permitiu o seu

desdobramento, no vários pesquisadores do ramo defendem que o currículo segue a concepção tradicional, crítica e pós-crítica.

Na concepção tradicional, os conteúdos transmitidos ao aluno seguem uma estrutura rígida. O professor tem o objetivo de ensinar aquilo que, na sua ótica, é relevante e importante para o aluno (DIAS, 2016). Este currículo foi, ao longo de muito tempo, alvo de duras críticas, pois apresenta uma característica vertical e mecânica no quadro de assimilação do conhecimento. Não se valorizam as potencialidades dos alunos; e os professores têm apenas um foco: a transmissão dos conteúdos programados por meio dos planos curriculares oficiais.

O currículo, na abordagem crítica, tem como epicentro os anos 60, onde gerou, em torno da educação, debates a respeito do modelo educacional em vigor na época. Considerando que o currículo tradicional era baseado na ideologia de resultados da aprendizagem ou o desenvolvimento de competências à luz do que fora transmitido em sala de aulas, cujo instrumento era a avaliação, este modelo não teria condições para garantir uma aprendizagem de qualidade, bem como o acesso ao conhecimento (YOUNG, 2014). Este fato foi a característica do currículo tradicional a que a concepção crítica foi se opondo. A concepção crítica da abordagem tradicional crítica foi de que o professor constituía o centro de todo o processo educacional. Este era o detentor do saber numa estrutura escolar que alimentava esta forma de aprendizagem. A produção dos conteúdos para serem transmitidos ao aluno está sob responsabilidade do professor, cabendo ao aluno ouvir e aprender (DIAS, 2016).

Esta pedagogia abriu espaço para que autores, como Saviani, trouxessem elementos que mostrassem o quanto são negativas as consequências desta tipologia de ensino. Ora, é importante notar que os efeitos desta pedagogia seria o índice baixo dos resultados de aprendizagem. Vale perceber que o pensamento de Saviani é amparado no pressuposto de que os conteúdos transmitidos ao aluno em sala de aulas, na visão tradicionalista, são definidos em nível central, deixando de lado o professor e o aluno, pois a estes compete-lhes apenas a transmissão e assimilação (SAVIANI, 1986). Na visão pós-crítica, o currículo torna-se espaço onde são incorporados vários elementos do meio social, de diferenciação e objetividade da identidade do aluno. Elementos como raça, etnia, sexualidade, ganham espaço no estudo. São enquadrados no campo educacional elementos destacados anteriormente para serem abordados em sala de aulas. Muitos dos elementos mencionados são baseados nas experiências dos alunos, no seu cotidiano.

A abordagem pós-crítica valoriza a identidade diferenciada. A centralidade da aprendizagem vai ganhando espaço no campo educacional. O aluno torna-se o epicentro da aprendizagem. Os seus saberes e experiências constituem elementos fundamentais na abordagem de vários conteúdos em sala de aulas. Esta visão curricular é importante no campo das reformas

curriculares, pois, a preocupação sobre o conhecimento deixa de ser tarefa única do professor e da escola (DIAS, 2016). Vive-se um momento da multiculturalidade e da valorização da diversidade cultural dos alunos, onde os seus saberes são incorporados ao plano educacional local e aprendidos durante as aulas. O professor serve-se dos saberes dos alunos na abordagem dos conteúdos em sala de aulas.

Currículo local no contexto de ensino e aprendizagem

Os objetivos do currículo local foram previamente definidos pelo Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano moçambicano. Este órgão concebe que “um dos grandes objetivos da presente proposta curricular é formar cidadãos capazes de contribuir para a melhoria da sua vida, da vida da sua família, da vida da comunidade e do país, partindo da consideração de valores e dos saberes locais das comunidades onde a escola se situa”.⁴ É com base neste olhar do MINED, em relação ao benefício que o currículo local traria no desenvolvimento das capacidades e habilidade de aprendizagem do aluno, que o Manual de apoio ao professor, documento oficial de Moçambique (2011, p. 11), diz que “constitui um dos objetivos do currículo local desenvolver nos alunos saberes locais, dotando-lhes de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes que lhes permitam ter uma participação completa no conhecimento social, cultural e econômico na sua comunidade”. Castiano (2005, apud GABRIEL, 2022) afirma que,

A introdução do currículo local visa a persecução de uma revolução da epistemologia na Educação, uma vez que, no passado, o professor estava limitado a ser um mero transmissor de conhecimentos vinculados nos manuais e livros centralmente. Com o advento do currículo local, terá, além de ensinar, que produzir os conhecimentos a serem ensinados (CASTIANO, 2005 apud GABRIEL, 2022, p. 9).

É nesta perspectiva que o professor aparece como um dos principais atores do processo de implantação do currículo local, devido ao fato de ser este que tem o dever de levar até o aluno os conhecimentos que são produzidos por meio da parceria entre a escola e a comunidade. É, de igual modo, missão do professor incutir no aluno conteúdos localmente produzidos e que podem beneficiar a comunidade onde a escola se encontra inserida. De acordo com Gabriel (2022, p. 9), “é também objetivo do CL providenciar aos professores ferramentas essenciais para sua ativa participação no processo de ensino e aprendizagem, por conseguinte, é fulcral que o professor

⁴ MOÇAMBIQUE, 2003.

tenha formação psicopedagógica e didática”. Este autor traz-nos um elemento de destaque no processo de implementação do currículo local nas escolas, pois, declara que não basta apenas que o professor tenha a vontade, a capacidade de implementar o currículo local, é, sim, fundamental que, sejam criadas condições que o dotem de maior qualidade e eficiência para a implementação desta reforma de impacto maior dentro das comunidades.

É neste contexto que “a escola deve ser ativa, deve ser o principal interveniente na mobilização de recursos e criação de condições para uma elaboração e consequente implementação com sucesso, conduzindo todo o processo da seleção, integração, validação e implementação do Currículo Local” (MANGUE, 2019, apud GABRIEL, 2022, p. 9). A escola deve promover recursos que garantam, de forma proeminente e eficiente, os conteúdos localmente produzidos; e estes conteúdos devem permitir que o aluno partilhe junto aos colegas da turma e aos professores em sala de aulas. Com esta visão mais pedagógica dos saberes locais, é importante que, junto às comunidades, as instituições de ensino desenvolvam ações que vão ajudar a agregar valores, saberes e conteúdos locais (GABRIEL, 2022). Assim, pode-se, por meio desta interação comunidade-escola-instituições, à vários níveis, encontrar soluções para a resolução da falta ou escassez de recursos para o uso durante a implementação do currículo local nas escolas. E estes, por sua vez, vão se tornando elementos fundamentais no processo de ensino e aprendizagem, na abordagem dos conteúdos, por se considerar que os alunos trazem experiências para serem discutidas em sala de aulas.

De acordo com Ibraimo e Cabral (2015), os conteúdos locais devem proporcionar ao aluno saberes, habilidades e o desenvolvimento de competências em sala de aulas. Estes valores devem ser trazidos à sala de aulas pelo aluno e explorados pelo professor, de modo que, ao longo da abordagem dos conteúdos, sejam mais discutidos, refletidos e analisados aquilo que o aluno tem como experiência e como esses saberes podem ajudar na lecionação das aulas pelo professor. É por esta razão que o documento do Plano Curricular do Ensino Básico de Moçambique (2003) traz a listagem dos conteúdos locais e o recolhimento de informação, junto à comunidade, para que possa ser integrada no processo de ensino-aprendizagem. Trata-se de um processo que deve ser coordenado pela escola, com a participação dos alunos, professores, pais e encarregados de educação, congregações religiosas e outras instituições da comunidade. São identificadas as seguintes etapas para a elaboração do currículo local:

- a) Preparação do processo de recolhimento de informação;
- b) Recolha de informação na comunidade;
- c) Sistematização da informação;

- d) Consenso entre a escola e a comunidade;
- e) Articulação dos conteúdos locais com os dos programas de ensino;
- f) Planificação analítica (dosificação);
- g) Plano de lição e abordagem de conteúdos na sala de aula.

Com base no pressuposto apresentado pelo Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano, os conteúdos locais a serem ministrados, a sua produção, não podem ser apenas da competência da escola, mas, sim, de um envolvimento pleno e ativo de todos aqueles que fazem parte da comunidade onde a escola está enquadrada, ou seja, professores, gestores escolares, pais e encarregados de educação e alunos, porque, pela relevância desta inovação, todos devem ter o domínio do que está sendo lecionado durante as aulas e que impacto tem no desenvolvimento da comunidade local. Ibraimo e Cabral (2015, p. 9), chamam atenção para que “na preparação do processo de recolha de informação na comunidade sobre os conteúdos locais, os diretores e professores deverão formar e treinar as equipas que irão às comunidades e elaborar os guiões de entrevistas e o cronograma de atividades em articulação com o Conselho de Escola”.

Esta ação deve ser tomada considerando que nenhum indivíduo pode fazer parte dos membros responsáveis na produção dos conteúdos locais para serem enquadrados no currículo escolar, sem que tenham a capacidade para e o domínio de suas competências, deste modo surge a necessidade de formação de todos, pois, só desta forma os conteúdos a serem produzidos serão de qualidade e de importância relevante na comunidade. Apesar de não ter uma relação direta com a abordagem dos conteúdos locais com os principais intervenientes na seleção dos conteúdos, é importante destacar que esta inovação curricular deve ser do conhecimento de toda a comunidade escolar, tanto os pais e encarregados de educação como os alunos (IBRAIMO; CABRAL, 2015).

A direção da escola, os professores, os alunos, os pais e a comunidade devem fazer parte do processo de identificação e definição dos conteúdos do currículo local. À direção da escola cabe o papel de gestão de todo o processo de tratamento dos conteúdos locais, devendo esta garantir a sensibilização da comunidade escolar para a importância do currículo local, (IBRAIMO; CABRAL, 2015, p. 9). Estes autores afirmam que cabe ao professor:

- a) Garantir que na implementação do currículo local as necessidades de aprendizagem da comunidade sejam abordadas;
- b) O professor deve estar em permanente articulação com a comunidade, para se inteirar das necessidades de aprendizagem locais dos alunos, de modo a que haja uma interação entre o saber veiculado pela escola e o saber veiculado na comunidade;

- c) Deverá também fazer a identificação, na comunidade, de elementos que possam garantir a abordagem de alguns conteúdos que não sejam do seu domínio, através de palestras, aulas práticas, oficinas de trabalho, etc. Se na comunidade não existirem elementos disponíveis para tal, poderá o professor organizar os alunos em pequenos grupos e promover visitas de estudo à comunidade local (IBRAIMO; CABRAL, 2015, p. 9).

O professor e abordagem do currículo local em sala de aula

Os conteúdos definidos pelos intervenientes na seleção são transmitidos em sala de aula pelo professor ao aluno. Assim, o professor deve garantir que tudo quanto é proposto ao currículo escolar chegue de forma mais eficiente possível ao aluno, valorizando, portanto, as experiências discentes e fazendo a relação com os conteúdos do currículo formal. Gomundanhe e Angst (2020), chamam a atenção para o contexto de formação do professor. Para estes autores, a formação do professor é muito importante para explorar os conhecimentos locais que os alunos detêm e trazem à escola. Os professores devem ser responsáveis pela busca dos saberes dos alunos e trazê-los à aula, de modo que o aluno seja capaz de demonstrar, de forma eficiente, os seus conhecimentos.

Esta concepção surge na senda de que a formação do professor pode melhorar o seu desempenho e na forma como este irá explorar os saberes dos alunos sobre os conteúdos locais (GOMUNDANHE; ANGST, 2020). Deste modo, o professor vai se constituindo peça fundamental para que os conteúdos localmente produzidos façam parte da aprendizagem do aluno e que o seu papel, no desenvolvimento das comunidades onde as escolas estão inseridas, se tornem real e sejam discutidos e partilhados em sala de aulas, tendo o aluno o principal mentor. No que diz respeito aos professores, compete a estes a implementação do currículo local nas escolas. Os professores devem estar em constante contato com a comunidade, de modo a se inteirar das necessidades da aprendizagem local dos alunos, a fim de facilitar que haja uma interação entre o saber ensinado pela escola e o saber veiculado na comunidade (DALBEIRO, 2008).

Para que a formação do professor local seja mais produtiva no campo do currículo local, mais especificamente na sua atividade da sala de aula, é importante observar que:

(...) o futuro professor não só adquire conhecimentos científicos e pedagógicos, necessários para o exercício da docência, como também se revela essencial que seja preparado para uma atitude de análise crítica e sistemática da prática pedagógica, dos resultados obtidos, de modo a permitir uma contínua inovação

pedagógica que se adegue, em cada etapa, às necessidades dos alunos e da sociedade em geral.⁵

É por esta razão que podemos concluir que a implementação do currículo local requer uma participação ativa de todas as esferas da sociedade, não simplesmente do professor. Aliás, considerando que o benefício da implementação desta inovação curricular visa melhorar o processo de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, a melhoria do nível de vida das comunidades, o currículo local vai se mostrando como peça fundamental e indispensável na educação.

METODOLOGIA DE PESQUISA

Para a operacionalização desta pesquisa, optou-se pelo método qualitativo, pois “permitiu fazer uma análise detalhada e exata de alguns casos e os participantes têm muito mais liberdade para determinar o que é importante para eles e para apresentá-los em seus contextos” (FLICK, 2013, p. 25). Para a recolha de dados, recorreu-se à técnica de entrevista, que ajudou a compreender o papel do professor na implementação do currículo local. Assim, a entrevista foi dirigida a cinco (5) professores de duas Escolas Básicas do distrito de Mandimba, Província do Niassa, em Moçambique.

O tratamento de dados teve como base a técnica de triangulação e análise de conteúdo. A primeira técnica permitiu confrontar os resultados da entrevista dirigida aos professores, com o quadro teórico, possibilitando, desta forma, “abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo” (TRIVIÑOS, 1987, p. 138), já a segunda técnica foi usada, pois esta “oferece possibilidade de tratar de forma metódica informações e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e de complexidade” (QUIVY; CAMPENHOUDT, 1995, p. 27) da matéria pesquisada. E para salvaguardar as questões éticas de investigação, optou-se por ocultar os nomes dos participantes, no caso, dos professores e da escola. Assim, foi usado o código “P”, que significa “Professor” seguida do número cardinal como forma de diferenciar um do outro professor (P1, P2, P3, P4 e P5), respectivamente.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise e discussão dos resultados baseou-se nos seguintes aspectos: a) conceito do currículo local; b) abordagem do currículo local em sala de aulas; c) conteúdos do currículo local

⁵ MOÇAMBIQUE, 2008, p. 52.

explorados pelos professores em sala de aulas; d) experiências dos alunos sobre o currículo local na construção do conhecimento em sala de aulas; e) desafios do professor na abordagem do currículo local em sala de aulas; f) importância do currículo local em sala de aula.

Conceito do currículo local

O conceito de currículo local, à luz dos participantes da pesquisa, mostra uma determinada similaridade, como podemos verificar nas seguintes respostas:

“O currículo local é uma inovação curricular que visa incluir a comunidade na programação dos conteúdos a serem lecionados na escola” (P1, P3 e P4).

“O currículo local é o conjunto de tradições da comunidade que auxiliam o currículo oficial” (P2 e P5).

Relativamente aos depoimentos dos professores em relação à percepção do que é o currículo local, notou-se que os mesmos têm noção do que realmente se trata, ao afirmarem que o currículo local é uma componente que complementa o currículo oficial, com conteúdos propostos pelos intervenientes do processo de ensino-aprendizagem da comunidade onde a escola se encontra inserida. Assim, o CL pode “ser entendido como experiências vivenciadas na escola em torno do conhecimento, fruto da interação social e que contribui para a formação da identidade dos alunos” tal como refere (GABRIEL, 2022, p. 4). Em síntese, na definição do currículo local deve-se ter em conta as experiências individuais dos alunos.

Abordagem do currículo local em sala de aula

Procuramos perceber entre os professores se eles têm abordado os conteúdos do currículo local em sala de aulas. Para esta pergunta, os professores P2, P4 e P4 afirmaram que têm abordado. Estes declararam que ainda a abordagem é feita na forma de temas transversais, por meio de conversas de domínio dos alunos à luz do seu dia-a-dia. Por sua vez, os professores P1 e P3, afirmaram que não abordam. Isso se deve ao fato de eles nunca terem ouvido falar do currículo local. Fazendo uma análise das respostas dadas, podemos constatar que esta inovação curricular ainda constitui um desafio. Muitos professores ainda não têm noção sobre o que seja o currículo local. A formação pode ser um dos fatores principais, pois, os professores precisam de capacitação e formação contínua em matérias das inovações curriculares do Ensino Básico, tal como referem Angst e Gomundanhe (2020). Aliás, o documento do Plano Curricular do Ensino Básico de Moçambique (2003), destaca que uma das medidas para uma implementação eficaz do

currículo local carece de intensificar a formação contínua e capacitação. Ora, o não conhecimento do contexto desta inovação curricular implica a não exploração das experiências dos alunos pelos professores em sala de aulas.

Conteúdos do currículo local explorados pelos professores em sala de aula

Procuramos, junto aos professores, saber: quais eram os conteúdos que estes têm explorado junto aos alunos em sala de aulas? Em resposta, os professores P1 e P3 disseram que não exploram conteúdo algum do currículo local em sala de aulas, sendo que o seu foco tem sido a abordagem dos conteúdos oficiais recomendados pelo Ministério. Por outro lado, alegaram o desconhecimento das recomendações sobre o estudo do currículo local em sala de aulas. Já os restantes professores afirmaram que em salas de aula têm explorado dos alunos as experiências sobre:

“Casamentos prematuros, gravidez precoce e ritos de iniciação” (P2 e P5).

“Poupança, pequenas e médias empresas” (P5).

Os professores acima indicados, afirmaram, ainda, que estes conteúdos fazem parte das disciplinas de Biologia, Ciências Sociais e Noções de empreendedorismo. Fazendo uma observação, constatamos que apesar de os professores mostrarem ter conhecimento mínimo sobre o currículo local, a sua abordagem em sala de aula revela a falta de domínio desta matéria, pois, grande parte dos conteúdos, por estes apontados, fazem parte dos temas transversais e não necessariamente do currículo local. Outros temas encontram-se nos programas de ensino produzidos pelo Ministério e contemplam o campo de temas transversais, sendo que sobre a poupança, pequenas e médias empresas são parte integrante da disciplina de Noções de empreendedorismo. Diante disto, entendemos que o currículo local ainda não é explorado em salas de aula e, conseqüentemente, os conhecimentos e experiências dos alunos não são explorados durante as atividades letivas. Esta prática faz com que não se desenvolva uma aprendizagem significativa nos alunos.

Experiências dos alunos sobre o currículo local na construção do conhecimento em sala de aula

Aos professores, indagou-se sobre como as experiências dos alunos a respeito do currículo local são usadas na construção do conhecimento em sala de aulas. Em resposta os professores disseram o seguinte:

“Procuramos saber o que o aluno e sua família faz em casa” (P2 e P4).

“Pedimos aos alunos para partilhar na sala de aulas o que ele, seus pais e sua comunidade fazem para garantir a sobrevivência, e que práticas culturais, tradição realizam” (P5).

“Não procuramos explorar junto com os alunos, os conteúdos que não estão nos programas de ensino” (P1 e P3)

Semelhantemente às outras perguntas colocadas aos professores, verificamos uma discrepância. Alguns professores defendem que têm desenvolvido, junto aos alunos, a busca pelos saberes relacionados ao currículo local em salas de aula, ou seja, os professores procuram experiência dos alunos sobre o CL. Isto, na opinião destes professores, ajuda na construção dos conhecimentos em sala de aulas. Já outros professores afirmam que não o fazem, dedicando-se apenas à mediação dos conteúdos dos programas de ensino fornecido pelo Ministério.

Fazendo uma análise das respostas, podemos concluir que os professores P1 e P3 mostram mais justiça e verdade em suas respostas, quando comparado com os restantes professores, ainda porque os argumentos destes professores não é convincente e não estão em harmonia com o que vários autores, como Gomundanhe e Angst (2020), Saviani (2003), Pacheco (1996), Roldão (1999), afirmam, bem como, o que se encontra plasmado no Plano Curricular do Ensino Básico, segundo o qual os conteúdos a serem ministrados em sala de aulas devem, à luz do currículo local, basear-se na cultura, vivências e no dia-a-dia do aluno. Diante disto, podemos afirmar que, embora seja muito importante a construção do conhecimento dos alunos em salas de aula, através das experiências vivenciadas por eles, é necessário o desenvolvimento de ações que incentivem todos os intervenientes neste processo a promover e estimular o estudo e ensino das potencialidades das comunidades onde as escolas se encontram inseridas.

Desafios do professor na abordagem do currículo local em sala de aula

O Currículo Local, sendo uma inovação no contexto da educação moçambicana, faz os professores enfrentarem desafios na sua implementação. Assim, procuramos saber dos professores quais eram os desafios que estes têm enfrentado na abordagem do currículo local em sala de aulas. Eles foram unânimes em afirmar que:

“Os professores devem ser capacitados em matéria do currículo local e dotar-lhes de meios para a operacionalização do mesmo” (P1, P2, P3, P4 e P5).

Mediante os pronunciamentos dos professores, é notório que eles clamam por uma capacitação e recursos materiais para a lecionarem os conteúdos propostos no currículo local. De acordo com Gomundanhe e Angst (2020, p. 7), “a formação de professores é indispensável para a implementação do currículo local nas escolas e, conseqüentemente, para contribuir para a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem”. Com isso, podemos concluir que os professores precisam de uma reciclagem, em matéria do currículo local, para a implementação efetiva na escola.

Importância do currículo local em sala de aula

Procuramos saber dos professores qual é a importância da abordagem do currículo local em sala de aulas, as respostas encontramos a seguir:

“O currículo local é importante porque procura resgatar os saberes locais que servem para o desenvolvimento da comunidade” (P5).

“Ajuda os alunos a despertar sobre as potencialidades de sua localidade” (P2),

“Permite que os alunos discutam em sala de aulas sobre o que a sua comunidade faz e desenvolve” (P4).

“Não sei qual a importância, porque nunca ouvi falar e em minha escola nunca abordamos sobre o tema” (P1 e P3).

As respostas anteriores mostram, por um lado, o reconhecimento da importância do currículo local em sala de aulas; e por outro, a falta do conhecimento, pois, a nível da instituição, esta inovação não é tratada. Diante disso, constatamos que esta temática ainda divide opiniões no seio dos professores. Entretanto, a importância do currículo local é evidente, embora a implementação do CL nas escolas seja deficiente ou quase inexistente. Outrossim, o currículo local pode “ser entendido como experiências vivenciadas na escola em torno do conhecimento, fruto da interação social e que contribui para a formação da identidade dos alunos” (GABRIEL, 2022, p. 4). Ora, não se podemos falar de CL em salas de aula, se a nível das escolas não se implementa. Apesar disto, o currículo local possui uma grande importância no tocante ao uso e conservação dos saberes locais, na melhoria da qualidade de ensino-aprendizagem e no desenvolvimento da própria comunidade onde a escola encontra-se inserida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa pretendia compreender como as experiências dos alunos são integradas na construção de conhecimentos em sala de aulas. Para tal, recorreremos à pesquisa de natureza qualitativa e à técnica de entrevista para a recolha de dados. A partir do estudo, constatou-se que apesar de o currículo local ser uma inovação curricular introduzida no ano de 2003, através do Plano Curricular do ensino Básico, a sua implementação ainda é deficiente. Nota-se um desconhecimento sobre o contexto de implementação do currículo local. Alguns professores têm um conhecimento mínimo do currículo local, porém, este saber não é sólido.

Observamos que os professores têm feito confusão entre os temas transversais, que constam dos programas de ensino disponibilizados pelo Ministério de Educação e Desenvolvimento; com os conteúdos do currículo local. Ademais, as habilidades e competências que os alunos desenvolvem em disciplinas como Biologia, Ciências Sociais e Noções de Empreendedorismo não fazem parte dos conteúdos do currículo local, embora tenham alguma similaridade. Diante disso, os professores são chamados a explorar as experiências dos alunos sobre o currículo local em sala de aulas. Caso contrário, as implicações seriam negativas, pois, os alunos não poderiam desenvolver conhecimentos dentro de salas de aula, à base dos saberes e potencialidades das suas comunidades. Para contornar essa situação, é necessário potencializar a componente de formação contínua, através de capacitações e treinamento dos professores em matéria do currículo local, porque ficou provado que a abordagem destes conteúdos em sala de aulas ajuda o aluno na construção dos conhecimentos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BASÍLIO, Guilherme. **Os saberes locais e o novo currículo do ensino básico**. São Paulo, Brasil: Pontífice Universidade Católica de São Paulo, 2006.

BAUMAN, Zygmunt. **Comunidade: a busca por segurança no mundo atual**. Rio de Janeiro, Brasil: Zahar, 2003.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação: uma Introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

CAMPICHE, Colette; HIPPOLYTE Josette; HIPÓLITO, João. **A comunidade como centro**, 2^a ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1992.

CASTIANO, José Paulino. **As transformações no Sistema Nacional de Educação em Moçambique**. Maputo: INDE. 2006.

DALBEIRO, Maria Célia Borges. Gestão democrática e participação na escola pública popular. **Revista Iberoamericana de educação**. 2008.

DIAS, Renato de. **O currículo da rede estadual de ensino de São Paulo: análise e crítica das professoras de educação física**. Dissertação (Mestrado em Educação), UNINOVE. São Paulo, 2016.

FLICK, Uwe. **Introdução à Metodologia de Pesquisa – Um guia para Iniciantes** – Tradução de Magda Lopes. Porto Alegre: Penso, 2013.

FRANZE, Francisco Daniel. **O currículo do ensino básico em Moçambique e a educação para a cidadania, um estudo realizado na cidade de Nampula**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Católica Portuguesa. Portugal, 2017.

GABRIEL, Américo. Contributo do currículo local na promoção de valores e saberes locais da comunidade. **Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras (BA)**, vol.2, nº Especial, São Francisco do Conde, 2022.

GOMUNDANHE, Almeida Meque; ANGST, Felipe André. Análise da implementação do Currículo Local numa perspectiva das Escolas Primárias Completas de Lichinga: Um estudo de caso. **Revista Suwelani**, 3 (2). 2021.

IBRAIMO, Mahomed; CABRAL, Ilídia. Currículo local – entre a retórica do prescrito e a realidade concreta, Vol. 2 – Comunicações livres – e: **Escola, Território e Mundo do Trabalho**. Porto, 2015.

MACHAVA, Paulino Albino. Educação, Cultura, e gestão do currículo local- um estudo de caso. **Revista de investigação em educação, comunicação e desenvolvimento**. 2015.

PACHECO, José Augusto. **Componentes do processo do desenvolvimento do currículo**. Porto: Porto Editora, 1996.

QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc Van. **Manual de Investigação em Ciências Sociais**. Lisboa: gradiva, 1995.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez, Autores associados, 1986.

SAVIANI, Nereide. Currículo: um grande desafio para o professor. **Revista de Educação**. 2003, v.16, nº1, p. 35-38.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

YOUNG, Michael. **Knowledge no control**. London: Macmillan, 1971.

DOCUMENTOS

MOÇAMBIQUE. **Manual de apoio ao professor: Sugestões para abordagem do currículo local (uma alternativa para a redução da vulnerabilidade)**, 2.ed., Maputo: INDE/MINED, 2011.

MOÇAMBIQUE. Plano Curricular do Ensino Básico: Objetivos, políticas, estrutura, plano de estudos e estratégias de implementação, Maputo: INDE/MINED, 2003.

MOÇAMBIQUE. Programa das Disciplinas do Ensino Básico-III Ciclo. Maputo, Moçambique: INDE/MINED, 2008.

Recebido em: 17/10/2023

Aprovado em: 07/04/2024

TRANSFORMAÇÕES CURRICULARES E O ESPAÇO DAS CULTURAS LOCAIS NA ESCOLA MOÇAMBICANA: SERÁ O CURRÍCULO LOCAL UM ESPAÇO PARA PROMOÇÃO DAS CULTURAS LOCAIS?

CURRICULAR TRANSFORMATIONS AND THE SPACE OF LOCAL CULTURES IN MOZAMBIQUE SCHOOLS: IS THE LOCAL CURRICULUM A SPACE FOR PROMOTING LOCAL CULTURES?

ALBA PAULO MATE

RESUMO: O artigo discute o espaço das culturas locais na escola, no contexto das transformações curriculares havidas na Educação moçambicana desde antes da colonização, questionando se o currículo local, inserido na terceira transformação curricular, é artefato promotor das culturas locais. Em uma pesquisa bibliográfica, notou-se que a Educação moçambicana foi Monocultural na vigência da Educação tradicional e durante a educação colonial. Nos primeiros anos do pós-independência, a Educação manteve-se monocultural, procurando formar um Homem Novo, com identidade nacional, preterindo os saberes e culturas. Com a reforma de 1992, a Educação foi multicultural, ao promover o respeito entre as culturas. Só na reforma de 2004 insere-se uma inovação: o Currículo Local, que abre espaço para uma educação Intercultural, preocupada com a interação entre as culturas global e locais.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo Local; Transformações Curriculares; Culturas Locais.

Editor-Gerente
[Ivaldo Marciano de França Lima](#)

ABSTRACT: The article discusses the place of local cultures in schools in the context of the curricular transformations that have taken place in Mozambican education since before colonisation, questioning whether the local curriculum, as part of the third curricular transformation, is an artefact that promotes local cultures. The bibliographical and documentary research showed that Mozambican education was monocultural during the period of traditional education and during colonial education. In the early post-independence years, education remained monocultural, seeking to form a 'New Man' with a national identity, neglecting knowledge and cultures. With the 1992 reform, education became multicultural, promoting respect between cultures. It wasn't until the 2004 reform that an innovation was introduced, the Local Curriculum, which made room for Intercultural Education, concerned with the interaction between global and local cultures.

KEYWORDS: Local Curriculum; Curricular Transformations; Local Cultures.

TRANSFORMAÇÕES CURRICULARES E O ESPAÇO DAS CULTURAS LOCAIS NA ESCOLA MOÇAMBICANA: SERÁ O CURRÍCULO LOCAL UM ESPAÇO PARA PROMOÇÃO DAS CULTURAS LOCAIS?

