



**DADOS DE ÁFRICA (S)**

ISSN: 2675-7699

Vol. 04 | N°. 07 | Ano 2023

**IVAN FELISBERTO MUSSIVANE**

# **POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCATIVAS: A INCLUSÃO DA CULTURA MOÇAMBICANA NO CURRÍCULO DO ENSINO BÁSICO**

**EDUCATION PUBLIC POLICIES: ANALYSIS OF THE INCLUSION OF MOZAMBICAN CULTURE IN THE PRIMARY SCHOOL CURRICULUM**

**RESUMO:** Este estudo investiga a inserção da cultura moçambicana no currículo do ensino básico, dentro do contexto das políticas públicas educativas. O objetivo é compreender as razões e os desafios relacionados à falta de incorporação da cultura local nas práticas educacionais, além de propor estratégias para promover uma educação mais inclusiva e valorizar a diversidade cultural em Moçambique. A pesquisa parte do reconhecimento da exclusão das famílias, professores, alunos e da sociedade civil nas decisões sobre as políticas educacionais, o que resulta na ausência de representatividade da cultura moçambicana nos currículos escolares. Diante desse cenário, conclui-se que é necessário revisar as políticas educativas, assegurando a participação ativa de todos os envolvidos no processo educacional e a inclusão da cultura moçambicana nos currículos escolares. A valorização da diversidade cultural promoverá uma educação mais contextualizada, inclusiva e enriquecedora para os estudantes moçambicanos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Cultura; Currículo; Políticas Públicas educativas; Inclusão

**ABSTRACT:** This study examines the inclusion of Mozambican culture in the basic education curriculum within the context of educational public policies. The aim is to understand the causes and challenges related to the lack of integration of local culture in educational practices, as well as to propose strategies to promote a more inclusive education and value cultural diversity in Mozambique. The research starts from the recognition of the exclusion of families, teachers, students, and civil society in decisions about educational policies, resulting in the lack of representation of Mozambican culture in school curricula. Given this context, it is concluded that a review of educational policies is necessary, ensuring the active participation of all involved in the educational process and the inclusion of Mozambican culture in school curricula. Valuing cultural diversity will contribute to a more contextualized, inclusive, and enriching education for Mozambican students.

**KEY WORDS:** Culture; Curriculum; Educational Public Policies; Inclusion

Site/Contato

Editores

Rodrigo Castro Rezende  
[rodcastrorez@gmail.com](mailto:rodcastrorez@gmail.com)

Ivaldo Marciano de França Lima  
[ivaldomarciano@gmail.com](mailto:ivaldomarciano@gmail.com)

# POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCATIVAS: A INCLUSÃO DA CULTURA MOÇAMBICANA NO CURRÍCULO DO ENSINO BÁSICO

IVAN FELISBERTO MUSSIVANE <sup>1</sup>

## INTRODUÇÃO

A educação é um processo fundamental para o desenvolvimento de uma sociedade. Para garantir sua eficácia é essencial incluir diversos setores envolvidos, como famílias, professores, alunos e sociedade civil, na tomada de decisões sobre as políticas educacionais. No entanto, em Moçambique, houve uma exclusão desses atores, o que dificultou a conciliação de interesses e a construção de políticas mais inclusivas e representativas. Nesse contexto, este artigo busca analisar a exclusão da participação da sociedade civil nas políticas educacionais em Moçambique, especificamente no processo de ajuste dos currículos escolares. É evidente que as contribuições da sociedade civil não foram incluídas e consideradas, resultando em uma falta de credibilidade em relação às políticas orientadoras, mesmo com a compreensão de que as políticas educacionais devem refletir os projetos coletivos do Estado e da sociedade.

Além disso, destaca-se a importância da dimensão cultural no contexto educacional. A educação está intrinsecamente ligada às normas, valores e identidades de uma determinada sociedade, e a escola desempenha um papel fundamental na construção do conhecimento escolar, utilizando elementos e valores das culturas moçambicanas. Por meio dessa abordagem, busca-se contribuir para o entendimento das políticas públicas e promover a valorização da cultura de Moçambique nas escolas, criando um espaço de interação entre as culturas das comunidades e os novos paradigmas científicos. Espera-se que este estudo estimule reflexões e ações que possam fortalecer a participação da sociedade civil na construção de políticas educacionais mais inclusivas e culturalmente relevantes em Moçambique.

## Referencial Teórico

Nesta seção, vamos introduzir o referencial teórico que fundamenta nosso artigo, abordando conceitos fundamentais, como políticas públicas, currículo e cultura. O entendimento desses conceitos é fundamental para a análise crítica das questões educacionais em Moçambique e para a compreensão dos desafios e possibilidades de integração da cultura no currículo escolar.

