

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA - UDESC
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO - FAED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ARISTIDES SILVESTRE CULIMUA

**O CURRÍCULO DO ENSINO SECUNDÁRIO GERAL DO 2º CICLO EM
MOÇAMBIQUE: SUA IMPLEMENTAÇÃO, IMPLICAÇÕES E DESAFIOS**

FLORIANÓPOLIS

2022

ARISTIDES SILVESTRE CULIMUA

**O CURRÍCULO DO ENSINO SECUNDÁRIO GERAL DO 2º CICLO EM
MOÇAMBIQUE: SUA IMPLEMENTAÇÃO, IMPLICAÇÕES E DESAFIOS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo.

FLORIANÓPOLIS

2022

Ficha catalográfica elaborada pelo programa de geração automática da Biblioteca Setorial do FAED/UDESC, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Culimua, Aristides Silvestre

O currículo do Ensino Secundário Geral do 2º Ciclo em Moçambique: sua implementação, implicações e desafios / Aristides Silvestre Culimua. -- 2022. 203 p.

Orientador: Sergio Luiz Ferreira de Figueiredo Figueiredo
Tese (doutorado) -- Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2022.

1. Currículo. 2. Planos Analíticos Provinciais. 3. Moçambique. 4. ESG. 5. ESG2. I. Figueiredo, Sergio Luiz Ferreira de Figueiredo. II. Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título



UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
DIREÇÃO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Reconhecido pelo Decreto Estadual nº 990, publicado no Diário Oficial do Estado de Santa Catarina nº 19.340 de 25/05/2012.
Reconhecimento CAPES pela Portaria MEC nº 1.324, publicada no Diário Oficial da União nº 217 de 09/11/2012.

DOUTORADO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

Nº
02/2022

ATA DE DEFESA DE TESE

Ao terceiro dia do mês de maio do ano de 2022, às 09 horas, nas dependências do Centro de Ciências Humanas e da Educação, compareceu **Aristides Silvestre Culimua**, aluno do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina, para defender sua tese intitulada “O Currículo do Ensino Secundário Geral do 2º ciclo em Moçambique: sua implementação, implicações e desafios” perante a Banca aprovada pelo Colegiado do Curso, constituída pelos(as) Professores(as) Doutores(as): Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo (orientador/presidente) – UDESC, Geovana Mendonça Lunardi Mendes – UDESC, Lourival José Martins Filho – UDESC, José Gil Vicente – UFAM e Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire – UnB. Após a apresentação das considerações e sugestões da Banca Examinadora, o presidente anunciou o parecer da Banca, considerando a tese APROVADA.

Observações:

A banca examinadora destacou a qualidade da tese apresentada, recomendando ampla divulgação desta pesquisa nos meios acadêmicos, assim como no contexto educacional moçambicano.

Florianópolis, 03 de maio de 2022.

Prof. Dr. Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo
UDESC

Prof.ª Dr.ª Geovana Mendonça Lunardi Mendes
UDESC

Prof. Dr José Gil Vicente
UFAM

Prof. Dr. Lourival José Martins Filho
UDESC

Prof.ª Dr.ª Sandra Ferraz de Castillo Dourado
Freire UnB

Aristides Silvestre Culimua
Doutorando



Assinaturas do documento



Código para verificação: **2WI250MW**

Este documento foi assinado digitalmente pelos seguintes signatários nas datas indicadas:

✓ **SERGIO LUIZ FERREIRA DE FIGUEIREDO** (CPF: 028.XXX.468-XX) em 06/05/2022 às 15:04:05
Emitido por: "SGP-e", emitido em 30/03/2018 - 12:40:40 e válido até 30/03/2118 - 12:40:40.
(Assinatura do sistema)

✓ **LOURIVAL JOSE MARTINS FILHO** (CPF: 788.XXX.759-XX) em 06/05/2022 às 18:29:41
Emitido por: "SGP-e", emitido em 30/03/2018 - 12:37:11 e válido até 30/03/2118 - 12:37:11.
(Assinatura do sistema)

✓ **GEOVANA MENDONCA LUNARDI MENDES** (CPF: 827.XXX.999-XX) em 09/05/2022 às 13:55:40
Emitido por: "SGP-e", emitido em 30/03/2018 - 12:34:55 e válido até 30/03/2118 - 12:34:55.
(Assinatura do sistema)

Para verificar a autenticidade desta cópia, acesse o link <https://portal.sgpe.sea.sc.gov.br/portal-externo/conferencia-documento/VURFUONfMTIwMjJfMDAwMTI1MzlfMTI1NjBfMjAyM18yV0kyNTBhVw==> ou o site <https://portal.sgpe.sea.sc.gov.br/portal-externo> e informe o processo **UDESC 00012539/2022** e o código **2WI250MW** ou aponte a câmera para o QR Code presente nesta página para realizar a conferência.

Dedico esta tese:

Ao meu filho Elísio Aristides Culimua, à minha mãe Elisa João Nhanombe, à minha querida companheira Penina Chichava, às minhas irmãs Sandra Silvestre Culimua, Sónia Silvestre Culimua, Elsa Silvestre Culimua e ao Cunhado Cardoso Felisberto Mateus. Ao tio Jaime Nhamucane Ndzilo, à tia Felismeta João Nhanombe e às minhas primas Nilza Jaime Ndzilo e Naimada Jaime Ndzilo. À família Culimua e Nhanombe, em geral. Aos(às) professores(as), aos membros da Direção e aos(às) funcionários(as) não docentes da Escola Secundária de Malhazine. A todos(as) os(as) professores(as) de Moçambique pelo seu engajamento incondicional por uma educação de qualidade em Moçambique. Ao meu pai Silvestre Januário Culimua e, aos meus avós Januário Culimua, Sauneta Mapule, Mahiko, Ananias Culimua, João Sumburane Nhanombe e aos meus tios - Salatiel Januário Culimua e Zefanias Januário Culimua (*in memoriam*).

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelo dom da vida.

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior (CAPES) pela concessão da bolsa de estudo que me possibilitou dar continuidade aos estudos em nível de Doutorado.

Agradeço em especial aos ex-membros do Governo da Cidade de Maputo, em Moçambique: o Dr. Manuel Guimarães (Ex-Secretário Permanente), o Dr. António Mufanekisso (Ex-chefe do Gabinete) e à Ex-Governadora da Cidade de Maputo, a Eng.^a Iolanda Cintura Seuane, pela autorização que me permitiu prosseguir com os estudos no Brasil.

Ao meu orientador, o Prof. Dr. Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo, vai igualmente um agradecimento especial, primeiro pela aprovação do meu projeto inicial de pesquisa que me possibilitou ingressar no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), segundo, pelo seu engajamento incondicional na orientação e coordenação de todas as ações ligadas ao meu processo formativo no Doutorado, desde a elaboração dos primeiros fichamentos em 2018 até a concretização deste trabalho. E, em terceiro e último lugar pela sua atenção e pronta disponibilidade no atendimento às questões burocráticas referentes à manutenção e a renovação anual da minha bolsa de estudos junto ao Setor PEC-PG da CAPES durante os quatros anos.

Agradeço à Coordenação do PPGE, em particular à Prof.^a Dra. Ademilde Silveira Sartori, pelo acolhimento do meu projeto em 2017 e pela expedição da carta de aceite que me admitiu ao programa, em 2018.

Agradeço aos(às) docentes do PPGE: o Prof. Dr. Celso Carminati, a Prof^a Alba Battisti de Souza, Prof^a Dra. Ademilde Silveira Sartori e, em especial, ao Prof. Dr. Lourival José Martins Filho e à Prof^a Dra. Geovana Mendonça Lunardi Mendes, que além de terem contribuído enormemente para a minha formação, aceitaram prontamente o convite para a integração da banca final de doutorado.

Ao Prof. Dr. José Gil Vicente, da Universidade Federal de Amazonas (UFAM), pela sua disponibilidade em acompanhar a minha pesquisa desde a Qualificação do Projeto de Tese, em 2019.

À Prof.^a Sandra Ferraz de Castilho Dourado Freire, da Universidade de Brasília, que mesmo não tendo integrado a banca de Qualificação do Projeto de Tese em 2019, não hesitou em fazer parte dessa banca final.

Aos membros do MUSE: Rodrigo, Rafael, Gian, Tereza, Conceição, Luciana, Mariana, Letícia, Jucélia, Jeison, Adriano, Vitor, Ricardo, Hugo e, em particular, à ex-líder do Grupo, a Prof^a Dra. Regina Finck Schambeck, ao atual líder do Grupo, o Prof. Dr. Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo e à Prof^a Viviane Beineke, pelos ensinamentos e compartilhamento de conhecimentos e de experiências no domínio de organização de eventos técnico-científicos ao longo dos quatro anos.

Ao Grupo de Estudos Pós-Coloniais e Decoloniais (AYA), em particular à Prof^a Cláudia Mortari, pelo compartilhamento de referenciais teóricos e de conhecimentos sobre os estudos africanos.

Aos Profs. Dr. José Blaunde Patimale, da Faculdade de Filosofia da Universidade Eduardo Mondlane (UEM), e ao Camilo José Jimica, da Faculdade de Ciências Sociais e Filosóficas da Universidade Pedagógica de Maputo (UPM), pela concessão das cartas de recomendação que são requisitos imprescindíveis no ato de candidatura às bolsas de estudos da CAPES.

Ao Prof. MSC. António Novela (ex-diretor pedagógico do curso noturno da Escola Secundária de Malhazine) pelo seu apoio moral durante a minha formação em nível de mestrado.

Às Direções gerais do Instituto Superior Maria Mãe de África (ISMMA) e do Centro do EaD da Universidade Católica de Moçambique (UCM) em Maputo, por me terem concedido a oportunidade de pela primeira vez exercer a docência no âmbito do ensino superior, entre os anos 2015 a 2017.

Aos membros do MozFloripa, grupo que é constituído pelos(as) (ex) estudantes moçambicanos(as) em universidades do Estado de Santa Catarina, entre eles, Machaia Muhammad Mualaca, Hélder Amâncio, Hélio Parruque, Alexandre Oliveira, Adelino Onofre, Hélio Maúngue, Hélio Pesanhane, Etelvino Guila, Calawia, Matiquite,

Arestides, Gueze, Gizela, Marcos Dinis, Jorge Banze, Lucécio Gundane, Valente, Samuel, Domingos Lusitano Macuvele, Adamo Cuchedza, Casimiro Lobo, Samuel, Saimon, Cremildo Jorge, Cremildo Francisco e a Ezra Nhampoca pelos momentos de lazer e de confraternização compartilhados em Florianópolis e pelos frutíferos eventos co-organizados na UFSC e que serviram de espaço ímpar ao debate de ideias e à socialização de matérias sobre a história e cultura moçambicanas ao nível da diáspora.

Ao Machaia Muhammad Mualaca (grande amigo, moçambicano que o conheci em Florianópolis no âmbito dos estudos doutorais) pela troca de ideias e materiais que foram úteis ao trabalho.

Ao José Douglas Alves dos Santos (grande amigo, brasileiro) pelo apoio concedido na formatação da versão inicial da tese e pelos momentos de convívio em Florianópolis-SC.

Ao José Rodrigo Santos Velho (grande amigo, brasileiro e colega do núcleo e do grupo de pesquisa) pelo apoio moral e material concedido durante a minha formação, pelos momentos de convívio em Florianópolis-SC e pela coautoria na produção bibliográfica.

Aos grandes amigos: Hermínio Ernesto Nhantumbo (amigo desde os tempos de Licenciatura na Universidade Pedagógica de Moçambique - UPM), António Raul Siteo e Fénias Mboane que sempre me aconselharam a continuar com os estudos em níveis de Pós-graduação.

E à Nilza Jaime Ndzilo (minha prima), pelo fornecimento do material didático referente à educação moçambicana ao longo da minha formação no doutorado.

“O conhecimento não é a procura da certeza. Errar é humano - todo conhecimento humano é falível e, conseqüentemente, incerto”. (POPPER, 1992, p. 18).

RESUMO

Esta tese discorre sobre “*O Currículo do Ensino Secundário Geral do 2º ciclo em Moçambique: sua implementação, implicações e desafios*”, um estudo empreendido no contexto de doutorado no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Em geral, constituiu foco deste trabalho, analisar as implicações e os desafios que se impõem ao currículo do Ensino Secundário Geral do 2º ciclo (ESG2). Especificamente, o trabalho visa: i) discutir as implicações dos planos analíticos provinciais adotados no âmbito do currículo do ESG2 e nos estabelecimentos de ensino pesquisados; ii) examinar as perspectivas dos(as) diretores(as) adjuntos(as) pedagógicos(as) das escolas secundárias A, B, C, D e E das províncias B, C e A repectivamente e, de um técnico e instrutor pedagógico de uma das Direções Distritais de Educação (DDEs) - (equivalentes às secretarias municipais de educação) da Província B e do coordenador do Ensino Secundário na Direção Provincial da Educação (secretaria estadual da educação) da Província A em relação ao currículo do ESG2 e, iii) refletir sobre abordagens educacionais alternativas ao modelo curricular dominante no ESG2. Metodologicamente, trata-se de um estudo de cunho qualitativo, cuja materialização foi possível a partir das pesquisas bibliográfica, documental e das entrevistas abertas ou semi-estruturadas. A resignificação das diversas fontes bibliográficas e documentais, incluindo os depoimentos dos(as) entrevistados(as), tomou como substrato a perspectiva hermenêutico-dialética. A partir das abordagens trazidas neste estudo constatou-se que o paradigma curricular vigente, e que vem sendo implementado por intermédio de planos analíticos provinciais, apresenta-se como um fator potencial ao não cumprimento do princípio de diversificação curricular legalmente previsto e, contribui parcialmente ao processo de profissionalização do magistério no Ensino Secundário Geral, em particular no contexto das escolas A, B, C, D e E. Deste modo, as discussões aqui desenvolvidas sugerem a introdução de reformas curriculares arrojadas e que respeitem plenamente às particularidades dos diferentes contextos educativos que caracterizam o país.

Palavras-chave: Currículo. Planos Analíticos Provinciais. Moçambique. ESG. ESG2.

ABSTRACT

This thesis discusses the *General Secondary Education Curriculum of the 2nd cycle in Mozambique: its implementation, implications and challenges*, a study undertaken in the context of a doctorate in the Postgraduate Program in Education (PPGE) of the State University of Santa Catarina (UDESC). In general, the focus of this work was to analyze the implications and challenges that are imposed on the curriculum of General Secondary Education of the 2nd cycle (GSE2). Specifically, the work aims to: i) discuss the implications of the provincial analytical plans adopted within the scope of the GSE2 curriculum and in the researched educational establishments; ii) examine the perspectives of the assistant pedagogical directors of secondary schools A, B, C, D and E of provinces B, C and A, respectively, and of a technician and pedagogical instructor of one of the Education District Directorates (EDDs) - (equivalent to the municipal secretariats of education) of Province B and the coordinator of Secondary Education in the Education Provincial Directorate (state secretariat of education) of Province A in relation to the GSE2 curriculum; and, iii) reflect on alternative educational approaches to the dominant curriculum model in GSE2. Methodologically, this is a qualitative study, whose materialization was possible from bibliographic and documentary research and open or semi-structured interviews. The resignification of the various bibliographic and documentary sources, including the interviewees' testimonies, took the hermeneutic-dialectical perspective as a substrate. From the approaches brought in this study, it was found that the current curricular paradigm, which has been implemented through provincial analytical plans, presents itself as a potential factor in the non-compliance with the legally foreseen curricular diversification principle, and partially contributes to the process of teaching professionalization in General Secondary Education, particularly in the context of schools A, B, C, D and E. Thus, the discussions developed here suggest the introduction of bold curriculum reforms that fully respect the particularities of the different educational contexts that characterize the country.

Keywords: Curriculum. Provincial Analytical Plans. Mozambique. GSE. GSE2.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Níveis do sistema da educação colonial.....	39
Quadro 2 - Estrutura do primeiro SNE (lei n.º 4/83).....	50
Quadro 3 - Planos de Estudos do Ensino Primário - Modalidade Monolíngue.....	62
Quadro 4 - Modelos de formação de professores para o Ensino Primário do 1º Grau - EP1 (1ª a 5ª classe) e 2º Grau - EP2 (6ª a 7ª classe).....	73
Quadro 5 - Alguns modelos de formação docente para o ESG (ESG1 e ESG2).....	77
Quadro 6 - Plano de Estudos do ESG2 (11ª e 12ª classe).....	121
Quadro 7 - Cursos superiores previstos para cada área curricular do Plano de Estudos .do ESG2 (11ª e 12ª classe).....	123

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - N° de escolas e o acesso ao Ensino Secundário entre 1973 e 1974.....45

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa de África.....	31
Figura 2 - Mapa de Moçambique.....	35
Figura 3 - Organograma do Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano.....	92

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ASDI	Agência Sueca de Cooperação e Desenvolvimento Internacional
ADPP	Ajuda para o Desenvolvimento do Povo para o Povo
BM	Banco Mundial
CAP	Conselho de Apoio Pedagógico
CNCD	Companhia Nacional de Canto e Dança
CPLP	Comunidade dos Países de Língua Portuguesa
DDEs	Direções Distritais de Educação
DPEs	Direções Provinciais de Educação
ECA	Escola de Comunicação e Artes
EP1	Ensino Primário do 1º Grau
EP2	Ensino Primário do 2º Grau
ESG	Ensino Secundário Geral
ESG1	Ensino Secundário Geral do 1º Ciclo
ESG2	Ensino Secundário Geral do 2º Ciclo
EGUM	Estudos Gerais Universitários de Moçambique
EPU	Ensino Pré-Universitário
FRELIMO	Frente de Libertação de Moçambique
FMI	Fundo Monetário Internacional
IFPs	Institutos de Formação de Professores
INDE	Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação
ISARC	Instituto Superior de Artes e Cultura
ISMMA	Instituto Superior Maria Mãe de África
ONU	Organização das Nações Unidas
PPGE	Programa de Pós-graduação em Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPI	Plano Prospectivo Indicativo
RENAMO	Resistência Nacional de Moçambique
SADC	Southern Africa Development Community
SEG	Subsistema de Educação Geral

SNE	Sistema Nacional de Educação
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UEM	Universidade Eduardo Mondlane
UPM	Universidade Pedagógica de Moçambique
UCM	Universidade Católica de Moçambique
UNIMAPUTO	Universidade Pedagógica de Maputo
UNILICUNGO	Universidade Licungo
UNIROVUMA	Universidade Rovuma
UNISAVE	Universidade SAVE
UNIPUNGUÉ	Universidade Pungué
ULM	Universidade de Lourenço Marques
UNICEF	United Nations Children's Fund
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura
UA	African Union
ZIPs	Zonas de Influência Pedagógica

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	18
2 O CONTEXTO GEOGRÁFICO, POLÍTICO, DEMOGRÁFICO E SOCIOECONÔMICO EM MOÇAMBIQUE	31
3. OS SISTEMAS DE EDUCAÇÃO EM MOÇAMBIQUE	38
3.1 O SISTEMA DE EDUCAÇÃO COLONIAL	38
3.2 O SISTEMA DE EDUCAÇÃO NA ERA PÓ-COLONIAL E NA ATUALIDADE	46
3.3 Os MODELOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES	72
3.4 O PLANO CURRICULAR DO ENSINO SECUNDÁRIO GERAL: OBJETIVOS, PRINCÍPIOS NORTEADORES E AS ORIGENS DA PADRONIZAÇÃO CURRICULAR	80
3.5 O ORGANOGRAMA DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO	92
4. OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	95
4.1 ANTECEDENTES DA COLETA DE DADOS	95
4.2 COLETA DE DADOS	96
4.3 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS	98
4.4 PARTICIPANTES DO ESTUDO	99
5 PERSPECTIVAS DOS/AS ENTREVISTADOS/AS EM RELAÇÃO AO CURRÍCULO DO ENSINO SECUNDÁRIO GERAL DO 2º CICLO (ESG2) EM MOÇAMBIQUE	105
5.1 O CURRÍCULO DO ESG2	105
5.2 O PLANO DE ESTUDOS DO ESG2	121
5.3 OS PLANOS ANALÍTICOS PROVINCIAIS	147
5.4 AS ZONAS DE INFLUÊNCIA PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DO CURRÍCULO DO ESG2	174

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	179
REFERÊNCIAS	185
APÊNDICE 1	199
APÊNDICE 2	201
APÊNDICE 3	203

1 INTRODUÇÃO

A presente tese, subordinada ao título “*O currículo do Ensino Secundário Geral do 2º ciclo em Moçambique: sua implementação, implicações e desafios*”, representa o culminar de uma pesquisa de doutorado inserida na Linha de Pesquisa *Políticas Educacionais, Ensino e Formação*, e que foi desenvolvida entre os anos 2018 e 2022, no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) do Centro das Ciências Humanas e da Educação (FAED) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), no Brasil.

Do ponto de vista teórico, trata-se de uma discussão eminentemente multidimensional, na medida em que para a sua fundamentação, além das abordagens das teorias críticas, como Apple (1979, 1997, 2000, 2002) e Giroux (1997, 1999) agrega também contribuições de autores do chamado ‘ciclo de políticas’ e vinculados às teorias pós-críticas: Ball, Maguire e Braun (2016); Mainardes (2006); Mainardes, Ferreira e Tello (2011), entre outros investigadores de maior interesse no campo das teorias curriculares e das políticas educacionais. Paralelamente a essas perspectivas teóricas, no contexto nacional, os estudos de autores moçambicanos como Mondlane (1975); Golias (1993); Castiano (2011); Basílio (2010; 2017); Castiano e Ngoenha (2013) e Mazula (1995; 2018) assumiram um papel nevrálgico para o embasamento desta pesquisa.

Vale a pena destacar que, de um modo global, o empreendimento de uma abordagem multidimensional configura-se como fundamental no contexto dos estudos científicos, uma vez que permite o desmoronamento, ou melhor, uma certa ‘ruptura epistemológica’, expressão emprestada a Bachelard (1991) em relação aos princípios lineares, fixos, monótonos ou positivistas que orientaram paradigmaticamente a ciência moderna. A partir das reflexões de Bourdieu (1930-2002), Apple (2000) chega à conclusão de que a violação das fronteiras que contornam as diferentes escolas ou correntes de pensamento constitui-se em *conditio sine quo non* para a realização de um trabalho empírico, político e educacional mais enriquecido. Assim, o que é racional do ponto de vista epistemológico, argumenta Apple (2000), não é o fato de o(a)

pesquisador(a) guiar-se a partir de uma e única perspectiva teórica na realização de sua pesquisa educacional, mas a capacidade e flexibilidade de ele(a) ater-se ao contributo, limites e às possibilidades que cada uma das abordagens teóricas representa no concernente ao desenvolvimento das políticas culturais e educativas. Sobre as teorias críticas e pós-críticas, Apple (2000, p. 11) assevera: “não tenho nenhum desejo de alargar uma divisão, já que agora as alianças são cruciais”. No mesmo ângulo, Ribeiro (2016) desconstrói as supostas fronteiras existentes entre as teorias críticas e pós-críticas argumentando que, mais do que olhar para as suas potenciais rupturas, é importante que elas sejam colocadas em diálogo, não com o intuito de apontar que uma supera a outra ou vice-versa, mas essencialmente “no sentido de atuar na fronteira entre ambas, na tênue demarcação provisória e contingencial que as difere”. (RIBEIRO, 2016, p. 312).