Alba Paulo Mate ¹

Introdução

Pretende-se, com este artigo, descrever o percurso histórico da educação em Moçambique, com foco nas transformações curriculares que o setor foi sofrendo ao longo do tempo, com a finalidade última de analisar o espaço ocupado pelas culturas locais na escola moçambicana. Assim, seguindo uma pesquisa marcadamente bibliográfica, o texto percorre desde a educação tradicional, passando pela educação colonial, até o Sistema Nacional da Educação (com as suas três principais reformas curriculares de 1983, com a introdução do SNE, 1992 e 2004). Nele, i) explica-se o sistema de administração e a ideologia política seguida; ii) levantam-se aspectos peculiares sobre o currículo, sua finalidade, bem como alguns elementos de sua construção e a respectiva gestão; e iii) analisam-se questões relativas à cultura, no que diz respeito à forma como a educação foi “usada” para a promoção da cultura e da forma como a escola se abriu para a diversidade cultural, um aspecto tipicamente característico da sociedade moçambicana, sobretudo os saberes locais. Observando-se que a reforma de 2004 introduz uma inovação sobre o Currículo Local (CL), para o resgate e promoção das culturas locais, interessou-nos, nesta pesquisa, perceber como se nota, no campo da prática, o CL. Será que é visto como espaço escolar para promover as culturas locais?

Educação tradicional

A educação tradicional moçambicana respondia a finalidades educativas, tais como: a integração pessoal, social e cultural, embora com maior incidência em aspecto social e cultural (GOLIAS, 1993), de modo que a formação da personalidade se construía sobre a base da dependência da comunidade ou tribo, fazendo do indivíduo parte integrante do grupo social com o qual vivia. Um exemplo disso é a finalidade da iniciação tradicional de «fabricar» a pessoa social (CISCATO, 2017), ou seja, educar um indivíduo que pudesse se tornar membro da comunidade. Então, educação tradicional “caracterizava-se pela sua ligação íntima com a vida e

¹ Doutor em Inovação Educativa e Professor Auxiliar na Universidade Católica de Moçambique. Email: amate@ucm.ac.mz

pelo seu modo de transmissão progressiva e funcional do saber” (GOLIAS, 1993, p.13), por isso, era uma educação de todos, isto é, todo adulto tinha a responsabilidade de educar a toda criança (GOLIAS, 1993), sendo que tal educação acontecia em frente a toda a comunidade, de onde o sujeito fazia parte (CISCATO, 2017). Essa forma de conceber a educação contribuía para a coesão do grupo-comunidade ou tribo.

Embora sem um currículo prescrito, na educação tradicional, ensinavam-se noções e habilidades técnicas e valores socializados e incorporados (CISCATO, 2017), através do engajamento das crianças em atividades produtivas que conduzissem à sua autonomia e responsabilidade (GOLIAS, 1993). Para o mesmo autor, o mérito desta educação residia, acima de tudo, nos valores que perseguia, nomeadamente, coletividade sobre o indivíduo, solidariedade, hierarquia das idades, o espírito de ajuda mútua e o trabalho coletivo, aos quais Ciscato (2017) adiciona os mitos fundantes, os antepassados, o respeito pela vida humana, o respeito mútuo e a velhice como valor.

Sem descurar do seu aspecto assistemático, Golias (1993) fundamenta que, do ponto de vista pedagógico, a educação tradicional caracterizava-se pela *a) Ligação íntima da Educação e a vida, b) Polivalência do ensino, c) Pragmatismo dos seus métodos e d) Educação sexual*. Assim, a ligação entre a Educação e a vida consistia na definição dos parâmetros que a regia na própria vida comunitária, pelo que, acompanhava continuamente o crescimento da criança em todas as fases da sua vida. Essencialmente, a educação era informal, uma vez concretizada através de instituições informais como família, clã ou aldeia, de tal forma que só era formalmente institucionalizada em momentos de iniciação (GOLIAS, 1993).

O seu caráter polivalente refere-se a não fragmentação dos conteúdos em disciplinas, pois, em simultâneo, ensinava-se “as tradições, a moral, a língua, a arte de viver, a história e a geografia” (GOLIAS, 1993, p. 27-28). Por exemplo, com os ritos, ensinava-se, em simultâneo, o transpor da idade da puberdade, principal objetivo dos ritos e as cerimônias, as danças e os contos. Ensinava-se, também, “as tradições, a história da família, do clã ou da etnia, da moral e regras do direito costumeiro” (GOLIAS, 1993, p. 28). Quanto ao Pragmatismo dos métodos, era do tipo *learn by doing*, dando maior importância aos conhecimentos práticos e concretos. Só se ensinava o que fosse essencial para a vida, através da participação na caça, pesca e cultivo do campo, de modo a aprender “a caçar, a pescar e a cultivar” (GOLIAS, 1993, p. 28).

No que concerne à Educação Sexual, a educação tradicional consistia na divisão e separação de grupos, de modo a adequar o ensino a cada um deles. Os rapazes aprendiam separados das raparigas. Mesmo com esta separação, ensinava-se a complementaridade entre o homem e a mulher, com o intuito de “harmonizar as suas futuras relações em família” (GOLIAS,

1993, p. 28), daí a boa conduta e a coesão dos lares. Sob ponto de vista cultural, tratava-se de uma educação que valorizava os saberes próprios das comunidades onde ela acontecia. Acima de tudo, estavam os valores próprios das comunidades, tais como a coesão social, a valorização da sua tribo e dos mitos fundantes (CISCATO, 2017). Parece uma educação votada aos valores culturais da comunidade ou da tribo, o que é característico em educação monocultural, ou seja, a educação tradicional era fechada a apenas valores de suas comunidades, indo ao encontro da cosmovisão que era bastante limitada.

A Educação no período colonial

A educação moçambicana, no período colonial, conheceu vários momentos, dentre os quais se destacam: o período de 1498 a 1926, sob uma administração denominada imperial; de 1926 a 1961, com a administração colonial, e de 1961 a 1975, sob uma administração colonial da Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO), em zonas libertadas (CASTIANO; NGOENHA, 2013). Mate (2018) fala de uma agenda cultural do colonialismo, que compreendeu três momentos distintos, mas interligados. Para este autor, o interesse da Europa pela África nasce de fatores econômicos, que pretendiam explorar os recursos naturais do continente africano. No segundo momento, era preciso dominar o poder ora existente e todos os sistemas de poder vigentes. Portanto, a Europa impõe-se sobre África do ponto de vista político. Para culminar com o seu intento, a ideologia do colono instaurou um processo de alienação cultural. É aqui que a Educação assume o seu grande papel em toda África, em geral, e em Moçambique, em particular. Assim, a Educação Colonial, com o sistema de assimilação instalado pelo Governo Português em todas suas colônias, visava, segundo Golias (1993), desnaturalizar os povos pela escola, com vista à aculturação e despersonalização dos nativos.

Tratava-se, portanto, de uma educação opressora caracterizada por ser: *a) discriminatória*, com uma educação (ensino oficial) para brancos e assimilado, e outra educação – ensino indígena – para negros; e *b) paternalista*, por disseminar uma educação com conteúdos que formavam homens com complexos de superioridade do branco em relação ao preto (GOLIAS, 1993; MAZULA, 1995; MASSIMACULO, 2010; CASTIANO; NGOENHA, 2013), portanto, promotora de um racismo cultural (MDA, 2005), alicerçada na convicção de que alguns grupos de pessoas não têm cultura ou sua cultura é inferior. Como entende Opoku (2010), para instauração do domínio cultural, a Europa – no caso, Portugal – socorreu-se da imposição cultural, fazendo crer, por diferentes meios, incluindo a educação, que a(s) cultura(s) africana(s)

– moçambicana(s) – não tinha(m) valor e, como tal, era preciso impor a cultura europeia, levando à negação ou renúncia das culturas locais.

Como tal, a educação era separatista, predominantemente racista e marginalizante (MDA, 2005; GOLIAS, 1993; MASSIMACULO, 2010; CASTIANO; NGOENHA, 2013), cujo objetivo central era a dominação e exploração (MAZULA, 1995). O currículo praticado pelas missões civilizadoras visava subestimar os valores e as línguas locais, o que levou à abolição do uso das línguas locais nas escolas. Durante a vigência da administração denominada colonial (1926-1961), a educação era bipartida, através de um ensino desenhado para indígenas e outro para a elite. A escola era um instrumento de popularização da ideologia colonial exploratória, centrando-se em assegurar a hegemonia política e a direção cultural da classe colonial dominante sobre os nativos considerados tradicionais, atrasados ou primitivos (MAZULA, 1995). Estabelece-se como objetivo da educação “assimilar” (MAZULA, 1995) ou “civilizar” (MATE, 2018) os povos indígenas, ou seja, tirar os nativos da vida selvagem para a vida civilizada (civilizar e nacionalizar eram os objetivos principais), com a introdução do *Ensino Indígena* (GOLIAS, 1993; MAZULA, 1995; CASTIANO; NGOENHA, 2013).

Tal ensino consistia em o indígena *i)* renunciar aos usos e costumes de pretos; *ii)* falar, ler e escrever português, língua do país colonizador; *iii)* ser monógamo, o que contraria os costumes dos povos africanos; e *iv)* ter uma profissão que garantisse o sustento de si e dos seus dependentes. Com este ensino, o indígena devia deixar a vida selvagem e passar à vida civilizada, conferindo-lhe, portanto, uma consciência de um cidadão português (GOLIAS, 1993; MAZULA, 1995; CASTIANO; NGOENHA, 2013). Deste modo, toda a formação era feita de modo a defender não só um sistema discriminatório contra o negro, mas, também, devia ser orientada exclusivamente pela língua portuguesa, através do reforço, no currículo, do tempo para ensino de português e de atividades religiosas que levassem à “moral cristã”, considerada agente civilizadora (CASTIANO; NGOENHA, 2013).

Entre 1962 e 1975, a educação foi levada a cabo por duas administrações, do Governo colonial e da FRELIMO em zonas libertadas. Sob a administração colonial, aboliu-se o ensino indígena e a educação passou a abranger os negros, através de frequência ao ensino de adaptação, mais tarde denominado Ensino Pré-Primário, que era responsável pela preparação para que eles se tornassem «assimilados». Apenas os negros passavam pelo ensino de adaptação, sendo que os assimilados e os brancos frequentavam o ensino primário. O ensino, tal como nos outros períodos (1498-1926) e (1926-1961), continuava discriminatório e visava promover os valores e costumes de Portugal, em detrimento dos valores locais, embora neste período se abrisse espaço para o uso das línguas locais nas escolas. Entretanto, as línguas locais deviam ser vistas como um

meio de facilitação da aprendizagem de português, tal como indicam Castiano e Ngoenha (2013, p.38), “a política de *instrumentalização* das línguas naturais de Moçambique para melhor aquisição do português como língua de instrução tem, pelo menos, o seu início legal nesta fase”.

Mazula (1995), por sua vez, comunga da ideia da continuidade do objetivo do ensino, de civilizar os povos indígenas. Porém, a este objetivo adiciona a finalidade de criar uma elite negra ou burguesia africana preparada para defender os interesses da ideologia capitalista, opondo-se a qualquer movimento de libertação. Em termos culturais, Mazula situa a educação colonial no tempo da filosofia clássica, que não se preocupou em estudar as culturas, movida pela concepção da inexistência de diferenças culturais e da alteridade (MAZULA, 1995). Tanto para a filosofia clássica como para a educação colonial, o homem era apenas o homem ocidental ou homem branco (SILVA; BRANDIM, 2008) e, por isso, falar de cultura significava falar da cultura europeia. Daí, entender-se o negro como selvagem ou no estágio de barbárie (SANTOS, 2006), o que justificava a necessidade de civiliza-lo segundo a ideologia do branqueamento que encontra o seu epicentro na visão etnocêntrica do mundo (SILVA; BRANDIM, 2008), influenciada pela visão europeia (SANTOS, 2006), segundo a qual a escala evolutiva da cultura devia basear-se em critérios ou concepções europeus.

É assim que a educação colonial foi negando qualquer dimensão histórica dos valores e das culturas das sociedades africanas (no caso, moçambicanas), sociedades tidas como raças inferiores, com usos e costumes apenas do presente, sociedades sem memória e nem perspectiva de futuro (MAZULA, 1995). Pode notar-se que o currículo, nesta altura, representava o interesse do colonizador, de subjugar o povo moçambicano. Como dizem Moreira e Silva (2013), o currículo é igual à representação do poder, fazendo com que os subjugados continuem subjugados. Um dos maiores valores disseminados pela educação colonial foi o abandono total do conceito tradicional da comunidade e tomar a comunidade portuguesa como modelo cultural a seguir na educação e civilização do povo, o que significava retirar o indígena do seu universo cultural e do mundo da vida, com o uso de métodos educativos autoritários que não permitiam a produção de conhecimentos necessários para a transformação da realidade (MAZULA, 1995). Indiscutivelmente, sob o domínio colonial, as culturas dos diferentes extratos sociais de moçambicanos foram enfraquecidas.

Nas zonas libertadas, contudo, espaços que Portugal perdia a favor da FRELIMO, durante a luta de libertação (MAZULA, 1995), constituíam-se espaços de criação de nova realidade, onde se desenvolvia uma educação de massas (MASSIMACULO, 2010). Por volta dos anos 1964 a 1975, pela administração da FRELIMO, foram construídas escolas, denominadas Escolas da FRELIMO, que seguiam a finalidade de lutar contra a dominação portuguesa e produzir

alimentos para os soldados. O propósito era a transmissão do espírito revolucionário, com um ensino que preparasse as pessoas, científica e ideologicamente, para a luta de libertação e produção nas povoações (CASTIANO; NGOENHA, 2013), inculcando valores para uma sociedade livre de racismo, tribalismo e regionalismo (MAZULA, 1995), a favor de uma identidade e unidade nacionais.

Em termos curriculares, como referem Castiano e Ngoenha (2013), as orientações eram *i)* aproximar os conteúdos à realidade moçambicana; *ii)* basear o ensino em atividades práticas, particularmente para as disciplinas como matemática e física e *iii)* evitar que os alunos decorassem os conteúdos, através do uso dos exemplos por eles vivenciados no quotidiano. Na óptica da FRELIMO (1970), a escola devia ser a fonte de soluções dos problemas que iam surgindo na vida, do dia-a-dia das comunidades (apud MAZULA, 1995) e, por isso, o processo educativo devia consistir na articulação contínua entre a escola e a comunidade. Nisto, a escola devia abrir-se para aprender com a comunidade e dela extrair experiências suscetíveis a estudos e interpretações que resultariam em experiências mais desenvolvidas na sua forma e conteúdo. Embora a língua portuguesa tenha-se mantido exclusiva no ensino, deixando fora as línguas e culturas locais e as vivências do dia-a-dia (hábitos e costumes), elas foram usadas como um instrumento metodológico para evitar a memorização mecânica dos conteúdos (CASTIANO; NGOENHA, 2013). O currículo da Educação da FRELIMO, em zonas libertadas, procurava responder a dois princípios pedagógicos, nomeadamente, a ligação escola-comunidade e a ligação teoria-prática (MAZULA, 1995).

No que diz respeito à cultura, construía-se uma dimensão cultural sobre a luta de libertação baseada na promoção do trabalho produtivo e humano (MAZULA, 1995) que pudessem se tornar, posteriormente, as bases da moçambicanidade rumo à construção da unidade nacional. Sendo assim, a educação da FRELIMO, em zonas libertadas, pretendia acabar não só com o tribalismo, mas também com a própria tribo. Machel, então Presidente da FRELIMO, disse “Morra a tribo, para que nasça a Nação” (MACHEL, 1970, apud MAZULA, 1995, p. 105) ou “devemos esforçar-nos em juntar continuamente alunos e professores de regiões diversas, a fim de que a partir do convívio cotidiano se percam os reflexos regionais para se adquirir um sentimento e consciência moçambicanos” (MACHEL, 1975). Portanto, as zonas libertadas transformaram-se em campos de destruição não só da mentalidade colonial, opressora, que durante muito tempo marginalizou as sociedades moçambicanas, como também da mentalidade aldeã, que se caracterizava por fechar-se a si própria e a afinidades étnicas e regionais (MAZULA, 1995, p. 106). Portanto, devia ser um local de construção de uma mentalidade nova, como atesta o discurso, feito em 1973, pelo então Presidente da FRELIMO, Samora Moisés

Machel, na segunda Conferência do Departamento de Educação e Cultura: “a Cultura e a Educação constituem problemas fundamentais do nosso povo, delas depende, em definitivo, a criação da nova mentalidade” (MACHEL, 1975).

A Educação depois da Independência

Logo depois da Independência, a educação passa para a administração da FRELIMO, que, de acordo com Massimaculo (2010), guiou-se por uma orientação política socialista. A administração da FRELIMO concebeu um projeto que dava indicação de uma mudança de paradigma, pretendendo transformar a realidade social através de mudança de mentalidade e hábitos, com a criação de “relações baseadas na igualdade de oportunidades em todos os níveis” (MAZULA, 1995, p. 21), assim, eliminando radicalmente quaisquer complexos de superioridade ou de inferioridade resultantes da educação colonial. Porém, tratou-se de uma educação que tinha como maior valor o nacionalismo, concebido por Niekerk (2005) como uma ideologia que apela a que as pessoas persigam interesses da nação com vistas à criação de um Estado.

Uma complexidade cultural resultante de uma composição social com contrastes *a) demográficos* – com desigualdades entre províncias e distritos, por exemplo, províncias mais extensas e menos populosas; *b) econômicos* – de província a província ou de distrito a distrito há diversas fontes de rendimento, com destaque para a agricultura, criação de gado, pesca e turismo e algumas províncias com mais infraestruturas socioeconômicas que outras; *c) linguísticos* – existência de 16 etnias e 24 línguas, o que dá impressão de existência de uma diversidade enorme, pois cada grupo tem a sua visão de vida e *d) religiosos* – predominância de diversas religiões, tais como católica, protestantes, muçulmanas e tradicionais, caracteriza o momento logo após a Independência (MAZULA, 1995), é um cenário que marcou os primeiros momentos da educação pós-colonial. Mesmo assim, e, porque a educação foi movida ou usada para perseguir o nacionalismo, uma ideologia “normalmente exclusivista” (NIEKERK, 2005a, p. 19), sustentou mais os interesses nacionais em detrimento dos individuais e de outros grupos locais.

O currículo é concebido tradicionalmente, seguindo a noção enciclopedista, desintegrando as disciplinas, por sinal carregadas de conteúdos muitas vezes sem relevância. Os conteúdos são definidos centralmente, sem “nenhuma flexibilidade e iniciativa por parte dos professores” e sem nenhuma relação com a vida dos alunos e da comunidade, por isso não respondem às necessidades específicas de cada contexto (GOLIAS, 1993, p. 74), e a sua relevância no aspecto de preparação para a vida é questionável. Talvez o sistema de educação através da política curricular tenha enfrentado o maior desafio de encontrar consenso em uma sociedade

heterogênea, como Moçambique era. Nesse aspecto, Sacristán (2000) entende que é conflituoso aglutinar elementos comuns que possam gerar consensos em sistemas que acolhem culturas heterogêneas. Entretanto, é de estranhar este fato, pois contraria o *modus operandi* característico da Educação da FRELIMO nas zonas libertadas, onde atuava-se segundo o princípio da ligação Escola-comunidade e ligação teoria-prática, como já se referenciou neste texto.

A. A primeira transformação/reforma curricular (1975-1983)

O período de 1975-1983 marca a primeira reforma do sistema de educação em Moçambique. Uma vez que o Governo da FRELIMO nacionalizou todos os setores (MASSIMACULO, 2010), há uma série de inovações que se operam em todos eles, inclusive na Educação. Entre os anos 1975 e 1977, momento logo após a Independência, este enfrenta uma crise de falta de professores e de fundos para a produção de novos livros (MAZULA, 1995; MASSIMACULO, 2010; CASTIANO; NGOENHA, 2013), visto que o número de escolas foi crescendo significativamente, sem, todavia, corresponder ao crescimento do número de professores (MAZULA, 1995). Mesmo assim, orienta-se para a transformação dos currículos, sobretudo, no que diz respeito aos conteúdos. Por exemplo: as disciplinas de Geografia e História deviam compor-se por conteúdos sobre o continente africano, em substituição de conteúdos sobre Portugal. Na mesma senda, introduzem-se novas disciplinas denominadas atividades culturais; e se orienta para a necessidade da ligação escola-comunidade. Em geral, o currículo e os programas de ensino deviam ser reformulados, de modo a retirar qualquer conteúdo que contrariasse à ideologia da FRELIMO (MAZULA, 1995; CASTIANO; NGOENHA, 2013).

Já nos anos 1977 à 1982, sob uma administração centralizada, à educação define-se um objetivo norteador: formar o Homem Novo (MAZULA, 1995; DIAS, 2008; MASSIMACULO, 2010; CASTIANO; NGOENHA, 2013), que se guiasse pela e para a ideologia socialista (CASTIANO; NGOENHA, 2013; DIAS, 2008) e livre da mentalidade de dependência (MAZULA, 1995) com uma planificação que seguia o estilo topo-base. Em termos curriculares, o período é marcado pelo desfasamento entre as mudanças que foram sendo introduzidas no currículo e a formação dos professores, como afirmam Castiano e Ngoenha (2013, p.76), “a transformação dos conteúdos, muitas vezes, não reflete diretamente a formação dos professores”. E não só, mas também, as mudanças não tinham uma correspondência com a realidade das escolas (MAZULA, 1995). O trabalho manual é reconhecido como fonte de conhecimento, por isso devia se aliar a técnica à ciência. O currículo era rígido e prescrito, definido a partir do governo central (DIAS, 2008).

Em termos culturais, assistiu-se a uma marginalização das culturas locais apelidadas de tradicionais. A FRELIMO defendeu sempre a ideia da sociedade tradicional-feudal, que era a moçambicana (MAZULA, 1995). Por isso, foi hostil e ambíguo a questões culturais, tentando destruir as estruturas e instituições feudais tidas como incompatíveis ao projeto de modernização da economia e da sociedade, e não só, mas, também, com vista a promover o nacionalismo – a construção do Estado-nação estava acima de qualquer outro interesse – que contrastaria com o desenvolvimento de interesses locais. Segundo Dias (2008), o projeto educacional socialista tinha uma visão segundo a qual era preciso formar uma sociedade de igualdade e liberdade que propiciasse a criação de um país uno, em que o homem devia amar a pátria em busca da unidade e identidade nacionais. Tal educação promoveu, nas escolas, um discurso hegemônico onde o currículo é prescrito e composto por saberes válidos para a construção da nação.

B. A segunda transformação curricular – O SNE

Tal como no período colonial, a educação moçambicana encontrava-se em “dicotomias, tensões e polarizações entre o global e o local (...), entre a tradição e a modernidade” (Dias, 2008, p.148). Na verdade, até hoje assim se encontra. No período entre 1983-1987, ainda com uma planificação centralizada, inicia-se uma discussão sobre um modelo ou filosofia de educação que se devia seguir. Todavia, não há, ainda, indicação de reais alternativas sugeridas em torno do “papel das tradições e das línguas nacionais” na educação (CASTIANO; NGOENHA, 2013, p. 83).

O SNE, introduzido em 1983 pela Lei 4/1983, de 23 de março, tinha como objetivo formar o Homem Novo (MAZULA, 1995; DIAS, 2008), que pudesse construir uma sociedade Socialista (Dias, 2008) e livre do obscurantismo, superstição e mentalidade burguesa e colonial. Assim, a educação tinha como finalidade, através da doutrina do Homem Novo, a eliminação dos valores coloniais e tradicionais (MAZULA, 1995; CASTIANO; NGOENHA, 2013) e “construção do nacionalismo e patriotismo” (DIAS, 2008, p.13) seguindo princípios de universalidade e de unidade do país, defendidos pelo regime socialista adotado no período logo após a Independência. Para Castiano (2006), eliminar valores coloniais significa eliminar, por exemplo, a exploração do homem pelo outro e a discriminação racial; e eliminar valores tradicionais, implicava a eliminação do tribalismo, etnocentrismo, obscurantismo, etc. Pelo que, em busca da Unidade Nacional, o sistema é unificado para todo o país e se elimina qualquer possibilidade de diversificação cultural ou linguística, daí que foram combatidas certas práticas tradicionais, tais como “ritos de iniciação, a prática de medicina tradicional, o recurso aos

curandeiros” (MAZULA, 1995, p. 22), práticas apelidadas de obscurantistas ou supersticiosas (MAZULA, 1995; DIAS, 2008).

A orientação pedagógica residia na “necessidade da ligação entre a teoria e a prática” (CASTIANO; NGOENHA, 2013, p. 85) ou na valorização do trabalho manual, ou seja, na ligação do ensino ao trabalho (MAZULA, 1995), que consistiria na aprendizagem em atividades teóricas e de produção. A seleção e elaboração dos conteúdos, centralizada, devia salvaguardar os ideais políticos da FRELIMO contra a mentalidade colonial e em busca de uma sociedade socialista. “Os planos de lição, manuais e outro material didático são elaborados” a nível central (CASTIANO; NGOENHA, 2013, p. 91). Os calendários letivos são, também, definidos a nível central e sem atender às diferenças de períodos de produção que variam de lugar para lugar e as diferenças de caráter geográfico ou de caráter cultural.

Entre 1987 e 1992, decide-se liberar o Ensino, o que submete a Educação ao modelo de economia liberal, por força do sistema político multipartidário resultante de uma orientação política liberal a que se submeteu o país (MASSIMACULO, 2010). Este fato influencia bastante os valores e as normas sociais a desenvolver através da educação. Mesmo assim, com a educação tornando-se produto do mercado, a definição e fixação dos calendários e programas continuam da responsabilidade exclusiva do MINED (CASTIANO; NGOENHA, 2013).

Neste contexto, a terminologia de Homem Novo e Educação Socialista perde espaço. Não se pode formar um homem e uma sociedade socialistas quando o país adota o capitalismo. Sendo assim, é criticado o modelo centralizado de administração da Educação, entendendo-se que condena as iniciativas locais, o que resultou na descentralização do sistema. Orienta-se para aulas integradas e se acusa o uso exclusivo da língua portuguesa como a razão do insucesso escolar. Daí a orientação para um estudo sobre como implementar o uso das línguas locais no ensino (CASTIANO; NGOENHA, 2013), fato que só veio a ser previsto na terceira reforma curricular de 2004. Ainda que se tenha descentralizado o sistema, os currículos continuaram prescritos e rígidos, o que não permitiu que as escolas levassem em conta os saberes locais. Aliás, Dias (2008) entende que a educação moçambicana sempre se debateu com esta problemática da homogeneização da escola. Não nos parece que falem razões, pois mesmo que se tenha adotado o sistema capitalista, os ideais de construção de uma identidade nacional e de patriotismo estiveram sempre prioritários e, muitas vezes, acima das identidades locais. Portanto, entendemos que se continuava, à semelhança da educação no período colonial e logo na pós-independência (1975-1987), com um discurso hegemônico do nacional sobre o local.

É dentro deste discurso hegemônico que, a nível cultural, a educação, neste período, persegue o que Moreira e Câmara (2008) chamam de identidade nacional e Mazula (1995) de

unidade nacional, entendida como a unificação, em todo o país (= nação), dos hábitos, costumes e tradições. É com esta concepção que se pretende formar uma verdadeira personalidade do povo moçambicano, numa clara alusão de que o termo *unidade* significa uniformidade (MAZULA, 1995), quiçá, em clonagem do modelo adotado pelos Estados Unidos da América (EUA), quando se tornou uma confederação de Estados democráticos (Fleuri, 2003); e por vários países da América Latina (FLEURI, 2003; CANDAU; RUSSO, 2010), que consistiu na construção de uma nação unitária, em que pessoas de grupos étnicos diferentes tivessem única identidade – identidade nação, através da homogeneização linguística e cultural. Pode perceber-se, então, que a Educação Moçambicana, durante muito tempo, caracterizou-se pela marginalização da realidade cultural, pois os alunos e professores viviam dois mundos distintos, a saber: “o do ensino na sala de aula e o da vida diária” (MAZULA, 1995, p. 25). Faltou, contudo, a articulação racional do ensino com os aspectos da cultura do povo devido à ideologia adotada. Diz Mazula (1995) que a ideologia adotada procurava estabelecer uma política modernista, que se divorciava da cultura popular tida como tradicional e porque era considerada adversa à identidade nacional, assumindo-se, assim, assimilacionista (AGUIAR; BIZARRO, 2009) como a educação colonial. Portanto, a política adotada neste período pelo SNE foi monocultural, daí que foram marginalizadas as culturas locais.

C. A terceira transformação curricular – O novo currículo

A terceira transformação curricular surge no âmbito da reformulação do currículo introduzido em 1983, através da lei 4/83, de 23 de março, que aprovava o SNE, revisto pela lei 6/92, de 6 de maio (CASTIANO; NGOENHA, 2013). Esta reforma é movida pela intenção de, como atesta a Agenda 2025 (2003), “formar um Homem Integral, livre, autônomo, empreendedor, (...) comprometido com a nação e a sua história, conhecedor das tradições culturais, embora aberto à cultura e saberes universais” (apud CASTIANO; NGOENHA, 2013, p.129).

A mesma fonte afirma que a Educação deve ajudar os moçambicanos a quebrar os choques entre o local e o global, entre o particular e o universal e entre o tradicional e o moderno, buscando focar-se na necessidade de atender aos diferentes ecossistemas socioculturais que fazem Moçambique; e às exigências econômicas, sendo, por isso, necessário que os conteúdos definidos no currículo se adequem a esta necessidade. Dias (2008) faz menção a essa dicotomia entre o global e o local, sobre a qual se assenta a educação moçambicana.

O plano curricular do EB e estudos feitos por Castiano (2006) e por Castiano e Ngoenha (2013) mencionam as diferentes inovações, num total de dez, que podem ser encontradas no “Novo Currículo”, dentre as quais a introdução (i) das línguas moçambicanas; e (ii) do CL. As línguas locais/moçambicanas são um veículo de facilitação da transmissão dos conhecimentos na sala e um meio para que os alunos mantenham contato com a cultura moçambicana. O CL é o conjunto de “conteúdos definidos localmente como sendo relevantes, para a integração da criança na sua comunidade” (CASTIANO; NGOENHA, 2013, p.136). Desta forma, entende-se que formam a comunidade, na óptica do currículo (local), professores, alunos, líderes e autoridades locais, pais e encarregados de educação, representantes de instituições locais, representantes de confissões religiosas e organizações comunitárias. Pretende-se que o CL seja uma forma de integração dos saberes e culturas locais na escola.