---

<sup>1</sup> Gestor Educacional no Distrito de Chongoene, em Gaza, Moçambique, Mestrando em Educação com especialização em Currículo na Faculdade de Ciências da Educação e Psicologia da UNISAVE, Gaza, Moçambique. [mussivane2021@gmail.com](mailto:mussivane2021@gmail.com)

**a) Cultura**

Segundo Pinto (1973), a cultura é uma criação do ser humano, resultante da complexidade crescente das operações que ele realiza para interagir com a natureza e garantir sua sobrevivência. Para o mesmo autor, a cultura abrange as atividades e práticas desenvolvidas pelo homem, englobando aspectos materiais e simbólicos. Geertz (1989, p. 14) apresenta diversas definições de cultura, como "o modo de vida global de um povo", "o legado social adquirido pelo indivíduo de seu grupo", "uma forma de pensar, sentir e acreditar", "um conjunto de orientações padronizadas para problemas recorrentes" e "um conjunto de técnicas para se ajustar ao ambiente externo e às interações sociais". Essas definições ressaltam a abrangência da cultura e seu papel central na formação da identidade e nas interações sociais.

É imperativo enfatizar que, à luz das perspectivas dos autores previamente discutidos, não se pode afirmar a superioridade de uma cultura sobre outra. Conforme argumentado, a cultura é intrinsecamente um patrimônio local, embora sua riqueza e significado possam transcender fronteiras geográficas para se tornar parte do patrimônio universal. Esta visão destaca a importância da valorização da diversidade cultural e reconhece a capacidade das culturas de contribuir para o enriquecimento do conhecimento e das interações humanas em um contexto global. Portanto, ao integrar a cultura no currículo, é essencial abraçar essa noção de igualdade cultural e reconhecer a contribuição valiosa que cada cultura oferece para o enriquecimento do conhecimento e das interações humanas. Nesta perspectiva, Forquin (1993, p. 24) destaca que: "Quando a escola busca legitimar os contextos culturais nos quais emergem e se institucionalizam os conteúdos escolares", ela reconhece que toda aprendizagem envolve a aquisição e assimilação de valores culturais nacionais e locais, além da interação entre as diferentes culturas".

Isso destaca a relevância de levar em consideração e valorizar os contextos culturais na elaboração do currículo e nas práticas educacionais. Reforça a concepção de que a educação não se desenvolve em um vácuo cultural, mas se enriquece quando os contextos culturais são reconhecidos e incorporados, facilitando uma compreensão mais profunda e uma apreciação das diversas culturas tanto dentro quanto fora da sala de aula.

**b) Currículo**

Epistemologicamente, o termo "currículo" tem sua origem no latim "currere", que significa "correr". Esse termo está relacionado ao substantivo masculino "cursus", que significa "carreira, corrida", e ao substantivo neutro "curriculum", que significa "carreira". De acordo com

Lopes (2011), a pergunta "o que é currículo?" não possui uma resposta fácil. Estudos curriculares realizados há pelo menos dois séculos têm definido o currículo de maneiras bastante diversas, abrangendo desde guias curriculares propostos pelas instituições de ensino até o que ocorre efetivamente em sala de aula. O termo está vinculado a questões como grade de disciplinas, atividades, carga horária e programas de disciplinas. Por sua vez, Pacheco (1996, p. 15) afirma que:

o currículo não deve ser apenas uma lista de matérias a serem ensinadas, mas sim um compromisso com o desenvolvimento integral dos indivíduos. [...], o currículo deve abranger não apenas conhecimentos acadêmicos, mas também valores, habilidades, competências e a formação de cidadãos críticos e conscientes.

Grundy (1987) argumenta que o currículo não é apenas um conceito, mas sim uma construção cultural. Ou seja, não é um conceito abstrato com existência externa e independente da experiência humana, mas sim uma maneira de organizar um conjunto de práticas educacionais humanas. Por sua vez, Apple (1989) considera o currículo como um artefato social e cultural, que pode ser compreendido em um contexto mais amplo, considerando suas determinações sociais, históricas e contextuais.

[...] De forma geral, todas as definições permitem concluir que o currículo é uma dimensão de saberes epistemológicos e, culturalmente, é uma forma institucionalizada de transmissão da cultura, ou seja, de símbolos, significados e sentidos[...] (SACRISTÁN, 2000, p. 111).

No entanto, é importante ressaltar que o currículo é definido de acordo com a visão social, cultural, política de cada autor, e não existe uma definição única e final do currículo. Portanto, não devemos analisar o currículo apenas como uma área técnica pedagógica, mas sim de forma ampla, considerando o contexto cultural, sociológico, político, ideológico, econômico, entre outros. No entanto, cada nova definição do termo surge para refutar, complementar ou discutir as limitações das definições anteriores, e essas definições devem ser consideradas e contextualizadas historicamente (LOPES, 2011).

### c) **Políticas Educativas:**

De acordo com Freire (1996), as políticas educativas são um conjunto de políticas estatais que visam a constituição do conhecimento escolar. Elas abrangem um conhecimento construído tanto para a escola (por meio de ações externas à instituição) quanto pela escola (em suas

práticas institucionais cotidianas). Essas políticas educativas podem ser compreendidas em três dimensões:

- a) Política educativa como política cultural;
- b) Política educativa como atribuição de posições e status sociais; e
- c) Política educativa na perspectiva econômica.