Foi justamente o diálogo mantido entre autores da teoria crítica e pós-crítica que tornou possível o desvelamento e a análise das dinâmicas que vêm permeando o currículo do Ensino Secundário Geral do 2º ciclo (ESG2) (equivalente ao ensino médio) em Moçambique desde a primeira lei do Sistema Nacional de Educação (SNE) até a atualidade. Assiste-se desde a aprovação da lei 4/83 de 23 de março de 1983, referente ao primeiro SNE autônomo (MOÇAMBIQUE, 1983) uma abordagem educacional que consubstancia a padronização curricular e, daí, ancorada ao modelo da educação tradicional e que, em última análise, apresenta-se como o paradigma dominante em diversos contextos nacionais. Tal entendimento pode ser fundamentado a partir de vários estudos, entre os quais, Apple (2000); Castiano (2005) e Thiesen (2019). Ao analisar a padronização curricular que se fazia dominante na sociedade norte-americana, Apple (2000) constatou que, no fundo, tratava-se de uma problemática que se estendia a várias nações, com destaque para a Inglaterra e Japão, onde grupos de especialistas exerceram uma ação de enorme relevância na determinação e homogeneização dos objetivos educacionais, incluindo os conteúdos programáticos.

As abordagens curriculares padronizantes, que são hegemônicas em diversos países, são garantidas pela onipresença quase que mundial de organismos internacionais como, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a

Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Banco Mundial (BM), entre outras organizações internacionais e regionais. Nesta ótica, mais do que assumirem um papel determinante no concernente ao financiamento dos programas educacionais, essas organizações são também monitoras da educação em quase todo mundo (CASTIANO, 2005). Na mesma linha discursiva, Thiesen (2019) argumenta que as políticas educacionais em nível global são elaboradas sob uma forte influência dos organismos internacionais que, efetivamente, “pressionam governos e seus respectivos sistemas educacionais para a formulação de reformas que, em geral, envolvem questões curriculares” (THIESEN, 2019, p. 5). À luz dos exímios apologistas desse discurso hegemônico, a qualidade de educação em escala global somente se pode materializar com base na adoção e aplicação dos princípios capitalistas e/ou neoliberais. Para Thiesen, é a defesa de uma abordagem educacional alinhada aos ideais paradigmáticos de inovação, eficiência/eficácia, produtivismo e competitividade, requeridos internacionalmente, que tem estado a justificar a nacionalização dos modelos curriculares e de avaliação que atualmente se assiste em diversos países.

A partir desses estudos evidencia-se largamente que a padronização curricular atualmente predominante é uma realidade que extravasa as fronteiras nacionais, graças ao papel influente que tem estado a ser desempenhado pelas já destacadas instituições mundiais. Como diz Nóvoa (2002, p. 22), “a consolidação de uma mesma ‘gramática da escola’ é uma realidade mundial [...]”. Porém, em relação a isso, um esclarecimento configura-se pertinente. Embora hoje não seja pedagogicamente sustentável, como será discutido mais adiante, no contexto da África e, sobretudo de Moçambique, por razões intrínsecas à colonização ocidental, cujos efeitos foram indiscutivelmente decisivos para o abafamento da diversidade cultural e etnolinguística das populações nativas, um currículo nacional se impunha teoricamente fundamental no período pós-independência como um dos mecanismos de contraposição aos esquemas discriminatórios e concomitantemente alienantes da educação colonial. Como assinala, Basílio (2010, p. 15) “em vista a uma moçambicanidade, o Estado organizou um currículo nacional, no qual foram incorporados os princípios da unidade e do homem novo”.

Na argumentação de Basílio (2010), destacam-se duas categorias básicas: a unidade e o homem novo. O princípio de unidade no processo educacional justificava-se, na medida em que, em geral, os estudos africanos apontam a divisão entre os povos africanos como um dos fatores principais que terão contribuído sobremaneira para o fracasso dos movimentos de resistência contra a ocupação estrangeira ao nível do continente. Por isso, uma das teses primordiais colocadas por Mondlane (1975) foi a proposição da unidade entre os(as) moçambicanos(as) como um dos instrumentos cruciais para a erradicação do colonialismo ocidental. A mesma tese foi retomada por Cabaço (2007b) ao afirmar que a unidade assumia-se como uma plataforma preponderante de luta contra todas as formas de ‘divisionismo’, ‘tribalismo’, ‘regionalismo’ e de ‘racismo’ que foram estimuladas pelo colonialismo na África e, em Moçambique, de maneira particular. Por outro lado, cabia à educação a missão de formar e conferir uma identidade ao ‘homem novo’, o qual era assim definido pela Frente de Libertação de Moçambique¹ (FRELIMO), em oposição ao ‘homem velho’, imbuído moral e axiologicamente de princípios do colonialismo ocidental (CABAÇO, 2007a).

Essa breve contextualização permite-nos compreender sistematicamente que, a unidade e a formação da identidade do ‘homem novo’ configuravam-se como o maior desiderato da educação moçambicana visando à revisão dos ideais impostos pela colonização. Como sublinha Honwuana (2015), a partir dos finais da década de 70, o propalado projeto da criação do ‘homem novo’ impunha-se como o objetivo central a ser atingido pelo Sistema Nacional de Educação (SNE) em Moçambique. E, a consumação desse propósito passava pela instituição de um currículo padronizante.

Nessa ordem de ideias, foi essencialmente em decorrência dessas dinâmicas históricas, que atualmente o Ensino Secundário Geral do 2º ciclo (ESG2) em Moçambique é dominado por um currículo nacional que é expresso a partir dos programas de ensino, os quais se operacionalizam por meio dos planos analíticos

¹Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO), foi o movimento revolucionário que lutou pela independência de Moçambique e que resultou a partir da fusão de três movimentos nacionalistas que atuavam de forma separada, designadamente, a União Democrática de Moçambique (UDENAMO) fundada em 1960; a União Nacional Africana de Moçambique (MANU) criada em 1961 e a União Africana de Moçambique Independente (UNAMI) (MOÇAMBIQUE, 1975).

provinciais (equivalentes aos planos de ensino ou às dosificações no contexto pedagógico de Moçambique). Sinteticamente, a primeira etapa de projeção destes instrumentos pedagógicos ocorre ao nível das escolas secundárias de cada província em coordenação com as Zonas de Influência Pedagógica (ZIPs) e com as Direções Distritais de Educação (DDEs). Num segundo e último momento, tais planos são encaminhados às Direções Provinciais de Educação (DPEs), entidades que, por sua vez, convocam o Conselho de Apoio Pedagógico² (CAP), um órgão que auxilia os(as) técnicos(as) das DPEs no processo de harmonização dos planos analíticos.

Na ótica das autoridades educativas nacionais, a imposição daqueles componentes pedagógicos provinciais constitui-se em ação favorável ao cumprimento integral dos programas de ensino (nacionais), além de conferir aos(às) alunos(as) um conjunto de competências básicas necessárias para que eles(as) encarem com maior discernimento os exames nacionais que se aplicam na classe terminal do Ensino Secundário Geral do 1º ciclo - ESG1 (10ª classe) e na do Ensino Secundário Geral do 2º ciclo (12ª classe) (DEIXA *et al.*, 2017). Com efeito, ao conferirem uma dimensão uniformizante ao currículo da Ensino Secundário Geral (ESG) e, particularmente ao Ensino Secundário Geral do 2º ciclo (ESG2), os planos analíticos provinciais acabam se apresentando como fatores potenciais que podem impactar desfavoravelmente naquelas que são as dinâmicas do processo de ensino e aprendizagem nos mais diferentes contextos educacionais que marcam a sociedade moçambicana, a julgar pelas vicissitudes que permearam a carreira estudantil dos(as) colegas e também do autor deste trabalho, incluindo a sua experiência profissional. Ou seja, as motivações que determinaram a realização deste estudo desdobram-se em dois domínios: o primeiro, é relativo à experiência do seu autor como aluno (dimensão individual) e o segundo tem que ver com a sua experiência como docente na rede pública do Ensino Secundário em Moçambique (dimensão institucional).

²O Conselho de Apoio Pedagógico (CAP) é um órgão composto por professores(as) selecionados(as) em algumas escolas de cada província e técnicos(as) das DPEs com formação académica e psicopedagógica nas mais diferentes áreas disciplinares que compõem as matrizes curriculares do Ensino Secundário Geral do 1º ciclo (ESG1) e Ensino Secundário Geral do 2º ciclo (ESG2).

No que concerne à dimensão individual, cabe mencionar que, ao longo da sua vida estudantil, o autor deste estudo passou por experiências parcialmente anti-pedagógicas ligadas às metodologias de ensino e aprendizagem que eram predominantemente adotadas pelos seus antigos professores. Neste âmbito, o autor deste trabalho e os seus colegas, foram, com uma frequência significativa, submetidos a metodologias de ensino típicas de uma educação tradicional, mediante as quais os alunos eram tomados como meros objetos, desprovidos de conhecimentos no processo de ensino e aprendizagem.

Golias (1993) discute três dimensões e/ou funções assumidas pela educação tradicional no interior das sociedades africanas e, especificamente, em Moçambique: (i) a integração pessoal; (ii) social; e (iii) a integração cultural. Na acepção daquele estudioso, a primeira dimensão da educação tradicional exerce um papel fundamental, uma vez que permite a agregação por parte do indivíduo e a partir de uma visão unitária as diferentes influências do meio que o cerca e, posteriormente, a sua integração naquela que é a sua forma de pensar ou concepção do mundo. A segunda permite ao indivíduo participar de maneira proativa nas mais diversificadas atividades sociais ou comunitárias e na vida do grupo do qual faz parte. Por sua vez, a educação tradicional no sentido cultural, que é a terceira dimensão tratada pelo autor, consiste ontologicamente na transmutação pelos indivíduos de seu ser e/ou de sua personalidade como resultado de toda uma vivência que caracteriza e identifica os membros dos grupos a que pertencem.

Embora, as três nuances da educação tradicional sejam importantes do ponto de vista de integração do indivíduo, na perspectiva de Golias (1993) a segunda (integração social) e a terceira (integração cultural) ocupam um lugar de destaque no âmbito da integração dos indivíduos em detrimento da primeira (integração pessoal). Quer dizer, na visão do autor, a educação tradicional oferecida à criança (moçambicana e/ou africana) “não lhe permitia individualizar-se do grupo; ela visava à formação da personalidade no sentido de dependência ao grupo e pouco favorecia o desabrochamento de qualidades humanas individuais através do desenvolvimento de sua consciência” (GOLIAS, 1993, p. 13). Neste sentido, argumenta Golias, a educação

tradicional empenhava-se extremamente em fazer do indivíduo uma parte eminentemente integrante da sociedade ou da comunidade em que estava inserido, cimentando e, ao mesmo tempo, supervalorizando o caráter social e coletivo da educação em desfavor da dimensão individualista. Daí que, em decorrência do caráter social e coletivo da educação tradicional, na interpretação goliana, a criança era como que um bem comum, sendo, por conseguinte, suscetível à educação de todos: “podia ser mandada, aconselhada, corrigida ou punida por um adulto qualquer da aldeia”. (GOLIAS, 1993, p. 13).

Como é notório, não obstante ao seu caráter eminentemente social/coletivo, válido para a integração do indivíduo relativamente ao *ethos* e/ou ao *modus vivendi* de sua comunidade, a educação tradicional foi e é marcada fortemente por uma dimensão paternalista que é empiricamente desfavorável ao ensino e à aprendizagem, visto como um processo dialógico (FREIRE, 2017) ou um ‘trabalho interativo’ (TARDIF; LESSARD, 2014). Dado isso, para Castiano e Ngoenha (2013) um dos pontos fracos do sistema de ensino moçambicano no período pós-independência residiu no seu caráter antidemocrático. Tal dimensão antidemocrática deveu-se, entre outros elementos, à influência de uma educação tradicional que atravessou a escola moçambicana na era pós-colonial. Em decorrência dessa perspectiva educacional, salientam os autores, os(as) professores(as) apoiavam-se em métodos de ensino de natureza expositiva, os quais relativizavam (e relativizam) as subjetividades dos(as) alunos(as) no processo educacional. Em suma, por influência daqueles métodos didáticos, os(as) alunos(as), incluindo o autor deste trabalho, foram, muitas vezes, tomados como simples objetos do conhecimento, um fator peremptoriamente fértil ao desenvolvimento da chamada ‘educação bancária’, amplamente discutida e rebatida por Freire (2017).

No domínio ainda das motivações, impõe-se necessário assinalar e, ao mesmo tempo, reconhecer honestamente e por meio deste trabalho que, pela experiência profissional do seu autor; a despeito de todo um conjunto de dinâmicas padronizantes que vêm caracterizando as escolas secundárias, a grande maioria de professores(as) tem estado a envidar esforços com vistas à materialização de uma educação democrática. Contudo, eles vêm-se na pressão de se embasarem em metodologias de

ensino, muitas vezes, tradicionais devido à vigência de um currículo nacional que se opera a partir dos planos analíticos provinciais. De acordo com Apple (2002) a pressão sofrida pelos professores pode ser interpretada, em geral, como resultado de uma lógica industrial; isto é, da lógica de intensificação que é arrastada para os sistemas de ensino na contemporaneidade. Para o autor, a ‘intensificação’ no campo educacional faz-se fortemente hegemônica em países onde os currículos são sistematizados e estabelecidos por entidades exteriores às escolas, concorrendo, desta forma, para a desqualificação da classe docente, uma vez que tais currículos (ou planos analíticos) comuns configuram-se normalmente como prescrições a serem cumpridas à risca pelos(as) professores(as), comportando, assim, uma dimensão parcialmente anti-pedagógica que concorre significativamente para o empobrecimento da qualidade de ensino.

Fazendo jus à abordagem de Apple (2002) pode-se (re)afirmar que, além da educação tradicional, os reais impactos das metodologias expositivas que outrora foram frequentemente empregadas pelos(as) antigos(as) professores(as) do autor desta pesquisa e que novamente tendem a ser predominantemente adotadas no contexto educacional de Moçambique parecem decorrer fortemente da referida ‘intensificação’ que atualmente tem estado a dominar os sistemas educativos e, muito especificamente, o processo de ensino em salas de aula.

Os aspectos acima destacados, aliados à existência em Moçambique de poucos estudos que problematizam o caráter padronizante do currículo do ESG2, foram elementos decisivos para a realização deste estudo. Tal ação visa principalmente responder de forma verossímil e inacabada a um conjunto de questões ligadas ao currículo do ESG2 em Moçambique e que a seguir passam a ser abalizadas.

No âmbito de uma pesquisa acadêmica caracterizar o problema significa “definir e identificar o assunto em estudo” (MARCONI; LAKATOS, 2010, p. 13) tornando-se, assim, numa ação nevrálgica e epistemologicamente incontornável para todas as investigações pretensamente científicas e racionáveis. No entendimento de Terenzini e colaboradores (2001 *apud* CRESWELL, J.; CRESWELL, D., 2021) além de ajudar a estimular o interesse pela pesquisa por parte do leitor, compete à introdução de um

trabalho científico explicitar o problema e/ou a questão distinta que levou a sua realização. A partir dessas abordagens torna-se metodologicamente precioso proceder a delimitação do problema subjacente à qualquer pesquisa com vistas a diminuir a sua complexidade e também a evidenciar a peculiaridade que marca os diferentes estudos científicos.

Assim sendo, o problema central que impulsionou a realização deste estudo decorreu das ambiguidades que parecem intrínsecas aos documentos oficiais que orientam o Ensino Secundário em Moçambique e que, na nossa interpretação, impactam, em larga medida, àquelas que são as dinâmicas curriculares nos mais diversificados estabelecimentos de ensino nacionais e, de modo particular, em alguns dos que foram contemplados como centros da pesquisa empírica para esta tese. Entre tais dispositivos legais, temos a destacar: (i) a lei 6/92 de 6 maio de 1992 do SNE (MOÇAMBIQUE, 1992); (ii) a lei 18/2018 de 28 de dezembro de 2018 do atual SNE (MOÇAMBIQUE, 2018a) e, por fim (iii) o Plano Curricular do Ensino Secundário Geral (PCESG) - (MOÇAMBIQUE, 2007).

Tal como a lei 6/92; no seu artigo 21º, a lei 18/2018 do SNE (MOÇAMBIQUE, 2018a, p. 6) estabelece que “sempre que se revele necessário, pode ser introduzida adaptação de carácter local no programa de ensino nacional, desde que não contrariem os princípios, objetivos e a concepção do SNE”. Progressivamente, o artigo 22º do mesmo documento faz uma réplica quase que autêntica da citação anterior: “sempre que se revele necessário, pode ser introduzida adaptação de carácter regional aos currículos e programas nacionais de forma a garantir uma melhor qualificação do aluno, desde que não contrariem os princípios, objetivos e concepção do SNE” (MOÇAMBIQUE, 2018a, p. 7). Os dois artigos destacados acrescem-se ao Plano Curricular do Ensino Secundário Geral (PCESG) (MOÇAMBIQUE, 2007, p. 86) o qual estabelece que:

[...] os alunos não são uma massa homogênea, cada aluno é visto como único, apresentando ritmos e estilos de aprendizagem variados, assim, as estratégias de ensino e aprendizagem a serem adotadas deverão ser diversificadas e ajustadas às necessidades reais dos aprendentes (MOÇAMBIQUE, 2007, p. 86).

Analiticamente, as citações acima denotam explicitamente que os documentos legais nacionais são favoráveis ao desenvolvimento de uma educação que tenha em vista o respeito dos mais variados contextos escolares que subjazem o país. Todavia, longe de contribuir para a salvaguarda das dinâmicas contextuais das escolas e, sobretudo da ‘heterogeneidade’ que caracteriza os(as) educandos(as) (TARDIF; LESSARD, 2014) a legislação educacional que orienta o Ensino Secundário Geral em Moçambique comporta uma dimensão contraditória que ofusca de maneira considerável a operacionalização particularizada e/ou contextualizada do currículo oficial ao nível do ESG2. Tal ambivalência resulta do fato de que, da mesma forma que a legislação sugere a adaptação dos programas de ensino aos contextos locais/escolares, impõe-se também o respeito aos ditames do currículo oficial em decorrência de seu caráter nacional. Formalmente, isso é respaldado pelo nº 2 do artigo 22º da lei 18/2018 do SNE (MOÇAMBIQUE, 2018a, p. 7), o qual estabelece que “os currículos e programas de ensino escolar, com exceção do ensino superior, têm caráter nacional e são aprovados pelo ministro que superintende a área da educação”. É objetivamente em razão desse princípio que, entre outros elementos, às dinâmicas curriculares no ESG e, especificamente no ESG2 em Moçambique impõe-se como se sinalizava previamente, uma lógica padronizante que compreende a adoção de planos analíticos provinciais em vista ao cumprimento dos programas de ensino nacionais.

Dito isso, a questão da pesquisa que norteou este estudo foi: de que modo as dinâmicas inerentes e impostas à operacionalização do currículo do ESG2 em Moçambique podem contribuir para a salvaguarda plena (ou não) da flexibilização educacional/curricular prevista oficialmente (MOÇAMBIQUE, 2007; 2018a; 2018b) e dos diferentes contextos escolares que marcam o país?

Assim sendo, constituem objetivos deste trabalho, os seguintes:

Objetivo geral:

- ✓ analisar as implicações e os desafios que se impõem ao currículo do Ensino Secundário Geral do 2º ciclo (ESG2) em Moçambique.

Objetivos específicos:

- ✓ discutir as implicações dos planos analíticos provinciais adotados no âmbito do currículo do ESG2 em Moçambique e especificamente nas escolas secundárias A, B, C, D e E;
- ✓ examinar as perspectivas dos(as) diretores(as) adjuntos(as) pedagógicos(as) de cinco escolas secundárias, e de um técnico e instrutor pedagógico de uma das Direções Distritais de Educação da Província B e do coordenador do Ensino Secundário na Direção Provincial de Educação da Província A em relação ao currículo do ESG2;
- ✓ refletir sobre abordagens educacionais alternativas ao atual modelo curricular dominante no ESG2 em Moçambique.

De um modo geral, as proposições críticas colocadas em relação aos principais documentos legais que guiam a educação moçambicana e o ESG2: a lei 6/92 do SNE (MOÇAMBIQUE, 1992); lei 18/2018 do atual SNE (MOÇAMBIQUE, 2018a); PCESG (MOÇAMBIQUE, 2007) e o Regulamento de Avaliação do Ensino Primário, Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos e Ensino Secundário Geral (MOÇAMBIQUE, 2018b) - denotam, sistematicamente, a apologia de uma abordagem padronizante no que se refere à implementação curricular. Assim, não obstante aos esforços abnegadamente empreendidos pela classe docente com vistas à construção de uma educação pretensamente democrática, do ponto de vista prático, em razão de seu caráter objetivista tal modelo curricular impõe uma dinâmica profissional potencialmente desprofissionalizante por parte dos(as) professores(as), uma vez que exige-se reiterada e primordialmente o cumprimento integral (ou formal) dos programas de ensino nacionais por meio dos planos analíticos provinciais sem, muitas vezes, atender-se aos aspectos contingenciais intrínsecos aos diversificados contextos escolares nacionais e, muito em particular de alguns dos que foram parte dos processos empíricos alusivos a este estudo.

Recorrendo ao trabalho de Tardif e Lessard (2014) tal quadro educacional normativo apresenta-se como incoerente, considerando que dada a sua variedade, generalidade e ambiguidade os objetivos escolares impõem à classe docente a responsabilidade de adaptar e conduzir o processo de ensino e aprendizagem em

conformidade com os fatores situacionais que permeiam as salas de aula. Como nos lembra, Henry Giroux (1999) ensinar:

[...] é um trabalho muito difícil, por isso, os professores precisam ser intelectuais para compreender que o ensino é uma forma de mediação entre diferentes grupos de pessoas, e não podemos ser bons mediadores a menos que saibamos a quem se dirige a mediação em que nos engajamos (GIROUX, 1999, p. 28).

A partir das perspectivas teóricas de Giroux (1999) e de Tardif e Lessard (2014) denota-se que o processo de implementação curricular transcende o simples cumprimento dos programas de ensino que se impõem padronizadamente. Trata-se de uma ação que exige flexibilidade ou adaptabilidade relativa às dinâmicas peculiares que subjazem os estabelecimentos de ensino. Por isso, no seu trabalho intitulado “*Diversidade cultural e educação em Moçambique*”, Helzidina Dias (2010, p. 2) sublinha que “o professor não pode ignorar a diversidade e a riqueza humana e cultural dos seus alunos”. Pelo contrário, na visão desta pesquisadora, entre outras competências, cabe aos(às) professores(as) e às escolas potencializar e promover a diversidade tendo em vista o enriquecimento da qualidade do ensino e da aprendizagem em Moçambique levando em consideração o fato de ser uma sociedade multicultural. Seguramente, tal ação exerceria um papel de elevada proeminência rumo à desconstrução dos esquemas tecnicistas que emanam do currículo nacional com base na sua flexibilização em salas de aula.

Deste modo, a justificabilidade deste trabalho está ligada à sua dimensão crítico-analítica em relação ao caráter isomorfizante que vem caracterizando o currículo do ESG e, especificamente o do ESG2 desde o Moçambique pós-independente (1975) até a atualidade, problematizando as suas implicações no que se refere à dialética docente-discente no âmbito do processo de ensino e aprendizagem. Enfim, teoricamente, pensamos que a pertinência deste estudo reside na sua possibilidade de vir a fomentar reflexões sobretudo por parte da comunidade acadêmica nacional e, quiçá, dos mentores das políticas e dos projetos educacionais/curriculares em Moçambique sobre os desafios que se colocam ao modelo curricular predominante face aos diferentes contextos educacionais que marcam o país, assim como à heterogeneidade que

caracteriza os(as) educandos(as) e à complexidade do “ato de ensinar”. (TARDIF LESSARD, 2014).

Estruturalmente o texto está organizado em cinco seções. A primeira delas é a introdução que, no geral, apresenta o objeto de estudo, as motivações por parte do pesquisador que influenciaram a realização do tal empreendimento investigativo, o problema da pesquisa, o objetivo geral e os objetivos específicos e a relevância do trabalho.