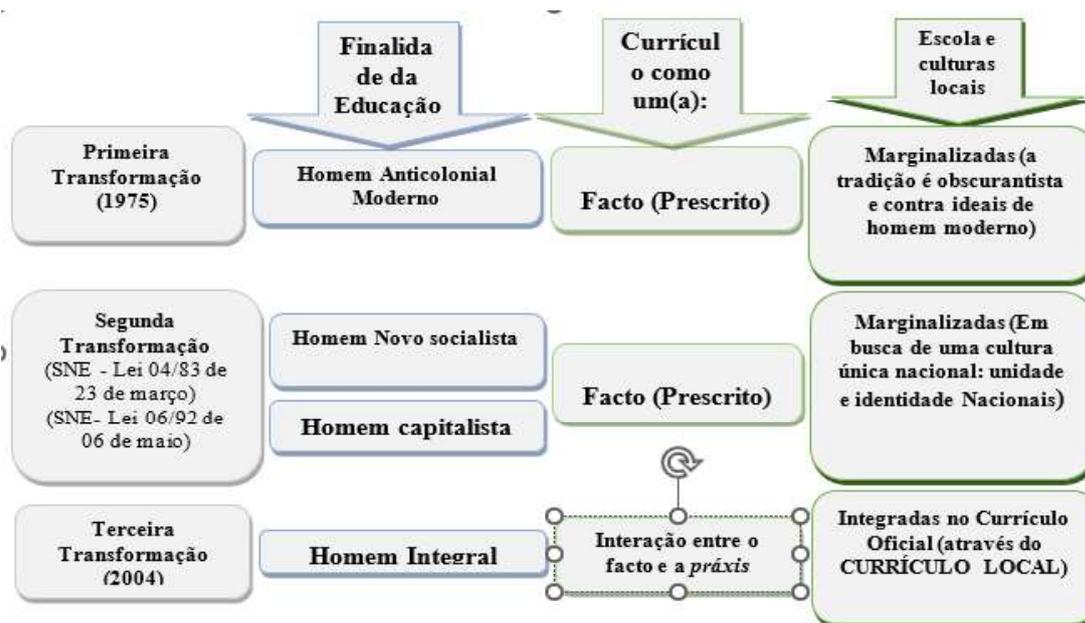
A administração do sistema tende a ser descentralizada de forma a atender às peculiaridades culturais de cada local onde se insere a escola e, ao mesmo tempo, atender ao que Castiano e Ngoenha (2013) chamam de narrativas particulares. Posto isto, o MINED ocupa-se com a definição e supervisão das políticas de educação. Esta posição do MINED abraça-se àquilo que Roldão e Almeida (2018) e Roldão (1999) consideram sistema educativo centrado nas escolas, onde se estabelece o binômio curricular, quer dizer, o currículo escolar é composto por uma parte correspondente ao currículo nacional e, outra, ao projeto curricular (CL no contexto moçambicano).

Assim, a introdução do CL marca uma virada na educação moçambicana, representando a passagem do binômio escola-identidade nacional, muito procurado ou desenvolvido nos anos entre 1975 e 1992, para o binômio escola-identidades locais, procurando responder às necessidades locais. Trata-se de um processo que, *a priori*, favorece a diversidade, ao permitir que a escola implemente, como entende Morgado (2000), um currículo (que se espera) abrangente e flexível, que possa atender às diferenças e necessidades dos seus destinatários e que seja permeável às diferentes culturas que coexistem no espaço escolar. Portanto, a educação moçambicana é desafiada a não só “abordar questões ligadas aos valores e contravalores culturais locais com possibilidades de serem globalizáveis ou não”, mas, também, “refletir sobre as bases jurídicas, políticas, sociais e pedagógicas da interculturalidade” (CASTIANO; NGOENHA, 2013, p. 280). Por esta razão, as políticas educativas devem ser equacionadas, aconselha Massimaculo (2010), de modo a estabelecerem uma articulação entre os interesses públicos, do Estado, no geral, e privados, famílias e outros atores locais.

A seguir, apresentamos uma figura-resumo das diferentes transformações no sistema de educação em Moçambique, tendo como foco as transformações feitas sobre o currículo.

Procuramos, nele, destacar como era concebido o currículo em cada reforma, que tipo de homem devia ser formado pela educação e qual era a visão da educação em torno da cultura local. No geral, as políticas educativas têm sido definidas num processo caracterizado por exclusão das comunidades, ignorando-se as suas contribuições, suas culturas. Do ponto de vista teórico, o CL marca uma virada paradigmática na forma como se concebe o papel da escola na legitimação e autonomização das comunidades e das culturas e saberes locais.

Figura 1- Transformações curriculares no pós-independência



O Currículo Local em Moçambique

Em Moçambique, o CL aparece como uma dentre várias inovações encontradas na reforma curricular introduzida em 2004, em todo país (AGOSTINHO et al., 2006). Segundo MINED (2014), o novo currículo traduz-se como uma ação estratégica para a consecução dos objetivos globais do Ensino Primário (EP) em Moçambique, previstos na Política Nacional de Educação. Como se pode ler na Política Nacional de Educação: “para a realização dos objetivos globais enunciados para a EP, serão levados a cabo as seguintes ações estratégicas: (...) desenvolvimento da reforma curricular, traduzida em maior relevância e flexibilidade para corresponder aos diferentes contextos de aprendizagem; (...); envolvimento dos pais e da comunidade na gestão das escolas”.² Deste modo, de acordo com o MINED (2011), no seu relatório de avaliação do Plano Estratégico para a Educação e Cultura 2006-2010/11, o novo

currículo apresenta uma série de inovações com vistas (à) “a melhoria da relevância da aprendizagem e do sucesso de ensino” (p.15). São, no total, dez inovações, dentre as quais a introdução do ensino bilíngue e de temas de CL.³

A introdução do CL é uma resposta à necessidade de preservar os saberes e práticas locais de cada comunidade, num mundo cada vez mais global e que tudo, incluindo os sistemas de educação e conseqüentemente as políticas curriculares, tende a ser mundializado. Esta inovação curricular parece resultar da necessidade de adequar os sistemas educativos às novas realidades educacionais, como a “diversidade, participação e deliberação” (MORGADO, 2000, p. 8) e não só, mas também, é reconhecimento de que o papel da educação é essencialmente “contextual e condicional” (GIROUX; SIMON, 2013) e assumir uma pedagogia mais crítica que se preocupa em incorporar, sempre, o que o aluno tem como experiências, no conteúdo curricular, em busca da humanização e formação de uma sociedade mais justa e solidária.

Sendo assim, a ideia em redor do CL “é de abrir mais espaço para que os saberes locais possam entrar na escola básica” (CASTIANO; NGOENHA, 2013, p. 136), sem que seja concebida como uma disciplina à parte, mas, sim, um conjunto de conteúdos “aplicáveis nas diferentes disciplinas do currículo nacional” (CASTIANO, 2006, 74), pelo que se exige que cada escola doseie 20% do total do tempo previsto para cada disciplina ao CL. Os saberes locais devem ser tratados como conteúdos locais com relevância, para que o aluno se insira na respectiva comunidade, por isso, “devem ser deduzidos sempre em conformidade com as aspirações das comunidades”, responsáveis, no âmbito de sua elaboração, pela sugestão do que considerarem ser relevante para a aprendizagem dos filhos na escola (CASTIANO, 2006, p.73).

Considerações finais

A educação moçambicana passou por três momentos, cujo marco referencial é o período colonial. Assim, a literatura consultada mostra que tais momentos podem ser descritos como sendo: antes do colonialismo, durante colonialismo e pós-independência. O período antes do colonialismo foi marcado por uma educação tradicional, fechada em relação aos saberes globais, tendo como seu enfoque os saberes locais, concentrando-se no ensino exclusivo de apenas o que fosse necessário para participar na caça, pesca e cultivo do campo, através de uma pedagogia voltada, fundamentalmente, aos valores próprios da comunidade, tais como a coesão social, a valorização da tribo e dos mitos fundantes. Quanto ao período colonial, pode se concluir que

² Resolução NR. 8/95, de 22 de agosto.

³ (INDE/MINED- MOÇAMBIQUE, 2003).

Moçambique passou por uma educação colonial que se caracterizou por ser monocultural, ou seja, assimilacionista, ao promover o domínio de uma cultura (ocidental) sobre as outras (locais). Numa parte do mesmo período, Moçambique também prosseguiu promovendo uma educação monocultural nas zonas libertadas entre 1961-1975, assim como nos primeiros anos após a independência (1975-1983), pois, nestes períodos, o ensino visava formar um homem com uma visão de um país, Estado-nação, ou seja, em nome da unidade nacional, promoveu-se uma cultura identitária de um povo, marginalizando as diferenças culturais existentes.

No período entre 1983 e 1992, entretanto, com alguma aceitação do uso das línguas locais nas escolas, mas como meios de facilitação do ensino, experimentava-se uma educação multicultural. Acredita-se que, com a lei 06/1992 de 6 de maio, do SNE, o sistema educacional continuaria promovendo uma educação multicultural, limitando-se em respeitar as diferentes culturas que fazem o mosaico cultural que caracteriza o país.

A partir de 2004, todavia, com a introdução do novo currículo do EB, o sistema educacional moçambicano começa a mostrar interesse numa interação entre a cultura global e a local, esperando-se que possa promover a educação intercultural. Por meio do currículo local, a escola abrir-se-ia para a incorporação dos saberes culturais locais. É no Currículo Local que as comunidades locais encontram terreno para contribuir, indicando os conteúdos cuja relevância é por ela mesma reconhecida e não só, mas, também, contribuir, participando sua implementação e avaliação. A introdução do CL seria onde a escola e a comunidade circunvizinha encontram um campo para discutir, negociar e tratar os saberes e culturas locais nos seus currículos. Em teoria, com o CL, a escola abre-se à implementação de um currículo prático e em construção. Portanto, um currículo como interação, um sistema centrado no estabelecimento de um binômio curricular constituído pelo currículo nacional e local. Assim, esta inovação do CL marca uma virada paradigmática na gestão curricular, saindo de um discurso nacionalista, adotado desde a primeira reforma, para um binômio nacional-local ou identidade nacional-identidade local. Com este entendimento, abre-se espaço para pesquisas que possam avaliar o impacto, *in fact*, do CL nas escolas, quer para estudar a participação da comunidade na gestão do currículo, quer para analisar o processo de integração dos saberes locais na escola e sua interação com a cultura global.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGOSTINHO et al. **Manual de Apoio ao Professor: Sugestões para abordagem do currículo local**. Maputo: INDE, 2006.

AGUIAR, Ana Raquel Costa; BIZARRO, Rosa. A diversidade intracultural: um caminho para a educação intercultural. **Atas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia**. Braga: Universidade do Minho, 2009.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e Educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Revista Diálogo Educacional**, vol. 10, p.151-169, 2010.

CASTIANO, José P.; NGOENHA, Severino Elias. **A longa marcha duma «Educação para Todos» em Moçambique**. 3a. ed. Maputo: PubliFix, 2013.

CASTIANO, José P. **As transformações no Sistema Nacional de Educação em Moçambique**. Maputo, Moçambique: INDE, 2006.

CISCATO, Elia. Passar do meu ao nosso rato: iniciação tradicional, desafios de sempre. In: BARBOSA, A. G.; IBRAIMO, M. N.; LAITA, M. S. V.; MUSSAGY, I. (Orgs.). **Desafios da Educação: Leituras atuais**. Porto: Década das Palavras, 2017, p.135-154.

DIAS, Hilzidina Norberto. **As desigualdades sociolinguísticas e o fracasso escolar: em direção a uma prática linguístico-escolar libertadora**. 1a. Ed. Maputo: Texto Editores, 2008.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. **Revista Brasileira de Educação**, vol. 23, p. 16-35, 2003.

GIROUX, Henry A; SIMON, Roger. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, A. F.; TADEU, T. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12ª. ed. São Paulo, Brasil: Cortez Editora, 2013.

GOLIAS, Manuel. **Sistemas de Ensino em Moçambique: passado e presente**. Maputo: Moçambique: Editora Escolar, 1993.

GOULÃO, M. Fátima; BAHIA, Sara. Diversidade cultural e social dos alunos. In: VEIGA, F. H. (Coord.). **Psicologia da Educação: Teoria, investigação e aplicação, envolvimento dos alunos na escola**. Lisboa: Climepsi Editores, 2013.

MACHEL, Samora Moisés. **A nossa luta**. 2ª. ed. Maputo: Imprensa Nacional de Moçambique, 1975.

MASSIMACULO, Albino. **Políticas educativas para a educação básica em Moçambique e a diversidade cultural: o caso de escolas do Município de Nampula**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Minho: Instituto de Educação, 2010.

MATE, Xadrique Paulo. O colonialismo e o destino das danças tradicionais guerreiras em Moçambique. **Embondeiro: Perspectivas, análises e descrições**, vol. 2, p. 8-18, 2018

MAZULA, Brazão. **Educação, cultura e ideologia em Moçambique: 1975-1985**. Lisboa: Afrontamento, 1995.

MDA, T. Educação para a diversidade. In: LEMMER, E. (Org.). **Educação contemporânea: questões e tendências globais**. Maputo: Texto Editores, 2005.

MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu. Sociologia e teoria crítica do currículo. In: MOREIRA, A. F. e SILVA, T. T. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. (12^{ed.}). São Paulo: Cortez editora, 2013.

MORGADO, José Carlos. Integração e flexibilização curriculares: factos e nexos de uma nova política. In: MORGADO, J. C.; PARASKEVA J. M. (Orgs.). **Currículo: factos e significações**. Porto: ASA Editores, 2010.

NIEKERK, L. J. Aspectos da aprendizagem ao longo da vida. In: LEMMER, E. (Org.). **Educação contemporânea: questões e tendências globais**. Maputo: Texto Editores, 2005.

NIEKERK, P. V. Valores e ideologias. In: In: LEMMER, E. (Org.). **Educação contemporânea: Questões e tendências globais**. Maputo: Texto Editores, 2005.

OPOKU, K. Asare. A religião na África Austral. In: BOAHEN, Albert Adu (Org). **História Geral da África, vol VII - África sob dominação colonial, 1880-1935**. Brasília: UNESCO/MEC, 2010, p. 591-624.

SANTOS, José Luiz dos. **O que é cultura**. 16^a ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3^a. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, Maria José Albuquerque da; BRANDIM, Maria Rejane Lima. Multiculturalismo e educação: em defesa da diversidade cultural. **Diversa**, vol.1, p. 51-66. 2008.

ROLDÃO, Maria do Céu; ALMEIDA, Sílvia. **Gestão curricular para a autonomia das escolas e professores**. Portugal: Ministério da Educação, 2018.

ROLDÃO, Maria do Céu. **Gestão Curricular: fundamentos e práticas**. Lisboa: Ministério da Educação, 1999.

UNESCO. **Relatório mundial da UNESCO: investir para a diversidade cultural e diálogo intercultural**. Paris: UNESCO, 2009.

Recebido em: 19/10/2023

Aprovado em: 04/05/2024

CURRÍCULO LOCAL, INOVAÇÃO E DESENVOLVIMENTO TECNOLÓGICO: O CASO DA ESCOLA DO SEMINÁRIO SANTO ANTÔNIO, CHIMOIO

LOCAL CURRICULUM, INNOVATION AND TECHNOLOGICAL DEVELOPMENT: THE CASE OF SANTO ANTÓNIO SEMINARY SCHOOL, CHIMOIO

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo analisar em que medida o currículo local da Escola do Seminário do Santo Antônio de Chimoio estimula iniciativas de inovação e de desenvolvimento tecnológicos. Em termos metodológicos, esta é uma pesquisa qualitativa, na modalidade de estudo de caso simples, cuja recolha de dados foi baseada na entrevista. O estudo conclui que a construção do currículo local expressa significativamente iniciativas de inovação e de desenvolvimento tecnológico na Escola do Seminário do Santo Antônio, em Chimoio, Moçambique.

**FERNANDO RAFAEL
CHONGO**

**JOÃO CLEMENTE DE
SOUZA NETO**

PALAVRAS-CHAVE: Currículo Local; Inovação; Desenvolvimento Tecnológico.

ABSTRACT: This article aims to analyze the extent to which the local curriculum at Santo Antonio Seminary School of Chimoio stimulates innovation and technological development initiatives. In methodological terms, this is a qualitative research, in the modality on simple case study, whose data collection was based on the technique of interviews. The study concludes that the construction of the local curriculum significantly expresses innovation and technological development initiatives at the Santo Antonio Seminary School in Chimoio, Mozambique.

KEYWORDS: Local Curriculum; Innovation; Technological Development.

CURRÍCULO LOCAL, INOVAÇÃO E DESENVOLVIMENTO TECNOLÓGICO: O CASO DA ESCOLA DO SEMINÁRIO SANTO ANTÔNIO, CHIMOIO

Fernando Rafael Chongo ¹
João Clemente de Souza Neto ²

Introdução

Nos dias atuais, a educação escolar em Moçambique está sob uma enorme pressão provocada por intelectuais orgânicos. Deve adotar um ensino politécnico, em detrimento do atual ensino, que é demasiadamente teórico e, por esta razão, tem sido inútil para a sustentabilidade individual e comunitária. É cada vez mais premente a necessidade de garantir que os graduados dos níveis básico e médio, incluindo os do ensino secundário geral, possam participar ativa e efetivamente da construção social. Com efeito, o povo, representado por um certo número de acadêmicos e de organizações da sociedade civil, tem estado a clamar por um currículo do Ensino Secundário Geral que impacte positivamente no nível local, a ponto de estimular a melhoria da qualidade da vida pessoal, familiar, comunitária e social.

Almeja-se, mormente, que as escolas secundárias constituam espaços sociais de desenvolvimento autônomo do currículo nacional, de modo que este possa servir efetivamente como uma estratégia local de projeção profissional e de desenvolvimento comunitário (CHONGO, 2021). A escola deve, para efeito, estimular a cultura da inovação e do desenvolvimento tecnológico. A Escola Secundária do Seminário Santo Antônio de Chimoio é uma propriedade da Igreja Católica, especificamente da Associação Franciscanos de Moçambique, conforme constou aos pesquisadores quando da apresentação do relatório anual de 2023, por ocasião da abertura do ano letivo de 2024. A escola está localizada no Bairro Centro Hípico e leciona da 7^a à 12^a classe, na modalidade presencial.

No âmbito das suas atividades, essa escola privada denota ter a missão de estimular uma educação integral de qualidade, caracterizada por competências científicas e sociais. Em termos infraestruturais, a escola tem estado a garantir que o seu recinto disponha não apenas de salas de aulas, mas, também, de uma biblioteca apetrechada, um laboratório de Química, Física e Biologia, um campo de futebol de 11, um ginásio, um salão de eventos, um posto de saúde e um

¹ Pós-doutorando em Educação pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, Brasil; Doutor em Inovação Educativa (Ciências de Educação) pela Universidade Católica de Moçambique; Professor Auxiliar na Faculdade de Educação da Universidade Púnguê. fernandochongo@yahoo.com

² Pós-doutor e Doutor em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; Professor e Pesquisador na Universidade Presbiteriana Mackenzie – Brasil. j.clemente@uol.com.br

espaço para a aprendizagem significativa de práticas da agropecuária. No ano letivo de 2024, a escola conta com 47 docentes contratados e, aproximadamente, 10 membros do pessoal técnico-administrativo. Estes são educadores engajados no serviço de 412 alunos do 1º ciclo; e 81 alunos do 2º ciclo, o que perfaz um efetivo de 493 alunos do ensino secundário, conforme a tabela abaixo:

Tabela: Número de alunos matriculados por classe

CLASSE	ALUNOS MATRICULADOS EM 2024	TURMAS CONSTITUÍDAS
7ª	70	02
8ª	145	05
9ª	107	03
10ª	88	03
11ª	50	02
12ª	33	01
TOTAL	493	13

No dia da reunião de abertura do ano letivo de 2024, um dos pesquisadores teve duas constatações que considerou serem bastante impressionantes no âmbito da gestão escolar. A primeira tem a ver com as informações expressas pelo relatório apresentado pelo diretor da escola. Deixaram transparecer os esforços de promoção da cultura de inovação e de desenvolvimento tecnológico no meio docente e discente. A segunda constatação tem a ver com a cultura de aulas inaugurais, que vem sendo exclusivamente inculcada por aquela escola e que considera ser uma inovação e uma expressão de desenvolvimento tecnológico.

A situação acima exposta induziu os pesquisadores à formulação do seguinte problema de investigação: em que medida a Escola do Seminário Santo Antônio promove a cultura de inovação e de desenvolvimento tecnológico? Foi nesta base que o pesquisador formulou, inclusive, as seguintes perguntas de pesquisa: (i) Que atividades de carácter científico-pedagógico são realizadas pela Escola do Seminário Santo Antônio no âmbito da sua gestão estratégica do processo de ensino-aprendizagem? (ii) Que competências a escola pretende que sejam desenvolvidas pelos alunos no âmbito da realização das referidas atividades? (iii) O que justifica a escola realizar inclusivamente tais atividades no seu processo de ensino-aprendizagem?

O presente estudo é resultante de uma aula inaugural dada por um dos pesquisadores, na qualidade de um encarregado de educação convidado para o efeito pelo fato de ser um profissional de educação de educadores escolares e sociais. A referida aula inaugural teve lugar no Salão da Escola do Seminário Santo Antônio, no âmbito das atividades da abertura do ano letivo, no dia 9 de março de 2024. O estudo teve como objetivo analisar o nível de promoção da cultura de inovação e de desenvolvimento tecnológico expresso no currículo local da Escola do Seminário do Santo Antônio.

A opção por este estudo tem a ver com três razões fundamentais. É, primeiramente, uma estratégia de motivação das escolas secundárias em Moçambique, de modo a saberem tirar proveito da sua autonomia curricular, para que cada uma logre ir construindo um currículo local orientado para uma visão politécnica em prol do desenvolvimento local. É, também, uma oportunidade de expor as experiências colhidas na Escola do Seminário do Santo Antônio, de provocação da inovação e do desenvolvimento tecnológico em diversas perspectivas, como base do desenvolvimento profissional dos seus alunos. É, por fim, uma forma de sugerir que os docentes do ensino secundário sejam dotados de uma cultura acadêmica essencialmente marcada pela criatividade fundamentada na pesquisa-ação, em prol da construção de conhecimentos, habilidades e atitudes que tenham valor para o estímulo do desenvolvimento local.

Em termos de estrutura, o presente artigo está subdividido em cinco partes principais. A primeira é a introdução, que integra a problematização, os objetivos e a justificativa. A segunda parte é o quadro teórico, que tem os seguintes marcos: (i) Inovação e desenvolvimento tecnológico na escola secundária: uma cultura comunitária necessária em Moçambique, (ii) Currículo local necessário: um fator de participação ativa da escola no desenvolvimento comunitário e, (iii) A racionalidade crítica: uma expressão de inteligência curricular da escola. A terceira parte é constituída pelos caminhos metodológicos. A quarta parte é constituída pela apresentação, análise e discussão dos dados coletados. Por fim, a quinta parte é constituída pelas considerações finais.

Inovação e desenvolvimento tecnológico: uma cultura necessária nas escolas africanas

O ser humano é um animal distinto pelo seu caráter racional. O docente, em particular, é, no mínimo, dotado por três expressões de racionalidades, designadamente: técnica, prática e crítica. A sua racionalidade técnica faz dele um agente unicamente orientado para o alcance dos objetivos de ensino, a ponto de desperdiçar oportunidades de gestão dos processos de ensino-aprendizagem. A sua racionalidade prática faz com que ele seja flexível e permite-lhe, inclusive, ser sensível com os processos educativos. A sua racionalidade crítica otimiza a sua visão de inconformismo intelectual. Esta é expressa pela indagação e por um constante engajamento reflexivo e criativo em busca de oportunidades de possibilidades de inovação educativa (PACHECO, 2001).

A inovação e as tecnologias parecem paradigmas novos nestes contextos atuais em que dominam inovações exponenciais das tecnologias digitais. Entretanto, constituem a maior característica do ser humano. A civilização atual, expressa pela existência de sociedades

democráticas orientadas para o mercado e para o lucro, imbricadas com a necessidade de manutenção de uma cultura de cidadania para a garantia da convivência na diversidade, decorre de largos percursos de engajamento na inovação e no desenvolvimento tecnológico. As tecnologias têm sido todas as práticas inovadoras ou criadoras de oportunidades de melhoria da qualidade de vida no âmbito das lutas pela subsistência e, inclusive, pelo desenvolvimento humano (NHALEVILO, 2018; CASTIANO, 2023).

O ser humano não vive sem instrumentos tecnológicos. No contexto africano, se por um lado o homem tem a enxada à sua disposição, por exemplo, por outro lado, ele precisa desenvolver instrumentos aprimorados por forma a tornar eficazes as suas atividades agrícolas. A escola é um espaço social vocacionado em estimular no aluno a possibilidade de desenvolver-se como um agente transformador, através de atos de inovação em prol da construção de instrumentos tecnológicos com que se possa suprir às necessidades comunitárias e sociais. Entretanto, deve ser uma escola com autonomia para a produção do conhecimento. Requer-se aquela escola cuja prática de gestão curricular é baseada no engajamento e não no mero acatamento das decisões decorrentes das dimensões superiores (YOUNG, 2011).

As tecnologias são múltiplas, não são apenas digitais. Podem ser tecnologias agropecuárias, de marcenaria, sociais, desportivas, entre outras, em que sociedades buscam inovar as suas mentalidades, práticas, tradições e culturas como uma forma estratégica de inculcação ou manutenção da cultura de desenvolvimento social. Os povos africanos dispõem de tecnologias próprias que têm sido sustentadas por epistemologias locais, que embora não legitimadas ao nível global, têm sido a garantia da sua subsistência ao longo dos tempos e da sua salvação em tempos bem recentes, marcados pela surpreendente superação da pandemia designada por COVID-19 (NHALEVILO, 2021).

Entretanto, trata-se de tecnologias que são passíveis de reconstituições e de propiciação de inovações que culminem com construções de saberes relevantes para o suprimento de necessidades atuais no seio das sociedades africanas. A superação da pobreza africana deve, por conseguinte, ser efetivada por intermédio do engajamento pelo envolvimento das comunidades na inovação e no consequente desenvolvimento das tecnologias locais em uso no contexto africano (NGOENHA, 2022). Há que desenvolver urgente e significativamente aquela que podemos designar por uma tecnologia africanista. É a tecnologia que tem a ver com o cultivo da superação da tradição da guerra armada. Esta faz com que os africanos se limitem a tecnologias de mútuo aniquilamento e desperdicem oportunidades de garantia da cultura da paz efetiva, para a coesão social em contextos de diversidade cultural (CASTIANO, 2021).

As escolas africanas devem ser moldadas como espaços sociais de construção da consciência de inovação, em prol do aperfeiçoamento e de humanização do desenvolvimento tecnológico. Os membros das comunidades escolares africanas devem aprender a tomar as dificuldades existentes em seus meios sociais como oportunidades de mobilização de competências tecnológicas de várias ordens em favor da construção aperfeiçoada do bem comum e da sua melhor governança. A sucessão de esforços pela inovação e pelo desenvolvimento tecnológico, nos níveis primário e secundário, vai suscitar gradualmente uma forma identitária de estimular a construção de conhecimentos, habilidades e atitudes em instituições africanas de ensino superior (CASTIANO, 2006; CHONGO, MÁRIO; SOUZA NETO, NO PRELO). Aliado a isso, é importante realçar o seguinte:

A escola é um espaço social de educação por excelência. No seu interior, o processo de ensino-aprendizagem pode ser compreendido como a categoria teórica na constituição de sua identidade e de sua ação operacional. Isso significa que há um conteúdo pragmático, cuja comunicação exige habilidade pedagógica, ação didática, consciência crítica e com o compromisso acadêmico de se construir um país em que a liberdade, a criação de condições socioeconômicas e os princípios éticos da convivência sejam virtudes determinantes no modo como o aluno enxerga o mundo (ARRUDA; SOUZA NETO, 2022, p. 142).

A excelência da educação escolar africana e do ensino secundário geral moçambicano é condicionada por passar de um currículo local inoperante para um currículo local necessário. É imprescindível um currículo local orientado para a eficácia, em termos de contributo na formação de individualidades socialmente educadas e focadas na superação da pobreza espiritual e material em África (MAZULA, 2005).

A qualidade, nas escolas africanas, deve ser reconhecida pelo seu compromisso e engajamento pela educação integral. A finalidade dessas escolas deve ter a ver com a transformação de seus educandos, sejam os alunos, os professores e as comunidades circunvizinhas, em agentes da inovação e do desenvolvimento de tecnologias que sejam de valor local e de notabilidade global (NGOENHA; CASTIANO, 2011; CHONGO; SOUZA NETO, 2024).

Currículo local necessário: um fator de participação ativa da escola no desenvolvimento comunitário

Em 1983, vigorou em Moçambique o currículo resultante da 1ª reforma curricular, que culminou com a concepção do Sistema Nacional de Educação (SNE) e foi homologado pela lei 4/83, de 8 de março. A referida lei teve em vista estimular a que o povo moçambicano, na

generalidade, superasse, tanto a mentalidade de alienação ao sistema colonial português, quanto os dogmas da superstição. No lugar de tudo isso, o povo devia ganhar uma consciência social de Homem Novo, escolarizado e com competências técnico-administrativas para a erradicação da pobreza e da construção do socialismo, com base nos princípios do Marxismo-Leninismo (DONACIANO, 2011).

Em 1992, volvidos aproximadamente 10 anos, assistiu-se à instituição da 2ª reforma curricular do SNE, através da lei 6/92, de 6 de maio. Um dos objetivos do SNE já era o desenvolvimento de competências para a produção artística. Entretanto, esta lei abre espaço para a criação de escolas privadas, numa altura em que se passa da Primeira República de base socialista para a Segunda República, democrática, fundamentada na economia do mercado e no lucro (BOBBIO, 2007). Em 2004, efetivou-se a 3ª reforma curricular, que teve a particularidade de cumprir com a recomendação internacional de melhoria da qualidade de ensino, através de atos de promoção, desenvolvimento e garantia do diálogo intercultural, bem como de reconhecimento, resgate e inculcação das culturas locais. O currículo oficial de então albergou, por essa razão, um complemento que incorpora matérias com que se estimula o desenvolvimento de competências que possibilitam que os alunos participem ativamente em prol do desenvolvimento socioeconômico e cultural das suas comunidades (IBRAIMO; ILIDIA, 2015).