O mesmo autor argumenta que as políticas educativas devem levar em consideração a realidade social e política dos alunos, promovendo uma educação crítica que os capacite a compreender e transformar a sociedade em que vivem. Sua conclusão é que as políticas educativas devem ser orientadas por uma perspectiva emancipatória, enfatizando a participação ativa dos estudantes e valorizando suas experiências culturais. Em conclusão, as políticas educativas desempenham um papel crucial na melhoria e desenvolvimento do sistema educacional. Elas têm o potencial de promover a equidade, a inclusão e a qualidade da educação, desde que sejam bem planejadas, adequadamente implementadas e acompanhadas de forma sistemática. A colaboração entre governo, educadores, pesquisadores e outros atores-chave é fundamental para garantir que as políticas educativas sejam eficazes e atendam às necessidades dos estudantes e da sociedade em geral.

### **A análise da integração da cultura na escola moçambicana: Uma perspectiva contextual**

Em todos os Estados dominados pelo sistema colonial, a escola defendeu um capital cultural proveniente da cultura dominante. Esse capital teve uma força energética de submeter todas as culturas ao seu domínio. A dominação cultural europeia em África e, sobretudo, em Moçambique foi forte e esteve sob a alçada da assimilação. As escolas do aparelho colonial dedicaram-se a transmitir a cultura portuguesa como um capital cultural reconhecido em detrimento das culturas construídas dentro dos grupos étnicos existentes.

Com a independência nacional, Moçambique se tornou numa República Popular e adotou como modelo o socialismo, cujo fundamento era a formação do “homem novo”. Este homem novo devia se despir da sua tradição que até então constituía a sua identidade cultural. Como consequência, foi destruída a tradicional base identitária do povo, considerada na época como sendo velha e nociva às pretensões da nova República. Portanto, as culturas locais foram banidas energicamente. Para o sistema, não representavam mais do que obscurantismo. A destruição das autoridades tradicionais, que são a base da transmissão dos valores e, por conseguinte, de qualquer tipo de educação às novas gerações, torna difícil, se não impossível, a edificação dos valores que podem ser tomados como modelo, referência para as gerações vindouras.

Após a Independência, Moçambique adotou a língua portuguesa como língua nacional e língua de escolaridade, para permitir que todos os moçambicanos tivessem o direito à escola, de se comunicarem e de se compreenderem dentro da diversidade, evitando deste modo que a multiplicidade de línguas e culturas, hábitos e costumes continuasse a promover o regionalismo, fenômeno que era incentivado pelo regime colonial, o que resultava em discórdias e desigualdades. Na altura da Independência de Moçambique, em 1975, uma das palavras de ordem era “Unidade”, e esta unidade só poderia ser garantida através de uma língua comum, sem ignorar as línguas maternas. A esse propósito, Samora Moisés Machel (1976) defendia que: Uma das primeiras preocupações que a educação deve transmitir é a da unidade do Povo. O colonialismo procurou acentuar todas as divisões étnicas, linguísticas, religiosas, culturais que podiam existir entre a população moçambicana. Por outro lado, a educação tradicional, exaltando o culto da comunidade linguística a que a pessoa pertence, inculcou-lhe uma atitude de desprezo, por vezes mesmo de ódio, em relação a outras comunidades. Aliado a esse discurso, Basílio (2017, p. 57) explica que:

O objectivo de construir um Estado único com uma cultura específica estimulou a construção de um currículo nacional que se distanciou das culturas locais. Os direitos culturais eram restritos, as culturas locais eram quase fechadas ao desenvolvimento moderno. Havia falta de comunicação entre as culturas nacionais.

Não há dúvida de que o projeto de construção de uma única cultura nacional teve suas falhas ao excluir as culturas tradicionais na educação. Esse foi um dos motivos invocados pelos estudiosos do currículo para fundamentar a tese de que o currículo não pode ser considerado apenas como um conjunto de conhecimentos adensados, sequenciados, mas sim um artefato sociocultural construído pelas populações nativas. A cultura que frequentemente chamamos de nacional é, na verdade, apenas uma parte desse vasto e diversificado mosaico cultural. Para compreender verdadeiramente a identidade moçambicana, devemos reconhecer a riqueza das tradições, línguas e etnias que contribuem para a formação dessa nação única, como destacado por Fanon. A cultura de um povo não pode ser reduzida a uma única identidade, é como um rio em constante fluxo, alimentado por inúmeras correntes.

A educação desempenha um papel crucial na promoção dessa compreensão, pois permite que as futuras gerações apreciem e respeitem a complexidade cultural que é Moçambique. Essa perspectiva ressalta a importância da diversidade cultural como um recurso valioso e destaca o papel fundamental da educação na construção de uma sociedade mais inclusiva e consciente em Moçambique. Vale ressaltar que a questão da língua local (parte da cultura) é um dos fatores que exerce maior influência no processo de ensino-aprendizagem, sobretudo nos primeiros anos de

escolaridade, uma vez que a maioria dos alunos moçambicanos, ao ingressar na escola pela primeira vez, fala uma língua materna diferente da língua de ensino. Esse fator faz com que muitas das competências e habilidades, principalmente a competência comunicativa, adquiridas pelas crianças antes de ingressarem na escola, não sejam aproveitadas. Juridicamente, essa intenção encontra-se expressa na Lei 4/83<sup>2</sup> do Sistema Nacional de Educação, no seu Artigo 5, que estabelece a necessidade de valorizar as línguas nacionais como componente da cultura: “O Sistema Nacional de Educação deve, no quadro dos princípios definidos na presente lei, contribuir para o estudo e valorização das línguas, cultura e história moçambicana, com objetivo de preservar e desenvolver o património cultural da Nação”.