A segunda seção é relativa ao contexto geográfico, demográfico, político e econômico de Moçambique. Entre outros aspectos, esta seção discute as metamorfoses que marcaram o Estado moçambicano desde a luta armada de libertação nacional até a proclamação da independência. Do ponto de vista político-diplomático, apresentaram-se as organizações regionais, continentais e internacionais das quais o país é membro, a partir da Conferência Coordenadora para o Desenvolvimento da África Austral (SADCC) até a Organização das Nações Unidas (ONU). A terceira seção aborda, entre vários tópicos, as transformações ocorridas na educação moçambicana, desde o sistema de educação colonial até a atualidade.

A quarta seção apresenta os procedimentos metodológicos que possibilitaram a concretização do trabalho desde a descrição analítica dos momentos que precederam a coleta de dados até os processos de análise e interpretação de dados. Por sua vez, a quinta seção discute as perspectivas dos(as) entrevistados(as) em relação ao currículo do Ensino Secundário Geral do 2º ciclo (ESG2) focalizando especificamente: i) as características do currículo do ESG2, ii) o Plano de Estudos, iii) os planos analíticos provinciais e, iv) as Zonas de Influência Pedagógica (ZIPs). E, finalmente, as considerações finais, que discorrem sobre os resultados do estudo, decorrentes das abordagens teóricas e das análises das entrevistas.

2 O CONTEXTO GEOGRÁFICO, POLÍTICO, DEMOGRÁFICO E SOCIOECONÔMICO EM MOÇAMBIQUE

Figura 1 - Mapa da África



Fonte: Adaptado pelo autor a partir Google Maps ³

Moçambique⁴ é um país localizado na costa oriental de África, precisamente na região austral da África, com uma superfície terrestre de 799.380 km², tendo como limites: a Tanzânia (norte), o Malawi e a Zâmbia (noroeste), o Zimbabwe (oeste), a África do sul e a Suazilândia⁵ (sul), e a leste, a secção do Oceano Índico, vulgarmente conhecida como Canal de Moçambique. Além de partilhar fronteiras com as antigas colônias britânicas, Moçambique é também vizinho das antigas colônias francesas: as ilhas de Madagáscar, das Comores e as ilhas Reunião que são igualmente banhadas pelo Oceano Índico.

³<https://www.guiageografico.com/afrika-mapa-continente.htm>. Acesso em: 5 set. 2019.

⁴<http://www.portaldogoverno.gov.mz/por/Mocambique/Geografia-de-Mocambique>. Acesso em: 5 set. 2019.

⁵Desde 2018, a antiga colônia britânica, uma das poucas monarquias ainda vigentes na África, mudou de nome de Reino da Suazilândia para o “Reino de Eswatini”. cf. <https://www.jornaldenegocios.pt/economia/mundo/afrika/detalhe/rei-da-suazilandia-muda-nome-do-pais-para-reino-de-eswatini>. Acesso em: 5 set. 2019.

Politicamente, Moçambique é membro de organizações regionais, continentais e internacionais. Desde Abril de 1980, Moçambique é um dos membros integrantes da Conferência Coordenadora para o Desenvolvimento da África Austral - *Southern African Development Coordination Conference* (SADCC), organização que buscava, entre várias demandas, o estabelecimento e a promoção de políticas que contribuíssem para a redução da dependência econômica dos países membros em relação à República Sul Africana (RSA), país que naquele período ainda se encontrava imerso ao regime de segregação racial, vulgo *Apartheid*. Aliás, é preciso destacar que foi a SADCC que assumiu um papel determinante na luta contra a discriminação racial na África do sul (MOÇAMBIQUE, 2018c).

As incansáveis ações levadas a cabo pelos governos dos países da África Austral visando o progresso social e econômico de seus povos culminaram com a transformação, em 1992, da antiga SADCC em SADC (*Southern Africa Development Community*), a Comunidade para o Desenvolvimento da África Austral que agrega 16 países: Moçambique, África do Sul, Angola, Botswana, Lesotho, Malawi, Maurícias, Madagáscar, Namíbia, República Democrática do Congo, Seycheles, Reino de Eswatini (antigo Reino da Suazilândia), Tanzânia, Zâmbia, Zimbabwe e a União das Comores⁶.

Entre os propósitos da SADC, destacam-se: a promoção de um desenvolvimento sustentável; a promoção de políticas para o alívio da pobreza que ainda afeta a grande maioria de suas populações; a instituição de políticas que favoreçam o aproveitamento racional dos recursos naturais e a proteção do meio ambiente; a reunião de esforços para a promoção da paz e segurança; o desenvolvimento de valores políticos comuns (sistemas e instituições) - (MOÇAMBIQUE, 2018c). No plano político, um dos desafios candentes que atualmente se colocam à SADC é a superação do drama do terrorismo que assola a província moçambicana de Cabo Delgado (no norte) desde 2017, uma região rica em gás natural e, que, em razão disso, pode estar a ser vítima da famosa 'maldição dos recursos', ao invés de sua bênção, emprestando aqui uma expressão de

⁶https://www.sadc.int/files/5415/3467/8838/38th_SADC_Summit_COMMUNIQUE_Portuguese.pdf
Acesso em: 1 set. 2019.

Tom Burgis⁷ (2015). Mais do que intervenção da SADC, o fim do extremismo violento que se vive em Cabo Delgado impõe essencialmente a instituição de um espaço público mais inclusivo e/ou democrático que permita, de fato, o compartilhamento de ideais, valores e de aspirações comuns do povo de Moçambique, o que, por sua vez, favoreceria a operação de um amplo processo de reconciliação entre os(as) moçambicanos(as) capaz de fazer frente às desconfianças e às constantes intolerâncias recíprocas rumo ao estabelecimento de uma convivência ou coexistência social e pacífica (NGOENHA; CASTIANO, 2019).

Ao nível do continente, o país é um dos 55 membros da União Africana (UA) a antiga Organização da Unidade Africana (OUA) criada em 2002, na África do Sul, a partir das aspirações dos líderes africanos em materializar os magníficos ideais do pan-africanismo⁸. A OUA é uma organização pan-africana fundada em maio de 1963, numa conjuntura efervescente marcada pelas lutas revolucionárias contra os regimes coloniais ocidentais. Nisso, a obra *Africa must be unit*, de Nkwame Nkrumah (1909-1972) antigo Presidente do Gana (NGOENHA, 1993) foi uma das fontes de inspiração para os trabalhos realizados pela antiga OUA, sob o entendimento de que só uma plena unidade entre as nações africanas é que tornaria possível a superação efetiva do flagelo do colonialismo em toda África.

De acordo com Maria Meneses (2018) as lutas anti-coloniais assumiram um papel preponderante para o golpe de Estado de 25 de abril de 1974 em Portugal, o que mais tarde viria a consubstanciar-se na descolonização e na autodeterminação das antigas colônias portuguesas na África. Por sua vez, a derrocada do regime de Salazar em 1974 tornou possível a assinatura, aos 7 de Setembro de 1974, dos acordos de Lusaka, na Zâmbia, entre os líderes do movimento nacionalista que lutou pela libertação de Moçambique (FRELIMO) e os representantes do governo colonial português. Como resultado, os Acordos de Lusaka viriam a culminar com a proclamação da independência política do país aos 25 de Junho de 1975, pondo-se, deste modo, o fim a um longo processo de colonização e exploração, cujo prelúdio

⁷Jornalista de investigação, correspondente da *Financial Times*, nome de um jornal com sede em Londres e com especial interesse por questões/ notícias de domínio econômico ou financeiro.

⁸Cf. Disponível em: <https://www.politize.com.br/agenda-2063-da-uniao-africana/>. Acesso em: 8 jan. 2022.

remonta o século XV (1498) com a penetração mercantil portuguesa liderada por Vasco da Gama.

No entanto, pouco tempo após a proclamação da independência (1977), o país resvalou para um conflito armado, encabeçado por dois grupos: as Forças Populares de Libertação de Moçambique (FPLM) na ala governamental e as forças da Resistência Nacional de Moçambique (RENAMO). Enquanto, nas palavras de Rupia Júnior (2012) tal conflito pode ser caracterizado como uma guerra de desestabilização, na interpretação de Temudo (2005) tratou-se de uma guerra civil sustentada pelos antigos governos segregacionistas da República Sul Africana e da Rodésia (atual Zimbábue).

O conflito em referência só viria a terminar 16 anos mais tarde, graças a assinatura, aos 4 de Outubro de 1992, dos Acordos de Paz, em Roma (Itália), entre o então falecido líder da Resistência Nacional de Moçambique (RENAMO), Afonso Dhlakama e o antigo Presidente da República, Joaquim Alberto Chissano, sob a mediação da Igreja Católica. Tais acordos foram antecidos com a aprovação, em 1990, da primeira Constituição multipartidária da República de Moçambique (MOÇAMBIQUE, 2004) tornando-se, assim, formalmente, num Estado de direito democrático, pautado no princípio de separação e da interdependência de poderes (legislativo, judicial e executivo).

No domínio internacional, Moçambique é membro da Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU) desde Setembro de 1975. Faz parte da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), fundada em Julho de 1996, e que congrega atualmente 9 países: Brasil, Angola, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe, Guiné-Bissau, Guiné Equatorial, Timor-Leste, Portugal e Moçambique. O país é também membro integrante da *Commonwealth* desde 1995⁹, além de manter relações diplomáticas com várias nações do mundo, incluindo o Brasil.

⁹cf. Disponível em: <https://operamundi.uol.com.br/historia/25927/hoje-na-historia-1931-parlamento-britanico-aprova-criacao-do-commonwealth>. Acesso em: 20 out. 2019.

Quanto à divisão político-administrativa¹⁰, Moçambique é constituído por 154 distritos e 11 províncias, sendo a Cidade de Maputo (capital do país), Maputo, Gaza e Inhambane, localizadas ao sul do país; Sofala, Manica e Zambézia, no centro, e as províncias de Nampula, Cabo Delgado e Niassa ao norte, tal como ilustra o mapa que se segue:

Figura 2 - Mapa de Moçambique



Fonte: Adaptado pelo autor a partir do Google Maps¹¹

Cada uma dessas províncias dispõe de diretores provinciais (que representam todos os ministérios ao nível da província), um governador, figura que a partir da lei da descentralização em vigor desde 2019, passou a ser eleita por voto popular e com base

¹⁰cf. Disponível em:

https://issuu.com/bureauinfopub/docs/quem_quem_30_outubro_2020_digital/s/11807890. Acesso em: 9 jan. 2022.

¹¹cf. Disponível em: <https://www.google.com/maps/place/Mo%C3%A7ambique/>

15.3205103,23.1682035,6z/data=!4m5!3m4!1s0x18d4aceae6fd4ac5:0x12bbbf9ae16a115!8m2!3d-18.665695!4d35.529562. Acesso em: 20 out. 2019.

numa lista partidária¹². Além dessa figura, à luz da nova lei da descentralização, cada província passou a dispor desde 2020 de um secretário de estado, nomeado diretamente pelo Presidente da República e, com o mandato de, entre outras ações, representar o Estado e o Governo central na província, conforme o decreto nº 63/2020 de 7 de agosto de 2020, que institui o “quadro legal da organização e do funcionamento dos órgãos de representação do Estado na província” (MOÇAMBIQUE, 2020a, p. 1).

Relativamente à dimensão demográfica, segundo os dados do Instituto Nacional de Estatística (INE, 2019), até o ano 2017, o país dispunha de cerca de 27.909.798 de habitantes, dos quais, mais de 13.348.446 (48%) eram homens, e 14.561.352 (52%) eram do sexo feminino. Contudo, em resultado das altas taxas de natalidade que têm estado a caracterizar a população moçambicana, à luz dos dados estatísticos atualizados, o país conta com um universo de pouco mais de 30. 066. 648 de habitantes, dos quais 14.501,196 são homens e 15. 565,452 são do sexo feminino¹³.

Quanto à sua composição social, a população moçambicana constitui um ‘caldo cultural’ (RUIA JÚNIOR, 2012), ou seja, a sociedade moçambicana é, por excelência, um mosaico cultural, o que torna ilusória qualquer tentativa de atribuir ao país alguma característica que se relacione com a homogeneidade cultural. Nisto, as dimensões “etnolinguísticas de raízes bantu¹⁴ fazem-se presentes por todo o país; do norte ao sul do país podemos encontrar diversidades linguísticas e religiosas que refutam o princípio de homogeneidade” (RUIA JÚNIOR, 2012. p. 26). Assim sendo, defende o autor, a língua portuguesa, herança da colonização euro-portuguesa e os símbolos de soberania são adotados como os únicos meios de coesão nacional, ou de união na diversidade.

De acordo com o INE (MOÇAMBIQUE, 2019), dos 27.909.798 de habitantes, referentes ao ano 2017, apenas 33,4% vivia nas zonas urbanas e os restantes 66,6%, nas zonas rurais, fator que acaba fazendo da agricultura, sobretudo a chamada

¹²cf. Disponível em: <https://www.dw.com/pt-002/elei%C3%A7%C3%B5es-em-mo%C3%A7ambique-que-inova%C3%A7%C3%B5es-trar%C3%A1-a-elei%C3%A7%C3%A3o-de-governadores-provinciais/a-50500895>. Acesso em: 9 jan. 2022.

¹³cf. Disponível em: <http://www.ine.gov.mz/iv-rgph-2017/projecoes-da-populacao-2017-2050/mocambique-publicacao-1.xls/view>. Acesso em: 9 jan. 2022.

¹⁴cf. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/disciplinas/historia/bantos-quatrocentos-grupos-eticos-falam-linguas-bantas-atualmente.htm>. Acesso em: 10 out. 2019.

agricultura de subsistência, a base econômica principal e de sobrevivência da grande maioria da população nacional.

Ainda nesse domínio, vários projetos como, por exemplo, a Mozal¹⁵, a Hidroelétrica de Cahora Bassa¹⁶, os Corredores ferro-portuários (Trens e Portos), os grandes complexos turísticos de que o país dispõe e os megaprojetos decorrentes da indústria extrativa têm estado a assumir, nos últimos anos, um papel significativo para o crescimento econômico de Moçambique. Não obstante, a maioria da população continua a viver abaixo da linha da pobreza¹⁷, daí a premência que se impõe no estabelecimento de um conjunto de medidas ou de políticas públicas plenamente desenvolvimentistas, visando a superação da pobreza e a materialização da justiça social no seio da sociedade moçambicana. Como observam Ngoenha e Castiano (2019) a independência de Moçambique (1975) deu lugar a uma liberdade política. Todavia, a categoria de liberdade não se limita à liberdade política; ela comporta também uma outra dimensão, a chamada liberdade econômica e, está, por sua vez, não deve ser resumida aos números ou ao mero crescimento econômico projetado anualmente. A liberdade econômica, sustentam os autores, deve transfigurar-se em liberdade social com vistas ao melhoramento pleno das condições de vida da população.

¹⁵A Mozal é uma empresa multinacional (empresa privada) que se dedica à produção e exportação de alumínio e, por conseguinte, uma das maiores fontes de divisas para o país. Já foi considerada a maior empresa de Moçambique, numa lista publicada pela KPMG, uma empresa de auditoria e consultoria baseada em Moçambique. Cf. Disponível em: <https://www.dw.com/pt-002/mozal/t-17424557>. Acesso em: 10 jan. 2022.

¹⁶A hidroelétrica de Cahora Bassa (empresa pública), maior produtora de energia elétrica de Moçambique, localizada no rio Zambeze, província de Tete, apresenta-se como uma das fontes de divisas extremamente preciosas para Moçambique, já que além de fornecer a energia elétrica para o país abastece também a três países da África Austral: a África do Sul, Zâmbia e o Malawi.

¹⁷cf. Disponível em: <http://www.portaldogoverno.gov.mz/por/Mocambique/Geografia-de-Mocambique>. Acesso em: 20 out. 2019.

3 OS SISTEMAS DE EDUCAÇÃO EM MOÇAMBIQUE

Esta seção discutiu: i) o sistema de educação colonial, ii) o sistema de educação na era pós-colonial e na atualidade iii) os modelos de formação de professores, iv) o Plano Curricular do Ensino Secundário Geral: objetivos, princípios norteadores e as origens da padronização curricular em Moçambique e, v) o organograma do Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano de Moçambique (MINEDH).

3. 1 O SISTEMA DE EDUCAÇÃO COLONIAL

Historicamente, o Estado Colonial Português havia instituído em Moçambique (1930-1975) um regime educacional essencialmente segregacionista, o qual se consubstanciou com a criação, por um lado, de um modelo educacional destinado à população ocidental residente na colônia e, que se embasava no saber-pensar e, por outro, de um sistema arcaico de ensino ao serviço das comunidades africanas, que se apoiava na manufatura, no saber-fazer e/ou numa dimensão estritamente técnica, em prejuízo do saber raciocinar. A esse respeito, Mouzinho de Albuquerque (1855-1902)¹⁸ dizia: “o melhor que podemos fazer para educar e civilizar o indígena é desenvolver em termos práticos as suas atitudes para o trabalho manual colhendo vantagens na exploração da província” (GASPERINI, 1989, p. 19). Como argumenta Golias (1993) a organização da educação no período colonial compreendia duas dimensões: (i) o ensino para “civilizados”; e o (ii) o ensino para “indígenas”. Enquanto, o primeiro dispunha de escolas oficiais e particulares destinadas especialmente à população branca e aos assimilados¹⁹; o segundo, por sua vez, era de péssima qualidade e estava

¹⁸Antigo governador colonial de Moçambique entre os anos 1896 a 1898. (WHEELER, 1980).

¹⁹Uma das estratégias primordiais adotadas pelo antigo Governo Colonial Português de modo a impor os seus princípios ideológicos ao nível das colônias, foi a política assimilacionista. Trata-se de um processo que consistiu fundamentalmente, como diz Golias (1993) em ‘europeizar’ os povos colonizados, desnaturalizando-os por meio da escola e de outros meios ideológicos. Na prática, a conversão da categoria de “indígena” em assimilado passava por um processo legal cujos requisitos fundamentais eram: o domínio da língua portuguesa, falada e escrita e, a reunião de condições financeiras estáveis. No processo ou ato de juramento, ao interessado (o preto) impunha-se o dever de manifestar o desejo de se desvincular de suas origens, culturas e de seus costumes e, por conseguinte, comprometer-se a viver axiologicamente à luz dos valores euro-portugueses. Sucessivamente, tendo adquirido o estatuto de

reservado aos africanos/moçambicanos que, ao contrário, dos chamados assimilados não gozavam de cidadania portuguesa.

Em decorrência de seu caráter dicotômico, o sistema da educação colonial acabou por sujeitar as crianças negras aos mais baixos níveis escolares, designadamente, ao Ensino Rudimentar ou de Adaptação e ao Ensino Primário. Na ótica de Mondlane (1975, p. 71) o Ensino Rudimentar tinha por finalidade “conduzir gradativamente o indígena duma vida de selvajaria a uma vida civilizada”. E, quanto aos seus níveis, o Ensino Rudimentar era constituído, i) pela iniciação, também conhecida como jardim-de-infância, ii) pela 1ª classe (1º grau) e, iii) pela 2ª classe, respectivamente. Por seu turno, o Ensino Primário (3ª e 4ª classe) destinava-se às crianças “indígenas” que tivessem frequentado com sucesso o Ensino de Adaptação, o qual era definido como um processo de iniciação dos petizes africanos à aprendizagem da Língua Portuguesa. Esse cenário concorreu decisivamente para a relegação da grande maioria africana ao nível do ensino rudimentar ou de adaptação, uma vez que os processos de avaliação que condicionavam o acesso ao Ensino Primário (3ª e 4ª classe) eram realizados sistematicamente em Língua Portuguesa, configurando-se, desta maneira, complexos e pesados para as crianças nativas que aprendiam essa língua pela primeira vez na escola (MONDLANE, 1975).

De igual modo, em relação aos assimilados, asiáticos e aos ocidentais, tinham sido instituídos dois níveis de ensino: o Ensino Primário e o Ensino Liceal, como ilustra o Quadro 1:

Quadro 1 - Níveis do sistema da educação colonial

CATEGORIAS DE ENSINO	SUB-CATEGORIAS DE ENSINO	NÍVEIS/CICLOS/ANOS			OBS.
ENSINO PARA INDÍGENAS	Ensino Rudimentar ou de Adaptação	Iniciação ou jardim-de-infância	1ª Classe	2ª Classe	Gerido pela igreja católica
	Ensino Primário	3ª Classe	4ª Classe		

assimilado, isto é, de nacionalidade portuguesa, o convertido passava a aceder a um conjunto de regalias, entre as quais: o direito a bilhete de identidade e ao passaporte; o acesso às escolas oficiais do Estado pelos(as) filhos(as) dos assimilados e o direito a voto. (GOLIAS, 1993).

ENSINO OFICIAL	Ensino Primário	1ª Classe	2ª Classe	3ª Classe	4ª Classe	5ª Classe	Gerido pelo Estado
	Liceu (Ensino Secundário)	1º Ciclo	1º Ano	2º Ano			
		2º Ciclo	1º Ano	2º Ano	3º Ano		
		3º Ciclo					Fase preparatória para o ensino superior

Fonte: Adaptado pelo Autor a partir de Mondlane (1975)

O Quadro 1 elucida inequivocamente que relativamente às suas características, a educação colonial apresentava-se como um sistema de carácter extremamente segregacionista. Distintamente do ensino para os “indígenas”, o Ensino Primário destinado aos ditos “civilizados” acrescentou-se a 5ª classe, comportando, no total, 5 classes. No que se refere aos conteúdos curriculares, cabe ressaltar que, de um modo global, tanto as escolas primárias das populações nativas, quanto as das crianças europeias, asiáticas e assimiladas eram caracterizadas por uma abordagem parcialmente homogeneizante, em conformidade com a Portaria Ministerial nº 17883, de 5 de agosto de 1960, o qual estabelecia que os programas do Ensino Primário adotados na Metrópole e aprovados por meio do decreto-lei nº 42994 de 28 de maio de 1960 deviam ser replicados de maneira taxativa a todas as colônias portuguesas (GOLIAS, 1993).

Na interpretação de Golias (1993, p. 43) tal ação deveu-se, entre outras razões, à “comodidade burocrática devida à incompreensão da diversidade natural dos alunos”. Todavia, servindo-se do pensamento de Buendía (2000), mais do que ignorância ou incompreensão das autoridades educativas coloniais em relação à diversidade natural dos(as) alunos(as), a adoção nas antigas províncias ultramarinas (colônias) portuguesas e na metrópole de programas de Ensino Primário sincrônicos deveu-se em larga medida aos contornos que caracterizaram a emergência da escola moderna em Moçambique. Do ponto de vista histórico, afirma Buendía, entre os finais do século XIX e boa parte do século XX, o surgimento de escolas ao nível do país pode ser visto como um processo resultante das grandes transformações políticas e econômicas ocorridas no Ocidente e que, efetivamente, apresentou-se como tardio e, ao mesmo tempo, como um fenómeno ‘importado’ para o país.

Ora, geralmente, “tudo o que é importado pode ser algo complementar, mas também, a ‘coisa importada’ pode ser anacrônica” (BUENDÍA, 2000, p. 152). No entendimento deste pesquisador, o modelo de escola que foi importando e instalado ao nível nas chamadas províncias ultramarinas portuguesas notabilizou-se por ser descontextualizado e avesso à diversidade dos(as) alunos(as), aos saberes ou às práticas culturais dos povos africanos. Os argumentos de Mondlane (1975) são elucidativos em relação ao caráter descontextualizado da educação colonial:

[...] os colonialistas em geral desprezaram e ignoraram a cultura e educação africanas tradicionais. Assaltaram-nas, instituindo uma versão do seu próprio sistema de educação, totalmente fora do contexto, que viria a desenraizar o africano do seu passado e a forçá-lo a adaptar-se à sociedade colonial; era necessário que o africano adquirisse desprezo pelos seus próprios antecedentes. (MONDLANE, 1975, p. 69).