O currículo local é, também, no nosso entender, um currículo oficial que ao nível escolar esteja em ação e agregue lições práticas que induzam os alunos ao mundo da inovação e do desenvolvimento tecnológico. É uma expressão de autonomia, inteligência e participação curricular ativa da escola, na formação de individualidades dotadas de competências para o envolvimento na transformação comunitária (NGOENHA, 2000; CHONGO, 2001). O currículo local, que julgamos ser o necessário, é aquele que permite a inversão da atual relação escola-comunidade. No currículo local atual, estabelecido no âmbito da 3ª reforma curricular, é a comunidade que constitui o arcabouço de saberes. Estamos perante uma escola reprodutora de saberes comunitários. Dito de outro modo, nos moldes atuais, é a comunidade que disponibiliza os saberes, podendo ser por transmissão ou mesmo por construção (CHONGO, 2022). Cabe à escola a mera missão da sua reprodução.

Acontece que, ao agir como mera integradora e reprodutora dos saberes locais, a escola torna-se passiva e um mero objeto instrumentalizado, desvalorizado e essencialmente inútil para o desenvolvimento comunitário. A escola não perde a chance de ser significativamente criativa e os alunos perdem a chance de aprender a ser efetivamente criativos. Como corolário, os alunos não desenvolvem competências para a inovação e o desenvolvimento tecnológico ao nível comunitário (MAZULA, 1995). O currículo local necessário, diferentemente do currículo local

atual, deve estabelecer uma relação em que a escola desenvolve competências organizacionais, profissionais e comunitárias relevantes, a ponto de lograr ser efetivamente coautora dos saberes locais reapropriados e reconstituídos; ou mesmo construídos para o suprimento real das necessidades atuais no nível comunitário. A comunidade serve-se da escola como um espaço de emancipação e de formação de individualidades comunitárias (NGOENHA, 2000; BAZÍLIO, 2012).

O currículo local necessário é passível de contribuir significativamente para a construção de liberdades de várias ordens. A liberdade de subsistência e de engajamento pelo desenvolvimento estimulam o aumento de competências práticas em que subjazem fundamentos teóricos, orientados para a construção de uma consciência patriótica, imbricada na integridade em relação ao bem público (NGOENHA, 2018). O currículo local necessário é imprescindível no contexto atual, em que o continente africano tem sido pressionado a não ser um mero consumidor das obras da globalização. As escolas moçambicanas precisam transformar-se em laboratórios de desenvolvimento de tecnologias, que são todos os utensílios concretos e abstratos com que se pode lograr significativos avanços graduais no desenvolvimento comunitário ao local, bem como promovê-los ao nível continental e global (NGOENHA, 2022).

O currículo local necessário é, potencialmente, uma expressão de valorização da instituição escolar como um lugar autônomo e inteligente de promoção da dignidade humana ao nível local. A comunidade docente deve, para tal, ser estimulada com educação escolar e social, de modo a poder engajar-se pelo suprimento contínuo das suas próprias necessidades de desenvolvimento de competências, de reconstituição e de construção de saberes locais. Nessa sequência, a escola deve munir-se de competências com que possa coparticipar na transformação do local, a ponto de torná-lo um lugar de desenvolvimento integral caracterizado pela coesão comunitária e pela convivência na diversidade. A educação escolar deve, com o currículo local necessário, ser imbricada na educação social em prol da emancipação local (NHALEVILO, 2013).

O currículo local necessário pressiona, com efeito, a escola, para que se torne um lugar de pesquisa científica das necessidades das comunidades internas e externas. O compromisso ético dos envolvidos no almejado do currículo local é a promoção do engajamento pelo desenvolvimento comunitário (ARRUDA; SOUZA NETO, 2022).

A racionalidade crítica: uma expressão de inteligência curricular da escola

O currículo local que julgamos ser necessário compadece-se com uma cultura em que à escola é outorgada alguma autonomia para aprender constantemente a prática de gestão curricular. É nesse contexto, em que logra adquirir a racionalidade crítica, cuja expressão mais alta chega a ser a inteligência curricular. Uma escola é julgada inteligente, em termos curriculares, quando constantemente desenvolve conhecimentos, habilidades e atitudes com que garanta que o seu currículo em ação estimule aprendizagens significativas (VARELA, 2013). A inteligência curricular da escola constitui o maior requisito para o desenvolvimento de um currículo local que esteja orientado para a transformação comunitária. Os docentes de escolas inteligentes são também inteligentes. Envolvem-se, por sua vez, em formações e capacitações, de modo a poderem mobilizar competências necessárias para a eficácia de processos de ensino-aprendizagem (CHONGO, 2001).

Os docentes das escolas inteligentes são autônomos para as práticas de ajuste do currículo, desde que as mesmas resultem significativamente na eficiência e na eficácia do ensino e da aprendizagem. As suas práticas são feitas de forma pragmática, o que permite momentos de reflexão individual e conjunta sobre o desenvolvimento curricular, o que pode propiciar avanços seguros ou regulações, em caso de necessidade. A tais procedimentos pedagógicos designa-se por racionalidade crítica da comunidade docente (PACHECO, 2001).

A expressão de inteligência curricular da escola tem a ver com o engajamento pela garantia de que a comunidade profissional docente desenvolva, de forma intencional, contínua e crítica, determinados conhecimentos, habilidades e atitudes que a permitam construir, desconstruir e reconstruir o currículo, em caso de necessidades locais. A escola concebe a comunidade como seu objeto de estudo perene e daí tira ilações constantes sobre suas forças, oportunidades, fraquezas e ameaças. Envolve, para tal, seus docentes, alunos e determinados agentes da própria ou de uma outra comunidade para uma busca profunda e participativa das necessidades reais a serem supridas em favor do desenvolvimento local. É por essa razão que as escolas inteligentes nunca assumem saberes absolutos, ou melhor, nunca se contentam com as suas aprendizagens. Aprendem, desaprendem e reaprendem, num exercício ininterrupto. A sua finalidade, no caso da gestão do currículo local necessário, é estimular no meio escolar e comunitário a efetivação de uma cultura de inovação e de desenvolvimento tecnológico, num contexto de educação social para a construção da cidadania (CARMO, 2024).

Uma escola inteligente é, com efeito, aquela que se desdobra em aprender a adotar a racionalidade crítica como forma de participação ativa na construção de saberes compatíveis com o contexto, ajustáveis com o tempo e que valham significativamente para o suprimento efetivo de necessidades locais. Na sequência do seu exercício de aprendizagem constante, uma escola

inteligente logra ser criativa e produtiva, a ponto de fazer com que os seus alunos se tornem individualidades da transformação comunitária (MAZULA, 1995; NGOENHA, 2000).

Caminho metodológico

O presente estudo foi realizado na Escola Secundária de Seminário do Santo António, no Distrito de Chimoio, Província de Manica, em Moçambique. A sua decorrência foi entre os meses de fevereiro e maio de 2024. O estudo teve um enfoque essencialmente qualitativo, baseado num estudo de caso simples, dada a natureza do seu problema de investigação. Uma pesquisa qualitativa analisa casos de manifestações em contextos particularizados por tempo e espaço (FLICK, 2002). Analisa, neste caso, as especificidades que geram a distinção do ato educativo escolar. As conclusões e recomendações deste estudo são relativas a um estudo de caso e, por essa razão, não são passíveis de generalização. Entretanto, são aplicáveis noutros contextos (AMADO, 2014; LAMBERT, 2019).

A recolha de dados para a realização do presente estudo foi essencialmente baseada na técnica de entrevista. Os investigadores optaram pela inquirição por meio de entrevista semiestruturada, em função do problema de investigação e do objetivo geral estabelecidos (LAMBERT, 2019). Para o efeito, o primeiro autor teve a ocasião de entrevista o diretor-adjunto pedagógico, por conveniência, como participante; e a inquirição foi feita virtualmente, por via de troca de mensagens no *WhatsApp*. A referida entrevista foi feita com o devido consentimento prévio do participante. Posteriormente, foi transcrita e o respectivo conteúdo foi usado como dados qualitativos do presente estudo (FLICK, 2002).

Apresentação, análise e discussão de dados

A apresentação feita nesta seção faz referência a dados qualitativos que foram recolhidos através de uma inquirição por entrevista. Estes foram apresentados à luz das categorias que se seguem, que são expressas por três perguntas de pesquisa. Nessa sequência, foram objetos de um exercício pragmático de análise e discussão, que envolveu inclusivamente a sua triangulação com certas fontes bibliográficas (AMADO, 2014; LAMBERT, 2019).

Na primeira categoria da entrevista, os pesquisadores procuraram saber do inquirido sobre as atividades de carácter científico-pedagógico que são realizadas pela Escola do Seminário Santo António, no âmbito da sua gestão estratégica do processo de ensino-aprendizagem. Em resposta, o inquirido referiu o seguinte:

As atividades didático-pedagógicas são guiadas pelo Plano Curricular do Ensino Secundário aprovado pelo MINEDH, no qual estão elencadas as áreas curriculares e a respectiva carga horária. Com base neste instrumento, a ESSAC operacionaliza integralmente todas as disciplinas emanadas, observando estritamente a carga letiva e, simultaneamente, inova e agrega valor a certas práticas e áreas do saber conducentes à formação do aluno enquanto sujeito consciente dos seus direitos e deveres. Nisso (a ESSAC), implementa a disciplina de Educação Moral e Cívico-Patriótica. A transformação da disciplina de TIC's com orientação meramente teórica nos programas de ensino, para um domínio prático e profissionalizante. E porque o ambiente escolar deve ser atrativo para responder à dinâmica atual, na qual os alunos encontram motivação em ambientes virtuais e de lazer e ações que tornam o aprendizado mais atrativo e envolvente, a escola introduziu a disciplina de Iniciação à Música, que dota aos alunos da 7ª a 9ª classe, de ferramentas básicas para a sua integração no mundo das artes e do ritmo – e acreditamos que esta disciplina elitiza os alunos na medida em que manejam instrumentos musicais e o canto oral; igualmente, a escola está empenhada na promoção de visitas de estudo e excursões escolares a instâncias turísticas, histórico-culturais e vocacionais.

A resposta do inquirido deixa transparecer dois aspectos fundamentais. O primeiro tem a ver com o fato de assumir estar a pautar pela gestão estratégica do processo de ensino-aprendizagem. Se assim for, estamos perante uma escola que, no lugar de estar simplesmente grudada ao acatamento de decisões orientadoras, ela reflete, vê as suas oportunidades de participação ativa e, em função disso, flexibiliza as suas ações educativas (PACHECO, 2001).

O segundo aspecto tem a ver com a menção de algumas ações de inovação pedagógica, de se destacar ações estratégicas, tais como: a implementação da disciplina de Educação Moral e Cívico-Patriótica, a agregação do domínio prático e profissionalizante à disciplina de TIC's, por forma a deixar de ser meramente teórica, a introdução da disciplina de Iniciação à Música aos alunos da 7ª a 9ª classe, bem como a promoção de excursões escolares a instâncias turísticas, histórico-culturais e vocacionais, com o intuito de estimular uma aprendizagem significativa e gradualmente profunda. Neste âmbito, a escola mostra-se ser inteligente, pois, está engajada em estimular a integração dos alunos no mundo das artes e do domínio das tecnologias digitais para o estímulo do desenvolvimento tecnológico de forma mais ampla (YOUNG, 2011; VARELA, 2013).

A aprendizagem resulta, de fato, tanto da conciliação da teoria com a prática, quanto da associação do texto com a imagem. As viagens de estudo proporcionam oportunidades de associação de certas teorias com as práticas profissionais nas instituições visitadas. Ademais, tais associações podem ser igualmente materializadas em vídeos, filmes, entre outras ferramentas que exigem o domínio das tecnologias digitais (CARVALHO, 2002). Na segunda categoria, os pesquisadores procuraram saber das competências que a escola pretende que sejam

desenvolvidas pelos alunos, no âmbito da realização das referidas atividades. A resposta do inquirido foi a seguinte:

A Escola é concebida genericamente como um dos espaços mais seguros, quanto às igrejas, para se confiar o cuidado das futuras gerações, sendo parte do seu papel formar cidadãos participativos e conscientes do ambiente social, econômico e político que os cerca. É nossa convicção que não formamos sujeitos cuja ação se possa evidenciar nos dias que correm, e sim, formamos uma geração de homens e mulheres do futuro. Ele e elas são a nossa alternativa no futuro próximo. Pelo que, é nossa responsabilidade instruí-los para a vida, sendo resilientes e ágeis diante das dinâmicas impostas pela aldeia global. Para isso, decidimos solidificar e robustecer o Regulamento Interno, com medidas rigorosas e criando espaços que incentivem a autodescoberta de potencialidades dos alunos com a aposta no desporto, na cultura e desenvolvimento de Olimpíadas de Matemática, Línguas, Ciências sociais e Naturais. E por causa deste preparo antecipado, os nossos alunos têm brilhado significativamente em atividades de gênero promovidas pelo MINEDH, tendo tido representantes da nossa Escola em todas as fases de apuramento e competição. E neste momento, um dos alunos irá representar a escola e o País nas Olimpíadas da CPLP em Portugal. Isso nos honra e nos encoraja a continuarmos a pautar pela via que escolhemos.

A resposta do inquirido deixa transparecer que a maior preocupação desta escola supera a garantia do desenvolvimento de competências escolares, tais como a leitura e a escrita. É evidente que essa preocupação está no cerne das suas ações e justifica-se, inclusivamente, com a promoção das Olimpíadas de Matemática e de Línguas. Entretanto, a introdução de inovações, tais como as disciplinas de Música, Moral e Cívico-patriótica e desporto, o expressa a adoção da pedagogia social para o favorecimento de uma educação integral, orientada para a formação de cidadãos com um sentido de pertença à pátria moçambicana, de profissionais íntegros, autoconfiantes e de individualidades comunitárias (NGOENHA, 2000; CHONGO, 2022).

Na terceira categoria, os pesquisadores procuraram saber o que justifica que a escola realize inclusivamente tais atividades no seu processo de ensino-aprendizagem. A resposta foi a seguinte:

As nossas ações estão estritamente alinhadas aos imperativos de gestão educativa e condução do processo de ensino e aprendizagem. Precisamos diminuir o fosso entre as dinâmicas pedagógicas e tecnológicas da modernidade com o nosso compromisso e projeto educativo. Os nossos alunos estão a uma velocidade tecnológica imparável. E nisso deve ser a escola e seus gestores a responderem e a se adaptarem a esta realidade. As nossas ações e projetos educativos visam adequar os nossos alunos, desde as classes iniciais, a caminharem em contexto de inovação. E nesta tarefa estamos igualmente conduzindo os pais e encarregados a abraçarem esta realidade, transformando os encontros físicos em virtuais, através de plataformas e o uso de redes sociais para a veiculação das orientações e planos pedagógicos.

Os atos educativos desta escola, segundo a resposta do inquirido, expressam, essencialmente, a pretensão de que os alunos cultivem o espírito da inovação. Requer-se um currículo local que estimule competências de inovação tecnológica expressa por reinvenções que possibilitem não apenas a solução de problemas pessoais, mas, também e sobretudo, de problemas comunitários (CHONGO, 2021; CASTIANO, 2023). Nos dias atuais, convém que o currículo local estimule a educação, para a cultura da reconciliação e da coesão social. Requer-se uma geração que privilegie o diálogo, a compreensão e a alteridade na construção coletiva da nação moçambicana (CASTIANO, 2021). O currículo local necessário em Moçambique e em África é para servir de uma plataforma, em última análise, de que se possa lograr torná-lo eficaz. Requer-se um currículo local que seja formador integral de profissionais, de modo que sejam emancipados e ativos em processos de emancipação social (NHALEVILO, 2013).

Considerações finais

O sistema nacional da educação em Moçambique ainda se recente de um currículo local com que se possa lograr uma participação orgulhosa em prol do desenvolvimento comunitário. Esse fato tem constituído uma enorme preocupação, pois, são volvidos aproximadamente 50 anos após a conquista da independência nacional; e a escola ainda não é vista como uma entidade parceira em processos de desenvolvimento integral em prol do bem-estar social. À vista disso, o presente estudo teve como objetivo analisar em que medida o currículo local da Escola do Seminário do Santo Antônio de Chimoio estimula iniciativas de inovação e de desenvolvimento tecnológico. Trata-se, pois, de uma entidade escolar que busca ir além do que deve fazer e alcança, o que chama a atenção de analistas de processos de educação escolar.

O estudo teve a particularidade de buscar inovar o conceito de currículo local em uso no ensino primário em Moçambique. Apresentou o que os pesquisadores designam por *Currículo local necessário*, que é, inclusive, aplicável para a reconstituição da identidade formativa do ensino secundário geral. As análises feitas levaram os pesquisadores a concluírem que a construção do currículo local expressa significativas iniciativas de inovação e de desenvolvimento tecnológico na Escola do Seminário do Santo Antônio de Chimoio, em Moçambique. Recomendam, por conseguinte, que esta escola se engaje continuamente em buscar estratégias de ensino que possam tornar os seus educandos como referências indubitáveis. A sua missão de cultivo da inovação no seio estudantil é deveras nobre e digna de promoção.

Recomenda-se, sobretudo, que exercícios de reflexão profundas sejam feitos ao nível macropolítico, de modo a buscar-se estimular a autonomia para a inovação e a construção do

currículo local. Essa seria uma forma de construção de um sistema educativo de qualidade reconhecida, local e nacionalmente, pelo seu contributo significativo no desenvolvimento de Moçambique. As missões de educação integral, que são próprias de escolas inteligentes, constituem, pois, o melhor caminho a ser tomado por organizações educativas moçambicanas, e, quiçá, africanas, em favor da emancipação local (CHONGO; SITEO, 2023).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMADO, João. (Coordenação). **Manual de Investigação Qualitativa em Educação**. 2.ed. Coimbra: Coimbra University Press, 2014.

ARRUDA, Emerson; SOUZA NETO, João. O futuro da Escola: o paradigma do lugar social. In: **Docência, Cenários, contextos e perspectivas: aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência**. Volume II. Curitiba: Editora CRV, 2022, p. 137-154.

BASILIO, Guilherme. O Currículo Local nas Escolas Moçambicanas: Estratégias Epistemológicas e Metodológicas de Construção de Saberes Locais. **Educação e Fronteiras Online**, Dourados/MS. v 2, nº 5, p. 79-97, 2012.

BOBBIO, Norberto. **Estado, Governo, Sociedade: Para uma teoria geral da política**. 14ª Edição. São Paulo: Paz e Terra. 2007.

CASTIANO, José. O Currículo Local como Espaço Social de Coexistência de Discursos: Estudo de Caso nos Distritos de Barué, de Sussundenga e da Cidade de Chimoio. **Revista E-Curriculum**. São Paulo, v.1, nº 1, p. 1-33. 2006.

NGOENHA, Severino; CASTIANO, José. **Pensamento engajado: ensaios sobre filosofia africana, educação e cultura política**. Maputo: Educar. 2011.

CASTIANO, José. **Do espírito da tradição ao espírito de reconciliação**. Maputo: Publifix, 2021.

CASTIANO, José. **O inter-munthu: em busca do sujeito da reconciliação**. Beira: Fundza, 2023.

CARMO, Hermano. **A educação para a cidadania no século XXI: Trilhos de intervenção**. Lisboa: Escolar Editora, 2024.

CHONGO, Fernando; MÁRIO, Rogério; SOUZA NETO, João. **Interversidades axiológicas e formação de individualidades comunitárias: algumas estratégias de educação social para o desenvolvimento em Africa**. NO PRELO.

CHONGO, Fernando; SOUZA NETO, João. A Pedagogia Social na Construção da Cultura de Paz: uma estratégia de desenvolvimento em Moçambique. In: MIZIKAMI, Maria; ANDRADE, Maria; SOUZA NETO, João (Coordenadores). **Desenvolvimento Profissional de Professores: múltiplos olhares, múltiplas vozes**. Coleção aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência. Volume IV. Curitiba: Editora CRV. p. 67-80. 2024.

CHONGO, Fernando. Currículo local e desenvolvimento comunitário: um olhar a província de Manica, Moçambique. **Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras**. São Francisco do Conde (BA), v. 1, nº 2, p. 307-323, 2021.

CHONGO, Fernando. Ensino primários e qualidade de serviços comunitários: a teoria de educação de Julius Nyerere vista a partir da realidade de Moçambique. **Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras**. São Francisco do Conde (BA), v. 2, nº Especial II, p. 307-328, 2022.

CHONGO, Fernando; SITO, Bento. Missões de educação integral e ações de emancipação local: uma inovação na Igreja Presbiteriana de Moçambique. **Revista África(s)**, vol. 10, nº 19, p. 49-75, 2023.

DONACIANO, Bendita. **Vivências Acadêmicas, Métodos de Estudo e Rendimento Escolar em Estudantes da Universidade Pedagógica**. Texto inédito. Tese de doutoramento. Universidade do Minho, Instituto de Educação. 2011.

FLICK, Uwe. **Métodos Qualitativos na Investigação Científica**. Lisboa: Monitor, 2002.

IBRAIMO, Mahomed; CABRAL, Ilidia. Currículo local – Entre a retórica e a realidade concreta. **Atas de I Seminário Internacional Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano, Vol. II – Comunicações livres**. Porto: Universidade Católica do Porto, p. 1022-1034, 2015.

LAMBERT, Mike. **Practical research Methods in Education: An early researcher's critical guide**. London: Routledge, 2019.

MAZULA, Brazão. **Educação, Cultura e Ideologia em Moçambique: 1975-1985. Em busca de fundamentos filosófico-antropológicos**. Porto: Edições Afrontamento e Fundo Bibliográfico de Língua Portuguesa, 1995.

MAZULA, Brazão. **Ética, educação e Criação de Riqueza: uma reflexão epistemológica**. Maputo: Imprensa universitária, 2005.

NGOENHA, Severino. **Estatuto e axiologia da educação**. Maputo: Livraria universitária, 2000.

NGOENHA, Severino. **Filosofia africana: das independências às liberdades**. Maputo: Paulinas, 2018.

NGOENHA, Severino. **Os tempos africanos do mundo**. Maputo: Publifix, 2022.

NHALEVILO, Emília. Currículo local: uma oportunidade para emancipação. **Revista e-Currículo**, São Paulo, v. 11, nº 01, p. 23-34, 2013.

NHALEVILO, Emília. **Refletindo a história da integração do conhecimento local na escola: procurando caminhos de legitimação**. Kwanissa, São Luís, n 2, p. 5-20, 2018.

NHALEVILO, Emília. **Da universidade à interversidade: alguns pilares para ação na construção da excelência e inclusão**. In: NHALEVILO, Emília; RASO, Edson; MADACUSSENGUA, Obete. **Desafios e possibilidades para o alcance de uma universidade de excelência**. Maputo: Edi-Line Editores, Lda. 2021, p. 71-88.

PACHECO, José. **Currículo: Teoria e Praxis**. Porto: Porto Editora. 2001.

VARELA, Bartolomeu. **O currículo e o desenvolvimento curricular: Concepções, praxis e tendências**. Praia: Edições UniCV, 2013.

YOUNG, Michael. O Futuro da Educação em uma Sociedade de Conhecimento: O argumento radical em defesa de um currículo centrado na disciplina. **Revista Brasileira de de Educação**, vol. 16, Nr 48, p. 609-623, 2011.

Recebido em: 30/03/2024

Aprovado em: 12/05/2024

A ETNOMETODOLOGIA COMO TEORIA NA COMPREENSÃO DOS PROCESSOS DE HEGEMONIZAÇÃO E HOMOGENEIZAÇÃO DO SISTEMA EDUCATIVO NA PRIMEIRA REPÚBLICA EM ANGOLA

ETHNOMETHODOLOGY AS A THEORY IN UNDERSTANDING THE PROCESSES OF HEGEMONIZATION AND HOMOGENIZATION OF THE EDUCATIONAL SYSTEM IN THE FIRST REPUBLIC IN ANGOLA

DINIS KEBANGUILAKO

RESUMO: O objetivo deste artigo é apresentar a etnometodologia como inspiração teórica maior da etnopesquisa na compreensão dos processos de hegemonização e homogeneização da educação em Angola. Procurando explicações e compreensões de como foi organizado o sistema educativo em Angola, bem como a implementação de políticas públicas para a construção de uma sociedade socialista, uma tese de doutorado foi feita para estudar o assunto, tendo como método a Etnopesquisa; e como teoria, a Etnometodologia. Assente numa pesquisa bibliográfica, com base nos estudos de Roberto Macedo, pretende-se apresentar a evolução histórica da Etnometodologia, a sua metodologia: Etnopesquisa; e o uso do método etnográfico na compreensão da ordem social, através das ações cotidianas e nas ciências da educação.

PALAVRAS-CHAVE: Etnopesquisa; Etnometodologia; Ciências da Educação.

ABSTRACT: The aim of this article is to present ethnomethodology as a major theoretical inspiration for ethno-research in understanding the processes of hegemonisation and homogenisation of education in Angola. Seeking explanations and understandings of how the education system was organised in Angola, as well as the implementation of public policies for the construction of a socialist society, a doctoral thesis was carried out to study the subject, using ethno-research as its method and ethnomethodology as its theory. Based on bibliographical research and Roberto Macedo's studies, the aim is to present the historical evolution of Ethnomethodology, its methodology: Ethno-research; and the use of the ethnographic method in understanding the social order, through everyday actions and in the educational sciences.

KEYWORDS: Ethno-research; Ethnomethodology; Educational Sciences.

A ETNOMETODOLOGIA COMO TEORIA NA COMPREENSÃO DOS PROCESSOS DE HEGEMONIZAÇÃO E HOMOGENEIZAÇÃO DO SISTEMA EDUCATIVO NA PRIMEIRA REPÚBLICA EM ANGOLA

Dinis Kebanguilako¹

Introdução

A tentativa de criar um Estado-nação em Angola, com recurso ao sistema educativo, procurando a homogeneização das diferentes culturas existentes, se pode entender também como um processo de “hegemonização política” da sociedade. O sistema educativo, na Primeira República, foi um instrumento de ideologização da sociedade. Com o objetivo de entender como esse processo ocorreu em Angola, no período de 1975 a 1992, realizou-se uma pesquisa cujo objeto de estudo é o processo de hegemonização e de homogeneização políticas, por via de políticas públicas e do sistema educativo, pelo regime político. Procurou-se entender: que influências tiveram as políticas públicas de educação na hegemonização e/ou homogeneização política e cultural em Angola no período pós-independência?

Procurando explicações e compreensões de como políticas públicas foram elaboradas e materializadas, bem como à procura de compreensões de como se organizou o sistema educativo em Angola e como grupos sociais estabeleceram uma certa ordem social, impondo – quer à força, quer por consenso, contra a subjetividade dos atores sociais – um conjunto de prescrições e normas de conduta social, a etnometodologia se apresenta ideal como teoria para compreender os processos de homogeneização e hegemonização política e cultural. O presente texto procura apresentar a etnometodologia como inspiração teórica maior da etnopesquisa, na compreensão do processo de homogeneização e hegemonização da educação em Angola, no período pós-colonial. Pretende-se, com este trabalho, apresentar as razões metodológicas que levaram à definição da etnometodologia como teoria central desta pesquisa; e a etnopesquisa como sua metodologia.

Ao falar do processo de hegemonização política e cultural através do sistema educativo, constata-se que convergem vários ramos do saber: Ciências da Educação (como é óbvio), Gestão e Administração (as políticas públicas da educação), Ciências Políticas (a hegemonização e ideologia política), Sociologia (a interação direta com a sociedade), Antropologia (a cultura: hábitos, costumes, crenças do povo), Psicologia (o comportamento individual dos homens),

¹ Doutor em Educação pela UFBA. Professor do Instituto Superior de Ciências da Educação de Luanda (ISCED - Luanda), coordenador do Mestrado em Ensino de História de África e de Angola (ISCED Luanda). kebanguilako@gmail.com

História (o percurso histórico e a dinâmica da sociedade) e a Economia (o capital financeiro, capital humano e recursos materiais). São vários objetos que interagem no mesmo processo, tendo como base as ações dos atores sociais no seu dia a dia. A compreensão desta realidade social deve ter como base teórica a etnometodologia. Como enfatizou Macedo, a Etnometodologia é uma corrente de pensamento em ciências sociais, não é uma metodologia. Ela é uma teoria social que centra todo o seu interesse em compreender como a ordem social se realiza através das ações cotidianas (MACEDO, 2004, p. 110).

Com base em uma pesquisa bibliográfica, que tem como autor central Roberto Macedo, procurou-se apresentar o percurso histórico do surgimento desta teoria (Etnometodologia), assim como a sua metodologia (Etnopesquisa), na compreensão do social. Os conceitos da etnometodologia não são criados por esta teoria, uma vez que eles são concebidos noutras disciplinas das ciências sociais e são apropriados pela etnometodologia, que os amplia. Em alguns casos, dando-lhes significados específicos para se tornarem conceitos da etnometodologia, como inspiração teórica maior da etnopesquisa, e que tem como suporte o método etnográfico, o presente trabalho traz, no final, o item sobre o método etnográfico e as pesquisas qualitativas em Ciências da Educação.

A Etnopesquisa na Compreensão do Social

O homem desenvolve uma série de atividades no seu dia a dia. Algumas delas, de forma consciente e outras, inconscientemente, sobretudo as que se relacionam com a satisfação das necessidades fisiológicas. Na sociedade contemporânea urbana, o bebê nasce na maternidade e, logo nos primeiros minutos de vida, já se vê envolvido (embora inconscientemente) com um conjunto diferenciado de pessoas (médicos, enfermeiros, técnicos de enfermagem, auxiliares de serviços hospitalares), e com a sua mãe, primeiro; e depois o com pai e outros membros da família. Depois de dias, intervêm no seu ambiente os demais familiares, parentes, amigos da família e, para as famílias economicamente mais bem abastadas, a este grupo inclui-se também a babá. Tempos depois, os vizinhos, as educadoras de infância, colegas e motorista da creche, e mais tarde toda uma teia de relacionamentos de indivíduos que atuam na escola, professores, colegas, merendeiras, funcionários administrativos da escola em todos os níveis, inclusive o segurança (vigilante).