A integração da cultura local na prática pedagógica, articulando-se com o currículo nacional, representa um momento significativo para o reconhecimento e o resgate das culturas moçambicanas. O reconhecimento e a subsequente integração das culturas moçambicanas na escola estão alinhados com a intenção política de consolidar a unidade nacional e desenvolver o patrimônio cultural da nação. Segundo Basílio (2017), a Lei 4/83 apenas promovia a valorização das línguas, cultura e história moçambicanas, sem avançar nas possibilidades de seu resgate e integração na escola. A forte política de uma única nação e cultura, a partir da qual, outras culturas seriam representadas, acabou por atrasar o processo de integração das culturas nacionais na escola.

Além do atraso científico-cultural, essa exclusão e discriminação contribuíram para o abandono escolar, a retenção, entre outros problemas. Segundo esse autor, a integração prevista na Lei 4/83 não se concretizou devido à persistência da escola como centro de exclusão cultural, onde ocorria a discriminação da cultura em geral, inclusive na proibição do uso das línguas nacionais, que também fazem parte da cultura. As políticas não estavam articuladas; eram apenas decretos escritos, sem uma política de integração curricular clara. Na perspectiva de Sanchez (2003, p. 5):

[...] não basta reduzir o processo de formulação de políticas públicas a um único actor (o governo), ou tornar este processo ‘exclusivista’ ou ‘elitista’, porque o sucesso das Políticas públicas requer necessariamente que se tomem em conta os pontos de vista das organizações da sociedade civil, representando todas as esferas da vida [...].

Para Conceição et al., (1998), várias práticas socioculturais, que representam aprendizagens dentro do contexto da educação familiar, frequentemente influenciam a

---

<sup>2</sup> A Lei 4/83, de 23 de Março de 1983, foi um instrumento jurídico que regulava o Sistema Nacional de Educação na República Popular de Moçambique. Essa legislação estabelecia os fundamentos, princípios e objetivos da educação no país, garantindo o acesso à educação para todos os cidadãos e promovendo a igualdade de oportunidades. A lei

participação das crianças em atividades escolares e questionam o próprio valor da escola. Muitas crianças, desde tenra idade, estão envolvidas em atividades produtivas, auxiliando os pais na lavoura, cuidando do gado e em outras tarefas domésticas em geral". Sobre a relação entre a escola e a cultura, Forquin (1993, p. 24) destaca que:

[...] Quando a escola busca legitimar os “contextos culturais no interior dos quais emergem e se institucionalizam os conteúdos escolares” demonstra que toda a aprendizagem passa pela aquisição e pela assimilação de certos valores culturais nacionais e locais e pela interação entre as culturas.

Com base nos estudos acima mencionados, concluímos que, mesmo com a inclusão da cultura no currículo em 1983 por meio da Lei 4/83, até 1998 ainda não havia reconhecimento da cultura moçambicana nem sua integração na escola. O objetivo não era transformar a escola em um instrumento exclusivo para a preservação das culturas tradicionais, mas sim criar um espaço de interação entre as culturas das comunidades e os novos paradigmas da cientificidade. No entanto, a política não alcançou seus objetivos e tornou-se ineficaz devido ao descompasso entre as culturas locais e a escola até meados de 2003.

Para resolver esse distanciamento, o Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINED) realizou uma reforma em 2003, na qual o currículo passou a ser fundamentado em teorias culturais. O objetivo do MINED era integrar as culturas moçambicanas na escola, com base no respeito às diferentes culturas. Essa política visava resgatar os grupos minoritários, que até então tinham uma existência apenas privada, proporcionando-lhes uma existência pública. O propósito era não apenas afirmar a existência pública desses grupos, mas também legitimar sua participação na sociedade moçambicana. Nesse contexto, com a assistência técnica e financeira da UNESCO e dos Países Baixos, foi desenvolvido o "novo" Plano Curricular do Ensino Básico (PCEB) em 2003, que fortaleceu a ideia de que a melhoria do ensino deveria envolver uma forte participação da sociedade civil na gestão e responsabilização dos resultados dos professores.

A reforma curricular de 2003 introduziu uma componente do currículo local, que não apenas reconhecia a diversidade cultural, mas também integrava as culturas nacionais na escola. O PCEB (2003) estipulou que a escola teria um tempo reservado para a introdução de conteúdos locais considerados relevantes para a inserção adequada dos alunos em suas resp Com base nos estudos acima mencionados, concluímos que, mesmo com a inclusão da cultura no currículo em 1983 por meio da Lei 4/83, até 1998 ainda não havia reconhecimento da cultura moçambicana nem sua integração na escola. O objetivo não era transformar a escola em um instrumento exclusivo para a preservação das culturas tradicionais, mas sim criar um espaço de interação

---

visava a formação de um "homem novo", liberto de influências coloniais e enraizado em valores universais, utilizando a ciência e técnica para promover o desenvolvimento econômico, social e cultural.

entre as culturas das comunidades e os novos paradigmas da cientificidade. No entanto, a política não alcançou seus objetivos e tornou-se ineficaz devido ao descompasso entre as culturas locais e a escola até meados de 2003.