Essas proposições reforçam a tese de que, de fato, a educação colonial configurou-se como uma verdadeira antítese ao *modus vivendi* ou às culturas dos povos nativos, de modo a tornar possível a materialização dos princípios do colonialismo português na África. Um dos aspectos importantes evidenciados pelo Quadro 1 tem que ver com o papel assumido pela Igreja Católica na expansão do colonialismo nas antigas colônias portuguesas. Indubitavelmente, a concretização dos ideais coloniais em Moçambique contou com uma forte conivência da Igreja Católica, precisamente com base na Concordata de 1940, assinada entre o Governo Colonial Português e as autoridades do Vaticano.

Na sequência do Acordo de 1940, aprovou-se, em 1941, o Estatuto Missionário, que culminou com a transferência da gestão das escolas das comunidades africanas à Igreja Católica. Como corolário, a partir de 1941, operaram-se transformações curriculares significativas que consistiram basicamente na introdução do ensino do catecismo no Ensino Indígena, como um mecanismo reiterado e apropriado para fazer do homem africano/moçambicano um ser dócil, alienado, obediente e também leal a Portugal (MONDLANE, 1975). Dito de outro modo, além de garantir a integração na sociedade colonial, assegurar a plena submissão e aceitação do sistema colonial por

parte dos(as) colonizados(as) constituiu-se em um dos objetivos nevrálgicos da escola na era colonial. (BUENDÍA, 2000).

A carta pastoral do cardeal Cerejeira²⁰, em 1960, confirma o cerne da política educacional que esteve em voga nas antigas colônias portuguesas na África e, particularmente em Moçambique:

[...] 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. (MONDLANE, 1975, p. 69).

Por outro lado, embora, em teoria, os programas curriculares do Ensino Primário aplicados na metrópole e nos territórios colonizados africanos tenham sido parcialmente uniformes; no seu âmago, recorrendo aos estudos da sociologia de educação realizados por Bourdieu e Passeron (2008), a dimensão alienante que permeia tais programas educacionais esteve intimamente associada à uma lógica meritocrática subjacente à reprodução social e que, em geral, marca os sistemas de ensino na contemporaneidade. Em razão de sua dimensão reprodutivista, os sistemas de ensino criam um conjunto de mecanismos de seleção e de classificação que sedimentam grandemente a meritocracia escolar. (BOURDIEU; PASSERON, 2008).

Valle (2013), intérprete e estudiosa do pensamento de Bourdieu (1930-2002) e de Passeron (1930-) afirma que tais esquemas meritocráticos põem em xeque os grandes objetivos da escola republicana, alicerçados na democratização da educação, ao favorecerem uma parte exclusiva de alunos(as) que está bem posicionada dentro da hierarquia escolar, nomeadamente, as crianças das classes dominantes que são, muitas vezes, detentoras do maior volume do capital cultural/linguístico que é adotado no processo de ensino, em prejuízo daquelas que provêm das classes populares e/ou menos favorecidas socialmente. Nas palavras de Bourdieu e Passeron (2018, p. 16), os

²⁰D. Manuel Gonçalves Cerejeira, 14º Cardeal Patriarca de Lisboa, nasceu em Lousado em 1888, filho de Avelino Gonçalves Cerejeira e de D. Joaquina Gonçalves Rebello. Cf. <http://www.fccerejeira.org>. Acesso em: 20 nov. 2019.

processos de seleção e classificação que ocorrem dentro dos sistemas de ensino exercem-se com “[...] um rigor muito desigual segundo a origem social dos sujeitos; na verdade, para as classes mais desfavorecidas, trata-se puramente e simplesmente de eliminação”.

Fazendo jus aos pressupostos da sociologia da educação, foram os princípios excludentes do sistema educativo colonial que influenciaram determinantemente o insucesso escolar das crianças, adolescentes e jovens africanos (pertencentes na sua maioria às classes populares, oprimidas e socialmente precárias) durante o seu processo de escolarização. E, isto deveu-se inquestionavelmente ao fato de que, “todo o ensino era pensado em função de estudantes de língua materna portuguesa que vivessem num ambiente socioeconômico e cultural estimulante e abastado”. (GASPERINI, 1989, p. 15).

No seu cerne, os programas de ensino nos três níveis de instrução: o Rudimentar, Primário, incluindo o Ensino Liceal/Secundário, o qual abrangia três ciclos (o 1º ciclo, com duração de três anos; o 2º, com três e o 3º, com dois anos) estavam “organizados de modo a apresentar uma série de barreiras à criança africana que procurava a educação superior” (MONDLANE, 1975, p. 72). Como resultado das manobras meritocráticas, enfatiza Mondlane, o 3º ciclo do Ensino Liceal estava reservado estritamente para os(as) pouquíssimos(as) alunos(as) que se candidatavam à universidade portuguesa, naquela época.

Aliás, no seu trabalho de doutorado, Taimo (2010) é peremptório em afirmar que as estatísticas inerentes ao acesso de estudantes africanos(as) ao Ensino Superior durante o período colonial foram uma autêntica miragem. E, na sua visão, à semelhança de Mondlane (1975) tal cenário deveu-se aos esquemas seletivos que condicionaram o acesso ao Ensino Liceal: “dados mostram que o ensino secundário tinha poucos africanos e conseqüentemente a entrada ao ensino superior obedecerá à mesma lógica de privilegiar assimilados, os filhos de colonos e os filhos de indianos, por exemplo” (TAIMO, 2010, p. 78). Dado isso, o autor salienta que, de 280 alunos(as) que haviam sido matriculados(as) no primeiro ano do funcionamento dos Estudos Gerais

Universitários de Moçambique²¹ (EGUM), o nº de alunos(as) africanos(as) e/ou de moçambicanos(as) que frequentava essa universidade não ultrapassava a uma 'dúzia', tendo se transformado, assim, numa instituição destinada exclusivamente aos(às) filhos(as) dos assimilados, dos asiáticos e dos cidadãos ocidentais residentes em Moçambique.

Sem dúvidas, as restrições impostas aos(às) estudantes africanos(as) provaram de forma eloquente que o ideal civilizatório propalado pelo Governo Colonial Português, como sendo a justificativa do colonialismo na África e, em Moçambique não passou de uma mera falácia. A esse respeito, Gasperini (1989) rebate contundentemente o discurso de Gonçalves de Moraes e Castro, segundo o qual:

[...] a colonização é o método para levar a civilização do fogo de onde ela resplandece até às regiões que vivem na anarquia e na violência e que têm necessidade absoluta que ela ali chegue para apaziguar ódios e rebeliões, como um arco-íris num céu escuro de tempestade; a colonização requer a coesão destes três factores: político, económico e educativo. (GONÇALVES DE MORAIS; CASTRO, 1927 *apud* GASPERINI, 1989, p. 11).

Progressivamente, Manuel Ferreira, antigo Diretor Geral da Educação nas antigas colônias portuguesas, afirmava que, além da transmissão da língua nacional que conduzia à integração de uma pátria comum, a colonização tinha em vista a promoção da instrução à favor do povo africano (FERREIRA, 1973 *apud* GASPERINI, 1989). Todavia, longe de libertar às populações nativas do seu 'primitivismo degradante' por meio da educação ou da cultura científica metropolitana, Gasperini (1989, p. 12) ressalta que "os atos desmentiram as palavras; existem muitos estudos históricos, políticos e socioeconômicos que mostram os objetivos reais da colonização portuguesa e os seus efeitos". Ou seja, excetuando os(as) filhos(as) dos(as) assimilados(as), as políticas educativas coloniais foram veementemente proibitivas no tocante ao acesso à educação pelos(as) moçambicanos(as). Por isso, quando o país ascendeu à independência em 1975, de um total de 10 milhões de habitantes, cerca de 94% eram analfabetos (GASPERINI, 1989). Outros estudos, porém, apontam cifras

²¹EGUM foi a primeira instituição do Ensino Superior criada no país, em 1962, no auge do colonialismo.

mais catastróficas como, por exemplo, o de Castiano e Ngoenha (2013) que concluiu que até 1975, 98% da população moçambicana era analfabeta.

Tal fato, sublinha Gasperini (1989), deveu-se ao baixo investimento que o Governo Colonial Português havia reservado para o setor da Educação em Moçambique durante a vigência do colonialismo. Portanto, de acordo com Eicher e Orivel (1980 *apud* GASPERINI, 1989, p.12) em 1974, o PIB que o Governo de Salazar tinha investido para a educação em Moçambique foi de 0,95%. Em contrapartida, em relação a Angola mobilizaram-se 2,29%, na Tanzânia (ex-colônia britânica), 5.16% e, finalmente, na Nigéria (ex-colônia britânica), 4,27%. Geograficamente, as desigualdades no campo da educação e, mais especificamente no domínio do Liceu/Secundário consubstanciaram-se a partir da concentração de escolas em espaços residenciais da grande maioria branca, com destaque para as zonas urbanas e costeiras em detrimento das zonas rurais ou campesinas, onde morava e ainda continua morando a maior parte de famílias populares e desfavorecidas socialmente em Moçambique. A tabela 1 demonstra às assimetrias que dominaram a distribuição de escolas no período colonial em Moçambique:

Tabela 1 - Nº de escolas e o acesso ao Ensino Secundário entre 1973 e 1974

PROVÍNCIAS	Nº TOTAL DE LICEUS OU ESCOLAS SECUNDÁRIAS	Nº TOTAL DE ALUNOS (AS)
Maputo	3	6.188
Gaza	0	0
Inhambane	0	0
Sofala	1	1530
Manica	0	0
Tete	0	0
Zambézia	1	803
Nampula	2	1124
Cabo Delgado	0	0
Niassa	1	73
Total	8	9.718

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Gasperini (1989)

Os dados acima explicitam que o acesso ao Ensino Secundário/Liceal durante a vigência do sistema de educação colonial em Moçambique foi definitivamente elitista e, deste modo, destinado a uma minoria socialmente privilegiada. De um total de 10 províncias de que o país dispunha naquele período, somente a metade é que oferecia o

liceu, interditando assim, o acesso a esse nível de ensino aos adolescentes, jovens e às crianças das províncias do sul (Gaza e Inhambane), centro (Manica e Tete) e do norte de Moçambique (Cabo Delgado). Reiteradamente, as desigualdades impostas no acesso à educação foram exemplos inequívocos da dimensão falaciosa do discurso apregoadado pelo Ocidente acerca dos reais objetivos que o levaram a instituir o colonialismo na África e, principalmente em Moçambique (GASPERINI, 1989). Assim sendo, concordamos com Basílio (2017b) ao acentuar que, no contexto do sistema educativo imperial, a educação não era tomada como um direito fundamental e, por isso, não se apresentava como um meio imprescindível para o desejável desenvolvimento humano em Moçambique.

Tal *status quo* só viria a ser revisto após a proclamação da independência política de Moçambique (1975), mais concretamente em 1983, com a aprovação do primeiro Sistema Nacional de Educação (SNE) autônomo através da lei 4/83 de 23 de março de 1983. (MOÇAMBIQUE, 1983).

3.2 O SISTEMA DE EDUCAÇÃO NA ERA PÓ-COLONIAL E NA ATUALIDADE

A crise econômica e o caráter discriminatório da educação colonial foram os fatores essenciais que concorreram para o estabelecimento do primeiro SNE em 1983. No domínio econômico, o SNE foi forjado como o corolário do Plano Prospectivo Indicativo (PPI) engendrado pelo Governo de Moçambique, em 1980. A superação dos níveis de pobreza e do subdesenvolvimento que se mostravam retumbantes no período que se seguiu à proclamação da independência configurou-se como um dos magníficos objetivos do PPI e, na visão do Governo, referem Castiano e Ngoenha (2013), a concretização desse programa passava estratégica e politicamente pela adoção do socialismo, o que impunha uma planificação centralizada, bem como a promoção de importantes investimentos ao nível da agricultura e indústria. Ou seja, para o Governo da Frelimo, interpreta Mazula (1995), a consumação do PPI implicava a realização de um conjunto de ações e de projetos industriais que tivessem em vista a socialização do campo e a eliminação dos níveis de subdesenvolvimento econômico e social num

intervalo de 10 anos, o que, por conseguinte, permitiria integrar Moçambique na rota das nações desenvolvidas, dando assim, “grande salto²²” para o socialismo.

No seguimento das políticas socialistas, ao nível da agricultura, deu-se primazia à abertura de machambas estatais²³ em detrimento de machambas familiares e/ou particulares. Na área industrial, o PPI passou pela abertura de fábricas estatais, designadamente, a Têxtil de Mocuba, na província central da Zambézia, a Cometal-Momed, entre outros empreendimentos erguidos naquele período. Um aspecto crucial que aqui cabe reiterar é que, tais medidas exigiam um maior pragmatismo por parte do SNE, veículo através do qual se materializava e se materializa o processo de formação humana nos domínios técnico-profissional, acadêmico e em todas as áreas científicas (CASTIANO; NGOENHA, 2013).

E, relativamente a isso, não obstante às ações iniciais levadas a cabo no período pós-independência com o intuito de, (i) remodelar os programas de ensino, introduzindo novos conteúdos e, (ii) dinamizar o planeamento da educação para a estabilização do funcionamento das escolas, a estrutura do sistema educativo continuava substantivamente intacta, o que fazia persistir, por um lado, uma defasagem entre o tipo de formação que antes se oferecia e a sua valência no concernente ao progresso do país em todas as vertentes (MAZULA, 1995). Por outro lado, no domínio educacional ainda prevalecia uma série de aspectos problemáticos como, “a deficiente articulação entre os níveis de ensino, as áreas de formação e os conteúdos programáticos; a rede escolar distorcida, inviabilizando a escolaridade obrigatória” (MAZULA, 1995, p. 170). Estes cenários, interpreta Mazula, incitaram questionamentos por parte do Governo de Moçambique independente sobre a viabilidade de um sistema de ensino (com vestígios coloniais) que até então vigorava.

Em resposta a esses questionamentos e, em cumprimento do III Congresso da Frelimo (1977), em 1981, o então Ministério da Educação e Cultura (MEC), apresentou, na Assembleia Popular (designação que se dava ao Parlamento moçambicano durante a vigência da primeira República, de 1975 a 1990) uma proposta de lei sobre a

²²Grifos do autor

²³Campos agrícolas

instituição de um novo sistema educacional. Esse projeto de lei denominou-se Linhas Gerais do Sistema Nacional de Educação e, oficialmente, foi aprovado a partir da resolução nº 11/81 de 17 de dezembro de 1981. A proposta legal em referência foi encarada pela Assembleia Popular como um instrumento válido para a satisfação das grandes aspirações pelo progresso social e econômico de Moçambique e pela formação do 'homem novo' (MAZULA, 1995). Mesmo assim, o primeiro SNE autônomo só viria a ser instituído efetiva e formalmente a partir da lei nº 4/83 de 23 de março de 1983 (MOÇAMBIQUE, 1983). Entre outros princípios e objetivos gerais, tal dispositivo normativo estabelecia que:

(i) a educação é um direito e um dever de todo o cidadão, o que se traduz na igualdade de oportunidades de acesso a todos os níveis de ensino, e na educação permanente e sistemática de todo o povo; (ii) a educação na República Popular de Moçambique baseia-se nas experiências nacionais, nos princípios universais do marxismo do marxismo-leninismo, e ao patrimônio científico, técnico e cultural da humanidade; (iii) a educação é dirigida, planejada e controlada pelo Estado, que garante a sua universalidade e laicidade no quadro da realização dos objetivos fundamentais consagrados na constituição. (MOÇAMBIQUE, 1983, p. 14).

Os três princípios gerais referentes ao primeiro SNE representaram oficialmente uma tentativa de contraposição ao paradigma educativo colonial por meio da promoção de uma política de educação para todos(as), inscrita na materialização dos ideais socialistas fundados na filosofia do marxismo-leninismo, orientação política do Estado moçambicano de 1975 a 1990 (MACHEL, 1980 *apud* BASÍLIO, 2010). Na percepção de Buendía (2000) os esforços pela massificação escolar que marcaram o período pós-independência configuraram-se como uma ruptura àquelas que foram as finalidades últimas da educação colonial e, ao mesmo tempo, uma condição fulcral rumo ao desenvolvimento do país. Por isso, em geral, observa o autor, as nacionalizações²⁴ levadas a cabo em 1975 tinham o intuito de salvaguardar a propalada democratização de acesso à educação e a superação dos esquemas discriminatórios coloniais que ainda se faziam presentes no seio da sociedade moçambicana.

²⁴As nacionalizações consistiram na reversão de todas as escolas particulares e das missões católicas a favor do Estado com base no decreto 12/75 de 6 de Setembro de 1975. Adequar esses estabelecimentos ao sistema nacional de ensino constituiu-se em objetivo central das nacionalizações (CASTIANO; NGOENHA, 2013).

Para Mazula (1995) trata-se de um desiderato que exigia das autoridades educativas nacionais, o estabelecimento de um conjunto de medidas e de condições auspiciosas à instalação de uma rede escolar altamente consistente tendo em vista a almejada efetivação da educação básica ou da escolaridade obrigatória, vista como um dos mecanismos acertados para a erradicação dos níveis de analfabetismo que foram alarmantes até 1975 e a formação de recursos humanos ou de profissionais a vários níveis, em resposta aos megaprojetos agro-industriais inerentes ao Plano Prospectivo Indicativo (PPI). Para isso, idealizaram-se cinco os subsistemas de ensino no âmbito do SNE: o Subsistema de educação geral, Subsistema de educação de adultos, Subsistema de educação técnico-profissional, Subsistema de formação de professores e o Subsistema de ensino superior.

O Subsistema de Educação Geral (SEG), no qual se insere este estudo, abarcava o Ensino Pré-escolar, Primário, Secundário e o Ensino Pré-universitário. Quanto às suas finalidades, o SEG buscava, entre vários aspectos, “assegurar o direito à educação a todas as crianças e jovens moçambicanos, com base na escolaridade obrigatória e universal, contribuindo para garantir a oportunidade de acesso a uma profissão e aos sucessos níveis de ensino e educação” (MOÇAMBIQUE, 1983, p. 4). Desta maneira, o SNE se conformava com a Constituição da República Popular de Moçambique (MOÇAMBIQUE, 1975), que estabelecia o trabalho e a educação como direitos e deveres fundamentais de cada cidadão nacional. Outra característica relevante e relativa ao SEG foi a salvaguarda de uma educação pretensamente integral que se fundamentava no estudo da “ciência e da técnica, no desenvolvimento das capacidades intelectuais, físicas e manuais e na educação político-ideológica, politécnica, estética e ética”. (MOÇAMBIQUE, 1983, p. 4).

Entretanto, é preciso enfatizar que, politicamente, a lei nº 4/83 do SNE foi instituída num contexto do monopartidarismo, daí que, ao contemplar a dimensão político-ideológica no âmbito da formação humana integral, aquele instrumento legal acabou por ser influenciado sobremaneira pelos ideais da Frelimo e, como resultado, tal fator, como veremos mais adiante, exerceu uma ação determinante na padronização do

currículo do Ensino Básico e, em particular, do Ensino Secundário Geral, na era pós-independência.

O Quadro 2 permitir-nos-á compreender detalhadamente a configuração do Subsistema de Educação Geral do primeiro SNE em Moçambique, para que a partir daí possamos descortinar os pontos comuns ou díspares entre as diferentes normativas que regulam a educação em Moçambique e as que nortearam a educação colonial.

Quadro 2 - Estrutura do primeiro SNE (lei nº 4/83)

Níveis de ensino	Classes ou Séries	Faixa etária
Ensino Pré-escolar	-----	Abaixo dos 7 anos
Ensino Primário do 1º Grau	1ª, 2ª, 3ª, 4ª, 5ª	7 aos 11 anos
Ensino Primário do 2º Grau	6ª e 7ª	12 aos 13 anos
Ensino Secundário	8ª, 9ª e 10ª	14 aos 16 anos
Ensino Pré-Universitário	11ª e 12ª	17 aos 18 anos

Fonte: Elaborado pelo autor com base na lei nº 4/83 do SNE (MOÇAMBIQUE, 1983)

De acordo com a lei nº 4/83 do SNE, o Ensino Pré-escolar ou Infantil destinava-se às crianças com idade inferior a 7 anos e busca até a atualidade “estimular o desenvolvimento psíquico, físico e intelectual das crianças e contribuir para a formação de sua personalidade” (MOÇAMBIQUE, 1983, p. 4), uma ação fundamental se tomarmos em consideração o desejável processo de socialização e o desabrochamento das suas capacidades.

O Ensino Primário (EP), também conhecido como etapa da escolaridade obrigatória e gratuita era frequentado por crianças na faixa etária dos 7 aos 13 anos. O EP propunha-se a prover a essa camada de educandos(as), uma formação básica integral que abrangia curricularmente as “áreas das comunicações, das ciências matemáticas, e das ciências naturais e sociais, político-ideológica, estético-cultural e da educação física” (MOÇAMBIQUE, 1983, p. 4).

O Ensino Secundário (8ª, 9ª e 10ª classe) era igualmente público, em cumprimento do propalado projeto de massificação escolar. No que concerne à faixa etária, frequentavam este nível os adolescentes/jovens que tivessem idade no intervalo dos 14 aos 16 anos. Tal como o Ensino Primário, no que se refere à sua matriz curricular, cabia a esse nível escolar, proporcionar “conhecimentos nas áreas das

comunicações, ciências matemáticas, naturais, sociais, bem como nas áreas político-ideológica, estético-cultural e da educação física” (MOÇAMBIQUE, 1983, p. 4). Por outro lado, além da difusão dos ideais do socialismo, do ponto de vista epistemológico, a provisão de saberes que fossem permeáveis ao uso/domínio dos processos e/ou dos métodos científicos assumia-se também como uma das finalidades básicas do Ensino Secundário em Moçambique, em consonância com o quadro legal educacional de 1983.

E, finalmente, o Ensino Pré-Universitário (EPU) as classes 11^a e 12^a também eram públicas. Frequentavam este nível escolar, jovens no intervalo dos 17 aos 18 anos. Distintamente do Primário e do Secundário, o EPU constituía (e representa ainda hoje) uma fase preparatória para o Ensino Superior, por isso, oferecia uma formação mais ampla que possibilitava consolidar e ampliar os conhecimentos dos(as) educandos(as) “nas áreas das ciências matemáticas, naturais e sociais e nas áreas político-ideológicas, estético-cultural, da educação física [...]” - (MOÇAMBIQUE, 1983, p. 4), o que, por sua vez, conferia um entendimento ou uma concepção científica permeável ao desvelamento da realidade local, nacional e global dos contornos do desenvolvimento da natureza, da sociedade e do pensamento. Por conseguinte, o(a) aluno(a) devia ser levado a assumir-se proativamente como um ser transformador da realidade e da sociedade, em decorrência dos ideais do marxismo (MOÇAMBIQUE, 1983), inspirados na famosa frase: “os filósofos apenas interpretaram o mundo de diferentes maneiras, o que importa é transformá-lo”. (MARX; ENGELS, 2007, p. 535). Ou seja, como sublinha Sampaio Júnior (2011) os pressupostos marxistas representam, em última análise, uma ruptura face às investigações filosófico-gregas, que são de domínio meramente especulativo/contemplativo com base na aplicação dos princípios do materialismo histórico e das ações revolucionárias, daí o interesse do SNE de 1983 em relação a validade da dimensão praxica subjacente ao paradigma marxista com vistas à mudança dos rumos da educação no Moçambique pós-independente.