É nessa fase da vida que o homem tem uma maior socialização, constrói a sua teia de amizades e vai forjando a formação da sua personalidade. Na fase adulta, o homem trabalha e cria outra teia de relacionamentos, com colegas, chefia e/ou subordinados, colaboradores da

empresa, e frequenta restaurantes, botecos, cantinas ou refeitório da empresa, cria novos laços e estabelece várias outras relações. No final do dia, vai para casa de ônibus ou de trem, estabelece outro círculo de relacionamentos com gente que, tendo a mesma rotina, todos os dias se encontra no ponto de ônibus ou estação de metrô, com quem conversa, colocando em atualidade os principais assuntos da cidade e do país. Quando tem carro próprio, o vínculo se estabelece com o pessoal do estacionamento, os jovens cuidadores de carro e que, às vezes, também fazem uma limpeza, ou lavam o carro, etc. Uma vez em casa, para além da família, tem vizinhos, pratica exercícios físicos na academia, frequenta associação cívica e a igreja.

Em todos estes lugares, estabelece vários tipos de relações e, quando morre, mesmo sem vida e sem consciência de nada, os seus ainda o vinculam à agência funerária, realizam um funeral com pompa e circunstância. Não são poucos os casos em que o momento em que um homem consegue reunir grande multidão em sua homenagem e mobilizar uma grande quantidade de recursos materiais, e em alguns casos, em África, também recursos financeiros, é o da sua morte. Por isso, o homem é um ser eminentemente social, nasce e vive em sociedade. Até sua morte é, na prática, um ato de socialização.

A maternidade, a creche, a família, a escola, o restaurante, a academia, a igreja, a associação cívica etc, todos são considerados organizações sociais no seio das quais o homem interage com os seus semelhantes e com o meio. Bilhim define essas organizações como sendo unidades sociais dominantes das sociedades complexas, quer sejam industriais, quer do ramo da informação (BILHIM, 1996, p. 19).

É importante realçar que o conceito de organização, que usamos neste estudo, tem dois significados diferentes. O primeiro significado, partilhando da definição de Bilhim, como atrás vimos, diz respeito a unidades e identidades sociais, ou seja, conjuntos práticos, como, por exemplo, maternidade, creche, escola, fábrica, bancos, igreja, etc., isto é, são instituições sociais cuja existência e funcionamento somente são possíveis com a presença de um grupo de homens exercendo tarefas diferenciadas, mas visando todos à mesma finalidade. O segundo significado de organização, se entende como condutas e processos sociais, ou seja, o ato de organizar os homens, de acordo com os recursos materiais disponíveis, para a realização de uma determinada atividade previamente planejada, com o objetivo de alcançar um fim comum almejado. Pode-se entender, também, como maneira de estruturar a instituição e a coordenação do seu funcionamento.

A organização é uma entidade social consciente, ela visa a um fim previamente definido e cada membro atua em direção ao alcance deste objetivo, de forma consciente. Edgar Schein define a organização como sendo: a coordenação racional de atividades de certo número de

peçoas, tendo em vista a realização de um objetivo ou intenção explícita e comum, através de uma divisão do trabalho e funções, de uma hierarquia de autoridade e de responsabilidade (BILHIM, 1996, p. 22).

Dessa definição de Schein destacam-se duas dimensões diferentes de entendimento: de um lado, a organização é uma atividade “racional” de “peçoas”. Aqui se ressalta o fator racionalidade humana. E cada homem no mundo é um ser único. O que significa que, para compreender uma organização, deve-se, antes, compreender o homem, como ele raciocina. De outro lado, o segundo entendimento desta definição se relaciona à questão da divisão social do trabalho, ou seja, a distribuição de tarefas e funções, assim como a hierarquização da responsabilidade e da autoridade dentro da organização social. Aqui concorrem duas categorias distintas: Funcionalismo e Estruturalismo.

A organização social é uma “máquina” que deve funcionar conforme foi programada, pois tem objetivos a atingir. Tem uma finalidade preconcebida. Por outro lado, a organização é uma estrutura hierarquizada, tanto na autoridade quanto na responsabilidade. É uma pirâmide prévia e logicamente montada. Como todo poliedro, formado por uma face inferior e um vértice que une todas as faces laterais e suportadas pela base - a organização, enquanto entidade social, é vista desta maneira. Na base, os funcionários de pequena responsabilidade e autoridade; e as faces laterais são os diferentes trabalhadores que, à medida que se aproximam do vértice, vão aumentando a responsabilidade e a autoridade. No vértice, o homem de maior autoridade da entidade. Na verdade, apesar de assim serem concebidas as unidades sociais, o elemento que muitas vezes escapa à compreensão do social (mesmo definido o objetivo ou a intenção explícita do grupo) é a concorrência da ação racional do homem para o funcionamento de qualquer unidade social.

As funções e as estruturas são importantes para as organizações, contudo mais importante ainda é a ação racional do homem na sua participação na organização. Daí que a individualidade racional humana, muitas vezes, não é levada em consideração. Assim sendo, o funcionamento eficaz das organizações não depende somente da estrutura funcional criada, tampouco da “máquina” organizacional montada. Mas, sobretudo, do fator humano. A escola é um exemplo típico de uma organização social, que é funcional e estrutural. Toda e qualquer escola tem uma missão geral e uma ou várias missões específicas. A escola, enquanto organização social, é uma “máquina” que deve funcionar conforme o Projeto Político-Pedagógico da instituição escolar e tem objetivos a atingir, definidos tanto pela escola quanto pela autoridade supervisora do processo de ensino. Por outro lado, a escola também tem uma estrutura hierarquizada, tanto na autoridade quanto na responsabilidade. No topo da pirâmide está

o diretor; e na base estão os alunos. E existe todo um conjunto de infraestruturas que garante o processo, assim como planos, programas, currículos e materiais de apoio diversos. Como em qualquer organização, é sobre o homem que recai toda a responsabilidade pelo funcionamento da escola.

As organizações são fenômenos sociais complexos, ambíguos e paradoxais, de tal modo que não podem ser lidas apenas de ângulos diferentes, assim como são poliédricas na sua estrutura constitucional. Por esta razão, não existem organizações completamente iguais, cujo método de funcionamento de uma sirva exatamente para a outra, sem levar em conta as suas próprias realidades. Toda e qualquer organização, para atingir os objetivos preconizados e cumprir com satisfação estes objetivos, deve basear o seu funcionamento em métodos cientificamente aprovados. O trabalho empírico, baseado no senso comum, nos nossos dias, não mais existe no seio das organizações sociais. O conhecimento científico é referido como sendo aquele que é produzido a partir de métodos apoiados em pressupostos ontológicos e epistemológicos.

Nas ciências sociais e humanas, como veremos mais adiante com maior propriedade, existem duas abordagens sobre o assunto: a Nomotética e a Hermenêutica. A abordagem nomotética defende a aproximação entre as ciências sociais e as ciências naturais, de tal forma que a quantificação, o controle das estatísticas e das variáveis, assim como a busca constante pela causalidade, são considerados os meios para validar e universalizar tais conhecimentos. A segunda abordagem, porém, idiográfica, hermenêutica, destaca a diferenciação entre o objeto físico (material) e o humano (social), ao admitir que, ao contrário do objeto físico, o homem tem a capacidade de refletir sobre si e, através de interações, construir-se como um ser social “homem”, biológico e socialmente diferente como unidade, devido à sua singularidade, pois cada homem é um indivíduo singular da espécie humana, a importação dos métodos de pesquisa das ciências da natureza para interpretar fenômenos sociais se apresenta inadequada. As ciências sociais devem criar os seus próprios métodos de análise e interpretação da realidade social.

Considerando o ato social como objeto das ciências sociais e admitindo que o homem é capaz de compreender as suas próprias intenções e procurar compreender, através da interpretação, os motivos da conduta social de outros membros da sociedade, no sentido de interpretar e compreender a realidade social, as ciências sociais criaram seus próprios instrumentos. É nessa perspectiva que a etnopesquisa se justifica para permitir as várias compreensões que uma realidade social pode apresentar.

Para Roberto Macedo (2004), a etnopesquisa é um tipo de pesquisa qualitativa, com todos os seus pressupostos, mas se diferencia de outras, na medida em que toma a teoria

etnometodológica como sua inspiração teórica maior, que, por sua vez, tem como conceito maior: os etnométodos com os quais a etnopesquisa prima em trabalhar. Os etnométodos vão configurar a razão prática dos atores sociais, portanto as formas, os jeitos, as maneiras pelas quais todo e qualquer ator social interpreta, compreende, transforma ou mantém suas realidades indexadas às suas bacias semânticas, ou seja, seus contextos conjunturais.

A etnopesquisa tem como método a etnografia. Tanto o processo de educação quanto a cultura se organizam em sistemas, ou seja, são conjuntos de grupos sociais ligados entre si através de uma coordenação racional das atividades que os indivíduos desenvolvem nos seus subgrupos, e estes no grande grupo, com tarefas e funções bem definidas, visando atingir o objetivo comum. Em Angola, por razões de ordem diversa, procurou-se e ainda se procura, até aos nossos dias, “transplantar” modelos sociais de outras realidades, tanto no processo da educação, quanto na cultura, ignorando completamente a grande diversidade cultural de um país multiétnico, multilinguístico e multirracial. Os modelos são copiados tal como concebidos em outras realidades e aplicados em Angola, sem levar em consideração as características específicas das populações do país. Como se os próprios angolanos, enquanto atores sociais, não tivessem uma palavra a dizer sobre a sua própria educação e cultura.

E por que não se levam igualmente em consideração as questões de ordem geográfica ou climáticas que influenciam comportamentos humanos? A título de exemplo, como entender a imposição de uso obrigatório, nas cerimônias oficiais, de paletó e gravata, tornando-o cultural para um país onde nove meses ao ano a temperatura média fica acima de 30°C, enquanto nos outros três meses da estação fria a média de temperatura atmosférica na maior parte do país é de 20°C? Os modelos sociais e culturais não devem ser compreendidos na base de um conjunto de pressupostos que engloba, para além do homem, o meio envolvente? Como compreender estes comportamentos sem antes compreender o homem e as suas organizações sociais, bem como sua interação com o meio envolvente?

A compreensão dos fenômenos sociais é objeto das ciências sociais, que se diferenciam das ciências da natureza justamente devido à natureza dos fenômenos sociais. As ciências sociais preocupam-se com a compreensão da ação social e não apenas com a simples observação e descrição dos comportamentos humanos. A ação permite a emergência do significado que define a realidade social, enquanto o significado é dado pela sociedade ao indivíduo.

No tocante à análise dos fenômenos sociais, recorreremos às abordagens de Burrell e Morgan, citados por Bilhim, que nos orientaram do ponto de vista do posicionamento teórico relativo a esta pesquisa, que vale a pena considerar. Segundo estes dois autores, há que conceber as ciências sociais em termos de quatro conjuntos de pressupostos, relacionados com ontologia,

epistemologia, natureza humana e metodologia, num contínuo relacionamento entre a dimensão “objetiva” e a “subjativa” (BILHIM, 1996). O estudo de algumas teorias sociais para analisar a dimensão dos conceitos, tais como educação, cultura e hegemonia, e a análise do processo histórico e evolutivo destes conceitos, desde as suas origens até à atual complexidade da sua aplicabilidade pelas diferentes antropociências, bem como as abordagens de Burrell e Morgan, constantes na obra Paradigmas sociológicos e análises organizacionais, serviram de orientação para a definição quer da teoria central desta pesquisa – a etnometodologia –, quer, ainda, da sua metodologia – a etnopesquisa. Com base nestas abordagens, estabelecemos o nosso posicionamento teórico e metodológico, que não é objeto do acaso. A sua fundamentação enquadra-se nas questões a seguir.

Em conformidade com os quatro pressupostos defendidos por Burrell e Morgan, do ponto de vista ontológico, ou seja, do ponto de vista do “ser”, os cientistas sociais posicionam-se em dois campos opostos. De um lado, os nominalistas e, do outro, os realistas. A posição nominalista defende-se na presunção de que não existe nenhuma estrutura real. E que os nomes que usamos nada mais são senão meros instrumentos para servir de mediação negocial com o “mundo exterior”. Tendo como base a filosofia idealista alemã, os teóricos que desenvolvem a perspectiva subjetivista das teorias sociais, particularmente a posição nominalista, defendem a ideia de que o mundo social é, por natureza, inatingível, pois não existe fora da mente humana. São os homens, individualmente, que criam, graças à sua mente e através do desenvolvimento da linguagem e da interação do cotidiano, ao manterem uma realidade de significados partilhados intersubjetivamente. Por sua vez, o realismo postula a existência de estruturas sociais exteriores ao indivíduo e à sua consciência, como entidades empíricas e tangíveis. Para os realistas, o mundo e suas estruturas sociais existem independentemente da consciência do homem e da sua apreciação individual. O indivíduo é visto como tendo nascido dentro dele, mas o mundo social não é algo criado, antes existe fora do próprio indivíduo.

O segundo pressuposto é do ponto de vista epistemológico. Aqui os cientistas posicionam-se em positivistas e antipositivistas. Como o mundo funciona para a humanidade? Como se estabelecem as leis e as relações sociais? Os positivistas têm a preocupação de procurar explicar os acontecimentos sociais na base da “lei de causa e efeito”, o que não tem funcionalidade linear na realidade social.

A maneira como os cientistas sociais procuram explicar os fenômenos sociais, com base em leis da natureza, sem tomar em conta as especificidades dos fenômenos sociais, procurando respostas mecânicas, do tipo: para a ação “x”, resposta “y”, como se a noção de causa-efeito funcionasse literalmente em todas as realidades sociais, os conduz a uma postura positivista. Ao

contrário dos antipositivistas, estes determinam que os fenômenos sociais não podem ser explicados na base da lei de causa e efeito, pois cada fenômeno é uma singularidade em termos de conjuntura. Até mesmo os fenômenos da natureza nem sempre cumprem com a lei de causa e efeito na mesma proporção, mesmo perante aparente semelhança ou igualdade de realidades naturais. Duas sementes com a mesma origem, colocadas no mesmo solo, nas mesmas condições climáticas, podem não produzir os mesmos resultados.

O terceiro pressuposto diz respeito à natureza humana. Que modelo de homem é apresentado nas teorias sociais científicas? De um lado, os que defendem que o homem é produto do meio, o determinismo; e de outro lado, o voluntarismo, para quem o homem é completamente autônomo e livre.

O quarto pressuposto é o metodológico. Nesta abordagem, temos os idiográficos e os nomotéticos. Para os primeiros, o mundo social compreende-se através da análise do subjetivo que cada um gera, metendo-se na situação e envolvendo-se nos fluxos de vida diários. Ao passo que os nomotéticos enfatizam o desenvolvimento da investigação dentro de protocolos estabelecidos e técnicas específicas. A tendência nomotética recorre aos métodos de pesquisa das ciências gerais, baseando os estudos nas hipóteses anunciadas, posição com que não coadunamos. Uma vez que não existe uma única maneira de compreender os fenômenos sociais, tampouco um único método para explicá-los, existem várias compreensões do social, pois se apresenta como fundamental para o pesquisador das ciências sociais saber entender as compreensões. Nosso posicionamento é de uma abordagem idiográfica.

Com essa abordagem podemos notar, claramente, que existem duas maneiras diferentes de estudar fenômenos sociais. A primeira, conhecida como positivista, se reflete na tentativa de aplicar modelos e métodos de uso corrente nas ciências da natureza ao estudo de problemas sociais e humanos. Na perspectiva de conferir às ciências sociais o caráter científico, que é muitas vezes cobrado, cientistas sociais, usando métodos cartesianos, tratam o mundo social e humano como se fosse natural e simplesmente biológico. Optam ontologicamente por uma posição “realista”, epistemologicamente “positivista”, por uma visão “determinista” da natureza humana e da sociedade, fazendo recurso à metodologia nomotética (BILHIM, 1996, p. 86).

O nosso posicionamento, como deixamos claro ao longo desta abordagem, está no sentido oposto a esse, embora defendamos uma posição tanto quanto intermediária quanto ao primeiro dos pressupostos aqui apresentados. Em relação à abordagem ontológica, defendemos mais o realismo do que o nominalismo. Porém, ao estudarmos a realidade social, não lidamos com uma realidade formada por fatos brutos, como bem enfatiza Macedo (2010, p. 11): lidamos com uma realidade constituída por pessoas que se relacionam por meio de práticas cotidianas, que recebem

identificação e significado pela linguagem usada para descrevê-las, invocá-las e executá-las. Posicionamo-nos enquanto antipositivistas e voluntaristas na forma como concebemos a natureza humana, e metodologicamente idiografista.

Quadro de conjuntos de pressupostos das ciências sociais

DIMENSÃO SUBJETIVA	PERSPECTIVA	DIMENSÃO OBJETIVA
Nominalismo	Ontologia	Realismo
Antipositivismo	Epistemologia	Positivismo
Voluntarismo	Natureza Humana	Determinismo
Idiográfico	Metodologia	Nomotético
<ul style="list-style-type: none"> - Sociologia de Weber - Interacionalismo Simbólico - Sociologia Fenomenológica - Algumas variedades da Sociologia Marxista 	Exemplos	<ul style="list-style-type: none"> - Sociologia de Durkheim - Sociologia Estrutural-funcionalista. - Algumas variedades da Sociologia Marxista

Fonte: G. Burrell e G. Morgan (1979)². Organização do Autor (2015)

A existência do presente quadro não significa que estas sejam as únicas duas opções de pesquisa em ciências sociais. Na verdade, os cientistas sociais se colocam tradicionalmente em cada um dos campos. Porém, existem aqueles que tomam uma posição intermediária entre estas duas perspectivas. Como vimos atrás, a corrente realista, ou seja, do realismo social, defende a ideia de que o mundo somente pode ser conhecido e compreendido através das organizações sociais que são reais, empíricas e tangíveis. Os nominalistas acham esta perspectiva absurda e imprópria para compreender a realidade social, já que ela não existe senão na mente humana, e tentam demonstrar que os fenômenos e as estruturas sociais são construções subjetivas produzidas por seres humanos como indivíduos. Eles defendem que o mundo social é um processo que emerge dos atos intencionais, conscientes e voluntários dos homens, agindo individualmente ou em grupo. São as pressões resultantes da interação entre os homens que produzem a realidade social ou, quando o homem procura o significado para o seu mundo, cria uma rede de tipificações para descrever e compreender sua situação.

Desta forma, cada homem tem um significado diferente da sua realidade, pois é ele quem cria individualmente esta realidade que se entende como estrutura social, de tal modo que estas construções sociais podem ter significados diferentes para pessoas diferentes. Para Bilhim, a realidade social não existe, de forma a oferecer-se imediatamente ao estudo, como o estrutural-funcionalismo assume. Ela permanece nas profundezas da rede de tipificações a que os indivíduos, se pressionados, fazem apelo para compreender a situação na qual se encontram (BILHIM, 1996, p. 90).

Nessa perspectiva, são quatro as teorias que desenvolvem trabalhos na dimensão subjetiva: o interacionismo simbólico, fenomenológico, a etnometodologia, o simbolismo organizacional e o institucionalismo.

A Etnometodologia como Teoria do Social e a Compreensão dos Etnométricos

A etnometodologia é uma teoria surgida como uma corrente da sociologia nos Estados Unidos da América, na década de sessenta do século XX; e tem como fundador Harold Garfinkel³. Esta teoria tem como seu marco principal a publicação, em 1967, do livro *Studies in ethnomethodology* (Estudos sobre etnometodologia), do referido autor. Esta publicação provocou uma ruptura com o modo de pensamento da sociologia tradicional. Apenas no início da década de 1970 a etnometodologia começou a ser conhecida na França, com publicações na língua francesa em revistas especializadas de artigos traduzidos do inglês. Somente dez anos depois passou a ser ensinada nas universidades francesas e nos anos de 1990 começaram a surgir na França os primeiros trabalhos de sociologia da educação com base nesta teoria (COULON, 1995a, p. 7).

Segundo John Heritage (1999), o surgimento da etnometodologia teve lugar num momento delicado e de convulsão nas ciências sociais, devido à crise do paradigma dominante, o funcionalismo estrutural de Talcot Parsons, com a sua teoria da ação social, que Garfinkel vinha criticando muito antes da publicação dos Estudos sobre a etnometodologia. Para Heritage (1999), os escritos de Garfinkel eram condensados demais e não estavam sistematicamente articulados em termos de referências da sociologia clássica, o que provocou muita confusão entre os

² G. Burrell e G. Morgan (1979), apud: BILHIM, João Abreu de Faria. Teorias organizacionais, estruturas e pessoas. Lisboa, 1996. p. 86

³ Harold Garfinkel (1917-2011) foi um sociólogo dos EUA, professor emérito na Universidade da Califórnia, em Los Angeles. Ele é conhecido por estabelecer e desenvolver a etnometodologia como um campo de investigação em Sociologia. Publicou vários livros ao longo de sua vida e é bem conhecido por seu livro Estudos em etnometodologia, que foi publicado em 1967.

sociólogos nos Estados Unidos de América e na Inglaterra. Por esta razão, a obra de Garfinkel foi duramente criticada, tanto pelos defensores, como pelos opositores do estrutural-funcionalismo.

A etnometodologia tem como base teórica três grandes pilares: o Estrutural-funcionalismo, com a teoria da ação de Parsons; a fenomenologia social de Alfred Schutz e E. Husserl; e o interacionismo-simbólico, desenvolvido pela Escola de Chicago, que tem como expoente máximo G. H. Mead – as quais levaram Garfinkel a posicionar-se contra certas versões da sociologia tradicional da época (HAGUETTE, 1992). As três teorias influenciaram largamente o surgimento da etnometodologia de Harold Garfinkel.

Para discorrer sobre estas tendências teóricas, três fontes foram de capital importância, tendo cada uma delas o seu grau de aplicabilidade neste trabalho. A primeira fonte são as duas obras sobre a etnometodologia, do francês Alain Coulon⁴, editadas em Petrópolis, pela editora Vozes, no ano de 1995. A primeira tem como título: *Etnometodologia*, com tradução de Ephraim Ferreira Alves, e a segunda intitula-se *Etnometodologia e Educação*, cuja tradução é de Guilherme João de Freitas Teixeira. A segunda fonte é o conjunto das obras de Roberto Sidnei Macedo⁵, que trabalha as questões do aprofundamento epistemológico e teórico-metodológico da etnopesquisa; e da etnopesquisa implicada no campo da educação. A terceira fonte é o artigo de Adalto Guessier com título: *A etnometodologia e a análise da conversação e da fala*, publicado pela revista eletrônica dos pós-graduandos em Sociologia Política, da Universidade de Santa Catarina. O espírito do artigo de Adalto Guessier enquadra-se num dos objetivos do presente artigo, que é de disseminar a existência da etnometodologia como teoria de análise social. Passado mais de meio século continua desconhecida em algumas paragens.

A primeira corrente teórica que influenciou a origem da etnometodologia é, sem dúvida, a teoria da ação, desenvolvida por Talcot Parsons, que foi orientador de H. Garfinkel entre 1946 e 1952. Segundo Coulon (1995a), Parsons exerceu uma grande influência sobre o pensamento de Garfinkel. Ele é considerado um dos maiores sociólogos americanos, integrou na sua obra os trabalhos de renomados homens da sociologia europeia, como Émile Durkheim, Max Weber, Pareto e outros. Não é por acaso que a teoria por ele desenvolvida – a teoria da ação – é

⁴ Alain Coulon (nascido em 1947) é sociólogo francês, professor em ciências da educação e diretor geral do Centre National de Documentation Pédagogique (Centro Nacional de Documentação Pedagógica – CNDP). Sua obra é inspirada na sociologia qualitativa, interacionismo e etnometodologia, atual Sociologia, que ele também ajudou a divulgar na França. Foi diretor da Faculdade de Educação, Comunicação e Psicanálise na Universidade de Paris-VIII, bem como fundador e diretor do Centro de Investigação em Educação Superior (CRES) e diretor do Centro para a Iniciação ao Ensino Superior (CIES) (Sorbonne), igualmente Presidente Nacional da Assembleia de diretores do CIES. É autor de duas importantes obras sobre a etnometodologia e outra sobre a Escola de Chicago, que se encontram traduzidas para o português.

⁵ Roberto Sidnei Alves Macedo é professor titular e pesquisador brasileiro. Doutor em Educação pela Universidade Paris VIII na França. Professor no programa de pós graduação em educação na Faculdade de Educação da UFBA.

conhecida também como “a grande teoria”, justamente devido à aglutinação de pensamentos sociológicos colossais numa mesma perspectiva.

A sociologia, enquanto disciplina científica, tem a sua origem na França do século XIX, com Augusto Comte, e ganhou corpo como ciência com as contribuições de outro francês, Émile Durkheim, e do alemão Max Weber – daí que foi na Europa onde nasceu e se desenvolveu o pensamento sociológico. Parsons é o sociólogo norte-americano que procura reabilitar a sociologia de matriz europeia aos trabalhos desenvolvidos nos Estados Unidos. A Universidade de Harvard desempenhou um papel fundamental durante este precioso momento da história da sociologia. Para Alain Coulon (1995a), Talcot Parsons desenvolveu sua grande teoria aproveitando bem o fato de existirem, reunidos num mesmo departamento na Universidade de Havard, da qual ele fazia parte, não somente sociólogos, mas também psicólogos e antropólogos. Maior vantagem ainda para Parson, porque ele liderava o departamento. Segundo Guessser (2003), a teoria da ação de Parson constituiu-se como uma teoria da motivação da ação.

Segundo Talcott Parson, um sistema social é um conjunto sistemático de unidades de atos de um ou mais atores. O conjunto de ações de indivíduos ou de grupos sociais é o que se entende por sistema social. O sistema educativo deve ser entendido como um sistema social, porque nele participam não somente grupos sociais (professores, alunos, gestores, pais e encarregados de educação, sem deixar de fora o poder político, com os seus grupos). Os grupos são constituídos por homens e cada indivíduo, enquanto ator social, ao atuar, desenvolve fenômenos sociais cuja análise não pode ser feita de forma isolada. Exemplo: para o estudo dos crimes cometidos nas grandes cidades, concorrem psicólogos, sociólogos e antropólogos. Alguns são de matriz política, outros são de origem econômica, passionais, etc. Parson formulou a sua teoria de ação social que congregasse todas as áreas das ciências sociais. Para ele é a sociedade que regula a ação dos seus membros, afirmando:

As motivações dos atores sociais são integradas em modelos normativos que regulam as condutas e as apreciações recíprocas. É desta maneira que se pode explicar a estabilidade da ordem social e que é reproduzida em cada encontro entre os indivíduos. Segundo a teoria parsoniana da ação, os homens compartilham valores que os transcendem e os governam. No comportamento humano no meio social, os homens têm a tendência para evitar a angústia e castigos, e se conformam com as regras da vida em comum, ditadas pela sociedade (COULON, 1995a, p. 10).

Coulon questiona: como é que acontece que respeitemos em geral essas regras da vida em comum sem refletir sequer? A resposta vem do próprio Alain Coulon:

Parsons recorreu a Freud para explicar essa regularidade da vida social. Freud mostrou que no decurso da educação as regras da vida em sociedade são interiorizadas pelo indivíduo e constituem o que ele denomina o "super-ego", isto é, uma espécie de tribunal interior. Esse sistema interiorizado governa, segundo Freud e Parsons, os nossos comportamentos e até mesmo os nossos pensamentos (COULON 1995a, p.10).

Segundo Guesser (2003), para Parson, as ações humanas são determinadas pelas normas sociais, às quais o ator se submete. Privado de reflexividade, ele é incapaz de analisar sua relação de dependência desse conjunto de normas. Guesser ainda afirma que, a partir dessa concepção moralista, se pode entender como os homens apreendem e interiorizam as regras sociais e as formas de conduta ao longo da vida. E este conhecimento acumulado no decorrer da vida se configura como um “tribunal interior”, que julga os comportamentos e os pensamentos humanos. Esta perspectiva de análise do social vincula toda a ação humana ao cumprimento das normas da moral que cada sociedade estipula de acordo com a sua cultura, como se o homem não fosse um ator social livre e consciente dos seus atos – mas, dependente das normas de conduta pautadas pela sociedade (GUESSER, 2003). A perspectiva da teoria da ação, de Parson, expõe claramente a sua influência durkheimiana, incluindo a questão da “coerção externa”, muito defendida por Durkheim – segundo ele, os atores sociais sofrem uma coerção externa, que tem como função moldar e determinar as suas ações; e a socialização e a cultura exercem uma grande influência no processo da tomada de decisão sobre o que fazer, como fazer.

Voltando ao pensamento parsoniano de que as ações humanas são determinadas pelas normas sociais, às quais o ator se submete (e, uma vez privado de reflexividade), o homem é incapaz de analisar sua relação de dependência em relação às normas. Parsons e Durkheim apresentam um homem preso às regras e normas da sociedade, sem ação própria, incapaz de agir por si e motivado, na sua ação, pelas regras sociais. Segundo Guesser, Garfinkel, ao analisar o pensamento de Parsons, concluiu que este não elaborou uma teoria da ação capaz de resgatar as formas como os atores agem. No lugar desta, construiu uma teoria das disposições para agir. Isto é, a teoria parsoniana não era capaz de identificar a ação em si, mas apenas as motivações que impeliavam os agentes a agirem desta ou daquela maneira (GUESSER, 2003).

Garfinkel considerava que as ações humanas na sociedade não têm apenas como finalidade a sua adaptação ao meio social. Na verdade, todos os homens, gozando das suas faculdades mentais, estipulam metas a alcançar na vida e trabalham empenhadamente para atingir estas metas. Garfinkel defende, na sua teoria, que a relação entre ator e a situação não se deve a

conteúdos culturais, tampouco às normas ou regras, mas, sim, ao processo de interpretação. Garfinkel teceu duras críticas também em relação ao processo de comunicação que desenvolvemos através do uso da linguagem. Para Parsons, a comunicação é estabelecida a partir de símbolos que preexistem a nossos encontros, como sistema de referência e como recurso externo, inexaurível e estável. Enquanto, para Garfinkel, na sua perspectiva etnometodológica, o que ocorre é o contrário. Os símbolos utilizados para nossa comunicação não se encontram estabelecidos em conjuntos de regras e normas de comunicação preexistentes, mas são construídos e produzidos por processos de interpretação. O paradigma normativo de Parsons é aqui rompido por Garfinkel, que introduz um novo paradigma: o interpretativo (COULON, 1995a, p. 10).