Para resolver esse distanciamento, o Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINED) realizou uma reforma em 2003, na qual o currículo passou a ser fundamentado em teorias culturais. O objetivo do MINED era integrar as culturas moçambicanas na escola, com base no respeito às diferentes culturas. Essa política visava resgatar os grupos minoritários, que até então tinham uma existência apenas privada, proporcionando-lhes uma existência pública. O propósito era não apenas afirmar a existência pública desses grupos, mas também legitimar sua participação na sociedade moçambicana. Nesse contexto, com a assistência técnica e financeira da UNESCO e dos Países Baixos, foi desenvolvido o "novo" Plano Curricular do Ensino Básico (PCEB) em 2003, que fortaleceu a ideia de que a melhoria do ensino deveria envolver uma forte participação da sociedade civil na gestão e responsabilização dos resultados dos professores.

A reforma curricular de 2003 introduziu uma componente do currículo local, que não apenas reconhecia a diversidade cultural, mas também integrava as culturas nacionais na escola. O PCEB (2003) estipulou que a escola teria um tempo reservado para a introdução de conteúdos locais considerados relevantes para a inserção adequada dos alunos em suas respectivas comunidades. A carga horária dedicada ao currículo local era de 20% do total do tempo de ensino de cada disciplina. A integração das culturas na escola conferia status político aos grupos culturais. Além da exclusão, outro erro foi a falta de formação adequada dos mediadores desse conteúdo, ou seja, dos professores, o que mais uma vez resultou em fracasso.

A carga horária dedicada ao currículo local era de 20% do total do tempo de ensino de cada disciplina. A integração das culturas na escola conferia status político aos grupos culturais. Além da exclusão, outro erro foi a falta de formação adequada dos mediadores desse conteúdo, ou seja, dos professores, o que mais uma vez resultou em fracasso.

### **O fracasso da integração da cultura na escola moçambicana: uma análise crítica dos desafios e obstáculos**

A compreensão dos desafios e obstáculos enfrentados na integração da cultura na escola moçambicana é essencial para identificar estratégias e soluções que possam promover uma educação mais inclusiva, contextualizada e sensível às diversidades culturais do país. Por meio dessa análise crítica, busca-se contribuir para o debate e a reflexão sobre as políticas educacionais, o currículo e a valorização da cultura no contexto escolar moçambicano, com o

objetivo de desenvolver propostas e ações que superem os obstáculos existentes e promovam uma educação mais abrangente e enriquecedora para todos os alunos.

É importante destacar que, apesar dos planos estratégicos de educação (PEE), especialmente o de 2012-2016, destacarem a contribuição da sociedade civil na elaboração de suas políticas, relatórios de estudos conduzidos por instituições independentes contestaram essa afirmação, constatando que a sociedade civil tem pouca participação nos processos de elaboração das políticas públicas no setor da educação. Nesse contexto de gestão das políticas públicas de educação em Moçambique, observa-se uma ressignificação do conceito de descentralização, em que, ao retirar o Estado das funções que envolviam a socialização, surge uma nova tendência de burocratização com uma centralização implícita. Mesmo assim, a discrepância entre a cultura e a escola, relatada em 1983 e 2003, prevaleceu até 2020, conforme afirmado pelo Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH, 2020, p. 7):

Segundo o Relatório das Pesquisas Antropológicas sobre a Interação entre a Cultura Tradicional e a Escola Oficial, há um desfasamento da ação educativa relativamente à cultura e tradições culturais que influi no valor atribuído pelas comunidades à escola e na consequente retenção/abandono escolar.

Podemos afirmar que, quando as políticas educacionais são implementadas em desacordo com os paradigmas científicos, tornam-se imposições, e os executores não se identificam com elas. Isso se refere a todos os agentes envolvidos no processo: conselhos escolares, professores, alunos, pessoal técnico-administrativo da escola e a sociedade em geral. Várias pesquisas realizadas em Moçambique mostram que a conciliação dos interesses dos diversos setores envolvidos na educação tem sido dificultada pela exclusão das famílias, professores, alunos e da sociedade civil na tomada de decisões sobre as políticas educacionais. Ou seja, sempre que há um ajuste nos currículos escolares, as contribuições da sociedade civil não são incluídas e consideradas, o que gera desconfiança em relação às políticas orientadoras.