Quanto à constituição do Subsistema de Educação Geral (SEG), a partir do Quadro 2, denota-se que, diferentemente da educação colonial que sujeitou veementemente as populações nativas à uma educação arcaica e parcial no que concerne aos seus níveis, a lei nº 4/83 determinou a instituição de uma escolaridade

básica completa (do nível pré-escolar até a 12^a classe) a favor dos cidadãos moçambicanos, rompendo, assim, com as antigas estruturas colono-abissais. Só para elucidar, contrariamente aos esquemas discriminatórios do ensino colonial, no período que vai de 1975 a 1980, e que representara o auge dos ideais socialistas advogados pela FRELIMO, registrou-se uma ‘explosão escolar’ no Ensino Primário e Secundário e, como corolário, os dados estatísticos de 1980 mostram que os índices de analfabetismo inerentes à população na faixa dos 15 anos ou mais tinham baixado de 90% para 71,9%; no entanto, mantinham-se elevados no grupo demográfico dos 7 aos 14 anos. (MAZULA, 1995).

Sucessivamente, em 1985, as taxas do analfabetismo na camada populacional dos 15 anos ou mais baixaram para 62%. Apesar das conquistas logradas no campo da educação e/ou da alfabetização nesse período, de um modo geral, a taxa de escolarização que inclui “todos os níveis de ensino em relação à população em idade escolar, desceu de 31%, em 1980, para 26% em 1985, e 25, 4% em 1986” (MAZULA, 1995, p. 189), o que resvalou para a disfuncionalidade do primeiro SNE em Moçambique. Na senda de Mazula, os fatores que concorreram para tal cenário assentam-se em três domínios, a saber:

- (i) domínio organizacional - as estruturas diretivas da educação de adultos funcionavam de maneira precária, o que acabou ditando a burocratização de ações ligadas ao processo e/ou às campanhas de alfabetização e da educação de adultos. O choque entre o calendário de alfabetização com os dos mais diferentes setores econômicos como, por exemplo, a agricultura, foi um dos elementos que determinaram o declínio do primeiro SNE em termos organizativo-estruturais;
- (ii) domínio pedagógico - o baixo nível de formação dos(as) alfabetizadores(as) e dos(as) adultos(as), incluindo aqui os(as) gestores(as) escolares e pedagógicos(as) contribuiu sobremaneira para a concepção de materiais pedagógicos e didáticos precários/defasados da experiência existencial das populações camponesas;

(iii) domínio político e socioeconômico - aqui destaca-se a guerra civil travada entre as Forças Populares de Libertação de Moçambique (FPLM) e a Resistência Nacional de Moçambique (RENAMO). Com efeito, o “banditismo armado” como Mazula (1995, Grifos do autor) classifica, assumiu uma ação de grande impacto no seio da sociedade moçambicana. Trata-se de um fenômeno que provocou, entre outras problemáticas, a instabilidade, principalmente ao nível do meio rural onde a esmagadora maioria da população não estava ainda motivada/conscientizada sobre a valência das campanhas de alfabetização ou da leitura, escrita e do uso de língua portuguesa como meio de comunicação no seu cotidiano. Efetivamente, a guerra civil foi um fator determinante na destruição de rede escolar que ainda era deficiente no país em razão das políticas educativas estratificantes que tinham sido implementadas pelo Governo Colonial Português. Por outro lado, as calamidades naturais (seca) dificultaram o processo de produção ao nível da agricultura, o que consubstanciou-se na crise econômica que enfraquecera investimentos no campo da educação.

Luluva (2016) realça que o fracasso do SNE de 1983 (MOÇAMBIQUE, 1983) deveu-se a fatores socioeconômicos, decorrentes da seca (tornando impossível a prática da agricultura) e a fatores políticos, ligados a destruição de complexos comerciais e agroindustriais pela guerra. As ações beligerantes (1976-1992) influenciaram o fechamento e o arrasamento indiscriminado de infra-estruturas educacionais; deste modo, entre 1983 e 1987, estimadamente 2629 escolas primárias e 22 do Ensino Secundário foram desativadas e, dado isso, aponta Luluva (2016), cerca de 500 000 crianças interromperam os estudos e 7000 professores(as) foram obrigados a abandonar suas atividades profissionais e seus locais de residência. Ou seja, a lei nº 4/83 do SNE foi implementada num período conturbado e, portanto, marcado por magníficas crises políticas, sociais e econômicas com repercussões tremendamente significativas no setor da educação. Bastos e Duarte (2017) salientam que a crítica conjuntura econômica que atravessou a década de 80 concorreu para a queda de

investimentos na área educacional; assim, o orçamento para este setor foi reduzido de 12% em 1980 para 4% em 1987.

Conseqüentemente, além de ter crescido o número de crianças sem acesso à escola, entre 1987 e 1992, as reprovações e desistências escolares tornaram-se num problema real do SNE. Neste âmbito, a qualidade de ensino ofertada aos cidadãos tornou-se relativa, uma vez que o Estado já não tinha a capacidade de disponibilizar os insumos básicos para o funcionamento normal dos serviços educacionais e, nisso, as maiores vítimas do sistema acabaram sendo as camadas desfavorecidas socialmente e desprovidas de meios financeiros para a aquisição do material didático (CASTIANO; NGOENHA, 2013).

Efetivamente, as crises políticas e socioeconômicas que afetaram todas as esferas da sociedade, com destaque para a educação foram o indício da disfuncionalidade do paradigma socialista que orientara, em geral, as políticas públicas em Moçambique entre 1975 e 1990. Como afirma Ottaway (1988 *apud* BASTOS; DUARTE, 2017) o Governo da FRELIMO procurou desenvolver em Moçambique uma economia planificada e centralizada, alicerçada nos princípios socialistas, e que, na prática, redundou num fracasso devido a duas principais razões:

- i) a FRELIMO não era forte o suficiente para capturar a população politicamente, por exemplo, através de um processo de colectivização forçada;
- ii) e o Governo estava falido economicamente para lançar um processo de desenvolvimento bem-sucedido, expandindo machambas estatais e empresas industriais, absorvendo mais a população no setor socialista (OTTAWAY, 1988 *apud* BASTOS; DUARTE, 2017, p. 17771).

A dura conjuntura socioeconômica acabou forçando a aderência de Moçambique ao Banco Mundial (BM) e ao Fundo Monetário Internacional (FMI) em 1984 (LUÍS, 2005). Não obstante, só a partir de 1986, indica o autor, é que o Banco Mundial, em particular, deu início ao desenvolvimento de uma série de ações visando a recuperação da economia de Moçambique. Como resultado, as transformações socioeconômicas e políticas ocorridas no país acabaram por determinar incontornavelmente a adequação da lei nº 4/83 à nova realidade (neoliberal), caracterizada pela abertura à economia do

mercado, com base na lei nº 6/92 de 6 de maio de 1992 (MOÇAMBIQUE, 1992) que passou a reger o SNE.

À luz da lei 6/92 de 6 de maio de 1992 (MOÇAMBIQUE, 1992) operou-se um conjunto de inovações de índole neoliberal relativamente ao funcionamento da educação em Moçambique:

i) a educação é direito e dever de todos os cidadãos; ii) o Estado no quadro da lei, permite a participação de outras entidades, incluindo comunitárias, cooperativas, empresariais e privadas no processo educativo; iii) o Estado organiza e promove o ensino, como parte integrante da ação educativa, nos termos definidos na Constituição da República; iv) o ensino é público e laico (MOÇAMBIQUE, 1992, p. 8).

Em decorrência da abertura à economia do mercado, o Estado moçambicano passou a estender a responsabilidade pela promoção dos serviços educacionais ao setor privado, liderado pelas Organizações Não Governamentais (ONGs) nacionais e internacionais acreditadas no país, daí o surgimento de escolas privadas. Historicamente, o surgimento das primeiras escolas particulares em Moçambique remonta os finais da década de 80 e, tal fenômeno significou, por um lado, um sinal nítido de uma crise econômica que deflagrava todas as esferas da sociedade moçambicana e, de modo específico, o setor da educação; mas, por outro, implicou, em larga medida, a concretização das aspirações da burguesia local moçambicana.

Neste âmbito, a “proliferação das escolas particulares tornou-se a avenida encontrada pelas elites moçambicanas para garantir uma educação separada para os seus filhos e parentes” (CASTIANO; NGOENHA, 2013, p. 109). Em razão disso, geraram-se desigualdades no interior do sistema de ensino moçambicano, uma vez que, na prática, afirmam os autores, a liberalização de ensino instituída através da lei 6/92 acabou propiciando uma abordagem dicotômica no sistema educacional. Ou seja, “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; NGOENHA, 2013, p. 113).

Em um texto que se debruça sobre a crise de educação moçambicana, Nicaquela e Oliveira (2019) parecem caminhar na mesma direção. Para os

pesquisadores, a abertura do país ao neoliberalismo, ou melhor, a atuação das ONGs em ações com vistas o desenvolvimento da capacidade de leitura, especialmente, em estabelecimentos de Ensino Básico deve ser vista como uma reação a um hiato provocado pelas instituições públicas oficialmente responsáveis pela formação de professores(as), razão pela qual, a educação de qualidade em Moçambique assume uma dimensão mais paternalista, na medida em que, muitas vezes, ela é oferecida aos filhos das elites econômicas, políticas e acadêmicas.

Em seu estudo que analisa as políticas (des)centralizadoras e o contexto educativo em Moçambique, Francisco (2019) subscreve os mesmos argumentos. Na sua percepção, ao contrário das políticas educacionais promovidas pelo governo socialista de Samora Machel²⁵ (1933-1986), no seu âmago, as dinâmicas educativas neoliberais são segregacionistas. Ou seja, por detrás da propalada democratização de acesso à escola em que todos são chamados a participar na provisão dos serviços educacionais aos cidadãos nacionais, as condições a partir das quais se materializam os processos formativo-educativos são assimétricas e, neste sentido, acabam se consubstanciando numa inclusão-excludente. (FRANCISCO, 2019).

No que se refere aos princípios pedagógicos, uma das inovações significativas operadas pela 6/92 do SNE (MOÇAMBIQUE, 1992) foi a sua ruptura com o enfoque político-pedagógico, socialista ou partidário da lei 4/83 (MOÇAMBIQUE, 1983) em virtude da Constituição Multipartidária vigente desde 1990 (MOÇAMBIQUE, 2004) e a manutenção dos restantes aspectos como norteadores do processo de ensino e aprendizagem:

[...] o desenvolvimento da capacidade e da personalidade de uma forma harmoniosa, equilibrada e constante, que confira uma formação integral; desenvolvimento da iniciativa criadora, da capacidade de estudo individual e de assimilação crítica dos conhecimentos; ligação entre a teoria e a prática, que se traduz no conteúdo e método do ensino das várias disciplinas, no carácter politécnico do ensino conferido na ligação entre a escola e a comunidade; ligação do estudo ao trabalho produtivo socialmente útil como forma de aplicação dos conhecimentos científicos à produção e de participação no esforço de desenvolvimento económico e social do país; ligação estreita entre a escola e a comunidade, em que a escola participa ativamente na dinamização

²⁵Samora Machel foi o primeiro presidente da República Popular de Moçambique independente, entre 1975 e 1986.

do desenvolvimento socioeconômico e cultural da comunidade e recebe desta a orientação necessária para a realização de um ensino e formação que respondam as exigências do desenvolvimento do país (MOÇAMBIQUE, 1992, p. 1).

Esses princípios podem ser sintetizados em quatro dimensões: i) a apologia de uma formação humana de índole pretensamente integral; ii) estratégias ou métodos didáticos formalmente fundados numa abordagem intersubjetiva; iii) o estabelecimento de uma relação entre a escola e a comunidade, inserida nos princípios democráticos; e iv) a adequação da educação moçambicana ao contexto internacional, marcado largamente por lógicas neoliberais de uma educação por competências, voltada ao desenvolvimento de um espírito individualista e empreendedor nos(as) alunos(as).

No domínio dos objetivos gerais, a lei 6/92 (MOÇAMBIQUE, 1992) do SNE se propunha a:

i) erradicar o analfabetismo de modo a proporcionar a todo o povo o acesso ao conhecimento científico e o desenvolvimento das suas capacidades; ii) garantir o ensino básico a todos os cidadãos de acordo com o desenvolvimento do país através da introdução progressiva da escolaridade obrigatória; iii) assegurar a todos os moçambicanos o acesso a formação profissional; iv) formar cidadãos com uma sólida formação científica, técnica, cultural e física e uma elevada educação moral cívica e patriótica; v) formar o professor como educador e profissional consciente com profunda preparação científica e pedagógica, capaz de educar os jovens e adultos; vi) formar cientistas e especialistas devidamente qualificados que permitam o desenvolvimento da produção e da investigação científica; vii) desenvolver a sensibilidade estética e capacidade artística das crianças, jovens e adultos, educando-os no amor pelas artes e no gosto pelo belo. (MOÇAMBIQUE, 1992, p. 8).

Os objetivos supracitados podem ser sintetizados em três elementos fundamentais. Primeiro, seria a grande preocupação por parte do Estado moçambicano em ofertar educação para todos/as tendo em vista à eliminação da problemática do analfabetismo. Embora se tenha avançado significativamente nesse sentido, sobretudo comparando com os elevadíssimos índices do analfabetismo que se tinham registrado nos primeiros anos que se seguiram à independência nacional (1975), desafios gigantescos ainda se impõem ao Estado/governo moçambicano no que toca à erradicação do analfabetismo ao nível do país, uma vez que à luz do último Censo Geral da População (MOÇAMBIQUE, 2019) a taxa total do analfabetismo em

Moçambique até 2017 situava-se nos 39%. Daí, conclui-se que quase a metade dos cerca de 30. 066. 648 habitantes de Moçambique ainda não têm acesso à escola. Aliás, segundo dados indicados pelo Presidente da República, Filipe Jacinto Nyusi, no âmbito da abertura do ano letivo 2022 para o Ensino Básico e Médio (Soico Televisão, 31/01/2022)²⁶, atualmente cerca de 2.4 milhões de crianças em idade escolar encontram-se fora da escola, o que contrasta irrefutavelmente com a Constituição da República de Moçambique (MOÇAMBIQUE, 2004), a qual estabelece a educação como um direito básico e inalienável para todos(as) os(as) cidadãos(ãs) nacionais.

Em segundo lugar, à semelhança de seu primeiro princípio pedagógico, os objetivos gerais do SNE de 1992 impõem a promoção de uma formação integral capaz de englobar todas as dimensões da realidade. Contudo, a efetividade da formação integral no contexto educacional moçambicano e no ESG2, apresenta-se como relativa tomando como base a dimensão disciplinar e seletiva implícita ao Plano de Estudos deste nível escolar. E, finalmente, os objetivos gerais em referência explicitam, formalmente, as aspirações do Estado moçambicano em formar o capital humano, um fator catalisador em vista ao desenvolvimento global do país.

No que diz respeito à sua constituição, distintamente da lei 4/84 (MOÇAMBIQUE, 1983) que estava organizada em subsistemas, a lei 6/92 (MOÇAMBIQUE, 1992) prevê três componentes estruturais: o Ensino Pré-escolar, o Ensino Escolar e o Ensino Extra-escolar.

Em referência aos objetivos do Ensino Pré-escolar (EPE) não se operou nenhuma metamorfose. A única divergência impactante existente entre os dois dispositivos normativos reside nas fontes de financiamento para esta modalidade de ensino. Enquanto, em conformidade com a lei nº 4/83, o EPE era custeado integralmente pelo Estado, em resposta aos ideais socialistas do marxismo-leninismo que embasaram as políticas educacionais, de 1975 a 1992. No entanto, com a liberalização da educação oficializada em 1992, a gratuidade do EPE no sistema educativo moçambicano sofreu uma revisão. A oferta daquela modalidade de ensino passou a ser garantida pelo setor privado, sujeitando-se, assim, às lógicas neoliberais.

²⁶cf. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=q4KTrH598T0&t=12s>. Acesso em: 4 fev. 2022.

O estatuto particular do EPE levou Basílio (2010) a tecer duras críticas ao Estado. No seu olhar, ao oficializar a participação de entidades não governamentais na provisão dos serviços da educação, o Estado moçambicano acabou por se eximir de forma flagrante de seu dever fundamental, o de promover a educação para todos(as), previsto constitucionalmente. (MOÇAMBIQUE, 2004).

O segundo componente estruturante do SNE em consonância com a lei nº 6/92 (MOÇAMBIQUE, 1992) é o Ensino Escolar, do qual fazem parte três modalidades de ensino: o Ensino Geral, o Técnico-profissional e o Ensino Superior. Além da pretensa formação humana integral, que se defende a partir dos princípios pedagógicos e dos objetivos gerais, entre outros aspectos, compete ao Ensino Geral, “proporcionar o ensino de base aos cidadãos moçambicanos, contribuindo para garantir a igualdade de oportunidades de acesso a uma profissão e aos sucessivos níveis de ensino” (MOÇAMBIQUE, 1992, p. 9). Mas, tomando como fundamento os níveis relativamente altos do analfabetismo prevalentes (MOÇAMBIQUE, 2019), pode-se reiterar que a questão da igualdade de oportunidades de acesso na educação nacional constitui ainda parte de um dos magníficos desafios que se colocam ao Estado moçambicano.

Por sua vez, o Ensino Geral é constituído pelo Ensino Primário (EP) e pelo Ensino Secundário (ES). Tal como foi descrito em relação à lei 4/83 (MOÇAMBIQUE, 1983) do SNE, no âmbito da lei nº 6/92 (MOÇAMBIQUE, 1992) o EP apresenta-se igualmente como a etapa da escolaridade obrigatória/gratuita e constituído por sete classes (1^a, 2^a, 3^a, 4^a, 5^a, 6^a e 7^a). A respeito deste nível escolar, talvez valesse a pena colocar algumas notas inerentes ao seu enquadramento teórico no contexto internacional.

Na ótica do Relatório do Banco Mundial, a categoria de educação básica na África sub-Saariana²⁷ era reservada para a “educação não formal de jovens e adultos nos rudimentos da lecto-escrita e do cálculo²⁸” (TORRES, 2000, p. 132). Ou seja, partindo das premissas do Banco Mundial (BM), salienta Torres (2000), a educação básica resumia-se à aprendizagem da leitura e do cálculo a favor de jovens e adultos

²⁷Refere-se aos países africanos que situam ao sul do deserto de Saara.

²⁸Segundo o Banco Mundial, geralmente, a educação básica refere-se “à instrução em leitura e cálculo para jovens e adultos à margem do sistema escolar” (BM, 1988 apud TORRES, 2000, p. 132).

que se encontrassem fora do sistema (regular) escolar. Mais tarde, a educação básica passou a ser equivalente ao Ensino Primário do primeiro grau. Mas, atualmente, denomina-se Ensino Básico:

[...] à educação de primeiro grau, acrescida ao primeiro ciclo da educação secundária, estimando-se que a aquisição de conhecimento, as habilidades e as atitudes essenciais para funcionar de maneira efetiva na sociedade, se dá no equipamento escolar e requer aproximadamente oito anos de instrução (BM, 1995 *apud* TORRES, 2000, p. 132).

Nesse prisma, o Ensino Básico acabou por se restringir à educação formal e à educação infantil, o que inevitavelmente acabou deturpando as deliberações emanadas pela Conferência Mundial sobre Educação, realizada em 1990, em Jomtien, na Tailândia. Uma das decisões cruciais resultantes desta Conferência foi o estabelecimento de uma visão ampliada de educação básica, de acordo com a qual, o Ensino Básico deve iniciar-se com

[...] o nascimento e se estendendo pela vida toda, não se limitando à educação escolar nem à escola de primeiro grau, nem tampouco a um determinado número de anos ou níveis de estudo, mas que se define por sua capacidade de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de cada pessoa (TORRES, 2000, p. 133).

A inovação magnífica da Conferência Mundial sobre Educação de Jomtien repousa indiscutivelmente na sua ruptura com a perspectiva reducionista e fragmentária do Banco Mundial, de uma educação básica vista estritamente nas suas dimensões, formal e infantil. Outro grande mérito a destacar desta conferência está ligado ao fato de ter lançado e difundido globalmente um novo lema para a educação básica, o de Educação Básica para Todos. Deste modo, em função das discussões do Encontro de Jomtien, coube a vários governos nacionais, a realização de um conjunto de ações em prol do desenvolvimento do ensino básico em seus países. Foi justamente por influência das medidas decorrentes da nova filosofia pensada para o Ensino Básico, em escala global, que, a partir dos anos 1990, diversas organizações internacionais - com maior destaque para a PNUD, a UNICEF, a ASDI e o BM - começaram a exercer uma certa pressão sobre o então Governo de Moçambique para que, à semelhança do

movimento que já vinha acontecendo em outras partes do mundo, também passasse a engajar-se em prol da qualidade e acesso ao Ensino Básico para todos(as) (CASTIANO; NGOENHA, 2013). Ademais, na sua qualidade de um dos países signatários dos princípios da Conferência de Tailândia, Moçambique tinha por obrigação cumprir na íntegra a estratégia de uma educação básica para todos(as). Foi assim que, em 1992, foi aprovado pelo Governo de Moçambique em parceria com a UNICEF, o Plano Nacional do Ensino Básico, intitulado “Educação básica: uma estratégia que nasce”. (CASTIANO; NGOENHA, 2013, p. 117).

As ações realizadas visando o melhoramento da qualidade do Ensino Básico no sistema escolar moçambicano culminaram com a aprovação de uma nova lei referente ao SNE, a 18/2018, de 28 de dezembro de 2018 (MOÇAMBIQUE, 2018a). Uma das valiosas inovações desta normativa educacional é a extensão do Ensino Básico das atuais sete para nove classes. Ou seja, nos termos dessa nova lei, a escolaridade obrigatória/gratuita passará a contemplar um Ensino Primário de 6 classes - 1ª, 2ª, 3ª, 4ª, 5ª e 6ª e o 1º ciclo do Ensino Secundário Geral (ESG1) - 7ª, 8ª e 9ª classe. Cabe aqui esclarecer que tais inovações só entrarão plenamente em vigor a partir do ano letivo 2023. No concernente aos seus objetivos, excluindo a dimensão político-ideológica decorrente do socialismo, em conformidade com a lei 6/92 (MOÇAMBIQUE, 1992) o Ensino Primário busca também:

- i) proporcionar uma formação básica nas áreas da comunicação, das ciências matemáticas, das ciências naturais e sociais, e da educação física, estética e cultural; ii) transmitir conhecimentos de técnicas básicas e desenvolve aptidões de trabalho manual, atitudes e convicções que proporcionem o ingresso na vida produtiva [...] - (MOÇAMBIQUE, 1992, p. 2).

Do ponto de vista teórico, no âmbito do Plano Curricular do Ensino Básico (MOÇAMBIQUE, 2003b) já revisto, o oferecimento de uma educação básica favorável ao aperfeiçoamento ou a assimilação de conhecimentos nas três áreas gnoseológicas (ciências matemáticas, naturais e sociais), incluindo a transmissão de um conjunto de saberes de domínio estético-cultural e etnolinguístico era possível, uma vez que a Educação musical e as Línguas moçambicanas eram partes integrantes do Plano de Estudos do Ensino Primário, tanto da Modalidade Monolíngua (aquela que impõe o

recurso privilegiado à língua portuguesa) quanto da Bilíngue (que combina o uso de língua portuguesa e uma língua local). Contudo, o Plano de Estudos de abordagem monolíngue, inserido no atual Plano Curricular do Ensino Primário (MOÇAMBIQUE, 2020c) já não contempla as duas áreas do conhecimento, e que, na prática, apresentavam-se como válidas e necessárias para a consecução do apregoado projeto de educação integral. Os nossos argumentos sobre essa problemática serão melhor respaldados com base no Quadro 3:

Quadro 3 - Plano de Estudos do Ensino Primário/Modalidade Monolíngue

Nº	Disciplinas	Classes/carga horária semanal					
		1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª
1	Língua Portuguesa	16	16	16	12	9	9
2	Matemática	10	10	10	8	8	8
3	Ciências Sociais	0	0	0	4	4	4
4	Ciências Naturais	0	0	0	4	4	4
5	Educação Visual e Ofícios	0	0	0	0	3	3
6	Educação Física	2	2	2	2	2	2
Total		28	28	28	30	30	30

Fonte: Elaborado pelo autor a partir do Plano Curricular do Ensino Primário (MOÇAMBIQUE, 2020c).