Influência também das outras ciências sociais, como a Antropologia, que se tinha definido, nesta altura, como uma ciência interpretativa da realidade social, contribuiu bastante para a ruptura do paradigma sociológico de Parson. A etnometodologia, de fato, traz esta inovação na análise dos fenômenos sociais e dos comportamentos dos agentes sociais. Os atos devem ser interpretados e não apenas descritos. Roberto Macedo (2004) defende a Etnometodologia como uma corrente de pensamento em ciências sociais e não como uma metodologia. Ela é uma teoria social que centra todo o seu interesse em compreender como a ordem social se realiza através das ações cotidianas (MACEDO, 2004, p. 110).

Para Guesser (2003), outra questão merecedora de análise, que marca uma linha divisória entre Parsons e Garfinkel, é sobre a racionalidade do agente. Para Parsons, o comportamento humano é determinado pelo grau de conhecimentos adquiridos pelo agente, que o induz a tomar esta ou aquela atitude perante determinada situação. Isto explicaria que atores sociais, tendo o mesmo grau de conhecimento científico e agindo perante a mesma situação, deveriam ter todos o mesmo comportamento, ou seja, a mesma ação. Na verdade, não é isso que acontece. Garfinkel descarta esta opção, pois considera que o efeito cumulativo de ações normativamente orientadas levaria à formação de agentes sociais incapazes de agir livremente por orientação própria. Se a expressão “idiotas sociais” constitui uma marca para Garfinkel, (ele considera que o indivíduo não é idiota social), outra expressão bem marcante, da sua autoria, é a de “juízo dopado”. Com base nesta concepção parsoniana, Garfinkel considera que os agentes sociais seriam tratados como de “juízo dopado”, em termos de discernimento, cuja compreensão e raciocínio, em situações de ação concreta, são irrelevantes para um enfoque analítico da ação social (GUESSER, 2003).

Garfinkel considera que cada indivíduo, enquanto ator social, contribui decisiva e singularmente na “construção” de seus processos de interação com os demais agentes sociais.

Assim, o seu esforço interacional deve ser levado em conta no momento das análises sociológicas, pois são eles os únicos capazes de revelar o “sentido das ações” empreendidas pelos agentes. Segundo Garfinkel, citado por Macedo (2004), a etnometodologia tem como objeto de estudo: os procedimentos intersubjetivamente construídos que as pessoas, na sua cotidianidade, empregam para compreender e edificar suas realidades. Visto sob este prisma, fortalece-se o argumento de que a constituição social do saber não pode ser analisada independentemente dos contextos da atividade institucionalizada que o produz e o mantém (MACEDO, 2004, p. 112).

A segunda corrente teórica que mais influenciou Garfinkel foi o fenomenologismo social de Alfred Schütz, que foi fortemente influenciado por Max Weber. Schütz publicou, em 1932, a obra *Der Sinnhafte Aufbau der Sozialen Welt* (A fenomenologia do mundo social), que marcou o início da sua carreira de sociólogo, a qual dedicou a Edmund Husserl, “o pai da fenomenologia”, como é considerado. Alfred Schütz conheceu pessoalmente Husserl, com quem teve uma estreita colaboração. Para o que vem a ser etnometodologia, esse é um dos pontos de partida. Mas a fenomenologia, como corrente filosófica, não começa com Schütz. A sua origem é muito mais recuada. O termo fenomenologia é de origem grega e resulta de duas palavras na mesma língua: *phainomenon*, (“fenômeno”, em português), que significa aquilo que se mostra e não somente aquilo que se parece, e *logia*, (“logos”, em grego), que se entende como pensamento ou ciência. Assim, a fenomenologia se define como reflexão sobre um fenômeno ou sobre aquilo que se mostra (BELLO, 1998).

O termo fenomenologia aparece pela primeira vez em 1764, com a obra de Johann Heinrich Lambert (1728-1777), intitulada *Novo órganon*. Em 1770, Immanuel Kant (1724 - 1804) retoma o vocábulo fenomenologia, falando de *phaenomenologia generalis*, como uma disciplina propedêutica que deveria preceder à metafísica. O termo é, depois, retomado por Kant, em 1772, num documento que ficou conhecido como *Carta a Marcos*, que é o esboço da sua famosa obra intitulada de *Crítica da razão pura* (1781). Hegel (1770 - 1831) introduz, em 1807, o termo *fenomenologia do espírito*, para indicar a ciência que considera a sucessão de diferentes formas ou fenômenos da consciência até chegar ao saber absoluto. Com Hegel, a partir do estudo do movimento do espírito, a fenomenologia define-se enquanto método e filosofia. Para Oliveira e Cunha, a fenomenologia do espírito, de Hegel, representa a introdução ao sistema total da ciência: apresenta o devir do saber ou da ciência em geral (OLIVEIRA; CUNHA, 2009).

No início do século XX, com Edmund Husserl (1859-1938), conforme Dartigues (1992), a fenomenologia se consolida como uma linha de pensamento. A partir de Husserl, a expressão fenomenologia passou a ter um significado totalmente novo, e é com esse novo significado que, na contemporaneidade, este vocábulo é empregado. Husserl define a fenomenologia como

ciência dos fenômenos, sendo o fenômeno compreendido como aquilo que é imediatamente dado em si mesmo à consciência do homem. Para Husserl, a fenomenologia assume, principalmente, o papel de um método ou modo de ver a essência do mundo e de tudo quanto nele existe (OLIVEIRA; CUNHA, 2009).

Segundo Roberto Macedo (2004), o fenômeno é justamente do que vai se ocupar a fenomenologia. Compreendendo e interpretando o seu sentido e significado, o mundo da fenomenologia se mostra (MACEDO, 2004, p. 43). A fenomenologia se ocupa da análise e interpretação dos fenômenos, mas com uma atitude totalmente diferente das ciências empíricas e exatas. Os fenômenos são os vividos pela consciência, os atos e os correlatos dessa consciência. Um dos princípios fundamentais da fenomenologia é a intencionalidade da consciência. A sua máxima, segundo Husserl, é que toda consciência é consciência de algo. Não existe, no mundo, consciência pura, o que existe é a consciência de algum objeto do mundo. Tomando como palavra-mãe o verbo *phanesthai*, que significa mostrar-se, a fenomenologia, afirma Triviños, é o estudo das essências, e todos os problemas, segundo ela, tornam a definir essências: a essência da percepção, a essência da consciência, por exemplo. Mas também a fenomenologia é uma filosofia que substitui as essências na existência e não pensa que se possa compreender o homem de outra forma senão a partir de sua “facticidade” (TRIVIÑOS, 1992).

Diria, ainda, Triviños, que Edmund Husserl, para obter êxito em sua intenção de transformar a filosofia em uma ciência do rigor, criou o método fenomenológico, que seria usado para o desenvolvimento da ciência das essências. Para Husserl, mediante o método fenomenológico, opera-se uma série de reduções até alcançar o resíduo das coisas, as essências ou *eidos* (ideias). De acordo com o pensamento expresso por Masini (1989), não existe um único método fenomenológico, mas, sim, uma atitude do ser humano diante de cada fenômeno a ser analisado e compreendido. Atitude esta de abertura do sujeito para apreender o que de fato se mostra (procurando estar livre de conceitos ou predefinições) no estudo do fenômeno (OLIVEIRA; CUNHA, 2009).

Não existindo um único método fenomenológico, a análise que aqui se faz não é da fenomenologia como corrente filosófica como um todo. Mas, sim, da influência da fenomenologia social de Schütz na origem da etnometodologia como teoria social. Outrossim, devemos encarar o recurso à fenomenologia na compreensão da educação enquanto processo social. Para Macedo (2004), a ação de educar não pode ser conhecida apenas a partir de julgamentos contidos num arcabouço teórico a ela referente, mas numa perspectiva fenomenológica a partir daquilo que é construído na manifestação do próprio fenômeno (MACEDO, 2004, p. 43). Mas, adianta que quando as ideias são entendidas e são apropriadas de

forma encarnada por aqueles que de fato procuram entendê-las, edifica-se uma abertura e o fenômeno da educação tende a se mostrar.

Alfred Schütz desenvolveu a noção de *Verstehen*, presente na obra de Max Weber. Segundo Coulon (1995 a, p. 11), ele propõe o estudo dos processos de interpretação que utilizamos no nosso dia a dia. Para ele, a linguagem cotidiana esconde um tesouro de tipos e características pré-constituídos, de essência social, que abrigam conteúdos inexplorados. Ele propõe o estudo do nosso cotidiano, da vida das pessoas comuns, desde os simples iletrados às pessoas mais cultas. Neste mundo, a maioria dos atos é realizada, muitas vezes, automaticamente, sem grandes elaborações racionais. Para Schütz, ainda citando Coulon, a realidade social é a soma total dos objetos e dos acontecimentos do mundo cultural e social, vivida pelo pensamento de senso comum de homens que vivem juntos numerosas relações de interação (COULON, 1995 a, p.12).

Para Guessser (2003), citando Coulon, o mundo é interpretado à luz de categorias e construtos do senso comum que são largamente sociais na sua origem. Esses elementos cognitivos são os recursos que os indivíduos utilizam para compreenderem e serem compreendidos nas suas ações do cotidiano. A realidade é fruto dessa contínua atividade de interpretação dos sentidos das ações que são empreendidas no dia a dia. Segundo o autor, a realidade social não é percebida da mesma forma por todos. Cada ser humano realiza experiências subjetivas que são inacessíveis aos outros. Porém, essas experiências são “compartilhadas” através da comunicação, por processos de entendimento construídos entre os atores, de modo a que possam ser compreendidos (GUESSER, 2003). Por esta razão, Macedo afirma que a fenomenologia não nasce como método dentro da tradição prescritiva ou normativa, mas como uma das mais fortes e radicais críticas ao ethos científico moderno (MACEDO 2004, p. 44).

Segundo John Heritage, na sua obra *Etnometodologia*, publicada em 1999, por Anthony Giddens e Jonathan Turner na coletânea *Teoria Social Hoje*, que foi traduzida por Gilson César Cardoso de Sousa, Schütz descreveu cinco propriedades importantes do conhecimento e da cognição:

Primeiro, o mundo da vida cotidiana é um mundo permeado pelo que Schutz denomina a "epoche da atitude natural". Na vida comum, há uma suspensão geral da dúvida de que as coisas poderiam não ser como parecem ou de que a experiência do passado possa não ser um guia confiável para o presente. A objetividade e a tipicidade dos objetos e eventos comuns são captadas como ponto pacífico.

Segundo Schutz propôs que os objetos, para os quais o agente se orienta, são ativamente constituídos no fluxo da experiência, por intermédio de uma série de operações subjetivas. De particular significação nesse contexto é o conceito de

que a construção (ou constituição) tanto dos objetos naturais quanto sociais é necessária e continuamente atualizada por meio de "sínteses de identificação" interminavelmente renovadas. E, dessa maneira, que os objetos são estabilizados como objetos "auto-mesmos", apesar das mudanças nas perspectivas físicas a partir das quais eles são vistos e, no caso dos objetos animados, a despeito de suas formas mutáveis e de suas variadas manifestações comportamentais.

Terceiro, Schutz dizia que todos os objetos do mundo social são constituídos no interior de uma estrutura de "familiaridade e pré-convivência" fornecida por um "estoque de conhecimentos à mão", que é esmagadoramente social em sua origem.

Quarto, esse estoque de construtos sociais é mantido numa forma tipificada. O conhecimento tipificado à luz do qual os agentes analisam o mundo social é aproximado e revisável, mas, no âmbito da atitude da vida cotidiana na qual os construtos servem como recursos paradigmáticos para a organização da ação, qualquer dúvida geral quanto à sua validade e utilidade permanece em suspenso.

Finalmente, Schutz propôs que a compreensão intersubjetiva dos atores se realiza por meio de um processo ativo no qual os participantes admitem a "tese geral da reciprocidade das perspectivas", isto é, que apesar das diferentes perspectivas, biografias e motivações que levam os agentes a ter experiências do mundo não-idênticas, eles podem, ainda assim, tratar as suas experiências como "idênticas para todos os fins práticos" (HERITAGE, 1999, p 329).

Guessser, considera que Schütz evidencia a necessidade de compreensão do senso comum, faz a analogia do senso comum com uma "colcha de retalhos", formada de partes altamente desiguais e, por vezes, desconexas. O senso comum não é formado por uma lógica racional, ao contrário, as ações do senso comum são muitas vezes irracionais e ilógicas. Portanto, Garfinkel influenciado por Schütz, vai divergir de Parsons, que acreditava que as ações dos agentes se confundem com a lógica científica, e passa a considerar que as ações idealmente racionais não devem ser buscadas no mundo do senso comum (GUESSER, 2003). Usando a fenomenologia como inspiração teórica e metodológica, o etnopesquisador procura ir ao encontro das coisas, ir ao campo ver, para compreender de forma situada. Sem hipóteses pré-anunciadas, ele usa o que Macedo chama de percepção sensibilizadora, concernente ao que olhar, ouvir e apreender. E sugere que, para perceber o fenômeno educação, é fundamental o entendimento do ser-do-homem-no-mundo (MACEDO, 2004, p. 44).

A terceira influência da etnometodologia vem do interacionismo simbólico, para o qual a influência, na interação social dos significados bem particulares, trazidos pelo indivíduo à interação, assim como os significados bastante particulares que ele obtém a partir dessa interação sob sua interpretação pessoal, se revestem de maior importância para a compreensão das relações humanas. Teve sua origem na Escola Sociológica de Chicago, representada por George Herbert Mead, que demonstrou que os egos das pessoas são produtos sociais, sem deixar de serem propositados e criativos. Por esta razão, os seus estudos têm grande relevância no estudo de

pequenas sociedades e no campo da psicologia social. De acordo com o Mead, o comportamento humano não é uma questão de resposta direta às atividades dos outros, mas envolve uma resposta às intenções dos outros, não somente às suas presenças. Estas intenções são transmitidas através de gestos que se tornam símbolos, isto é, possíveis de serem interpretados. Quando os gestos assumem um sentido comum, ou seja, quando eles adquirem um elemento linguístico, podem ser designados de “símbolos significantes”.

Outros pioneiros na área foram Herbert Blumer e Charles Cooley. Foi Herbert Blumer, em 1937, que criou o termo “Interacionismo simbólico”. Segundo ele, as pessoas agem em relação às coisas, baseando-se no significado que essas coisas tenham para elas; e esses significados são resultantes da sua interação social e modificados por sua interpretação. Aqui reside, mais uma vez, o papel do pesquisador na interpretação dos fenômenos a pesquisar, pois esta interpretação dependerá da importância (significado) que o objeto em estudo representar para o pesquisador, e este significado não é, de maneira nenhuma, estável, podendo mudar ao longo do tempo da sua pesquisa.

O interacionismo simbólico não se limita a essa interpretação. Segundo a proposição de Hegel, por exemplo, e de outros filósofos que escreveram sobre a linguagem, o mundo simbólico só se constrói por meio da interação entre duas ou mais pessoas e, portanto, o simbolismo não é resultado da interação do sujeito consigo ou mesmo de sua interação com um simples objeto. Apesar de ser um sentido individual e uma base para todos e quaisquer sentidos que cada um dá às suas próprias ações, ela é fundada nas interações do indivíduo, ou naquilo que o “eu” faz, sendo regulado pelo que “nós” construímos socialmente. De acordo com Blumer, são três as premissas básicas do interacionismo simbólico: o ser humano age em relação às coisas na base dos sentidos que elas têm para ele. Estas coisas incluem todos os objetos, instituições e atividades que o indivíduo desenvolve na vida cotidiana; o sentido das coisas é derivado, ou surge da interação social que alguém estabelece com os seus contemporâneos; estes sentidos são manipulados e modificados através de um processo interpretativo usado pela pessoa ao tratar as coisas que ela encontra (MACEDO, 2010, p. 57).

Segundo Coulon, para o interacionismo simbólico é impossível apreender o social através de princípios objetivos, pois a subjetividade, ou a intersubjetividade dos atores, é extremamente importante e determinante das ações sociais. Desconsiderar as motivações pessoais e a liberdade subjetiva dos atores é criar um mundo imaginário, idealizado, que não corresponde à realidade concreta. O interacionismo simbólico ancora-se numa concepção teórica que considera que os objetos sociais são construídos e reconstruídos pelos atores interminavelmente. Ou seja, o significado social dos objetos se deve ao fato de lhes darmos sentido no decurso de nossas

interações (COULON, 1995a, p. 16). Portanto, a interação social é uma ordem frágil, instável, temporária, que está em constante construção pelos atores, de modo que estes podem, através dela, interpretar o mundo em que estão inseridos e no qual interagem. Em outras palavras, afirma-se que as ações sociais não podem ser capturadas no decurso de uma lógica preestabelecida, causalmente estabelecida a partir de uma ordem de fatos externos e fixos. A ordem dos fatos sociais e o sentido das ações, por serem mutáveis e próprios de cada ato interacional, devem ser considerados a cada nova interação. Portanto, a pesquisa de campo é importantíssima para a efetivação desta forma de se fazer sociologia. Assim como de se fazer pesquisa no campo da educação. O pesquisador deve observar diretamente o cotidiano das relações estabelecidas pelos atores sociais e procurar recuperar o sentido que eles dão a cada ato, no contexto em que se inserem, temporal e espacialmente.

O interacionismo simbólico, apesar de ter influenciado muitos sociólogos e psicólogos sociais, foi duramente criticado por sua limitação teórica para lidar com a estrutura social. Essa teoria se insere na teoria das ciências sociais que estudam as representações sociais e etnometodologias. Roberto Macedo definiu a etnometodologia como uma teoria social que ao centrar-se no interesse em compreender como a ordem social, se realiza através de ações cotidianas, consubstanciou-se numa ciência dos etnométodos (MACEDO, 2004, p. 110).

O nosso primeiro contato com a teoria de etnometodologia aconteceu tardiamente e na hora certa. A contradição na nossa expressão não é um equívoco, tem a sua razão de ser. A teoria começou a ser elaborada no final da década de 1960, na Califórnia, chegou às universidades francesas na década de 1970, e somente uma década depois começaram a aparecer trabalhos nesta perspectiva na França. Se levarmos em consideração que no Brasil, segundo Alain Coulon, há muito poucos trabalhos realizados nesta perspectiva, a teoria, porém, é conhecida desde a década de 1990, com ênfase ao ano de 1995, com as publicações das obras de Coulon – diríamos que foi tarde o nosso contato com a teoria, pois somente em 2012, já no curso do programa de doutorado em educação da FACED-UFBA, num dos seminários orientados pelo professor Roberto Sidnei Macedo, foi possível este contato, e o interesse de aprofundar cada vez mais o nosso conhecimento sobre a questão nunca mais parou. Ela surgiu na hora certa porque esta é uma teoria de eleição para a pesquisa de campo, no domínio das ciências da educação, dada a sua pertinência para a compreensão dos fenômenos sociais. Infelizmente, no mundo acadêmico, em algumas paragens, a teoria continua pouco conhecida. Poucos são os estudantes que apostam numa “aventura pensada” produzindo trabalhos na base da etnometodologia, devido a resistências de muitos professores em aceitar o novo. O conservadorismo ainda é presente no seio acadêmico. Há professores que reprovam trabalhos acadêmicos na área das ciências sociais,

elaborados numa base metodológica qualitativa, por não apresentarem hipóteses. Para eles, todos os trabalhos que não têm hipótese não são científicos. É importante e urgente que se demonstre que existem várias maneiras de analisar e compreender a realidade social. O presente artigo enquadra-se nesse espírito de contribuir para a disseminação da etnopesquisa, como método; e da etnometodologia como teoria no seio acadêmico ainda conservador.

A definição de Roberto Macedo (2010, p. 68) segundo a qual a etnometodologia é uma teoria do social, que centra o interesse em compreender como a ordem social se realiza através das ações cotidianas, reforça a ideia de que a interação dos membros de uma determinada sociedade na execução das suas tarefas do cotidiano é uma pista para a compreensão dos fenômenos sociais resultantes desta interação.

O homem, ao atuar e agir no seu cotidiano, se coloca como sujeito social e, ao mesmo tempo, cultural, cujos procedimentos intersubjetivamente construídos e empregados para compreender e edificar suas realidades, se constituem no objeto da etnometodologia. A educação, para além da sua finalidade, é, sobretudo, um processo, cuja materialização produz vários fenômenos. Os animais não se educam. Somente o ser humano é objeto e sujeito da educação. Ninguém se educa sozinho. Dizia Paulo Freire: “Ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2011, p. 95). A educação só é possível num processo de interação entre várias pessoas e, cada uma delas, com a sua intersubjetividade. Apesar das ideias pré-concebidas pelo poder político de como cada angolano deveria agir perante o processo de formação do “homem novo”, por via de uma hegemonização política e uma homogeneização cultural, tendo como base o sistema educacional, é preciso ter-se em conta que a etnometodologia tem como princípio básico a ideia de que os atores sociais não são idiotas culturais e produzem, portanto, etnométodos para todos os fins práticos. Cada ator social, no processo da reconstrução nacional, era produtor dos seus próprios etnométodos, constituindo, com isso, interpretativamente suas “ordens sociais” e seu conjunto de conceitos teóricos.

A etnometodologia se apresenta como uma teoria ideal para compreender fenômenos sociais inter-relacionados e interconectados. O estudo do processo educativo permeia um campo multidisciplinar onde se cruzam o político, o econômico, o social, o cultural e o psicológico, produzindo um conjunto de fenômenos sociais com as ações do cotidiano dos atores sociais. Um dos principais problemas dessa teoria é apresentar uma compreensão mais rigorosa dos esquemas referenciais partilhados e as práticas através das quais os atores sociais constroem a ordem social da qual fazem parte. O rigor a que nos referimos deve ser compreendido na ótica interpretativa dos fenômenos sociais; e não como método científico aplicado às ciências da natureza. Como

bem nos alerta Macedo (2010), a etnometodologia é uma corrente do pensamento em ciências sociais e jamais pode ser confundida e abordada como uma espécie de metodologia científica. Ela é uma teoria desenvolvida a partir de uma abordagem subjetiva, se assemelha, até certo ponto, com a teoria do interacionismo simbólico fenomenológico. A realidade social é produzida pelas pressões resultantes da interação entre os homens no seu dia a dia. Cada indivíduo procura o significado para o seu mundo circundante, cria uma rede de tipificações para descrever e compreender sua situação. Cada homem tem um significado diferente da sua realidade, pois é ele quem cria, individualmente, esta realidade que se entende como estrutura social, de tal modo que estas construções sociais podem ter significados diferentes para pessoas diferentes. É aí que reside, de fato, a subjetividade de análise dos fenômenos sociais com base nesta teoria que contrasta profundamente com outras teorias de abordagem objetiva.

Seguindo uma perspectiva da sociologia da ação voluntarista quanto à natureza humana, epistemologicamente antipositivista e metodologicamente idiográfica, para a etnometodologia, e o mesmo se pode dizer, também, para o interacionismo simbólico fenomenológico: as estruturas não são imposições do meio, elas emergem dos processos de interação. São construções de atores sociais, que se encontram no cotidiano, envolvidos numa determinada atividade. Uma questão que consideramos fundamental nessa teoria é o enfoque que a etnometodologia dá à natureza social construída da ordem organizacional, ou seja: como as organizações sociais, as unidades sociais, as entidades sociais, os grupos sociais se organizam? E qual é o lugar do homem no grupo? E que relação este homem estabelece com o grupo? E, nesta relação, quem condiciona quem? Quem depende do outro, entre o homem e o grupo? Procurando explicações e compreensões de como políticas públicas foram elaboradas e materializadas, bem como na procura de compreensões de como se organizavam os sistemas educativos em Angola e como grupos sociais estabeleceram uma certa ordem social, impondo – quer à força, quer por consenso, contra a subjetividade dos atores sociais – um conjunto de prescrições e normas de conduta social, a etnometodologia se apresenta ideal como teoria para compreender os processos de homogeneização e hegemonização política e cultural.

As interrogações atrás colocadas levam-nos a um dilema que marca a divisão das águas entre diferentes teorias das ciências antropológicas: o dilema entre o ser no mundo e o ser com o mundo. Dito por outras palavras: “o ser na organização”, “o ser no grupo” e “o ser com a organização”, “o ser com o grupo”. Para algumas teorias de abordagem sobretudo objetivista, o comportamento do homem no grupo é determinado pelo grupo, ou seja, é uma espécie de pressão e de imposição que o grupo faz sobre o homem, e consideram que o grupo existe independentemente da vontade do homem, como vimos atrás, durante a análise da influência da

teoria da ação social de Parson. Para os etnometodólogos, o grupo não existe senão na consciência do homem e na sua interação diária com os outros membros do grupo. É a sua vontade, a sua consciência e os seus atos do dia a dia que fazem com que o grupo exista, e não o contrário. Aliás, sem o homem, não haveria estrutura nenhuma. São os homens que formam as estruturas e não as estruturas que formam o homem. Sendo assim, a etnometodologia afirma que a realidade social deve ser entendida pela forma como as pessoas constroem a vida cotidiana. É na interação cotidiana que a realidade é criada, construída; e esta realidade, como dizem os fenomenologistas, é o compreendido e o interpretado. Por isso, não existe uma única maneira de compreender, nem de interpretar a realidade. Colocada a questão desta forma, parece que o interacionismo simbólico fenomenológico e a etnometodologia são a mesma teoria. Na verdade, apesar de as duas terem as mesmas bases ontológicas, epistemológicas e metodológicas, a etnometodologia se distancia do interacionismo simbólico fenomenológico porque cria os etnométodos que constituem seu conjunto de conceitos teóricos. Os conceitos da etnometodologia não são criados por esta teoria. Eles são criados noutras disciplinas das ciências sociais e apropriados pela etnometodologia, que os amplia, em alguns casos dando-lhes significados específicos para se tornarem conceitos da etnometodologia, como inspiração teórica maior da etnopesquisa e que tem como método: o método etnográfico.

3. O Método Etnográfico e as Pesquisas Qualitativas em Ciências da Educação

As bases teóricas da pesquisa qualitativa têm a sua origem nas ciências da natureza e na filosofia. E diferenciam-se da pesquisa quantitativa, pois na pesquisa qualitativa o pesquisador é o interpretador da realidade social e faz a descrição detalhada de fenômenos sociais e comportamentos humanos, através dos atores sociais observados durante a pesquisa. Os métodos qualitativos surgem no campo das ciências sociais e humanas para dar resposta à interpretação de fenômenos sociais complexos, que não podem ser quantificados. Por esta razão, para utilizar os métodos qualitativos, deve-se saber observar, registrar o observado e analisar as interações reais entre pessoas, e entre pessoas e sistemas. Nos nossos dias, a pesquisa qualitativa em ciências da educação deve ser entendida como “etnométodo” crítico. Deve exigir do pesquisador não apenas o domínio das teorias sociais, mas, também, a capacidade de observação do outro como ator social, visando desvelar a realidade sobre formas de opressão, desigualdades e injustiças sociais (infelizmente ainda presentes no processo educativo), tornando a pesquisa em pesquisa-ação, capaz de transformar a realidade com a conscientização de uns sobre outros.

A educação é um campo de acesas e divergentes discussões, quer no seu sentido mais geral, quer no seu estrito sentido, pois toda a influência que a sociedade exerce sobre o homem se pode considerar educação. Mas será que todos os fenômenos relacionados com o processo educativo podem ser compreendidos e explicados da mesma maneira? A resposta é não, pois existe um vínculo inseparável entre a educação e a sociedade. Esta dialética, amplamente defendida por Paulo Freire na sua vasta obra sobre educação como prática da liberdade, enfatiza o fato de a educação ser um instrumento para a compreensão da realidade social – e ela (educação) não plasma isoladamente a sociedade, mas é a sociedade constituída que, de acordo com os seus valores diretivos, determina a educação, colocando-a ao seu serviço e a serviço da sua sustentação (OLIVEIRA, 2007).

Uma das disciplinas científicas que cada vez mais vêm procurando estudar a relação da sociedade com a educação e as influências da educação na sociedade é a sociologia da educação, cujo campo de atuação e as temáticas por ela desenvolvidas divergem das escolas sociológicas americana, inglesa e francesa.

Nos nossos dias, quando falamos da sociologia de educação, remetemo-nos logo a um referencial crítico dos arranjos sociais e educacionais existentes em quase todas as sociedades. A unidade teórica da sociologia da educação está cada vez mais longe de se encontrar. É de uma aceitação comum que as bases desta disciplina científica foram lançadas pelo sociólogo francês Émile Durkheim, cujos trabalhos versam, em larga medida, sobre a relação entre a educação e a sociedade. Da França para os Estados Unidos da América, estudos foram desenvolvidos com o surgimento de uma corrente funcionalista em sociologia, com os trabalhos de Talcott Parsons, *The School as a Social System* (1959), e Dreeben, *On What is Learned in School* (1968). Outra tendência de estudos no campo da relação entre a educação e a sociedade surgiu com o aparecimento de uma sociologia da educação cética em relação à ordem social existente, baseada no modelo marxista. Uma terceira corrente, largamente influenciada pela tendência funcionalista norte-americana, havia surgido e tinha como base metodológica e de pesquisa o empirismo. Todas elas convivem com as correntes da sociologia da educação de inspiração interacionista, fenomenológica ou etnometodológica, que criticam tanto as teorias sociológicas funcionalistas quanto as de inspiração marxista (SILVA, 1992, p. 14).

O campo de ação da sociologia da educação é tão amplo que, na maior parte das vezes, quando se fala dela, é mister pensar logo nos estudos de amplos processos sociais resultantes dos processos educacionais e vice-versa. Porém, existe todo um campo de ação e de estudos de processos sociais não tão amplos ou gerais, como o de estudo de fenômenos sociais que ocorrem em microsociedades, como uma sala de aula. É aí onde mais atua a nova sociologia da

educação, de inspiração interacionista ou fenomenológica. A vastidão do campo de atuação da sociologia da educação é tão divergente desde os temas que aborda à orientação política de cada corrente. A sociologia da educação apresenta diferentes referenciais teóricos. O tema central da nova sociologia da educação são os mecanismos pelos quais a educação (escola) contribui para a produção e a reprodução de uma sociedade de classes (SILVA, 1992, p. 15). É justamente aqui onde se encontra o ponto de convergência da tradição teórico-sociológica da educação.