Segundo Freitas (2001), qualquer mudança no campo da educação só pode ser feita "com" os professores, mas, para isso, eles precisam ser informados, capacitados e, igualmente importante, avaliados, incentivando boas práticas e compartilhando experiências. Dessa forma, o que diferencia a política educacional de outras políticas são os objetivos definidos e a população-alvo para os quais foram direcionadas. Além da exclusão dos professores, observa-se a exclusão social. Conforme apontado pelo relatório da AfriMAP (2012), atualmente no país existe uma tradição de baixa participação da sociedade civil nos processos decisórios. As ações de envolvimento da sociedade civil na elaboração de políticas públicas no setor de educação são mais impulsionadas por imposição dos doadores, por iniciativas de ONGs e de alguns fóruns cívicos nacionais. Sobre o mesmo tema, Pereira (2008, p. 21) argumenta que: “São poucas

organizações ou fóruns da sociedade civil que conseguem influenciar o resultado das políticas públicas, o que prejudica a sua implementação”.

Jenset (2005) concorda com os autores mencionados anteriormente ao afirmar que as mudanças que ocorrem na educação em Moçambique não derivam apenas de mudanças internas, mas, sobretudo, são uma resposta às pressões e constrangimentos das agências e organizações internacionais sobre as estratégias de desenvolvimento de sua política educativa. O autor acrescenta ainda que:

Os governos externos (centrais), as agências e organizações internacionais continuam tendo uma grande influência nas políticas educativas dos diversos países periféricos, pela imposição dos condicionalismos nos processos de ajudas sectoriais (...) e podem influenciar não somente nas áreas em que prestam, mas na estratégia nacional de desenvolvimento (JENSET, 2005, p. 39).

O fracasso de muitas políticas públicas nacionais, em geral, é atribuído à exclusão, pois além da interferência externa, há a exclusão dos profissionais da educação, que são os mediadores das políticas, conforme relata Faria (2020, p. 2). Segundo ele,

A política educacional é diferente das demais e não se pode efetuar uma mudança curricular dentro de um sistema de ensino ou introduzir novas políticas educacionais sem fazer uma auscultação aos professores. Introduzir um sistema educacional sem informar o professor, sem consultar os profissionais de base, faz com que o processo da sua implementação corra mal e gera fracasso dentro do sistema.

De acordo com Castiano e Ngoenha (2013), ainda hoje, as políticas educativas nacionais são cada vez mais influenciadas pelas políticas e, conseqüentemente, pelas prioridades e capacidades de financiamento estabelecidas por organismos internacionais como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional. Esta perspectiva é corroborada por Libâneo (1998), que reitera o raciocínio sistematicamente reiterado por agências financeiras internacionais, como o Banco Mundial, de que novos tempos requerem nova qualidade educativa, implicando mudanças nos currículos, na gestão educacional, na avaliação dos sistemas e na profissionalização.

### **Análise das políticas públicas de educação em Moçambique**

A análise das políticas públicas de educação é um tema recente, com estudos mais conhecidos realizados por Ball e Bowe (1992), que propuseram o modelo de análise de políticas de educação denominado abordagem de ciclo de políticas. Segundo os autores, essa análise

---

segue um ciclo contínuo composto por três domínios: o domínio da política proposta, o domínio da política de fato e o domínio da política em uso (MAINARDES, 2006, p.12).

O domínio da política proposta se refere às intenções do governo, de seus assessores, instituições e funcionários centrais ligados à implementação de políticas educacionais, bem como às intenções da sociedade civil. Já o contexto de influência das políticas públicas de educação, segundo Ball e Bowe (1992, citado em MAINARDES, 2006), é onde essas políticas se iniciam, com vários grupos de interesse desafiando-se para influenciar as finalidades sociais da educação e fazer valer seus conceitos. Essas influências podem ser internas e externas, globais e internacionais.

### **Contexto de influência das políticas públicas de educação**

O processo de formulação das políticas públicas de educação é influenciado por uma variedade de atores, conforme apontado por Ball e Bowe (1992, citado em MAINARDES, 2006). Tais influências se manifestam tanto internamente, por meio de partidos políticos, sociedade civil, fóruns econômicos, grupos profissionais, entidades religiosas e acadêmicos, quanto externamente, envolvendo influências globais e internacionais.

Nesse contexto, o processo revolucionário em Moçambique aproveitou a educação como uma ferramenta fundamental para moldar o "Homem Novo" em conformidade com as exigências da guerra de libertação e as diretrizes políticas e econômicas estabelecidas. A visão delineada pela Agenda 2025 destaca o papel crucial da educação no país. De acordo com a Agenda 2025, a educação visa não apenas formar indivíduos integralmente, mas também prepará-los para um mundo cada vez mais globalizado e tecnológico. Ela busca desenvolver cidadãos autônomos, conscientes de sua identidade cultural e abertos ao conhecimento universal. Além disso, a educação é vista como um meio para superar as tensões entre o local e o global, o tradicional e o moderno, contribuindo assim para o desenvolvimento socioeconômico de Moçambique.

### **Influência dos ideais de educação de período 1983-2020**

Os países socialistas, como a União Soviética, a República Alemã e Cuba, desempenharam papéis significativos no cenário educacional global. Figuras proeminentes da história africana, como Mwalimo Julius Kambaraje Nyerere, James Africanus Beale Horton e Edward Wilmot Blyden, também deixaram suas marcas na educação de seus países, como Tanzânia e Libéria. Paralelamente, a legislação educacional, como o Bantu Education Act (1953)

na África do Sul e o National Education Policy Act (1996), moldou os sistemas educacionais em diferentes partes do mundo.