O Plano de Estudos do Ensino Primário - Modalidade Monolíngue privilegia outras áreas do conhecimento, principalmente a Língua Portuguesa e a Matemática, duas unidades curriculares com a maior carga horária, em prejuízo de Educação musical e das Línguas moçambicanas, que nem sequer figuram daquela matriz curricular. Trata-se de uma realidade contraditória face aos objetivos centrais do Ensino Primário legalmente reconhecidos (MOÇAMBIQUE, 1992; 2020c) representando, assim, um retrocesso face às grandes inovações do Plano Currículo do Ensino Básico (MOÇAMBIQUE, 2003b) reformulado em 2020, o que, por conseguinte, evidencia certa negação às proposições da educação inclusiva e à dimensão axiológica que seriam promovidas a partir da Educação musical e das Línguas moçambicanas no currículo do Ensino Primário.

Para o esclarecimento dos nossos argumentos, começamos pela Educação musical. Numa entrevista concedida ao “Jornal @Verdade” de 24 de outubro de 2018, Hortêncio Langa (2018 *apud* CULIMUA;VELHO; FIGUEIREDO, 2019) foi elucidativo na sua discussão sobre a importância da Educação musical no contexto escolar. Para Langa, a justificabilidade dessa área de conhecimento está na sua potencialidade de vir a proporcionar e a engrandecer o interesse e os talentos musicais; outrossim, “o desenvolvimento da personalidade da personalidade nos domínios afetivo, estético, cultural, cognitivo e psicomotor de crianças e jovens” (LANGA, 2018 *apud* CULIMUA; VELHO; FIGUEIREDO, 2019, p. 50). Neste sentido, conclui o autor, a educação musical no sistema educacional de Moçambique deveria figurar de todos os currículos escolares desde o ensino infantil até ao superior (LANGA, 2018 *apud* CULIMUA; VELHO; FIGUEIREDO, 2019).

Em um trabalho que aborda a educação musical brasileira a partir de seus antecedentes históricos, Figueiredo (2013) assinala que, historicamente, as artes vêm ocupando espaços secundários nos currículos escolares comparativamente às demais áreas do conhecimento, o que é incoerente, partindo do pressuposto de que as artes e a Educação musical assumem um papel proeminente rumo à uma educação inclusiva, oportunizando a todos(as) o acesso aos bens artísticos e culturais forjados pela humanidade. A educação musical, especialmente, destaca o autor, configura-se como um elo de ligação entre a experiência humana com o ‘mundo sonoro’, marcado por diversas culturas, em todos os tempos e, em todos os espaços (FIGUEIREDO, 2013), daí a sua validade nos currículos escolares, de um modo global.

Quanto as Línguas moçambicanas, o Plano Curricular do Ensino Primário (MOÇAMBIQUE, 2020c) estabelece que elas constituem um veículo essencial no desenvolvimento de competências para iniciação à leitura e escrita, valorização de conhecimentos, de experiências culturais ou de concepções do mundo que elas expressam no seio das comunidades locais em Moçambique. Sob a ótica do mesmo documento normativo, a falta de professores(as) especialistas é um dos fatores principais que tem estado a contribuir para a não efetividade (ou lecionação) das Línguas Moçambicanas no currículo do Ensino Primário - Modalidade Monolíngua. Não

obstante ao alegado deficit de profissionais formados(as) na área, uma das razões evidenciadas no Plano Curricular do Ensino Básico (PCEB) - (MOÇAMBIQUE, 2003b) ora retificado, e que exerciam (e eventualmente continuam exercendo) uma ação de maior influência para a valorização e lecionação dessa disciplina no âmbito do Plano de Estudos - Modalidade Bilingue, em detrimento da Monolíngue tem que ver com a localização das escolas. Segundo o PCEB, linguística ou culturalmente as zonas rurais apresentam-se como homogêneas e as urbanas como heterogêneas (marcadas pela convergência de diferentes culturas), daí, a presença razoável das Línguas moçambicanas nas escolas do meio rural ou periurbano do que nas instituições do meio urbano.

Concordando com Castiano e Ngoenha (2013) tal argumento cai por terra se tomarmos em consideração que, sociologicamente, a cultura urbana é também parte integrante da cultura moçambicana. No fundo, a prioridade que se atribui às línguas locais nas escolas rurais ou periurbanas e à Língua Portuguesa nas do meio urbano resulta de toda uma concepção parcialmente errônea herdada do colonialismo ocidental. Para Mazula (1995, p. 214) a “Língua Portuguesa foi sempre entendida pela FRELIMO, como instrumento aglutinador da sociedade moçambicana”. Neste prisma, os países africanos, incluindo Moçambique mostraram-se impotentes face ao desafio da ‘modernidade-tradição’ (MAZULA, 1995), na medida em que não resistiram em oficializar as línguas de seus ex-colonizadores, o que na senda de Mazriu e Wagan (1989 *apud* MAZULA, 1995) acabou contribuindo aceleradamente para a desafricanização dos povos africanos. Sistemáticamente, isto significa que a instituição das línguas ocidentais como veículos oficiais e únicos de comunicação e transmissão de conhecimentos científicos/escolares na África e, em Moçambique no período pós-independência vem concorrendo para a “marginalização das línguas nacionais do processo de construção da historicidade” (MAZULA, 1995, p. 215).

A revisão dessa realidade, que é ainda dominante passaria por (re)valorizar a lecionação das Línguas moçambicanas desde a educação primária e em todas as escolas (rurais e urbanas) tendo em vista aquilo que Mazula (1995) classificou como ‘desafios antropopedagógicos’ da educação à luz dos quais, as línguas locais ocupam

um lugar de destaque. Até porque, definitivamente, os badalados processos de inovação que marcam a modernização, e que visam o desenvolvimento não se operacionalizam estrita ou rigorosamente por meio das línguas ocidentais; e para a sua fundamentação, os autores apontam elucidativamente os casos das antigas colônias europeias no continente asiático (MAZRIU; WAGAN, 1989 *apud* MAZULA, 1995).

Além das discussões ligadas à Educação musical e às Línguas moçambicanas, um outro debate fulcral que aqui se impõe é que, diferentemente do ESG e do ESG2, uma das mais interessantes inovações do Ensino Primário/Básico (monolíngue e bilíngue) é concernente a introdução, em 2004, do currículo local (MOÇAMBIQUE, 2003b). Formalmente, trata-se de uma política educacional que visa que busca

i) desenvolver, nos alunos, saberes locais, dotando-os de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes que lhes permitam ter uma participação plena no desenvolvimento social, cultural e econômico na sua comunidade; ii) Formar cidadãos capazes de contribuir para a melhoria da sua vida, da sua família e da comunidade, com base na valorização dos saberes locais da comunidade onde a escola se situa. (MOÇAMBIQUE, 2020, p. 12).

Com essa inovação curricular, as escolas deixam de ofertar/lecionar conteúdos meramente universais e, são chamadas a contemplar aspectos que correspondam às aspirações das comunidades circundantes, e que, portanto, se coadunem com o *ethos* cultural local. Ou seja, a finalidade última do currículo local é a flexibilização educativa. Para o efeito, desde 2004, ano em que o mesmo entrou em vigor, vêm sendo introduzidos nos programas de ensino oficiais (nacionais) e, a partir de uma base negociada ou dialógica, 20% de conteúdos, assuntos ou matérias considerados como sendo de capital importância do ponto de vista social, econômico, político, histórico e cultural das comunidades locais. Como nos recorda Castiano (2006, p. 1), “o currículo local, argumenta-se, não só como espaço de integração de saberes, valores e práticas locais no currículo nacional, mas sobretudo ele é potencialmente um espaço de negociação, avaliação e validação dos saberes de ambas naturezas”.

A coabitação entre os conteúdos locais e nacionais (universais) dá lugar à ‘educação glocal’ (CASTIANO, 2011), uma das categorias preciosas que se impõem aos sistemas educacionais. Daí infere-se que, mais do que conferir conhecimentos

escolares de índole universal, um dos desafios imprescindíveis que se colocam à educação é permitir que todos(as) desenvolvam suas culturas, impedindo, desta maneira, que as diferenças que marcam os diversos grupos sociais não extingam. (CASTIANO, 2011 *apud* CULIMUA; FIGUEIREDO, 2021).

Entretanto, as dinâmicas padronizantes que vêm caracterizando a educação moçambicana desde a independência (1975) apontam-se doravante como um dos maiores “nós de estrangulamento” às ações em vista a uma implementação curricular auspiciosa às contextualidades locais que permeiam as escolas do ESG e do ESG2. Isso será retomado amplamente em sede das discussões sobre as perspectivas dos(as) entrevistados(as) em relação ao currículo do ESG2; desta feita, interessa-nos conhecer as disposições formais do ESG, que, por sinal, é o segundo e último nível do Ensino Geral.

Diversamente da terminologia enquadrada na lei nº 4/83²⁹ (MOÇAMBIQUE, 1983), em conformidade com a lei 6/92 (MOÇAMBIQUE, 1992) o ESG é frequentado por adolescentes com idades compreendidas entre os 13 e 17 anos. O ESG comporta dois níveis, a saber: o Ensino Secundário Geral do 1º ciclo (ESG1) - 8ª, 9ª e 10ª classe e o Ensino Secundário Geral do 2º ciclo (ESG2) - 11ª e 12ª classe. Uma abordagem exaustiva sobre a essência do ESG e do ESG2 será retomada mais adiante. Entretanto, cabe aqui uma nota importante relativa ao “caráter público” do ESG em Moçambique. Distintamente da lei nº 4/83 que impunha uma educação totalmente gratuita tendo em vista a política educacional de massificação escolar, na sequência da lei 6/92 do SNE, a frequência do ESG2 é condicionada ao pagamento pelos(as) encarregados(as) ou responsáveis de educação, de uma taxa simbólica (anual) de matrícula. Outro aspecto fundamental que aqui importa destacar é que, com a lei nº 18/2018 do SNE (MOÇAMBIQUE, 2018a) em processo de implementação gradual, introduziram-se inovações na configuração do ESG. O ESG1 compreenderá a 7ª, 8ª e 9ª classe e, pela primeira vez, o ESG2 será constituído por três classes (10ª, 11ª e 12ª).

²⁹Segundo essa lei, o ESG limitava-se ao ESG1: 8ª, 9ª e 10ª classe. A 11ª e 12ª estavam enquadradas no chamado Ensino Pré-Universitário (EPU).

A segunda modalidade do Ensino Escolar é o Ensino Técnico-profissional. Essa modalidade de ensino é concebida como um instrumento relevante do ponto de vista de formação profissional da mão-de-obra qualificada, fator essencial rumo ao progresso social e econômico do país (MOÇAMBIQUE, 1992; 2018a). À luz da lei 6/92 (MOÇAMBIQUE, 1992) são três os níveis que corporizam o Ensino Técnico-profissional: o Ensino Elementar Técnico, cujo nível para o ingresso é o certificado de conclusão do 1º grau do Ensino Primário (5ª classe); o Técnico Básico, cujo nível para o ingresso é o certificado de conclusão do 2º grau do Ensino Primário (7ª classe) ou do ensino elementar técnico-profissional ou equivalente; e o Ensino Técnico Médio, cujo requisito para o ingresso é a conclusão do 1º ciclo do Ensino Secundário Geral (10ª classe) ou do Ensino Básico Técnico-profissional. Todavia, em consonância com a lei 18/2018 (MOÇAMBIQUE, 2018a) o Ensino Técnico foi transformado em Educação Profissional e compreenderá quatro níveis: i) o Ensino Técnico Profissional, ii) Formação Profissional, iii) Formação Profissional Extra-Institucional e, iv) o Ensino Superior Profissional.

O Ensino Superior é, por sua vez, a última modalidade de Ensino Escolar segundo a lei nº 6/92 do SNE. Constituem objetivos do ensino superior em Moçambique:

[...] formar nas diferentes áreas do conhecimento, profissionais, técnicos e cientistas com um alto grau de qualificação; incentivar a investigação científica e tecnológica como meio de formação dos estudantes, de solução dos problemas com relevância para a sociedade e de apoio ao desenvolvimento do país; assegurar a ligação ao trabalho em todos os setores e ramos de atividade econômica e social, como meio de formação técnica e profissional dos estudantes; difundir atividades de extensão, principalmente através da difusão e intercâmbio do conhecimento técnico-científico; realizar ações de atualização dos profissionais graduados pelo ensino superior; desenvolver ações de pós-graduação tendentes ao aperfeiçoamento científico e técnico dos docentes e dos profissionais de nível superior em serviço nos vários ramos e setores de atividade; formação de docentes e cientistas necessários ao funcionamento e desenvolvimento do ensino e da investigação. (MOÇAMBIQUE, 1992, p. 3).

Excetuando o caráter político-ideológico decorrente do socialismo e que norteara todos os níveis escolares no período pós-independência, os objetivos supramencionados são, no fundo, uma réplica da lei nº 4/83 (MOÇAMBIQUE, 1983). E,

progressivamente, a lei nº 18/2018 (MOÇAMBIQUE, 2018a) faz uma reprodução quase que fiel dos objectivos das leis 4/83 e 6/92 do SNE. As três normativas (lei 4/83, 6/92 e a 18/2018) incumbem ao Ensino Superior o desafio de concretizar a chamada tríade: Ensino, Pesquisa e Extensão. Ou seja, nos termos da lei, a universidade moçambicana não deve se restringir simplesmente ao ensino. Ela deve incessantemente desenvolver todo um conjunto de ações tendentes a materialização plena do processo de investigação científica, uma *conditio sine quo non* para o alcance de um ensino qualidade em resposta às recomendações internacionais difundidas pela UNESCO (DELORS *et al.*, 2001).

No dizer de Mazula (2013), uma das condições imperativas e concorrentes à concretização de um Ensino Superior de qualidade seria o abandono ou a superação do ‘discurso excludente’, que tem estado a dominar o *modus operandi* de certos(as) professores(as) universitários(as) em Moçambique. A partir da abordagem teórica de Bourdieu (1930-2002), Mazula (2013) argumenta que tais professores(as) apoiam-se em metodologias excludentes, supervalorizando, essencialmente, a ideia errônea segundo a qual apenas um grupo minoritário, aquele que possui um maior ‘capital cultural’, é que pode ser detentor de diplomas universitários. Com efeito, a docência deveria ser vista como uma ‘empatia solidária’ que favorece uma relação intersubjetiva e dialógica entre os(as) estudantes e o docente. (HABERMAS, 1999 *apud* MAZULA, 2013).

À luz do ‘agir comunicativo’ de Habermas (2003) as relações docente-discente em sala de aulas não devem se basear na mera imposição de acordos ou de ideais de um grupo de participantes (professores ou discentes) sobre o outro; os processos comunicativos no âmbito de ensino e aprendizagem só terão maior êxito a partir de ‘entendimentos mútuos’ entre discentes e entre estes e docentes. Por outro lado, para Mazula (2013) um dos fatores que obstam a instituição de um discurso plenamente inovador e democrático no seio da universidade moçambicana está relacionado com as intimidações aos pesquisadores e docentes, que são perpetradas pelas elites políticas nacionais. No seu entendimento, “onde há intimidação não há inovação e muito menos invenção” (MAZULA, 2013, p. 93), daí a premência de um conjunto de medidas

conducentes a uma plena democratização no interior do sistema de Ensino Superior em Moçambique.

Uma observação que aqui cabe sobre o Ensino Superior é inerente à sua gênese histórica. O Ensino Superior é uma experiência relativamente nova para o país. A primeira instituição nacional do Ensino Superior denominava-se Estudos Gerais Universitários de Moçambique (EGUM) e foi criada a partir do decreto-lei 44530/1962 de 21 de agosto de 1962 (DONACIANO, 2011). Em 1968 a EGUM ganhou o estatuto oficial de universidade e mudou de nome para Universidade de Lourenço Marques³⁰ (ULM) através do decreto-lei 48790/1968 de 23 de dezembro de 1968, passando a ministrar cursos de licenciatura realizados integralmente em Moçambique (CHILUNDO, 2003; DIAS, 2009; CRUZ; SILVA, 2009 *apud* DONACIANO, 2011). Com a proclamação da independência (1975), em 1976, a ULM passou a se chamar Universidade Eduardo Mondlane (UEM), em memória a Eduardo Mondlane, considerado o fundador da FRELIMO (DONACIANO, 2011).

Em 1985, com base no despacho ministerial nº 73/85 do então Ministério de Educação, criou-se a segunda instituição pública do Ensino Superior denominada Instituto Superior Pedagógico (ISP). Em 1995, o ISP ganhou o estatuto oficial de universidade e passou a se designar Universidade Pedagógica (UP) com delegações em todo país, buscando principalmente formar professores(as) e técnicos(as) para os mais diversos ramos da educação. (DIAS, 2009 *apud* DONACIANO, 2011).

Em 2019, a UP foi extinta pelo governo e, no seu lugar, criaram-se cinco universidades: a Universidade Pedagógica de Maputo (UNIMAPUTO), com sede na cidade de Maputo (sul do país); Universidade Save (UNISAVE), sediada na cidade de Xai-Xai, na província de Gaza (região sul do país), que congrega as antigas delegações da Massinga-UP, Maxixe-UP e Xai-Xa-UPi; Universidade Licungo (UNILICUNGO), com sede na cidade de Quelimane, na Zambézia (centro do país), que une as antigas delegações da UP-Quelimane e UP-Beira; Universidade Pungue (UNIPUNGUE) com sede na cidade de Chimoio, em Manica (centro do país), e que une as antigas

³⁰Lourenço Marques era a denominação da atual capital política do País (Cidade de Maputo) antes da proclamação da independência (1975).

delegações da UP-Manica e UP-Tete e, por fim, a Universidade Rovuma (UNIROVUMA), baseada na cidade de Nampula, em Nampula (na região norte do país), que agrega as antigas delegações da Lixinga-UP, Montepuez-UP e Nampula³¹-UP. Em termos numéricos, segundo a atualização feita pelo Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, até 2021, Moçambique dispunha de 56 instituições de Ensino Superior, sendo 22 públicas e 34 privadas, entre institutos superiores, escolas superiores, academias e universidades. (MOÇAMBIQUE, 2021).

Quanto aos graus e diplomas, nos termos da lei 6/92, o Ensino Superior em Moçambique confere:

[...] os graus de Bacharelado e Licenciatura, podendo também conferir graus de doutor quando se mostrarem criadas as condições para tal; além dos graus referidos, as instituições do ensino superior podem atribuir certificados e diplomas para cursos especializados de curta duração; as instituições do ensino superior outorgam títulos honoríficos. (MOÇAMBIQUE, 1992, p. 4).

No que se refere aos graus outorgados pelas instituições de ensino superior, cabe enfatizar que desde 2009, com a entrada em vigor da nova legislação do ensino superior no país, o bacharelado foi extinto como grau acadêmico. Em razão disso, os estabelecimentos nacionais de ensino superior passaram a oferecer três ciclos de formação: o 1º ciclo equivalente à licenciatura, com uma duração de 4 anos; o 2º ciclo, ao mestrado, com duração de 2 anos; e o 3º ciclo, correspondente ao doutorado, com duração de 3 a 4 anos. A extinção do nível do Bacharelado foi deliberada como uma forma de reajustamento do ensino superior local ao modelo vigente em outros países da região austral da África³².

Em Moçambique podem aceder ao Ensino Superior Público todos os adolescentes, jovens ou adultos que tenham concluído com sucesso/aprovação a 12ª classe do SNE ou equivalente mediante a realização de exames de admissão (equivalente a vestibular no Brasil) (MOÇAMBIQUE, 1992; 2018a). Outro esclarecimento importante é que, as instituições públicas do ensino superior em

³¹cf. Disponível em: <https://cartamz.com/index.php/sociedade/item/843-governo-extingue-up-e-cria-5-universidades>. Acesso em: 16 fev. 2022.

³²cf. Disponível em: <https://pt.scribd.com/doc/18193911/Nova-Lei-Do-Ensino-Superior-Mozambique>. Acesso em: 20 nov. 2019.

Moçambique como, a Universidade Eduardo Mondlane (UEM) e a Universidade Pedagógica de Maputo (UNIMAPUTO), só para citar alguns exemplos, impõem aos estudantes, o pagamento de uma taxa de matrícula, que deve ser renovada semestralmente. Além disso, paradoxalmente exige-se também o pagamento de uma taxa correspondente a cada uma das disciplinas frequentadas semestralmente³³.

Sociologicamente, o pagamento dessas taxas configura-se como um fator fértil para a produção dos chamados ‘excluídos do interior’³⁴, termo tomado de empréstimo a Bourdieu e Champagne (1998).

E, por sua vez, a categoria de ‘excluídos do interior’ de Bourdieu e Champagne (1998), conduz-nos à abordagem de Dubet (2003), de acordo com a qual, acima das desigualdades sociais, os sistemas de ensino criam as suas próprias desigualdades, o que acaba se consubstanciando em ‘desigualdades multiplicadas’. Razão pela qual, o mero acesso aos sistemas de ensino nem sempre foi proporcional à igualdade dentro dos sistemas de ensino (DUBET, 2003 *apud* CULIMUA; FIGUEIREDO, 2022). Desta forma, a noção de exclusão, ressalta, Figueiredo (2013) extrapola o acesso; no seu bojo, ela está estreitamente ligada a questões de caráter social, econômico e cultural subjacente às políticas educativas.

Enquanto relativamente às instituições universitárias estatais impõem-se apenas duas taxas (uma referente à matrícula e a outra às disciplinas frequentadas semestralmente) e propõe-se sobretudo a promoção de uma inclusão interna; as regras de jogo ao nível dos estabelecimentos particulares mudam radicalmente em nome dos ditames correntes do neoliberalismo. Como afirma, Apple (1994) a ideologia neoliberal é a favor de um ‘Estado fraco’ ou que não intervenha fortemente nos assuntos econômicos; dito de outro modo, o neoliberalismo defende um ‘livre mercado’ como o princípio regulador e paradigmático das dinâmicas econômicas e relações sociais no mundo contemporâneo. O que intencionamos salientar a partir destes elementos

³³cf. Disponível em: <https://www.uem.mz/index.php/20-admissoes/84-propinas-e-taxas>. Acesso em: 28 set. 2021; <https://www.fclca.up.ac.mz/images/pdf/REGULAMENTOACADMICO.pdf>. Acesso em: 28 set. 2021.

³⁴Os ‘excluídos do interior’ são, na sua maioria, provenientes das classes menos favorecidas socialmente. Daí que mesmo tendo acesso à educação, eles têm sido, muitas vezes, vítimas de exclusão e passam extremas dificuldades para a sua manutenção no interior dos sistemas de ensino (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 1998 *apud* CULIMUA; FIGUEIREDO, 2022).

teóricos é que, Moçambique não é nenhuma ilha face ao influente projeto neoliberal. Desta maneira, o acesso às instituições de ensino superior no país é sujeito ao pagamento de elevadas somas monetárias, e que são estipuladas autonomamente pelas próprias instituições, tais como: a taxa de inscrição, a taxa semestral de matrícula, a de mensalidade, entre outras, até ao fim do processo formativo.

Até aqui estivemos a descrever as modalidades do Ensino Escolar. Ora, um dos componentes concorrentes à materialização de tais modalidades é a formação do capital humano. Praticamente, ela transfigura-se em condição incontornável para a execução de projetos ou de políticas educacionais/curriculares e, é, por sinal, o próximo tópico a ser abordado neste estudo.