No último quartel do século XX, novos estudos marcaram uma ruptura do paradigma teórico conceitual da sociologia da educação, como os de Louis Althusser, *A Ideologia e os Aparelhos Ideológicos do Estado* (1970); Pierre Bourdieu e Passeron, *La Reproduction* (1970); Michael Young, *Knowledge and control* (1971); Baudelot e Establet, *L'École Capitaliste* (1971); Bowles e Gintis, *Schooling in Capitalist America* (1976) – e longe de uma unidade temática, apesar de muitas vezes se considerar todas suas teorias como reprodutivistas, já que elas defendem que a contribuição da educação para a produção e reprodução das classes reside na sua capacidade de manipulação e moldagem das consciências, constituiu-se um novo paradigma para a sociologia da educação. Não são apenas os macroprocessos educacionais que importam (aqueles que têm uma relação direta com as grandes mudanças que se esperam na sociedade). A interação do aluno com os outros agentes sociais das pequenas unidades sociais, tais como a escola ou a sala de aula, produz um vasto número de fenômenos sociais que, muitas vezes, eram esquecidos ou simplesmente ignorados.

A escola era tida como a instituição social que deveria transmitir e inculcar, de forma diferenciada, certas ideias, valores e estilos de vida sintetizados na noção de ideologia. Porém, várias são as diferenças teóricas e ideológicas em relação ao papel da escola. De um lado, existem os considerados marxistas, como Althusser, Bowles e Gintis, e Baudelot e Establet, para os quais o papel da escola é o de preparar as pessoas para os diferentes papéis de trabalho social. Noutro lado, se encontram Pierre Bourdieu e Passeron, para quem a divisão social é centralmente mediada por um processo de reprodução cultural. Destes, de um lado temos estudos centrados nos mecanismos amplos de reprodução social via escola e, de outro, os estudos sobre funcionamento de microssociedades, do currículo escolar e de seu papel na estruturação das desigualdades sociais (SILVA, 1992, p. 16). Neste último grupo, temos Michael Young, Basil Bernstein, G. Esland e N. Keddie representando a nova sociologia da educação, que entende, segundo Roberto Macedo (2004, p. 135), que os saberes escolares são selecionados e distribuídos segundo modalidades, e que deverão ser analisados, apontando para sua desreificação. É, de fato, um convite para uma contínua elaboração de uma sociologia crítica dos saberes escolares e do currículo. É neste espírito que procuramos analisar o papel da educação, ou seja, da escola, no

processo da ideologização dos angolanos durante a Primeira República, enquanto aparelho ideológico de Estado. Em todas as sociedades, de uma ou de outra parte, a escola sempre teve e terá um componente ideológico. A questão de fundo: *é que ideologia?* Para interesse do grupo ou da sociedade no seu todo? Qual é a finalidade da escola: inculcar valores, preparar o homem para fins pré-concebidos, a fim de exercer determinado papel na sociedade, ou preparar o homem para que ele próprio descubra o seu lugar e o papel a desempenhar na sociedade?

Sendo a realidade social bastante complexa, os fenômenos sociais são também cada vez mais difíceis de compreender e explicar, pois, durante muito tempo, acreditou-se que os fenômenos educacionais poderiam ser explicados através da pesquisa analítica, de cunho quantitativo. As estatísticas, no campo da educação, ocuparam, durante muitos anos, o lugar de destaque para analisar os processos educativos. Hoje, cada vez mais se entende que resultados estatísticos não conseguem extrair uma compreensão maior da prática social, tendo em vista as inúmeras características a serem desveladas em cada fenômeno – e, sendo social, é singular e influenciada por um conjunto de outros fatores. Por essa razão, na perspectiva de compreender os fenômenos resultantes do processo educativo nas chamadas ciências da educação, cada vez mais se colocam desafios maiores aos pesquisadores sociais.

O conceito “ciências da educação”, no lugar de “ciência da educação”, deve-se à pluralidade e à diversidade dos fenômenos no campo social. Constitui, nos nossos dias, um dos maiores desafios da pesquisa educacional, captar o dinamismo dessa realidade, desvencilhando a complexidade de seu objeto de estudo em sua realidade histórica. Portanto, em educação, vários fenômenos agem e interagem entre si ao mesmo tempo, tornando impossível uma única interpretação para compreender a realidade. No caso específico da presente pesquisa, vários elementos devem ser tomados em consideração. Ao falar do processo de hegemonização política e cultural, através do sistema educativo, constata-se que convergem vários ramos do saber: Ciências da Educação (ao tratar-se do sistema de educação e ensino), Gestão e Administração (ao tratar das políticas públicas e gestão da educação), Ciências Políticas (pois a hegemonização política e cultural é objeto de política e da ideologia da classe dominante), Sociologia (porque o processo ocorre em interação direta com vários atores sociais na sua ação cotidiana), Antropologia (porque está relacionado com a cultura: hábitos, costumes, crenças do povo), Psicologia (porque envolve o comportamento individual humano), História (porque faz menção ao percurso histórico da sociedade, explicando uma época, um período de existência dinâmica da sociedade, com a sua contextualização e complexidade) e Economia (porque o processo educativo envolve capital financeiro, capital humano e recursos materiais). São vários objetos de

estudo no mesmo processo (cultura, políticas públicas, sistema educativo, processo de hegemonização, educação e outros).

A complexa natureza desta realidade social é resultado da pressão que força a interação uns com outros e resultado também da procura de significados para compreender o mundo envolvente. Esta situação leva os homens a criar esta espécie de teia onde o cultural, o educativo, o político, o social, o econômico, o histórico, o psicológico, enfim, todos estes elementos interagem numa mesma realidade social e não podem, nem devem, ser estudados isoladamente. Eles se encontram interligados na sociedade, primeiro como criação individual de cada membro e, em seguida, como criação do grupo de homens inseridos numa sociedade.

Por esta razão, convindo compreender a totalidade da realidade social, optamos pela pesquisa qualitativa, tendo como base teórica a etnometodologia, embora elementos e métodos de pesquisa quantitativa se imponham como complementaridade. E, para proporcionar a compreensão do fenômeno ou dos fenômenos sociais em análise, optamos pelo método etnográfico. A etnografia, embora elaborada como método pela antropologia, surgiu justamente neste campo também, para poder ajudar a responder aos desafios das ciências da educação, uma vez que os fenômenos humanos e sociais, por sua complexidade, diferenciam-se dos fenômenos físicos e biológicos, implicando este fato uma ampla flexibilidade e maior engajamento metodológico. Por isso, surgiu o conceito de etnografia constitutiva e reflexiva em educação. Segundo Macedo (2004), a noção de etnografia constitutiva é fundada em meio aos estudos da segunda geração de etnometodólogos. Emerge das investigações de Hugh Mchame. Trata-se de uma *démarche* de pesquisa, onde o fundamental é a descrição das atividades sociais estruturantes, que criam os fatos sociais objetivos e instituintes do mundo da educação. Tais estudos construtivos operacionalizam o princípio interacionista, segundo o qual, as estruturas sociais são realizações sociais. Neste sentido, em vez de o pesquisador se fixar no instituído, procura compreender o instituinte que produz (MACEDO, 2004, p. 119).

O método etnográfico consiste no estudo de um objeto social por vivência direta da realidade na qual se insere o respectivo objeto. Ele permite compreender, também, relações socioculturais, os comportamentos, ritos, técnicas, saberes e práticas das sociedades não conhecidas. Nos nossos dias, para as ciências da educação, este método é usado na pesquisa de vários fenômenos psicopedagógicos da atualidade, até então desconhecidos ou pouco compreendidos, através da observação direta e participante. Uma grande importância do uso deste método em ciências da educação reside no fato de estudar o comportamento das pessoas, o que fazem, as ferramentas que utilizam e como se relacionam entre si.

Nas ciências da educação, compreende-se a produção de saberes e de conhecimentos como resultado de uma “aventura pensada”, como afirma Roberto Macedo (2009), que implica conhecimento historicamente acumulado, mas também um imaginário em criação. É produzida numa comunidade de argumentos, existe para provocar alterações, turbulências de escalas, inacabamentos, relações instáveis, consensos não resignados. “É neste movimento que a ideia do rigor deve se inspirar e ser constituída” (MACEDO, 2009, p. 86).

Com base nesse rigor e, como ficou claro, nas abordagens teóricas feitas sobre o objeto pesquisado, evidenciou-se dentro do mesmo objeto uma necessidade ampla e multirreferencial de análise. Portanto, concorrem para a compreensão deste objeto várias formas de compreensões, exigindo do pesquisador uma multirreferencialidade, uma vez que, para além da análise sobre a cultura, foram necessários elementos consolidados de análise sobre a educação (o sistema educativo angolano, as políticas públicas) e sua interação com a sociedade (uma sociedade multiétnica, multirracial, heterogênea do ponto de vista da sua formação política, cultural e acadêmica). Estamos perante o estudo de um fenômeno social que envolve elementos de várias ordens (política, econômica, histórica, psicológica, sociológica, antropológica, etc.), daí que não é apenas um estudo na área de educação, tampouco é estudo de gestão educativa, ele é um estudo que envolve todos os elementos de compreensão da realidade social. Segundo Roberto Macedo (2004):

“Uma ciência empírica pressupõe a existência de um mundo empírico disponível para observação, estudo e análise. Este mundo empírico deve representar sempre o ponto central de preocupação do pesquisador, o ponto de partida e o ponto de chegada da ciência empírica. Entretanto, é preciso que não se confunda esta posição com outras de corte positivista. Ao contrário delas, esta postura se aproxima e aceita um dos postulados fenomenológicos de que o mundo da realidade existe somente na experiência humana e que ele aparece sob a forma de como os seres humanos veem o mundo” (MACEDO, 2004 p. 143).

Procuramos, com esta pesquisa, compreender de que modo a educação, como instrumento do aparelho ideológico de Estado, contribuiu para o processo de homogeneização e hegemonização política e cultural na vigência da Primeira República. Como acontece na maior parte das pesquisas qualitativas em ciências sociais, o pesquisador é, ao mesmo tempo, ator social e parte do objeto ou fenômeno em análise. Recorrendo às elaborações de Ludke e André, citados por Macedo (2004):

“Sobre pesquisas qualitativas em educação, as etnoperquisas apresentam como características metodológicas o fato de ter o contexto como fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; supõem o contato direto

do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada; os dados da realidade são predominantemente descritivos, e aspectos supostamente banais, em termos de status de dados, são significativamente valorizados. Pois, para compreender realidades sociais, os aspectos da realidade são seriados em dimensão macro e micro. Os dados “insignificantes” têm os seus reais valores” (MACEDO 2004, p. 144).

Nesta senda, como afirma Blumer, citando de novo Macedo (2004), “os métodos em etnopesquisa lutam pelo respeito à natureza do mundo empírico habitado por homens e pela organização de procedimentos metodológicos que reflitam este respeito ou mesmo esta sensibilidade”. É nesta base que recorreremos às nossas próprias memórias do passado recente. Entrevistando outros atores sociais, observamos, participativamente, como estes atores interagem nos seus respectivos grupos sociais, com base no que hoje é a concepção do mundo, que têm resultado dos processos em análise. E recorreremos à análise de vários documentos oficiais, produzidos durante o período analisado, assim como recorreremos também a uma vasta bibliografia e trabalhos científicos desenvolvidos sobre os objetos analisados, quer em nível de dissertações de mestrado ou teses de doutorado.

O recurso à análise de documentos oficiais, bem como à pesquisa bibliográfica, não se contrapõe, de maneira nenhuma, ao método etnográfico, à etnopesquisa, tampouco à teoria etnometodológica. Como afirma Macedo (2010): “A análise de documentos é um recurso significativo na tradição metodológica da etnopesquisa”. Para ele, os documentos escritos são considerados etnotextos “fixadores de experiências” (MACEDO, 2010, p. 107). A experiência do passado, a memória individual ou coletiva, não superam, em contexto de análise empírica, um texto oficial sobre assuntos relativos às políticas públicas da educação ou sistemas educativos. Citando, ainda, Macedo (2004):

“O texto do documento oficial é uma fonte importante para a pesquisa em ciências de educação, definem significativamente as políticas educacionais e têm vantagem de ser fontes relativamente estáveis de pesquisa o que facilita de que maneira o trabalho do pesquisador que tem interesses na qualidade das práticas e atos humanos” (MACEDO, 2004, p. 171).

Porém, é necessário levar sempre em consideração as chamadas zonas de sombra ideológicas, pois os textos oficiais possuem sempre uma forte carga ideológica, porque são produzidos visando aos interesses ideológicos da classe social dominante (muitas vezes, em algumas sociedades, esta classe social dominante é oculta. Não é detentora do poder político, porém tem o controle da economia, da mídia e, indiretamente, exerce uma pressão sobre o poder político, tendo assim o domínio da sociedade). Além disso, toda a vida acadêmica é marcada pela cultura da escrita. As correspondências oficiais e oficiosas entre os membros da sociedade

acadêmicas são feitas por via do documento escrito. O dia a dia dos alunos na escola e fora dela é registrado de forma consciente, algumas vezes; e inconsciente, noutras. Tudo isso constituem fontes fundamentais para analisar alguns fenômenos sociais que ocorrem e, até mesmo, reconstituir outros, passado algum tempo.

A República de Angola, com a sua singularidade, sua história, política, economia, e tudo mais, foi estudada na sua singularidade, pois cada país de África tem as suas especificidades que o distingue do outro, mesmo sendo da mesma região territorialmente falando, tendo aproximadamente a mesma extensão, ou os mesmos recursos econômicos, ou ainda, uma história pré-colonial, colonial e pós-colonial comum.

As entrevistas permitiram, de certo modo, compreender se existiu ou não homogeneização política e cultural em Angola, como é visto e que sentido tem hoje para os próprios angolanos. Com a análise bibliográfica, abriram-se horizontes para a compreensão dos processos homogênicos e hegemônicos, assim como para compreender o papel do sistema educativo na regulação destes processos. Não tendo partido com hipóteses anunciadas, os próprios atores sociais, como fazedores dos seus próprios etnométodos, foram os auxiliares da pesquisa. Com este método, chegamos a compreensões do significado que os angolanos dão a esta questão política e cultural. Que significado tem a educação para estes atores: meio de aculturação ou assimilação? Uma via de ascensão social ou de formação cultural? Com a etnometodologia, partimos em busca do desconhecido, cujos significados do objeto em análise são elaborados pelos próprios atores sociais (MACEDO, 2004, p. 110).

Fazendo jus a esses dizeres e considerando a nossa formação inicial em História, bem como a formação continuada na área de Ensino de História, enquanto historiador, não há como colocar de lado a visão histórica na interpretação dos fenômenos sociais por um lado, e por outro, sendo produto em parte do processo em análise, o que produz certa implicação nos estudos. Recorremos, preferencialmente, ao método historiográfico para a compreensão do processo evolutivo da sociedade angolana, além da passagem do regime colonial à transição para a Independência; e desta para o regime socialista, tendo o marxismo-leninismo como ideologia do Estado. A análise documental usada na etnopesquisa é, também, um método de história. Ele surge no século XX, na França, com a entrada na cena científica da chamada *La nouvelle histoire* (a nova história). Ela é relativamente recente, como diz a própria nomenclatura, “a nova escola”, pois nova em relação à escola antiga de história; este nome foi lançado no mercado a partir das obras de algumas grandes figuras da Escola dos Annales: Lucien Febvre, Marc Bloch, Jacques Le Goff, Roger Chartier, Jacques Revel e outros. Depois da morte de Lucien Febvre, em 1956, a Escola dos Annales e a revista, que é o seu emblema, adquiriram uma posição dominante na

historiografia francesa. Até 1968, foi Fernand Braudel quem assumiu a responsabilidade da revista, que se destacou como a mais importante em ciências humanas na França e rapidamente se estendeu pela Inglaterra e por todo ocidente europeu e nos Estados Unidos da América (BOURDÉ; MARTIN, 1983, p. 137).

Nesta pesquisa foram usados como documentos escritos oficiais: relatórios, resoluções e diretivas do poder político, atas de diversos eventos; a legislação sobre o sistema educativo e sobre a educação no país; as diretrizes, os programas e planos do Ministério da Educação, os currículos escolares em todos os níveis, os programas das classes e das disciplinas, o material didático e material de apoio para o docente e para o aluno, as correspondências oficiais de estruturas governamentais aos mais diversos níveis. Todos os documentos foram registrados, catalogados e guardados. Em relação aos documentos oficiais, foram todos objetos de uma profunda crítica histórica, tanto da crítica de autenticidade, quanto da credibilidade, sem perder nunca de vista as chamadas zonas de sombra ideológica. O nosso posicionamento, enquanto pesquisador, permitiu demarcar a carga ideológica presente nos documentos oficiais. O Centro de Documentação e Investigação Histórica (CDIH) do Comité Central do MPLA, A Associação Tchivewa da Documentação (ATD), O Centro de Documentação e Informação (CDI) do Ministério da Educação e o Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação (INIDE) foram as instituições nacionais que deram suporte documental para a presente pesquisa.

Por outro lado, alguns documentos, apesar de oficiais, chegaram até nós por pessoas singulares. Devemos realçar que certos documentos de caráter individual, como anotações de professores, coordenadores de disciplina, turno ou curso, diretores de escolas e outros intervenientes sociais, proporcionaram-nos informações valiosas que contribuíram para a compreensão de diferentes processos. Dizem os historiadores: a história se faz com os documentos. Quando não os temos, tudo que tenha passado pela mão do homem e que tenha servido de alguma utilidade na sua vida ou do seu próximo, se considera documento. Como enfatizou o historiador francês Lucien Febvre.

Acreditamos que a pesquisa sobre o sistema de educação em Angola, políticas públicas e os processos de hegemonização e homogeneização na Primeira República não deve nem pode considerar-se acabada, tampouco é um conjunto de conhecimentos elaborados e empacotados para um consumo final de uma dosagem única. Antes, porém, a etnopesquisa é um grande campo aberto que não é, ainda, do nosso total domínio. São muito poucos trabalhos acadêmicos e científicos realizados com este método e com recurso à teoria da etnometodologia na academia angolana, devido à fraca divulgação desta teoria no seio acadêmico. Por esta razão, surge o presente artigo para suscitar mais discussão e debates e até apropriação de pesquisadores e

estudantes da etnopesquisa como metodologia, da etnometodologia como teoria social e da etnografia como método, ou seja, do método etnográfico para a elaboração dos trabalhos acadêmicos e científicos. As obras de Roberto Macedo foram fundamentais para nos imbuirmos nesta “aventura pensada”. As incompreensões e a incongruências que, de certo modo poderão marcar o presente trabalho, por si só, alimentará espaço para críticas e debates, traduzindo desta maneira o cumprimento dos objetivos traçados para este estudo.

CONCLUSÃO

O processo de homogeneização política se impunha como uma necessidade de direção do Estado. Num país como Angola, que tem mais de uma dezena de povos e centena de subgrupos com diferentes culturas e línguas, o Estado nacional não sobreviveria se não fosse tomada como preocupação a aproximação dos grupos na base de uma ideologia orientadora para um objetivo comum, que era a construção do socialismo. A homogeneização política, no caso angolano, estava ligada à homogeneização cultural e vice-versa. Por outro lado, o processo de homogeneização, quer política, quer cultural, era intrínseco ao processo de hegemonização política. Somente mantendo uma hegemonia do Estado se poderia pensar na sua homogeneização. Neste caso, os dois processos ocorreram em simultâneo, embora a hegemonização tenha tomado a primazia. Foi, em primeiro lugar, necessário consolidar o poder político, retirando da cena os demais partidos, e grupos sociais e, em seguida, implementar o processo de homogeneização, através do qual se criou o todo nacional, com a ossificação das diferentes culturas e em simultâneo, com a hegemonização se procurava a construção do Estado-Nação. O sistema educativo desempenhou o seu papel de aparelho ideológico do Estado escolar (AIEE), não na reprodução das desigualdades sociais, mas na construção da unidade nacional e do Estado-nação num ambiente social plurilinguístico e multicultural, através do processo de socialização de crianças e jovens, por via da hegemonização política e homogeneização cultural.

A nacionalização do sistema educativo transferiu a responsabilidade da educação para o Estado, tornando-o o principal agente da formação e controle da sociedade, permitindo-o exercer um controle rigoroso sobre a educação e a formação dos cidadãos, excluindo a igreja e as instituições privadas da responsabilidade pela educação. A implementação da ideologia marxista-leninista nos currículos e práticas educacionais, bem como de políticas públicas, como a Campanha Nacional de Alfabetização, a formação de jovens nos países de orientação socialista, programa de orientação académica e profissional dos jovens, contribuíram para a hegemonização política, controlando os meios de comunicação, reprimindo a oposição política e excluindo certos

grupos sociais não favoráveis ao regime político. Em suma, a nacionalização do sistema educativo na Primeira República em Angola contribuiu para a hegemonização política ao centralizar o poder, implementar a ideologia marxista, excluir grupos sociais e formar o “homem novo”, o que limitou a liberdade de expressão, tendo como consequência a construção de uma sociedade autoritária e centralizada, com o Estado exercendo um controle rigoroso sobre a sociedade e a economia. Por confluência de fatores internos e externos a construção do Estado-nação socialista não vingou.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado** (tradução de Joaquim José de Moura Ramos). Lisboa: Editorial Presença, 1970.

BELLO, Angela Ales. **Introdução à Fenomenologia**. tradução de A. Angonese. Bauru: EDUSC, 1998.

BILHIM, João Abreu de F. **Teoria Organizacional: Estruturas e Pessoas**. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, 1996.

BOURDÉ, G.; MARTIN, H. **As Escolas Históricas**. Portugal: Publicações Europa-América, 1983.

COULON, Alain. **Etnometodologia**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1995 (a).

_____. **Etnometodologia e Educação**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis: Vozes, 1995 (b).

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. 6. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

DARTIGUES, A. **O que é Fenomenologia?** São Paulo: Moraes, 1992.

GARFINKEL, Harold. **Estudios en Etnometodología**. Tradução de Hugo Antonio Pérez Hernáiz. Barcelona: Anthropos Editorial, 2006.

GUESSER, A. H. A etnometodologia e a análise da conversação e da fala. **Revista eletrônica dos pós-graduandos em Sociologia Política da UFSC**, vol. 01, n.01, p.149-168, Agosto/Dezembro/2003.

HAGUETTE, Maria Teresa Frota. **Metodologias Qualitativas na Sociologia**. Petrópolis: Vozes, 1992.

HERITAGE, John C. Etnometodologia. In: GIDDENS, Anthony; TURNER, Jonathan (Org.). **Teoria Social Hoje**. Tradução: Gilson César Cardoso de Sousa. 1ª reimpressão. São Paulo: Unesp, 1999.

KEBANGUILAKO, Dinis. **A educação em Angola: sistema educativo, políticas públicas e os processos de hegemonização e homogeneização política na primeira república: 1975-1992**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

MACEDO, R. **A Etnopesquisa Crítica e Multirreferencial nas Ciências Humanas e na Educação**. Salvador: Editora EDUFBA, 2004.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica / Etnopesquisa-formação**. Salvador: Editora Liber Livro, 2010.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa Implicada: pertencimentos, criação de saberes e afirmação**. Brasília: Editora Liber Livro, 2012.

OLIVEIRA, Guilherme Saramago de. **Metodologia, Técnicas e Estratégias de Pesquisa: estudos introdutórios**. Uberlândia: FUCAMP, 2021.

_____. Breves considerações a respeito da Fenomenologia e do Método fenomenológico. **Cadernos da FUCAMP**, vol. 20, p.132-147, 2021

OLIVEIRA, P. Cesar; CARVALHO, Patrícia. **A intencionalidade da Consciência no Processo Educativo Segundo Paulo Freire**. Universidade Federal de São João Del Rei, São João del Rei, MG, Brasil, 2007.

SILVA, T. Tadeu da. **O Que Produz e o Que Reproduz em Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação: a prática reflexiva**. São Paulo: Atlas, 1987.

Recebido em: 22/03/2024
Aprovado em: 15/06/2024

SECESSÃO: SOBRE ORIGENS, CAUSAS, LEGITIMIDADE E IMPACTO GLOBAL

SECESSION: ON ORIGINS, CAUSES, LEGITIMACY, AND GLOBAL IMPACT

RESUMO: O artigo discute a secessão, um fenômeno que envolve a busca por independência ou separação de um grupo étnico, político ou geográfico de um Estado soberano preexistente. O objetivo é fazer uma análise abrangente e imparcial da secessão, explorando suas diversas manifestações ao longo da história e em diferentes contextos políticos e geográficos, com ênfase especial nas dinâmicas africanas. O método usado é, principalmente, descritivo e analítico, com base na revisão da literatura existente sobre a secessão, a destacar dos diferentes fatores que influenciam esse fenômeno. À luz da investigação, o estudo conclui que a secessão em contextos africanos é influenciada por uma combinação de fatores, nomeadamente, históricos, étnicos, políticos e socioeconômicos, que contribuem para a busca de independência e autodeterminação.

PALAVRAS-CHAVE: Secessão; Conflitos; Impacto Global.

ABSTRACT: The article discusses secession, a phenomenon that involves the pursuit of independence or separation by an ethnic, political, or geographical group from a preexisting sovereign state. The objective is to provide a comprehensive and impartial analysis of secession, exploring its various manifestations throughout history and in different political and geographical contexts, with a special emphasis on African dynamics. The method used is primarily descriptive and analytical, based on a review of the existing literature on secession, highlighting the different factors that influence this phenomenon. In light of the research, the study concludes that secession in African contexts is influenced by a combination of factors, namely historical, ethnic, political, and socio-economic, which contribute to the pursuit of independence and self-determination.

KEYWORDS: Secession; Conflicts; Global Impact.

SECESSÃO: SOBRE ORIGENS, CAUSAS, LEGITIMIDADE E IMPACTO GLOBAL

Viriato Caetano Dias¹

Itélio Joana Muchisse²

Introdução

Este artigo se concentra na análise da secessão, especialmente em contextos africanos, na tentativa de estudar os movimentos políticos do nosso tempo. Além disso, o tema está inserido em debates acadêmicos e políticos mais amplos sobre a secessão, a autodeterminação nacional e os desafios da governação em contextos multiétnicos e pós-coloniais.

O problema em destaque, neste artigo, é a complexidade da secessão, um fenômeno de caráter político, que envolve grupos que buscam por independência ou separação de um grupo étnico, político ou geográfico de um Estado soberano preexistente. Assim, interessa compreender as origens, causas, legitimidade e impacto global da secessão, tomando o exemplo de muitos contextos em que este fenômeno pode ocorrer. Discutidos esses pontos, a pesquisa também problematiza as implicações políticas, econômicas e sociais da secessão, especialmente em contextos africanos, onde as dinâmicas étnicas e políticas desempenham um papel significativo. Ou seja, como compreender as complexidades metodológicas envolvidas na discussão sobre a secessão? Como identificar as causas subjacentes a esse fenômeno, bem como os desafios subjacentes à sua legitimidade e impacto?

Desta forma, entendemos que a secessão em contextos africanos é influenciada por uma combinação de fatores históricos, étnicos, políticos e socioeconômicos, que contribuem para a busca de independência e autodeterminação, por parte de grupos étnicos ou políticos, e a legitimidade da secessão pode variar consoante o contexto específico (direitos humanos, autodeterminação nacional e governança democrática). Por outro lado, a secessão pode ter impactos significativos nas dinâmicas políticas, tais como econômicas e sociais, tanto nacionalmente quanto global. Ora, esses impactos podem, igualmente, ser pronunciados em contextos africanos, onde a sua ocorrência é cíclica e periclitante. Cabe destacar que a compreensão da secessão requer uma análise abrangente, que leve em consideração as complexidades históricas, étnicas, políticas e socioeconômicas envolvidas, bem como as dinâmicas internacionais que influenciam esse fenômeno.

¹ Doutor em Teoria Jurídico-Política e Relações Internacionais pela Universidade de Évora, e-mail: viriatocaetanodias@gmail.com

² Mestre em Direitos Humanos Justiça e Paz pela Universidade Católica de Moçambique, e-mail: iteliobango@gmail.com

Neste artigo, adota-se uma abordagem analítica e descritiva para examinar as origens, causas, dinâmicas e impactos da secessão, onde se busca uma compreensão abrangente e imparcial do fenômeno da secessão, com base em diversas manifestações ao longo da história e em diferentes contextos políticos e geográficos. De modo final e, no que diz respeito ao exame das questões de legitimidade e os desafios associados à secessão, torna-se não pertinente, para este debate, estar a favor ou contra a prática da secessão, porquanto este é um fenômeno de grupos, não de cientistas sociais.

2. A secessão

A palavra secessão deriva do verbo *secede*, que em latim significa “se afastar”. Politicamente, e “secessão é a criação de uma nova entidade estatal independente, através da separação de parte do território e população de um Estado existente” (KOHEN, 2006 *apud* TROCO, 2018, p. 59). Ou ainda, é o “desligamento de um grupo de outro anteriormente existente” (BOBBIO, MATTEUCCI; PASQUINO, 1998, p. 1141).

No seu aspecto constitucional, a secessão é também uma mudança na divisão constitucional de jurisdições e autoridade política. Num caso de secessão, o Estado anfitrião perde a jurisdição e a soberania sobre um território, então transferido (com ou sem o acordo do governo do Estado anfitrião) para o novo Estado e as suas instituições. Do ponto de vista constitucional, a secessão é, de fato, um remédio muito radical (PAVIKOVIC, 2013, p. 26).

Segundo a teoria da articulação social (ANTIC, 2007), a secessão é concedida para pessoas em determinado território, “que geralmente é uma unidade federal” (p. 146). Ela pode ocorrer de duas formas: por consenso entre os autores e quando pelo menos dois terços da população alcançam consenso sobre tal.

Com base na informação exposta no parágrafo anterior, importa acrescentar que, internacionalmente, a Carta das Nações Unidas (1945) não aconselha tal procedimento. A discussão em torno do tema no seio da democracia deliberativa mostra a existência de negociação (*lobby*). Ainda assim, neste último ponto, pesam críticas, especificamente, ao fato dos procedimentos secessionistas que, geralmente, envolvem o apoio populacional, não sejam de caráter deliberativo e, por isso mesmo, as suas consequências são nefastas para os povos envolvidos.