Além disso, o financiamento externo à educação por parte de países como Finlândia, Dinamarca, Noruega e Suécia, juntamente com contribuições da Alemanha, EUA, Grã-Bretanha, França e Japão, desempenhou um papel crucial no desenvolvimento educacional global. Organizações internacionais, como a UNESCO, UNICEF, Banco Mundial (BM) e Fundo Monetário Internacional (FMI), também foram importantes na promoção de iniciativas educacionais em todo o mundo. Essas influências e colaborações internacionais ajudaram a moldar as políticas e práticas educacionais em diversas nações, contribuindo para o progresso e a evolução do sistema educacional global.

[...] a entrada massiva de atores externos na educação trouxe consigo novos problemas: o desenho administrativo de educação tinha que se adaptar a esta realidade porque pura e simplesmente os diferentes programas e projectos tinham, à sua frente cooperantes estrangeiros a coordenarem e a dirigirem. (...) a entrada massiva de estrangeiros exigiu maior flexibilidade na tomada de decisões (CASTIANO; NGOENHA, 2006, p. 104-105).

## **Produção de textos**

O contexto da produção de textos das políticas públicas de educação pode variar, incluindo textos legais ou oficiais, comentários oficiais, vídeos, entre outros formatos. Um exemplo disso é o Plano Curricular do Ensino Básico (PCEB), que, antes de ser submetido à Assembleia da República para aprovação oficial, passou por um extenso debate público. Este debate envolveu diversos segmentos sociais, como indicado na introdução do próprio PCEB (2008). Essa abordagem demonstra a importância de considerar múltiplos pontos de vista e perspectivas da sociedade durante o processo de formulação e implementação de políticas educacionais.

[...] foram tomadas em consideração as reflexões de diferentes estudos feitos por instituições do Ministério da Educação, em particular, do Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação- INDE, bem como de outras entidades colectivas e individuais. (...) tomadas em conta as recomendações dos professores, dos supervisores e dos inspectores educacionais, dos pais e dos encarregados de educação, em geral, das diferentes sensibilidades da sociedade moçambicana: governantes, políticos, religiosos, empresários, sindicalistas, autoridades e líderes locais, organizações não-governamentais, de entre outras. [...] foram equacionadas as experiências curriculares de outros países, sobretudo os da região Austral da África (PCEB, 2008, p. 8).

Conforme observado, o processo de produção dos textos de políticas educacionais envolve debates de ideias, negociações e acordos entre os grupos interessados na educação.

Esses textos consideram as limitações e as possibilidades reais da implementação das políticas em questão, o que tem consequências significativas na próxima etapa do contexto de políticas.

### **Contexto da prática**

Na fase da prática, identificada pelo MINED como o contexto de implementação das políticas públicas de educação, estas são reinterpretadas e recriadas visando gerar mudanças e transformações na política original. Bowe, conforme citado por Mainardes (2006, p. 53), destaca que este processo pode ser exemplificado pela implementação do Currículo Local:

Um dos grandes objectivos da presente proposta curricular é formar cidadãos capazes de contribuir para a melhoria da sua vida, a vida da sua família, da comunidade e do país, partindo da consideração dos saberes locais das comunidades onde a escola se situa. Para tal, os programas de ensino devem prever uma margem de tempo, que permite a acomodação do currículo local. Isto é, a escola tem à sua disposição um tempo para a introdução de conteúdos locais, que se julgar relevante para uma inserção adequada do educando na respectiva comunidade. A carga horária do currículo local é de 20% do total do tempo previsto para a leccionação em cada disciplina (PCEB, 2003, p. 27).

Os profissionais envolvidos no contexto da prática educacional, como os da escola, não apenas recebem os textos políticos como meros leitores, mas os interpretam à luz de suas próprias histórias, experiências, valores e objetivos políticos. Essa interpretação pode variar, uma vez que as histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. Assim, no contexto da prática, o professor e outros profissionais desempenham um papel ativo na interpretação e reinterpretação das políticas públicas de educação, pois suas crenças e opiniões têm implicações significativas para a implementação dessas políticas.

### **Justificativa Científica**

A justificativa científica para a substituição da seção de resultados e discussão em um artigo se baseia na natureza exploratória da pesquisa, que não envolveu a coleta de dados empíricos. Em vez disso, a análise e discussão de conceitos e teorias existentes possibilitam uma reflexão profunda sobre a integração da cultura na escola moçambicana, enriquecendo o conhecimento acadêmico sobre o tema. A abordagem adotada nesta pesquisa fundamenta-se em uma revisão crítica da literatura disponível, permitindo uma análise aprofundada das políticas educativas, do currículo e da cultura no contexto moçambicano. Ao examinar diferentes perspectivas teóricas e contribuições de pesquisas anteriores, busca-se compreender questões-chave e identificar lacunas no conhecimento existente.