3.3 Os MODELOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A formação de professores apresenta-se como o eixo nuclear do Sistema Nacional de Educação (SNE). Nos termos da lei 6/92, são três os objetivos que norteiam o processo de formação de professores/as para o ensino geral, técnico-profissional, especial e vocacional em Moçambique:

[...] assegurar a formação integral dos docentes, capacitando os jovens e adultos; conferir no professor uma sólida formação científica, psico-pedagógica e metodológica; permitir ao professor uma elevação constante do seu nível de formação de formação científica, técnica e psico-pedagógica (MOÇAMBIQUE, 1992, p. 12).

Vale ressaltar que, na perspectiva de Mazula (2018) a formação dos recursos humanos (professores) em Moçambique é uma ação que vem sendo desenvolvida desde a proclamação da independência até a atualidade. Nessa ótica, os modelos, incluindo os níveis de formação de professores(as) foram evoluindo durante os mais de 40 anos que se seguiram à independência tendo em vista as transformações sociais, políticas e econômicas que caracterizaram cada época da história de Moçambique. Paralelamente às proposições de Mazula (2018), Nivagara (2013) destaca que como reflexo das transformações estruturais intrínsecas ao progresso ou à evolução da própria sociedade, Moçambique acabou, de fato, adotando inúmeros modelos de

formação docente, comportando cada um, alguns elementos contingenciais, mas também um conjunto de potencialidades pedagógicas e epistemológicas importantes ao exercício e a profissão docente.

Em geral, os processos de revisão dos modelos na história da educação em Moçambique revelam-se imprescindíveis com vistas à realização de todas as reformas necessárias, tanto no ensino quanto na formação de professores(as), sobretudo num período em que enormes desafios se impõem ao país e ao mundo, precisamente face à globalização ascendente, ao combate à pobreza e a criação do bem-estar, a promoção de políticas conducentes à manutenção da paz e estabilidade social, a democracia, a consciência ecológica e a própria escola. (MAZULA, 2018).

Para Mazula (2018) foram mais de 20 modelos de formação docente implementados em Moçambique desde a proclamação da independência até aos dias que correm. Logicamente, não constitui escopo deste trabalho, a apresentação de todos os modelos que caracterizaram a formação docente em Moçambique. Isso pode ser parte de um estudo eminentemente histórico. No entanto, talvez se imponha pertinente uma elucidação rápida de alguns dos modelos que dominaram e orientam a formação de professores(as) para o Ensino Primário (EP) e Ensino Secundário Geral. Tal ação será desencadeada inicialmente a partir do Quadro 1:

Quadro 4: Modelos de formação de professores para o Ensino Primário do 1º Grau - EP1 (1ª a 5ª classe) e 2º Grau - EP2 (6ª e 7ª classe)³⁵

ANO DA INTRODUÇÃO DO MODELO	MODELO FORMATIVO/DURAÇÃO DO CURSO	HABILITAÇÕES MÍNIMAS PARA O INGRESSO AO CURSO	NÍVEIS DE FORMAÇÃO/QUALIFICAÇÕES ACADÊMICAS	OBS.
1976	6 meses	6ª classe	Nível básico	
1977	7 meses	6ª classe	Básico	
1978	9 meses	6ª classe	Básico	
1979	10 meses	6ª classe	Básico	6 semanas de estágio

³⁵Numa primeira fase os cursos de formação de professores para o Ensino Primário eram ministrados nos Centros de Formação de Professores Primários (CFPP), mais tarde transformados em Institutos de Magistério Primário (IMAP). Por sua vez, os IMAPs foram transformados em Institutos de Formação de Professores (IFPs). E, a partir de 1992, com a liberalização da educação, a formação de professores primários passou a ser oferecida também por uma Organização Não Governamental (ONG) dinamarquesa denominada Ajuda de Desenvolvimento de Povo para o Povo (ADPP) (MAZULA, 2018).

1999 a 2003	7ª classe + 2 anos +1 ano	7ª classe	Básico	Formação durante 2 anos, mais 1 ano de estágio
1998 a 2007	10ª classe + 2 anos	10ª classe	Médio	Formação de 2 anos
1999 a 2004	10ª classe + 1 ano + 1 ano ³⁶	10ª classe	Médio	Formação durante 1 ano e 1 ano de estágio
2007	10ª classe + 1 ano	10ª classe	Básico	Formação em 1 ano e sem estágio
2011	10ª classe + 3 anos	10ª classe	Médio	2 anos de formação e 1 ano de estágio
2019	12ª classe + 3 anos	12ª classe	Médio	6 meses de estágio

Fonte: Adaptado pelo autor a partir de Nhavoto *et al.* (1985 apud MAZULA, 2018); INDE³⁷ (2010 apud MAZULA, 2018); Mahalambe (s/d apud SERRASINA *et al.*, 2001 apud MAZULA, 2018) e Nivagara (2020)

A evacuação massiva de cidadãos portugueses (incluindo professores) de Moçambique na sequência da proclamação da independência, aliada às políticas discriminatórias do Estado Colonial Português que, em larga medida, desincentivaram a formação acadêmica e profissional no país, deixou um enorme hiato no domínio de recursos humanos qualificados, componente preponderante e que se impunha necessário em resposta aos objetivos educacionais em vista à erradicação do analfabetismo. Daí a razão de os modelos instituídos entre os anos 1976 a 1979 terem sido de uma duração máxima de 10 meses e destinados ao Ensino Primário do 1º Grau (EP1). Todavia, cabe aqui (re)afirmar que tais modelos já foram ultrapassados definitivamente. Contemporaneamente, os únicos modelos que ainda prevalecem em alguns dos Institutos de Formação de Professores(as) (IFPs) são: o da 10ª classe + 1 ano e o da 10ª classe + 3 anos (em Alto Molocué, na província da Zambézia; Chitima, em Tete; Matola, em Maputo; Pemba, na província de Cabo Delgado e Inhamizua, no

³⁶Donaciano (2006) faz uma observação importante em relação aos modelos de 10ª classe + 1 ano + 1 ano e o da 10ª + 2. Segundo a autora, no modelo da 10ª classe + 1 + 1, o formando entrava na formação com 10ª classe, percorria 1 ano de formação teórica e 1 de prática (estágio). E, fundamentalmente, o da 10ª classe + 2 anos devia ser nomeado como 10ª + 1 + ½, uma vez que o formando cumpria uma formação teórica de 1 ano e o último semestre do segundo ano era reservado para o estágio pedagógico-profissional.

³⁷Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação (INDE).

município da Beira) e o de 12^a classe + 3 anos, introduzido em 2019.2, em todos os IFPs do país. (NIVAGARA, 2020).

O acesso aos Institutos de Formação de Professores (IFPs) em Moçambique, é condicionado à realização de exames de admissão. Como ilustra o Quadro 4, os(as) candidatos(as) ao modelo de 10^a classe + 1 ano, em particular, devem, no mínimo, ser detentores(as) de “10^a classe de escolaridade do Sistema Nacional de Educação (SNE) ou equivalente, com uma média global igual ou superior a 12 valores [...]” - (LACERDA; CHICOTE, 2015, p. 5) numa escala de 0 a 20 valores. E, ainda em referência a este modelo, dispensa-se a nota mínima de 12 valores aos(às) candidatos(as) que possuam a 12^a classe do SNE ou equivalente. (LACERDA; CHICOTE, 2015).

Quanto ao *timing* do processo formativo, excetuando o modelo de 10^a classe + 3, o Relatório do Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação (INDE) de 2010 e, citado por Mazula (2018), reitera que a adoção de modelos de curta duração, como o de 10^a classe + 1 ano foi um dos mecanismos consensualizados pelo Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH) com vistas a formar e a “aumentar o número de professores qualificados face à expansão escolar” (MAZULA, 2018, p. 70) que impunha incontornavelmente o recrutamento para o sistema, de pessoal docente sem nenhuma preparação pedagógica. No mesmo ângulo, Nivagara (2013) sublinha que os esforços visando o melhoramento do rácio professor-alunos e a contratação de professores(as) com formação psicopedagógica levaram a criação no setor da educação em Moçambique do modelo da 10^a classe + 1 ano, destinado ao EP2.

Portanto, a aplicação de modelos de formação docente de curto espaço temporal objetivava essencialmente colocar à disposição do Sistema Nacional de Educação “professores com preparação psico-pedagógica, o que contribuiu significativamente para a redução do número de professores recrutados sem formação”. (MOÇAMBIQUE, 2017, p. 51).

Ainda assim, no olhar de Mazula (2018) o modelo da 10^a classe + 1 revela-se problemático e está desprovido de estágio profissional; neste sentido, ele é norteado por uma abordagem mais teórica e conteudista em detrimento de uma dimensão prática, que é indubitavelmente necessária em todo o processo de formação de

professores(as). Trata-se de um modelo que suscitou e continua incitando questionamentos no seio da comunidade acadêmica e da opinião pública, em geral, pelo curtíssimo espaço de tempo que o mesmo comporta, o que, na interpretação de Lacerda e Chicote (2015) transformou-se em fator potencial para o esvaziamento das competências técnicas e pedagógicas na formação dos(as) futuros(as) professores(as) do Ensino Primário (1ª a 7ª classe) em Moçambique.

No seu cerne, os modelos de formação docente para o Ensino Primário que vigoraram no Moçambique pós-independente inspiraram-se amplamente numa 'racionalidade tecnocrática', emprestando aqui a expressão de Giroux (1997). Uma das evidências deste tecnicismo pode ser confirmada no Plano Estratégico de Educação 1999 a 2003 (MOÇAMBIQUE, 1998, p. 19) segundo o qual, "a formação inicial de um ano concentrar-se-á no domínio do conteúdo curricular e na aquisição de habilidades para sobrevivência na sala de aulas". Entretanto, trata-se de um argumento pouco coerente se em concordância com Tardif (2002) considerarmos que não basta e não interessa somente a questão de domínio dos conteúdos programáticos no processo formativo-docente, na medida em que a 'prática profissional' deve ser concebida de maneira holística. Por conseguinte, resumir as ações formativo-docentes a cânones estritamente técnico-profissionais é como que 'carimbar a morte' das próprias ciências da educação, tão ricas em recursos conceituais e teóricos sobre as implicações que se colocam à educação escolar. (TARDIF, 2002).

E, como forma de evitar possíveis surpresas ao(à) nosso(a) leitor(a), há que anunciar desde logo que as discussões sobre a influência do tecnicismo no contexto da educação moçambicana serão retomadas pormenorizadamente mais à frente, nos itens sobre as perspectivas dos(as) entrevistados(as) concernentes ao currículo e aos planos analíticos em vigor no ESG2. Mas, compete-nos, em seguida, (re)afirmar que, a abordagem tecnocrática não se restringiu aos modelos formativos do EP1 e EP2; ao que tudo indica, ela fundamentou extensivamente alguns dos modelos que já guiaram a formação de professores(as) ao serviço do Ensino Secundário Geral (ESG), como evidencia o Quadro 5.

Quadro 5 - Alguns modelos de formação docente para o ESG (ESG1 e ESG2)

ANO DA INTRODUÇÃO DO MODELO	MODELO /DURAÇÃO DO CURSO	NÍVEIS DE FORMAÇÃO/QU ALIFICAÇÕES ACADÊMICAS	NÍVEIS A LECIONAR	INSTITUIÇÃO DE FORMAÇÃO
1974 a 1976	9ª classe + 1 ano	Nível básico	ESG1	UEM
1976 a 1980	9ª classe + 3	Bacharelado	ESG1 e ESG2	UEM
1980 a 1989	9ª classe + 2	Nível médio	ESG1	UEM
1988 a 2003	12ª classe + 5	Licenciatura	ESG1 e ESG2	UPM
2004	12ª classe + 4	Licenciatura	ESG1 e ESG2	UPM (UNIMAPUTO, UNISAVE, UNIPUNGUE, UNILICUNGO, UNIROVUMA)
2007 a 2011	12ª classe + 1	Nível médio	ESG1	UPM (UNIMAPUTO, UNISAVE, UNIPUNGUE, UNILICUNGO, UNIROVUMA)

Fonte: Adaptado pelo autor a partir de Mahalambe (2011 *apud* MAZULA, 2018), Culimua; Velho; Figueiredo (2019) e Nivagara (2020)

Sobre o modelo de 9ª classe + 1, outrora oferecido pela Universidade Eduardo Mondlane (UEM), as nossas investigações empíricas não apuraram se o mesmo teve ou não um estágio pedagógico-profissional. Mas pelo tempo de duração do curso, depreende-se que, à semelhança do modelo de 10ª classe + 1 subjacente ao Ensino Primário (EP), a idealização do modelo de 9ª + 1 apoiou-se nas proposições educacionais tecnocráticas.

E, excetuando os restantes modelos representados acima, também chamou-nos a atenção o modelo de 12ª classe + 1, ministrado na extinta Universidade Pedagógica de Moçambique (UPM). Tal como sucedeu com o de 10ª classe +1, o modelo de 12ª + 1 já extinto em 2011, foi consensualizado com o objetivo de acelerar os processos formativo-docentes com vistas à superar-se a problemática de contratação de professores(as) sem nenhuma formação psicopedagógica, necessária ao exercício do magistério. (NIVAGARA, 2020).

Uma vez mais, além do que já foi socializado, a pesquisa documental não acedeu a outros dados sobre os contornos que marcaram o modelo de 12ª + 1, mas, *deduz-se* que o mesmo não tenha se eximido dos influentes princípios do tecnicismo

para a sua concepção e materialização. A despeito dessas conjecturas, efetivamente, como observa, Mazula (2018) a emissão de juízos de valor relativamente a quaisquer modelos que permearam a formação docente ao serviço do Ensino Primário (EP) e do Ensino Secundário Geral (ESG) torna-se numa ação profundamente espinhosa. Os modelos de formação docente, secunda aquele estudioso, são e sempre foram o reflexo de cada momento histórico de Moçambique pós-colonial no qual as aspirações governamentais e da própria sociedade repousavam na habilitação de professores(as), de condimentos psicopedagógicos mínimos frente às grandes demandas da população pela educação escolar, num cenário dominado, geralmente, por ‘explosões escolares’ e fracos recursos financeiros. Posto isto, o autor assevera: “toda a opção pela massificação do ensino acarreta consigo o desafio de qualidade do mesmo ensino”. (MAZULA, 2018, p. 74-75).

Deste modo, em nome da desejável qualidade de ensino, consensualizou-se o grau de licenciatura em uma das áreas de ensino como o requisito imprescindível ao exercício da atividade docente no ESG (ESG1 e ESG2) e, para o efeito, o Governo de Moçambique criou o Instituto Superior Pedagógico (ISP) em 1985, convertido em Universidade Pedagógica de Moçambique (UPM) em 1995. E, conforme indica o Quadro 5, com a transformação da Universidade Pedagógica de Moçambique (UPM) em 5 universidades, a formação docente para o Ensino Secundário Geral (ESG), é progressivamente ofertada pela Universidade Pedagógica de Maputo (UNIMAPUTO), Universidade Save (UNISAVE), Universidade Licungo (UNILICUNGO), Universidade Pungué (UNIPUNGUE) e pela Universidade Rovuma (UNIROVUMA). Além destes estabelecimentos, a formação de professores(as) de nível superior para o ESG é garantida pela Faculdade de Filosofia (licenciatura em filosofia) e Faculdade de Letras e Ciências Sociais (licenciatura em ensino de português), ambas da Universidade Eduardo Mondlane (UEM).

Na sequência da liberalização da educação (1992) operada pelo Governo de Moçambique, a formação docente em nível superior também é provida pelas instituições privadas nacionais, nomeadamente, a Universidade Católica de Moçambique (UCM), o Instituto Superior Maria Mãe de África (ISMMA), o qual oferece,

entre outros cursos, uma Licenciatura em Filosofia e Ética que se aplica no exercício do magistério na área da Introdução à Filosofia no ESG2 (11ª e 12ª classe) - (CULIMUA; VELHO; FIGUEIREDO, 2019), e o Instituto Superior de Educação e Tecnologia - *One World* (licenciaturas em pedagogia e ensino de português) sediado em Changalane>Namaacha, na província de Maputo³⁸.

No tocante à dimensão curricular dos cursos de formação de professores, impõe-se oportuna a socialização e uma breve análise das inovações educativas colocadas por Dias (2010). A autora propõe a inclusão de uma ‘didática da diversidade’ como uma das disciplinas obrigatórias nos cursos de formação docente em nível superior quanto nos Institutos de Formação de Professores (IFPs). A operacionalização da proposta unidade curricular se embasaria numa abordagem interdisciplinar, vista como fulcral na revisão dos princípios fragmentários da epistemologia positivista que orientaram a ciência moderna (MORIN, 2015). Ou seja, na linha de Dias (2010) a consumação dos propósitos subjacentes à ‘Didática da diversidade’ teria que levar em consideração os ricos conhecimentos/saberes produzidos nas mais variadas áreas das Ciências Humanas e de Educação: os Estudos Culturais, Antropologia Cultural, Pedagogia, Filosofia, Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, Didáctica Geral, Psicolinguística, Sociolinguística e a Teoria Curricular.

E, concordando com Dias (2010) a efetiva integração da ‘didática da diversidade’ como área e/ou disciplina de tronco comum nos cursos de formação docente nos IFPs e na universidade apresentar-se-ia como um instrumento essencial em favor dos(as) formandos(as) no e para o enfrentamento dos desafios candentes ligados à diversidade cultural que marca a cada dia a sociedade moçambicana e que, simultaneamente, se impõe ao currículo nacional vigente no sistema de ensino nacional. No seu âmago, a proposta de Dias (2010) estaria adequada às reflexões de Smith, O’Day e Cohen (1990 *apud* APPLE, 1994) segundo as quais “[...] o conteúdo e a pedagogia da formação do professor teriam de ser intimamente vinculados ao conteúdo e à pedagogia do currículo das escolas”. (SMITH; O’DAY; COHEN, 1990 *apud* APPLE, 1994, p. 65-66).

³⁸Cf. Disponível em: <https://www.ies.co.mz/ONEWORLD.html>. Acesso em: 2 jun. 2022.

No contexto nacional, além da falta de conhecimentos por parte dos(as) graduados(as) dos cursos superiores em áreas de ensino e dos Institutos de Formação de Professores (IFPs) em matéria da 'didática da diversidade' (DIAS, 2010), um dos principais fatores que frustram a promoção de uma educação que leve em consideração o respeito aos ricos elementos da diversidade cultural e etnolinguística que caracterizam a sociedade moçambicana prende-se com a predominância de um currículo nacional, especificamente no ESG2. Traduzindo em outras palavras, ainda que se introduza a chamada 'didática da diversidade' (DIAS, 2010) nos cursos de formação docente, enquanto impor-se uma abordagem curricular padronizante no ESG2, o desenvolvimento da desejável educação para a diversidade, prevista legalmente (MOÇAMBIQUE, 2003a; 2018a, 2018b) afigurar-se-á continuamente como um dos desafios espinhosos a serem enfrentados pela classe docente, eventualmente, em nível nacional.

E, os contornos que ditaram a dimensão isomorfizante do currículo do ESG e do ESG2, em especial, derivaram dos esquemas contra hegemônicos (face à educação colonial) do sistema educativo moçambicano no período pós-independência, num primeiro momento e, da influência das Organizações regionais e internacionais, com destaque para a *Southern Africa Development Community* (SADC), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Banco Mundial (BM) na formulação das políticas educativas, num segundo e último momento. As discussões acerca dos fatores regionais, internacionais, histórico-políticos e ideológicos que ditaram ou que atualmente influenciam o currículo do ESG2 constituem objeto da próxima subseção deste trabalho.

3.4 O PLANO CURRICULAR DO ENSINO SECUNDÁRIO GERAL: OBJETIVOS, PRINCÍPIOS NORTEADORES E AS ORIGENS DA PADRONIZAÇÃO CURRICULAR

Constitui escopo desta subseção, abordar os aspectos de ordem histórica, política ou ideológica que determinaram decisivamente o caráter homogeneizante do currículo do ESG2 no Moçambique pós-independente e na atualidade. A compreensão

de tais fatores passará pela retomada de algumas das discussões sobre a educação colonial e pós-colonial e dos contornos das instituições internacionais no engendramento das políticas educacionais.

Conforme indicado, o Estado Colonial Português havia instituído nas suas ex-colônias na África e, em Moçambique, um regime educacional de natureza dicotômica e fortemente alienante. Curricularmente, seguindo os estudos de Mondlane (1975), Gasperini (1989), Castiano e Ngoenha (2013), um dos mecanismos adotados para a alienação dos povos africanos foi sistematicamente a priorização dos conteúdos da metrópole, como a Geografia, História e Educação moral e cívica de Portugal, desfavorecendo-se, em contrapartida, a Geografia e História de Moçambique. Desta maneira, com a proclamação da independência em 1975, criou-se o primeiro Sistema Nacional de Educação (SNE) (MOÇAMBIQUE, 1983). Entre outros princípios gerais, tal dispositivo legal estabelecia a educação como:

[...] um instrumento principal de formação de homem novo, homem liberto de toda a carga ideológica e política da formação colonial e dos valores negativos da formação tradicional capaz de assimilar e utilizar a ciência e a técnica ao serviço da revolução; o Sistema Nacional de Educação composto por vários subsistemas e níveis de ensino, constitui uma estrutura orgânica, assente na unidade dos objetivos, conteúdos e metodologias de educação e formação. (MOÇAMBIQUE, 1983, p. 2).

Um conceito precípuo que aí deve ser destacado é o de ‘homem novo’. Cabia ao novo paradigma/sistema educativo a missão de livrar o ‘homem novo’ dos valores morais, culturais e civilizacionais herdados do colonialismo ocidental e da educação tradicional. Para isso, através do SNE, instituiu-se uma padronização curricular, ou melhor, unificaram-se os objetivos, os conteúdos programáticos, incluindo as metodologias de ensino em todos os estabelecimentos de ensino e de formação de professores(as) rumo à criação de uma identidade nacional (CASTIANO; NGOENHA, 2013). Nisso, aboliram-se os materiais didáticos de origem portuguesa e que eram usados nas disciplinas de Geografia, História e Educação moral e cívica, o que, por sua vez, implicou um outro desafio às entidades educativas nacionais e que consistiu na projeção de novos instrumentos e materiais pedagógicos tendo em vista o

prosseguimento do processo educativo e a superação dos métodos da educação tradicional. (CASTIANO; NGOENHA, 2013).

De um modo global, do ponto de vista teórico, o projeto visando a criação de uma identidade nacional no pós-colonialismo apresentou-se como uma plataforma ou um mecanismo crucial no que se refere à promoção do patriotismo, do espírito de unidade nacional e do coletivismo, valores que caracterizaram o processo de socialização do 'homem novo', em divergência ao individualismo e à exploração do homem pelo homem que marcavam fortemente a burguesia ocidental. Não obstante, na acepção daqueles autores, o projeto de formação de uma identidade nacional no período pós-independência com base na padronização curricular constituiu-se praticamente em fator potencial para a negação da diversidade cultural e das especificidades regionais. (CASTIANO; NGOENHA, 2013).

No âmbito da formação do 'homem novo' e da identidade nacional, a diversidade cultural configurou-se como uma afronta aos ideais da Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO) e do Governo da República Popular de Moçambique. Por isso, em 1970, 5 anos antes da proclamação da independência nacional, Samora Machel (1933-1986), antigo e primeiro Presidente de Moçambique independente (1975-1986) asseverava: "morra tribo, para que nasça a nação" (MACHEL, 1970 *apud* MAZULA, 1995, p. 105). E, para dar ênfase a este desiderato samoriano, a I Reunião Nacional dos Comitês Distritais da FRELIMO, realizada entre os dias 16 e 21 de fevereiro de 1975, deliberou e concebeu a unidade nacional como uma aglutinação de hábitos, costumes e tradições.