No caso específico de África, depois das Independências (1960), se têm formado movimentos de secessão, principalmente desde o Trópico de Capricórnio ao Hemisfério Setentrional. Exemplos podem ser apontados, como Biafra (Sudeste da Nigéria entre 1967 e

1970), que representa, hoje, uma sucessão de tensões étnicas, políticas e econômicas na Nigéria, que serviam de fundamento para a independência dos Igbo. Outro exemplo decorreu no Congo, na província de K(C)atanga.³ No segundo exemplo, logo após a independência da República Democrática do Congo (1960), isto é, em julho de 1960, suscitou-se a independência de Katanga, mais rica em recursos minerais. O movimento foi liderado por Moïse Tshombe, tendo fracassado em 1963, quando a província de Katanga foi reintegrada à República Democrática do Congo (TROCO, 2018; NWEFURU, 2010; GADELHA; SILVA, 2000; NGOENHA, 2017).

Outros exemplos de secessão ou conflitos separatistas em África são: Oromo, na Etiópia (Chifre de África); Cabinda, em Angola; Casamance, em Senegal; Sudão do Sul, Eritreia e Kivu, na República Democrática do Congo, etc.

2.1. Possíveis causas da secessão

Autores, como Thomas e Folola (2020), consideram a luta pela descolonização de um povo como sendo um ato de secessão. Partindo das formas como a secessão pode ocorrer, diga-se que em África, por exemplo, as colônias anglófonas chegaram ao referendo por meio da negociação entre os atores e, para o caso das colônias portuguesas, o referendo deveu-se ao consenso popular, tanto nas colônias, quanto na metrópole. Concomitantemente, Antić (2007) afirma que a luta pela independência colonial, verificada há pouco em alguns pontos específicos, corresponde a uma manifestação de secessão, isto é, uma das possíveis formas, não obstante, ao fato de ter sido um povo subjugado que, através dos seus processos históricos e políticos, construiu um consenso sobre o destino da sua liberdade, tendo, no entanto, divergido o seu desfecho para cada caso em específico. De qualquer forma, a maior causa da secessão em África é a descolonização.

Nessa toada, Ferreira & Obregon (2018) apresentam os fatores históricos no rol das motivações ou causas da secessão. Tais fatores são diversificados, podendo abranger aspectos que dizem respeito à organização da economia nos diferentes contextos sociais, da vida política no interior das etnias e a sua influência na relação entre etnias, aspectos que resultam da conjuntura internacional, ativismo em prol dos Direitos Humanos, entre outros. Segundo apontam Bobbio, Matteucci e Pasquino (1998, p. 1142), os “movimentos” de caráter secessionista têm em comum três fatores: “a) existência de grupos nacionais diversos por suas

³ Nigéria e Congo, como centros de expansão da cultura “Bantu” apresentam o mesmo problema que o do Berço das Religiões, que são as tensões entre os diferentes grupos que acabam em digladição.

tradições, língua, religião ou prática política; b) deslocação destes grupos para diferentes regiões do Estado; c) colocação do grupo separatista numa região periférica”.

São os grupos nacionais que se sentem totalmente subordinados a outros grupos, que se lançam tenazmente em busca da Secessão. Isto se verifica em dois casos: a) quando um único grupo nacional detém as rédeas do poder econômico e político, e as outras nacionalidades são mantidas em condições de subdesenvolvimento ou exploração econômica; b) quando a organização estatal está rigidamente centralizada e um grupo se apercebe de que a política do Governo tende a reprimir e destruir a sua identidade nacional (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 1998, p. 1142).

Existe uma complexidade metodológica para discutir sobre as secessões, sobretudo, por conta das especificidades de cada caso e dos atores envolvidos. Ainda assim, pela sua natureza, é possível distinguir certas causas da secessão.

Danos infligidos intencionalmente através do uso sistemático de coerção, força e violência por Estados, onde, os estados anfitriões e o seu governo infligem tais danos ao proibirem certos tipos de atividade política ou econômica, ou podem usarem a força para dissipar manifestações políticas ou recorrer a certos tipos de violência contra cidadãos (grupos ou indivíduos) suspeitos de deslealdade política para com o Estado anfitrião. As últimas formas de manifestação envolvem tortura e assassinato, incluindo assassinato em massa de civis desarmados.

Distribuição desigual de poder e recursos vitais à prosperidade dos vários grupos do Estado, que inclui a negação de acesso à tomada de decisões políticas (ou seja, a negação de voz política) a grupos minoritários e a negação de acesso a recursos econômicos e culturais. A negação do *acesso aos recursos culturais*, que é particularmente humilhante para os indivíduos, pois envolve o não reconhecimento ou a difamação da língua e da cultura de um grupo minoritário. Uma *distribuição desigual* pode ser o resultado de políticas governamentais específicas ou de um sistema constitucional, ou político específico, ou resultado de crenças, ou *preconceitos* predominantes entre a maioria da população (ou qualquer combinação dos três).

«Apátrida»: onde há falta de controle exclusivo (de grupo) sobre as instituições estatais que passam a deter de maior poder nos órgãos de tomada de decisão política do Estado. De igual modo, mesmo que um grupo minoritário tenha conseguido uma voz igual nos órgãos do Estado anfitrião, ele, como minoria, partilha o controle dos órgãos políticos do Estado anfitrião com o grupo ou grupos majoritários (PAVKOVIĆ, 2013, p. 27).

Entende Pavković (2013) que a instrumentalização do poder, a manipulação de grupos políticos, domesticação dos recursos do Estado, a negação social e marginalização dos grupos étnicos, assim como a falta de controle do Estado, são fatores que têm causado as secessões. Portanto, algumas das causas gerais. Lembrando o caso da independência, anteriormente esclarecido, para Thomas & Falola (2020), as secessões em África foram originadas, na maioria, pelo movimento de descolonização e pela busca por autodeterminação dos povos africanos (*uti*

possidetis – uso da propriedade). Acima disso, segundo entende-se, a extensão territorial dos Estados africanos é enorme e dificuldades de governação são bastante evidentes. Sobre este assunto, algumas posições africanistas, defensoras do Federalismo, justificavam que, com o fim do domínio colonial, as populações africanas alcançariam, por meio dos processos históricos, níveis consideráveis de urbanização e educação, e daí passariam a reivindicar seu direito à autodeterminação, por meio do consenso.

Em coordenação com a teoria das causas, Thomas & Folola (2020) entendem que, para o caso africano, existem três grandes períodos para a análise das causas das secessões e dos movimentos separatistas, nomeadamente: as secessões civis, as guerras de longa duração e a nova onda de secessões, onde, *as secessões civis* foram impostas de cima para baixo, geralmente por membros de governos preexistentes, e que envolveram uma luta convencional de independência pelo território secessionista. Essas secessões foram lideradas por membros da burguesia pós-colonial e foram justificadas legalmente como uma forma de autodeterminação após a descolonização. Continuadamente, as *guerras de longa duração* aparecem como continuação das tendências de secessões civis, lideradas por movimentos de massa que lutaram pela autodeterminação nacional e pela criação de um novo estado soberano. Criando seus movimentos, contrários àqueles por quais lutaram, geralmente adotaram uma estratégia de guerra prolongada e dependiam da flexibilidade das fronteiras populacionais, em vez de estruturas de Estado preexistentes (guerras civis e/ou conflitos internos).

Começando com as primeiras lutas de libertação nos anos 1960 até à massiva Batalha de Cuito Cuanavale, essas guerras apresentaram os esforços militares de vários países africanos independentes, incluindo Tanzânia, Zâmbia, Angola e Moçambique, em uma longa guerra convencional concertada contra várias incursões sul-africanas e rodesianas. Apesar das estruturas estatais frequentemente frágeis na África, esses Estados são mais do que capazes de um conflito prolongado em busca de seus objetivos políticos (THOMAS; FOLOLA, 2020, p. 3).

O mesmo autor acrescenta, a propósito, que a *nova onda de secessões* surgiu após o fim da Guerra Fria e foi caracterizada pela fraqueza dos Estados africanos e pelo ressurgimento do nacionalismo étnico, com influências diversas. Essas secessões foram motivadas pela busca de autonomia caracteristicamente étnica e pela criação de novos estados soberanos (Idem).

Por exemplo, o conflito da Ruanda, que se enquadra na nova onda, está intrinsecamente ligado aos conflitos na Região dos Grandes Lagos da África (Burundi, a República Democrática do Congo, o Uganda e o Quênia) e pode ser encarado enquanto série de conflitos étnicos, políticos e territoriais, muitos dos quais estão interconectados. É factual afirmar que, no contexto dos conflitos da Região dos Grandes Lagos, o conflito em Ruanda se destaca devido à sua

ligação com o genocídio de 1994, no qual extremistas Hutus massacraram centenas de milhares de Tutsis e Hutus moderados. Acrescenta-se que esse evento teve repercussões em toda a região, contribuindo para conflitos e deslocamentos em países vizinhos, como o Burundi e a República Democrática do Congo (FLORÊNCIO, 2011).

Assim, a natureza das secessões é diversa, isto é, são diferentes as perspectivas com que se pode analisar este fenômeno referente à criação de um no Estado Soberano por meio de outro Estado preexistente. A perspectiva histórica nos mostra que as causas das secessões atravessam o tempo e ressurgem em outros signos, sem propriamente mudar de essência.

2.2. A legitimidade das secessões

As secessões podem ser legitimadas por meio de diferentes procedimentos, pois variam conforme intenções, bem como de fundamento do grupo que pretende se desvincular. A história ensina que a mais antiga secessão registrada foi de Aventino, em Roma (entre 494 e 287 a.C.), na qual a plebe teria abandonado a cidade devido problemas de gestão por parte de seus políticos, o que obrigou os mesmos dirigentes a evitar pela negociação do *satatus quo*. É desse evento que o tema entraria para a história da política. Entretanto, sugerem-se várias formas de legitimação ao longo do tempo (ALVARENGA MENESES, 2012, p. 21, ss).

1. Fronteiriças: *uti possidetis* ou regionalização do *uti possidetis*: mundo colonial e pós-colonial republicano e regional; **2. Eleitorais:** ocorrem apenas quando for levantada por eleitores residentes, bem como os da diáspora (Sudão do Sul); **3. Grupo:** 3.1. injustiça do passado: *teorias corretivas*; 3.2. identidade nacional: *teorias de autodeterminação nacional*; 3.3. Concentração territorial: *teorias democráticas*; **4. Direito constitucional de secessão:** 4.1. Parte da constituição: *Etiópia*; 4.2. Ad-hoc (secessão negociada): *Grã-Bretanha*; 4.3. Remédio pós-colonial ou inter-supervisão: *Eritreia, Timor-Leste*; **5. Competências:** 5.1. Instituições centrais do Estado: *Etiópia*; 5.2. Deliberativo: *Reino Unido vs. Escócia*; 5.3. Unilateral (legal/ilegalmente): *Névis/Quebec, [Zimbábue]*; **6. Órgão eleitoral:** 6.1. Instituições centrais do Estado: *Canadá*; 6.2. Órgão eleitoral independente: *Grã-Bretanha*; **7. Requisitos de maioria:** 7.1. Quórum de participação: *Névis, Palau*; 7.2. Quórum de aprovação: *Canadá*; 7.3. Aprovação da participação por questão combinada: *Montenegro*; **8. Campanha:** (8.1. Apenas para a alocação de fontes; 8.2. Duas organizações guarda-chuva, rede de mídia equilibrada): *Grã-Bretanha*; e **9. Texto da votação [Referendo]**⁴: 9.1. Pergunta clara e inequívoca: *Canadá*; 9.2. Pergunta inteligível: *Grã-Bretanha* (ROSÚLEK, 2016, p. 98).

A legitimidade da causa de um grupo que pretende secessão tem maiores probabilidades de reconhecimento, quando, pelo menos um ou mais sujeitos do Direito Internacional oferecer

seu apoio. A legitimidade, neste contexto, é o reconhecimento internacional da causa de um determinado grupo, que luta pela autodeterminação, como sendo digna dos povos que esses grupos representam.

Voltado um pouco atrás, àquela histórica data de 1 de julho de 1970, ao encontro entre Paulo VI e os líderes dos movimentos de libertação dos PALOP. [...]. Paulo VI «teve fé» neles e, principalmente, na causa da sua luta, e sabia que não eram terroristas, aventureiros, etc., mas homens íntegros que lutavam por uma causa: a causa da paz, da justiça e da autodeterminação dos seus países e povos; mas, fundamentalmente, eram homens que consagravam a própria vida ao serviço dos seus povos e países e, por isso mesmo, representantes legítimos dos respectivos povos e países que aspiravam à independência, à paz, ao progresso e à felicidade (LOPES, 2018, p. 213).

Face a este cenário do século passado, o contexto africano contemporâneo também é instável. Diversos grupos têm se destacado na reivindicação ou no apoio a grupos independentistas. Seria importante refletir sobre o futuro, em diferentes espaços. A tendência da discussão sobre a secessão aponta para uma disposição tolerante ao direito à secessão de grupos, desde que não afete os limites tradicionais do colonialismo. Para esta tendência, veja-se o *lobby* internacional na Somália⁵, no contexto da Somalilândia. Por outro lado, fenômenos desastrosos, como os conflitos armados, são decorrentes em zonas africanas com abundância em recursos minerais. Esses países apresentam dificuldades estruturais, como a crise política e das instituições, levantes sociais e greves, bem como o desespero social. Partindo da ideia, segundo a qual, a luta pela autodeterminação é um tipo/forma de secessão, deve-se notar que, na atualidade de Moçambique,

Muita gente baralha-se e outra encontra razões onde elas não existem. Alguma juventude apressa-se em julgamentos e posicionamentos reprovadores das atitudes, posições e estilos de vida manifestadas e exibidas por parte da juventude do 25 de setembro e sua descendência que, no entendimento de alguns analistas, aquela juventude não se apercebe que, no presente, está a desenvolver o mesmo ambiente político, econômico e social, que provocou a revolução de 25 de Setembro de 1964 (JOSSIAS, 2020, p. 19).

Este é, igualmente, o cenário de outros países africanos. Em muitos países africanos, as diferenças étnicas, o acesso e a redistribuição dos recursos são alguns dos problemas que fazem

⁴ O leitor pode encontrar explicação no artigo 136º da CRM (Lei 1/2018, de 12 de junho).

⁵ A Somália possui atualmente um forte agrupamento de líderes piratas, os quais têm o mar e a pilhagem ou saque como fonte de obtenção de recursos. Por estes e outros fatores, a este agrupamento não se lhe é permitido o trânsito no sistema global de transações econômicas. A Somália é a típica espécie de uma “Ilha Monetária”. Essa seria uma espécie de exclusão ou repulsão internacional com vistas a bons modos econômicos (?). Cabe ainda frisar que a Somália é considerado um dos países mais corruptos de África. Lista em que muitos Estados africanos fazem parte.

face à governação e, em muitos casos, acabam criando um clima social de revolta, movido, em parte, pelo conflito histórico e intra-geracional, “uso político e religioso” das etnias, críticas a governos autoritários, etc. Esses e mais problemas, nos quais países estão mergulhados, são apontados como sendo os que podem contribuir para o alastramento do separatismo em África.

3. Pós-colonialismo e secessão

O fim do colonialismo em África implicou na transformação de antigas colônias em Estados soberanos característicos pela sua diversidade étnica. Sob orientação da Organização da Unidade Africana (OUA), as “fronteiras herdadas” do colonialismo deviam ser mantidas, de modo a evitar conflitos de caráter étnico generalizados no continente, isto é, a intangibilidade das fronteiras. “Essas fronteiras com frequência foram contestadas por diferentes grupos nos Estados pós-coloniais” (TROCO, 2018, p. 60).

Aceitando a divisão do Sudão, a ideia de integridade das fronteiras deixou também de ser prioridade. É nesta linha que se podem compreender as reivindicações territoriais da Suazilândia (Namaacha) e do Malawi (Lago Niassa). Por detrás destes exercícios, que parecem localizados, existem outros insidiosos, como as pretensões da França no canal de Moçambique (NGOENHA, 2017, p. 132).

São desafiadores os pontos apresentados pelos diferentes estudos sobre o futuro dos Estados, no que diz respeito à sua composição territorial. As tendências de caráter étnico têm se destacado em África, com a necessidade de formação de Estados com base na homogeneidade dos grupos ou de interesses, sem descurar o fato de ser este um momento em que o mundo assiste ao levante de secessões, como na Catalunha, na Espanha ou Kurds, no Iraque. Ora, voltando ao contexto africano, o já citado Troco (2018, p. 60) aponta que,

Conflitos secessionistas têm sido observados na África desde o início das independências, nos anos 1960, com diversos países enfrentando rebeliões envolvendo grupos etnolinguísticos ou comunidades marginalizadas demandando separação territorial de Estados existentes para estabelecer nações independentes. Essa lista inclui países como Angola (Cabinda), Comores (Anjouan e Mohedi), República Democrática do Congo (Katanga), Etiópia (Eritreia, Ogaden, e Oromia, Afar), Mali (Tuaregues), Nigéria (Biafra, Delta do Níger), Senegal (Casamance), Somália (Somalilândia) e Sudão (Sudão do Sul). A vasta maioria desses conflitos estão fundamentados na especificidade das fronteiras interestatais e problemas de governança (TROCO, 2018, p. 60).

Até aqui, há novos Estados a surgir em África. São Estados que, habitualmente, se formam dentro dos limites herdados do colonialismo. Muitas das reivindicações têm uma

dimensão histórica considerável. No caso da África Colonial Britânica Setentrional, esses movimentos foram influenciados pelas políticas coloniais, que não garantiam equidade, tendo originado lutas históricas entre diferentes etnias (NWEFURO, 2010). No caso do Sudão, Troco (2018) enfatiza que a ingerência externa é um fator impulsionador de rivalidades e exacerbação da violência entre esses mesmos grupos.

Nigéria, segundo Nwefuru (2010), como um dos palcos de grupos secessionistas, apresenta uma trajetória marcada por conflitos eleitorais (nas eleições de 1959, 1964, 1965, 1979, 1992, 1998, 2003, 2007)⁶, que estão aliados a repercussões que envolvem massacres e tentativa de golpe. Em torno dos massacres, grupos étnicos são vitimados como forma de “continuar a políticas em outros meios”, tal como foi em Ruanda. Este cenário delineia a presença de desafios históricos usados para legitimar a luta dos diferentes grupos. Por outro lado, o caso do Sudão do Sul demonstra a dinâmica e a força com que se movimentam os diferentes atores (em países pobres as secessões costumam falhar), não sendo o caso deste país que destaca a necessidade de novas abordagens sobre a possibilidade das secessões, principalmente em África, um continente com ocorrência de movimentos separatistas/secessionistas por quase todos os quadrantes.

O Sudão do Sul conquistou sua independência por meio do fenômeno político da secessão em um ambiente que era particularmente hostil à emergência de novos Estados. Este artigo argumentou que a partição do Sudão foi resultado da combinação de fatores domésticos e externos. Domesticamente, as relações históricas antagônicas entre as partes Norte e Sul do Sudão, assim como as falhas na elaboração e implementação do CPA (TROCO, 2010, p. 72-73).

⁶ No caso de Moçambique, desde 1994 até 2024 (30 anos) decorreram 7 Eleições Gerais (EG), num intervalo de 5 anos designados para cada mandato. EG é o conjunto das seguintes eleições: Presidente da República, Assembleia da República e Assembleias Provinciais. Esta última eleição foi incorporada a partir de 2009 e, a partir de 2019 foi introduzida a eleição do Governador de Província. Por outro lado, as eleições Municipais e Autárquicas decorrem, também, de cinco em cinco anos. As primeiras eleições Municipais e Autárquicas tiveram lugar em 1998, tendo decorrido 6 edições até 2023. Ora, os processos eleitorais em Moçambique têm sido marcados por fortes ondas de protestos pré e pós-eleitorais. Os protestos pós-eleitorais recentes são caracterizados pelo descrédito aos órgãos de administração eleitoral e aos resultados por eles apresentados. A questão tem arrastado violência, destruição e interrupção intermitente do transporte (inter-fronteiriça). Os últimos dois anos (2023-2024) foram marcados pela contestação e medição pós-eleitoral massiva. Depois da mediação em Tribunal Constitucional para a verificação de assuntos ligados à fraude eleitoral, que culminou com a reversão de alguns espaços municipalizados em favor da oposição e anulação em outros, isto é, o contexto da 6ª eleição Municipal e Autárquica no ano de 2023. Em 2024 a contestação antecipou a divulgação oficial dos resultados eleitorais da 7ª EG. Enquanto os resultados preliminares foram anunciados a 24 de outubro, no dia 21 Vanâncio Mondlane (um dos candidatos presidenciais) convocou um movimento de manifestação pós-eleitoral de forma faseada e sincronizado a nível nacional, o qual agudizou-se com a validação dos resultados pelo Conselho Constitucional a 23 de dezembro. Para muitos pesquisadores, esta ação de manifestação eleitoral é a ponta do iceberg de muitos problemas sociais que não foram resolvidos desde a independência, além de apontar que a partir de 1999 (2ª EG) houve sinais claros de fraude eleitoral que atingiu pico no biênio eleitoral (2023-2024) (cf. BOENE, 2024; www.iese.ac.mz).

A independência do Sudão do Sul não provocou, no entanto, o efeito dominó, à semelhança da Nigéria. Com efeito, acresce que em África, os movimentos de secessão estão atrelados às crises dos processos eleitorais, a extensão dos territórios, diferenças culturais e étnicas na estruturação política, distribuição e equidade dos recursos e Estado do Direito, exclusão ou marginalização de certos grupos no debate público e nos processos de tomada de decisão, além das questões históricas.

4. Impacto Global

Os Estados e Nações criam suas próprias forças e defendem as fronteiras, isto é, a integridade territorial. Desse modo, depois da Primeira Guerra Mundial e, portanto, do Tratado de Versalhes, nem todas as questões sociopolíticas na Europa estavam estabilizadas, pelo que era um clima de bastantes mudanças, que promoveram novas configurações (extinção do Império Turco Otomano, o fim do colonialismo alemão em África, a reconstrução europeia da pós-Primeira Guerra Mundial, emergência dos Capitalismo e do Socialismo, nacionalismos da Alemanha, Itália, Espanha, Portugal, etc.).

O fim da Segunda Guerra Mundial, em 1945, coincide com a criação da ONU e da realização da IV Conferência Pan-africana de Manchester. São eventos históricos que marcaram a África, entre outros aspectos, no que diz respeito à autodeterminação. Noutra perspectiva, o fim da II GM significou um novo período de conflitos, onde, na sua maioria, constituíram-se em guerras prolongadas nos anos 70, 80 e 90 do século XX. São conflitos que estão inseridos no âmbito da Guerra Fria, tendo em conta que, dos finais da década de 1980, acentua-se o acesso às Instituições Democráticas, o que foi preponderante para a legalização dos diferentes partidos.

Para Bloom (1983), os territórios extensos comportam diferenças étnicas e regionais capazes de levantar um desafio social para a unidade, principalmente em momentos de crise, como a fraca redistribuição dos recursos não equitativa, a representação política dos grupos, a distribuição geográfica das instituições, entre outros. Assim,

Problemas de governação também estiveram no centro de conflitos secessionistas na África... A frustração com o Estado, com frequência, leva à mobilização de acordo com identidades étnicas ou geográficas com a crença de que os direitos do grupo serão adequadamente protegidos em um território autogovernado... as diferenças ideológicas e políticas entre uma região ou um grupo étnico e o governo central, podem levar à emergência do sentimento separatista, que pode ou não se tornar uma guerra secessionista (TROCO, 2018, p. 60-61).

Por seu turno, Dias (2018) faz uma discussão sobre os perigos causados pela abundância de recursos naturais nos países africanos, onde destaca a necessidade de uma leitura positiva à existência desses mesmos recursos minerais em diferentes países, pois, a sua existência não deve implicar na maldição dos povos, mas sim a criação de rampas de oportunidades para que estes mesmos povos – guardiões dos recursos – possam criar um desenvolvimento democrático inclusivo e sustentável a longo prazo. Ora, num país como Moçambique, a questão do acesso à terra tem espoletado conflitos por quase todas as províncias, bem como conflitos atrelados à administração dos pacotes de transferência de tecnologia nos processos dos reassentamentos, além de outros problemas que podem estar relacionados à abundância de recursos, entre eles o terrorismo.

As manipulações políticas, a fraca representação, marginalização e manipulação das identidades étnicas, a pobreza e disfuncionalidade do modelo neoliberal para os contextos africanos, a onda jihadista, são referenciados como problemas diretamente ligados à evolução das secessões em África (NWANKPA, 2022). Retomando o debate, o fim do século XX, isto é, depois da Guerra Fria, alguns conflitos cessaram em África, principalmente as guerras civis, mas, em simultâneo, acentuam-se os conflitos dos grupos inseridos nos países africanos de caráter multiétnico. Esses Estados enfrentam problemas profundos e de caráter histórico, ou seja, as desigualdades ou rivalidades civis e políticas metabolizaram-se em conflitos violentos inseridos nas novas formas de guerra, como o apoio ao terrorismo, mas também vale realçar a relevância do *lobby* (THOMAS; FOLOLA, 2020).

Uma das questões que pode ser fundamental é aquela relacionada aos interesses dos grupos que apoiam a secessão, tanto pela negativa quanto pela positiva. Os impactos da secessão podem variar, tal como se pôde notar por meio da evolução dos mesmos. Alguns casos, principalmente os africanos, não alcançaram êxito. Já outros casos, como os da, Eritreia e Sudão do Sul, que fazem parte da nova onda de secessão, são notáveis. E há, ainda, os casos dos Iorubás, em Nigéria; ou Catalunha, na Espanha, que são decorrentes, ambos, com um trajeto histórico considerável. De uma maneira geral, pode-se afirmar que a secessão é motivada por diversos fatores, que incluem os econômicos e políticos em primeiro escalão, mas é igualmente relevante refletir sobre este fenômeno, tomando em consideração os fatores culturais, principalmente no contexto africano. É importante, também, analisar o fenômeno na óptica da discussão internacional, marcada por avanços e críticas relevantes.

5. Conclusão

Neste artigo, ficou evidente que a secessão é um fenômeno complexo. A definição e natureza da secessão revelam que este fenômeno é uma mudança na divisão constitucional de jurisdições e autoridade políticas, que pode ser influenciado por questões como: desigualdades, rivalidades civis, manipulações políticas, fraca representação, marginalização, pobreza, disfuncionalidade do modelo neoliberal e ondas jihadistas.

Quanto à legitimidade das secessões, os diferentes grupos podem ser legitimados por meio de diferentes procedimentos, variando consoante as intenções e fundamentos do grupo de que pretende se desvincular. Igualmente, os impactos políticos, econômicos e sociais da secessão, especialmente em contextos africanos, destacam a importância de considerar as implicações internacionais e regionais desse fenômeno. Assim, as dinâmicas específicas, relacionadas à secessão em contextos africanos, estão também relacionadas à influência de guerras civis, nacionalismo étnico, recursos naturais e conflitos interconectados em determinadas regiões.

Destarte, conclui-se que existem vários fatores capazes de espoletar crises de sucessão em África, entre eles, os históricos, étnicos, políticos e socioeconômicos, como a pobreza, questões distributivas dos recursos, o exercício da cidadania, o acesso às instituições, corrupção política, criminalidade internacional, entre outros. A ocorrência deste tipo de fenômenos, desafia as relações entre os Estados, bem como divide opiniões entre os grupos de interesse.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVARENGA MENEZES, Priscília Moura Del Cima de. **A origem e evolução do tribunado da plebe na Roma republicana**. Monografia de Bacharelado em Direito. Pontifícia Universidade do Rio de Janeiro: Rio de Janeiro, 2012.

ANTÍĆ, Miljenko. Procedure for Secession. **Politička Misao**, vol. XLIV, n. 03, p. 145-159, 2007.

BLOOM, J. B. Ethnicity and ethnic revivalism internationally and in Africa Today. **Scientia Militaria, South African Journal of Military Studies**, vol. 13, n. 2, 1983.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de política**. Vol. I. 1ª ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

BOENE, Teresa. **Redução do custo de vida em Moçambique: Frelimo Reconhece tarde o problema**. Centro de Integridade Pública: Finanças Públicas. Ed. Nº 10. Maputo, 19 de dezembro de 2024.

DIAS, Viriato Caetano. **Recursos naturais e desenvolvimento democrático em Moçambique**. Tese de Doutorado em Teoria Jurídico-Política e Relações Internacionais. Universidade de Évora: Évora, 2018.

- FALOLA, Toyin; THOMAS, Charles G. **Secession and separatist conflicts in postcolonial Africa**. University of Calgary Press, 2020.
- FERREIRA, Iannick Dadalto Marchetti; OBREGON, Marcelo Fernando Quiroga. Direito à Secessão. **Derecho y Cambio Social**, ISSN: 2224-4131, p. 1-21, 2018.
- FILIPE, Jossias. **1885-2015: Momentos, Factos e Posicionamentos. Um contributo para a compreensão da história de Moçambique**. Maputo: Universidade Joaquim Chissano, 2020.
- GADELHA, Kaciano Barbosa; SILVA, Francisco Rômulo do Nascimento. Política do vivente. **Sociologias**, vol. 24, n. 60, p. 442-456, 2022.
- LOPES, Filomeno. **Filodramática: Os PALOP, entre a filosofia e a crise da consciência histórica**. Maputo: Paulinas, 2018.
- NGOENHA, Severino. **Resistir a Abadon**. Maputo: Paulinas, 2017.
- NWANKPA, Michael. The Politics and Dynamics of Secession in Nigeria. **Journal of Central and Eastern European African Studies**, 2.1, p. 31 – 47, 2022.
- NWEFURU, Nwobashi Humphrey. Ethnic Separatist Agitations: Implications For Political Stability In Nigeria. **African Journal of Politics and Administrative Studies**, vol. 5, n. 1, p. 60 - 72, 2010.
- PAVKOVIĆ, Aleksandar. Secession: Is It a Remedy? **HERETICUS - Časopis za preispitivanje** prošlosti, vol. 1-2, p. 25-44, 2013.
- RODON, Toni. The next independent state in Europe? Catalonia's critical juncture and the conundrum of independence. **Godišnjak FPN**, 08, 129-147, 2012.
- ROSŮLEK, Přemysl. Secession, Referendum and Legitimacy of a Ballot Text – Scholarly Reflection. **Politické vedy** vol. 4, p. 93-118, 2016.
- TROCO, Albano Agostinho. Determinantes de secessões bem-sucedidas na África pós-colonial: o caso do Sudão do Sul. **Revista Brasileira de Estudos Africanos - Porto Alegre**. vol. 3, n. 6, p. 57-76, Jul./Dez. 2018.

www.iese.ac.mz

Recebido em: 20/10/2023
Aprovado em: 17/04/2024