Assim, mesmo que não haja apresentação de resultados empíricos oriundos de coleta de dados primários, a análise crítica da literatura possibilitará uma compreensão mais abrangente e profunda sobre a integração da cultura na escola moçambicana. Essa abordagem permite a exploração de conceitos-chave, a análise de experiências de outros contextos educacionais e a identificação de possíveis estratégias para promover uma educação mais inclusiva e sensível às diversidades culturais em Moçambique. Portanto, a substituição da seção de resultados e discussão por uma análise crítica da literatura é justificada pela natureza exploratória do estudo e pela necessidade de explorar conceitos e teorias existentes para ampliar o entendimento sobre a integração da cultura na escola moçambicana.

O sistema educacional moçambicano enfrenta desafios significativos em relação à integração da cultura local no currículo escolar. Ao longo da história, a escola moçambicana foi influenciada pelo sistema colonial, que promovia um capital cultural proveniente da cultura dominante, marginalizando as culturas locais. Após a independência, houve uma busca por uma identidade nacional, resultando na supressão das tradições culturais locais em prol da construção de um "homem novo". Nesse contexto, é essencial compreender como a integração da cultura na escola pode contribuir para a valorização das identidades culturais moçambicanas e promover uma educação que reconheça e respeite a diversidade. Ao explorar essa temática, busca-se identificar desafios, oportunidades e estratégias para integrar de maneira significativa a cultura no ambiente escolar. Assim, a presente pesquisa visa contribuir para o avanço do conhecimento científico no campo da educação em Moçambique, preenchendo a lacuna existente na literatura acadêmica sobre a integração da cultura na escola moçambicana e fornecendo subsídios para a formulação de políticas educacionais mais eficazes, que promovam uma educação mais inclusiva e sensível às particularidades culturais do país.

### **Considerações finais**

Ficou evidente que a integração da cultura local no currículo e nas práticas educativas enfrenta desafios significativos em Moçambique. A influência do sistema colonial, a centralização do currículo em padrões eurocêntricos, a interferência de agências financiadoras e a exclusão do professor e da sociedade civil nas políticas educativas contribuíram para o fracasso dessa integração. A falta de valorização da diversidade cultural moçambicana e a predominância de conhecimentos e referências eurocêntricas têm prejudicado a construção de uma educação mais inclusiva e contextualizada. Essa realidade exige uma reflexão crítica sobre as políticas educativas no país e a necessidade de promover mudanças que valorizem e respeitem as culturas locais.

Diante desses desafios, é fundamental adotar uma abordagem pedagógica que dialogue com as diferentes expressões culturais em Moçambique. Isso implica na inclusão de práticas e conteúdos que representem a diversidade cultural moçambicana, além do envolvimento ativo dos professores e da sociedade civil na definição e implementação das políticas educativas. Além disso, é essencial fortalecer a formação inicial e contínua dos professores, fornecendo-lhes conhecimentos e habilidades para lidar de maneira sensível e adequada com a diversidade cultural em sala de aula. O fortalecimento da capacitação dos professores pode contribuir para a criação de um ambiente educacional mais acolhedor e inclusivo, onde os estudantes se sintam valorizados e representados.

Em resumo, a integração da cultura na escola moçambicana é um desafio complexo, porém necessário para promover uma educação que valorize a diversidade cultural e ofereça oportunidades de aprendizagem significativas para todos os estudantes. Para avançar nesse sentido, é crucial um compromisso conjunto de governantes, educadores, pesquisadores e outros atores-chave, visando a elaboração de políticas educativas mais inclusivas e sensíveis às particularidades culturais do país. Essas considerações finais destacam a importância contínua de explorar e debater a integração da cultura na escola moçambicana, com o objetivo de construir um sistema educacional mais equitativo, inclusivo e enriquecedor para todos os alunos do país.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPLE, Michel. W. **Ideologia e currículo**. São Paulo: USP. 1989.

BASÍLIO, G. **O Estado e a escola na construção da identidade política moçambicana**. São Paulo: PUCSP. 2014.

CASTIANO, José; NGOENHA, Severino. **A Longa Marcha dum “Educação para Todos” em Moçambique**. Maputo: UEM. 2010.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra. 1996.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC. 1989.

GOLIAS, Manuel. **Educação Básica: Temáticas e Conceitos**. Maputo: DINAME – Editora Escolar. 1999.

LIBÂNIO, José. C. **Educação Escolar; Políticas, Estrutura e Organização**. São Paulo: Cortez Editora. 2014.

MAINARDES, Jefferson. **Abordagem do Ciclo de Políticas: Uma Contribuição para a Análise de Políticas Educacionais**. Campinas: UEPG. 2006.

MINED. **Plano Curricular do Ensino Básico**. Maputo: INDE. 2008

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

NGOENHA, Severino. E. **Estatuto e Axiologia da Educação**. Maputo: Universidade Eduardo Mondlane, Livraria Universitária. 2000.

OZGA, Jenny. **Investigação sobre Políticas Educacionais. Terreno de Contestação**. Porto: Porto Editora. 2000.

SACRISTÁN, José. G. **O currículo: Uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed. 2000.

Recebido em: 18/03/2023

Aprovado em: 27/07/2023