O trabalho de Reis e Muiwane (1975) citado por Mazula (1995), é mais eloquente relativamente a ideia subjacente ao pensamento de Samora Machel: "para a formação da verdadeira personalidade do nosso povo é necessário criar condições que unifiquem os hábitos, costumes e tradições, dando-lhes uma dimensão revolucionária" (REIS; MUIWANE, 1975 *apud* MAZULA, 1995. p. 199). Em razão disso, as orientações dadas naquele evento político-partidário para a recolha, sistematização e estudo das diferentes manifestações culturais no contexto da educação em Moçambique como, por exemplo, "hábitos, costumes, tradições e peças teatrais, danças, cantos, canções,

lendas, poesias, romance, literatura, desporto” (REIS; MUIUANE, 1975 *apud* MAZULA, 1995. p. 199), entre outros, deviam encontrar formas para a sua ‘uniformidade’, prescindindo-se, assim, do que as separava e agrupando todos os elementos comuns que permeavam a vida dos(as) moçambicanos(as) (REIS; MUIUANE, 1975 *apud* MAZULA, 1995).

Em vista à concretização desse ideal de moçambicanidade, estabeleceu-se com base na lei 4/83 do SNE, uma “unidade dialética entre a educação científica e a educação ideológica, devendo os programas e conteúdos do ensino refletir a orientação política e ideológica do partido Frelimo” (MOÇAMBIQUE, 1983, p. 2), o que acabou gerando a uniformização curricular e o abafamento da diversidade na sua dimensão cultural, encarada como uma das características ‘mais preciosas’ de Moçambique (DIAS, 2012) e intelectual, virada ao pensar diferente. Tal princípio enquadrava-se no chamado paradigma de educação patriótica, que foi difundido pelo Governo da Frelimo entre 1975 e 1992. Segundo o Anuário da Educação de 1975, de autoria do então Ministério da Educação e Cultura (MEC) (MEC, 1975 *apud* BASTOS; DUARTE, 2015) a ‘educação patriótica’ consistia basicamente na exploração rigorosa por cada professor(a), de conteúdos programáticos que servissem de estímulo para a conscientização de alunos(as) na construção e exaltação dos ideais do socialismo no seio da sociedade moçambicana.

E, assim sendo, à luz do documento intitulado Orientações e Tarefas Escolares Obrigatórias para o Ano de 1986 (MEC, 1986 *apud* BASTOS; DUARTE, 2015) as salas de aula deviam dispor de:

[...] fotografias do 1º Presidente da Frelimo, do Presidente do Partido e Presidente da República Popular de Moçambique, dos membros de *bureau* político, do Governador da Província, do Administrador do Distrito, dos heróis nacionais, organigramas com os órgãos do Partido e do Estado e suas funções, mapas ou outras formas de representação com as potencialidades económicas e projetos de desenvolvimento do país e da província ou distrito e sua localização, mapa de Moçambique, planisfério, exemplares da Constituição da República, principais resoluções do Comitê Central da Frelimo e da Assembleia da República, coleção dos discursos do Presidente da República Popular de Moçambique (RPM), as bandeiras do Partido e do Estado [...], obra dos clássicos do marxismo-leninismo, cartazes referentes a datas comemorativas ou acontecimentos importantes (MEC, 1986 *apud* BASTOS; DUARTE, 2015).

A narrativa sobre a desejável educação patriótica inspirou-se notoriamente na perspectiva do marxismo-leninismo. Nesse seguimento, sobre as atribuições do Partido Social-Democracia da Rússia, Lênin (1962) sustentava:

[...] não há nada mais certo do que a necessidade de atenção para a necessidade constante e imperativa de aprofundar e ampliar, ampliar e aprofundar nossa influência sobre as massas, nossa propaganda e agitação estritamente marxistas, nossa conexão cada vez mais próxima com a luta econômica do país. (LÊNIN, 1962, p. 1).

Estes, foram, alguns dos argumentos principais do marxismo-leninismo que levaram ao Governo da Frelimo a impor, a partir dos cânones da educação patriótica, um alinhamento entre os projetos curriculares/educativos e os seus ideais sobre uma unívoca concepção do mundo e da realidade nos seus domínios social, político, econômico e cultural em Moçambique. Como resultado, a apologia por meio da lei 4/83 do SNE do “desenvolvimento da iniciativa criadora, da capacidade de estudo individual e da assimilação crítica dos conhecimentos” (MOÇAMBIQUE, 1983, p. 2) acabou por se converter num discurso ambivalente que, no seu bojo, procurou veicular os valores de uma e única ideologia política em Moçambique. Como constataram, Bastos e Duarte (2015) os valores patrióticos que se procuravam transmitir através da ‘educação patriótica’ no seio das escolas nacionais inspiravam-se basicamente na Frelimo e tinham o intuito de fazer de Moçambique uma sociedade homogênea e guiada por um pensamento único.

Os princípios da educação patriótica no Moçambique pós-independente são e foram provas inequívocas da ambiguidade dos argumentos dos(as) educadores(as) tradicionais, segundo os quais, as escolas são entidades apolíticas e/ou meros espaços de instrução, ignorando-se que sejam também locais políticos e culturais (GIROUX, 1997). Pelo contrário, por meio das políticas públicas e de poderes legais, o Estado impõe-se à esfera escolar/educacional visando seletivamente a satisfação dos interesses de ‘ideologias dominantes particulares’ (EAGLETON, 1984 *apud* GIROUX, 1997), o que leva Giroux (1997) a defender que além de suas ações ‘contra-hegemônicas’, as escolas assumem paralelamente uma função contraditória ao contribuírem para a reprodução da cultura/ideologia dominante.

A validação formal da tese de 'unidade nacional' na 'diversidade cultural' e o abandono do pensamento único foi um dos corolários da aprovação da Constituição Multipartidária (1990) e da liberalização da educação (1992) - (MAZULA, 1995), um fator que culminou, como advogávamos em outros momentos, com a interferência das organizações regionais e internacionais no desenvolvimento e estabelecimento das políticas educativas no país. Logicamente, cabe aqui (re)afirmar que o entendimento destas influências exógenas na esfera educacional em Moçambique passará pela ampliação do debate ou das discussões acerca dos objetivos, princípios e perspectivas do Ensino Secundário Geral (ESG), no sentido lato e, do Ensino Secundário Geral do 2º ciclo (ESG2), no sentido restrito, com base no vigente Plano Curricular do Ensino Secundário Geral (PCESG). (MOÇAMBIQUE, 2007).

A projeção do PCESG (MOÇAMBIQUE, 2007) prendeu-se principalmente com dois cenários contextuais: i) o político e econômico e, ii) o sociocultural e educativo. No que diz respeito ao domínio político e econômico, à luz do PCESG, até 2007, mais de 70% da população moçambicana praticava a agricultura como a base de subsistência familiar e, aliado a isso, cerca de 54% da população vivia abaixo da linha da pobreza. Neste sentido, o Governo de Moçambique consensualizou a educação como um dos mecanismos vitais rumo à colmatação dessa miséria, que na época assolava a maioria da população nacional.

Deste modo, no domínio do desenvolvimento econômico se impunham como grandes desafios ao governo, um maior engajamento tendo em vista, por um lado, a erradicação da pobreza, das desigualdades sociais de gênero, das assimetrias regionais e, por outro, a manutenção do crescimento econômico, desenvolvimento da atividade empresarial e o aumento da competitividade das empresas nacionais. No que concerne ao contexto sociocultural e educativo, Moçambique foi oficialmente reconhecido como uma sociedade que apresenta essencialmente um mosaico cultural e etnolinguístico, superando-se, assim, o desiderato samoriano (eliminação das tribos para criar a nação) e a antiga relação dialética que se impunha entre os programas de ensino e os princípios ideológicos da FRELIMO. (MOÇAMBIQUE, 1983).

Quanto à dimensão curricular, foi constatado que os(as) graduados(as) do ESG2 frequentavam um ensino de carácter eminentemente enciclopedista, e que lhes era mais permeável à continuação dos estudos em nível superior, em detrimento do desenvolvimento de competências relevantes para a sua “inserção no mercado de trabalho; criação de auto-emprego e progressão noutros cursos especializados” (MOÇAMBIQUE, 2007, p. 4). Como forma de se fazer frente ao alegado carácter academicista e teórico do ESG, estabeleceram-se através do Plano Curricular do Ensino Secundário Geral (PCESG) - (MOÇAMBIQUE, 2007) três novas perspectivas de ensino:

[...] diversificar as ofertas educativas e temáticas através de actividades extra-curriculares [...]; reforçar o nível e o domínio de línguas internacionais como inglês e o francês, indispensáveis para a participação no mercado global; incrementar o papel da informática no ensino (MOÇAMBIQUE, 2007, p. 8).

As três perspectivas assumiram-se como sendo valiosas para o ajustamento do Sistema Nacional de Educação (SNE) à nova conjuntura política, social e económica vigente em contextos nacionais, regionais e internacionais. O país adotou essas perspectivas num momento em que as abordagens do Ensino Secundário na região da *Southern Africa Development Community* (SADC) se inseriam (e se inserem) largamente na promoção de uma série de políticas públicas educacionais favoráveis ao melhoramento da qualidade de ensino por meio de um currículo de natureza realista e fortemente profissionalizante. Ou seja, a implementação do novo currículo do Ensino Secundário em 2007 significou a concretização de um protocolo que o país já havia subscrito em 1997, que foi o protocolo da SADC sobre a educação e formação, e que consistiu na harmonização dos diferentes modelos curriculares da região austral da África, visando o providenciamento de uma formação humana com componente prático (o *know how*), visto como um condimento altamente necessário para a integração da juventude ao propalado mercado de trabalho. (MOÇAMBIQUE, 2007).

No contexto internacional, a introdução de um currículo profissionalizante buscava adequar o Ensino Secundário nacional às filosofias ou às orientações estratégicas decorrentes do Fórum Mundial de Educação de Dakar (Senegal) e,

sobretudo do Relatório para a UNESCO, conduzido por Delors *et al.* (1996). O Relatório para a UNESCO entende a omnidisciplinaridade prevalecente como sendo um elemento problemático, uma vez que no âmbito educacional ela vem acelerando o processo de fragmentação de conhecimentos. Na visão da UNESCO, um dos mecanismos nevrálgicos e adequados à superação de esquemas disciplinares, meritocráticos e individualistas que atualmente marcam intensamente os sistemas educacionais internacionalmente é a instituição de um novo paradigma.

Trata-se de um paradigma que se consubstancia com o princípio de pluridimensionalidade, e que confere ao homem uma visão generalista sobre o mundo à sua volta e, neste sentido, consiste na defesa de uma educação constituída por quatro pilares de aprendizagens, tidos como de capital importância ao longo da vida: (i) o aprender a fazer, que é reforçado pela formação técnico-profissional; (ii) o aprender a viver juntos, que é contrário à hegemônica cultura individualista e a favor de uma cultura de solidariedade e cooperação global; (iii) o aprender a ser, que reforça os valores humanísticos; e por fim, (iv) o aprender a conhecer, no qual se insere o aprender a aprender (DELORS, *et al.*, 1996).

Para além de constituir elemento fundamental no ato de conhecer e na compreensão da realidade, na ótica da UNESCO, o ‘aprender a aprender’ se configura como uma das ferramentas indispensáveis ao enfrentamento dos gigantescos desafios globais ligados ao mercado de trabalho:

[...] Os empregadores substituem, cada vez mais, a exigência de uma qualificação ainda muito ligada, a seu ver, à ideia de competência material, pela exigência de uma competência que se apresenta como uma espécie de coquetel individual, combinando a qualificação, em sentido estrito, adquirida pela formação técnica e profissional, [...] a capacidade de iniciativa, [...] (DELORS, *et al.*, 1996, p. 94).

Portanto, na perspectiva da UNESCO, o instrumento mais significativo e adequado para a superação dos desafios candentes, relativos à inserção no mercado de emprego passa pelo estabelecimento de uma educação capaz de despertar a iniciativa criadora nos(as) educandos(as) e alicerçada nas competências. Tal política educativa virada às competências é quase uma réplica no discurso de outros

organismos internacionais como a OCDE, FIM e BM. Só para elucidar, na acepção da vice-presidente da Rede de Desenvolvimento Humano do Banco Mundial (BM), Tamar Atinc (2020, p. 4) “[...] os níveis implacavelmente elevados de desemprego, especialmente entre os jovens, ressaltaram a incapacidade dos sistemas de educação para formar jovens com as competências corretas para o mercado de trabalho”. Nesta direção, ao advogar eximamente a ideia de uma educação por competências, o BM faz uma réplica ao princípio de ‘aprender a aprender’ da UNESCO e acaba por cair também numa perspectiva reducionista e individualista, que limita o processo de ensino e aprendizagem à uma dimensão tecnicista (ou profissionalizante) em detrimento de uma abordagem mais formativa, no sentido integral.

A apologia pelo BM, UNESCO e pelas demais organizações internacionais, de uma aprendizagem que incida estrita e fundamentalmente em aspectos profissionalizantes acaba transformando-as em promotoras acérrimas dos princípios neoliberais típicos das sociedades capitalistas e que pouco contribuem para um pleno acesso aos conhecimentos científicos e escolares. Como defende Arroyo (2013, p. 25), “as políticas neoliberais, sua ênfase no treinamento e no domínio de competências [...], voltam a expatriar a educação dos seus territórios, as escolas e a docência”. O autor prossegue, ressaltando que, com a nova lógica educativa neoliberal, a questão do direito à educação no seu sentido verdadeiro é, praticamente, posta em causa. Assim, os termos direito e educação são limitados ao domínio de competências por parte dos aprendentes e o exercício do magistério também perde seu estatuto axiológico. Ou seja, em decorrência dessa abordagem tecnicista, observa Arroyo (2013), os(as) professores(as) acabam se desprovendo em grande medida de suas nobres identidades profissionais. Em nome dos princípios neoliberais dominantes vem se operando uma transformação de papéis assumidos pelo(a) professor(a) no campo do magistério. A figura do(a) professor(a) educador(a), que se preocupava com a formação humana de crianças, adolescentes e jovens em todos os seus aspectos, cede lugar a um novo profissional de sala de aula - o professor treinador (ARROYO, 2013). A esse novo profissional, afirma o autor, cabe exclusiva e sistematicamente treinar as

competências tendo em vista a salvaguarda de bons resultados, mas determinando consideravelmente a precarização da educação e a profissionalização docente.

Outra contribuição não menos proveitosa para o entendimento da essência da pedagogia das competências ou do ‘aprender a aprender’ defendida internacionalmente, pode ser encontrada na pesquisa de Dantas e Thiesen (2016). Em paralelo à abordagem de Arroyo (2013), de acordo com estes pesquisadores, o propalado discurso neoliberal tem estado a exercer um papel de grande influência para a precarização das formas de acesso aos saberes escolares:

[...] o enfático discurso neoliberal de que os professores precisam ser apenas mediadores do conhecimento, retiraram desses profissionais a condição fundamental de serem agentes de mudança e, sobretudo profissionais atentos à intencionalidade da organização do trabalho pedagógico [...]. (DANTAS; THIESEN, 2016, p. 106).

É justamente a desautorização de professores(as) de seu papel de sistematizadores e socializadores do conhecimento científico que acaba contribuindo ativa e decisivamente para o esvaziamento e precarização dos conteúdos escolares, o que, por sua vez, gera a desqualificação profissional, uma vez que, muitas vezes, estes profissionais têm se limitado à simples ação de facilitadores(as) e/ou de mediadores(as) dos processos educacionais. A lógica do ‘aprender a aprender’ secundariza sobremaneira a atividade docente e coloca os(as) alunos(as) num *status* superior no plano escolar, reforçando assim, o senso comum e a desvalorização da instituição escolar. (DANTAS; THIESEN, 2016).

Excluindo a pressão exercida pelos organismos regionais e internacionais (SADC, UNESCO e BM), as reformas educacionais operadas em 2007, a partir da introdução do novo currículo do Ensino Secundário Geral (MOÇAMBIQUE, 2007) deveram-se também ao descontentamento por parte da sociedade civil moçambicana, empresas locais e dos(as) encarregados(as) de educação com referência à qualidade dos(as) graduados(as). Como indica, Basílio (2010) a incredibilidade do sistema educacional era ressonante de tal modo que as competências, habilidades e as atitudes dos(as) graduados(as) eram de um nível desolador, o que acabou por influenciar incontornavelmente a adoção de um novo modelo curricular.

A adequação do Ensino Secundário moçambicano segundo a nova conjuntura nacional, regional e internacional passou pelo estabelecimento de 5 princípios orientadores: 1) a educação inclusiva, 2) ensino e aprendizagem centrados no aluno, 3) ensino e aprendizagem orientados para o desenvolvimento de competências, 4) ensino secundário geral integrado, e 5) ensino secundário em espiral (MOÇAMBIQUE, 2007). O primeiro princípio faz alusão a uma educação inclusiva em conformidade com as leis 6/92 (MOÇAMBIQUE, 1992) e a 18/2018 (MOÇAMBIQUE, 2018a) do SNE, que prevêm a educação como um direito e dever de todo o cidadão, visando formalmente a igualdade de oportunidades de acesso para todos(as). O segundo princípio impõe um ensino e aprendizagem centrados no(a) aluno(a), visto como um sujeito dinâmico e proativo na construção do conhecimento e de sua visão do mundo.

O terceiro princípio do currículo do ESG dá continuidade ao segundo, por isso, estabelece um ensino ligado ao desenvolvimento de competências e capaz de superar a dimensão academicista do sistema de ensino nacional por meio da introdução de uma abordagem educativa utilitarista, favorável ao desenvolvimento de competências necessárias ao longo da vida. Refere-se, objetivamente, o ajustamento entre os conhecimentos teóricos e as necessidades do mercado. Por sua vez, o quarto princípio do PCESEG impõe a introdução de uma abordagem de caráter integrativo no Ensino Secundário Geral, objetivando a construção articulada de conhecimentos, habilidades e de valores a partir do princípio de interdisciplinaridade entre as áreas do conhecimento que constituem o currículo, promovendo principalmente um conjunto de atividades de caráter prático e, através de um sistema de avaliação pretensamente formativo.

Finalmente, com o quinto princípio, defende-se um ensino e aprendizagem em espiral, visto como epistemológica e didaticamente potente, considerando que a construção de conhecimentos passa a aliar-se a uma retomada sistemática de experiências já adquiridas. Os conteúdos programáticos são cíclica e gradativamente retomados nos programas de ensino, permitindo ao(à) aluno(a), a consolidação e a relação entre “a informação nova e a anterior num processo contínuo de construção da sua visão do mundo” (MOÇAMBIQUE, 2007, p. 18).

Dito isso, o Ensino Secundário Geral do 2º ciclo (ESG2) configura-se como um nível de “caráter especializado e tem como objetivo preparar o estudante para a vida, integração no mercado de trabalho e a continuação dos estudos no ensino superior” (MOÇAMBIQUE, 2007, p. 21). No final do ciclo, os(as) alunos(as) deverão ser capazes de:

[...] i) comunicar fluentemente, oral e por escrito, em língua portuguesa; ii) reconhecer a importância das línguas moçambicanas utilizando-as, oralmente e por escrito em diferentes contextos; iii) comunicar em línguas moçambicanas, oralmente e por escrito, em diferentes situações de comunicação; iv) comunicar, oralmente e por escrito, em língua inglesa, num nível médio de modo a interagir num conjunto variado de situações de comunicação; e v) comunicar, oralmente e por escrito, num nível médio, na língua francesa em diferentes situações de comunicação; vi) realizar pequenos projectos de pesquisa e investigação científica na sua área curricular de opção, orientação ou adoção; vii) reconhecer a diversidade cultural do país, aceitando e respeitando os membros dos grupos distintos do seu, desenvolvendo ações concretas que visam a preservação do património cultural; viii) comportar-se de forma responsável em relação à sexualidade e saúde reprodutiva; ix) desenvolver competências que possam ser úteis na vida social e profissional, como o empreendedorismo, trabalho em equipa, espírito crítico e estratégias de aprendizagem ao longo da vida (MOÇAMBIQUE, 2007, p. 21-22).

As alíneas i), ii), iii), iv) e v) se enquadram especificamente à algumas das unidades curriculares que corporizam o Plano de Estudos do ESG2. As alíneas vi), vii), viii) e ix) se inserem aos pilares epistemológicos da UNESCO (DELORS *et al.*, 1996): ao ‘aprender a fazer’, ‘aprender a viver juntos’ e ao ‘aprender a ser’, respectivamente. Trata-se, reiteradamente, de proposições pedagógico-curriculares conformadas às exigências neoliberais, ou por outra, à nova conjuntura política, social e, principalmente econômica que se faz predominante em escala nacional, regional e mundial. Nesse ponto de vista, com o currículo do ESG2, pretende-se que, os(as) graduados(as) da 12ª classe possam se integrar ao propalado mercado de emprego e tenham concomitantemente a prerrogativa de dar continuidade aos estudos em nível superior. (MOÇAMBIQUE, 2007).

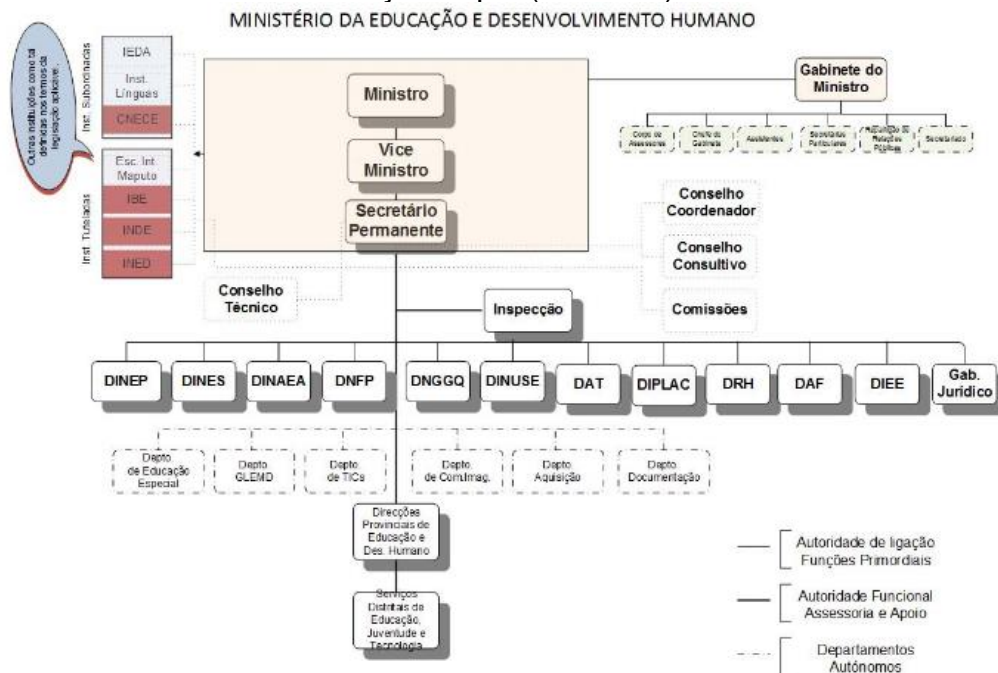
O debate que foi desenvolvido nesta subsecção permitiu-nos conhecer as razões históricas e políticas que determinaram a padronização curricular (objeto deste estudo) em Moçambique e a linguagem neoliberal que expressa as políticas educativas

promovidas pelas organizações regionais/internacionais e a sua influência no contexto moçambicano. Ora, as dinâmicas padronizantes que marcam o currículo do ESG2 são resultantes de uma abordagem *top down* que decorre da estrutura organizacional da educação moçambicana, o que nos levou, a seguir, a uma breve descrição do organograma do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH).

3.5 O ORGANOGAMA DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO

A pertinência do organograma do Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano de Moçambique (MINEDH) é que permitir-nos-á compreender os desdobramentos analíticos inerentes às dinâmicas que subjazem o currículo e o funcionamento do ESG e, em especial o do ESG2.

Figura 3 - Organograma do Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano de Moçambique (MINEDH)



Fonte: Página Web do Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano de Moçambique³⁹

³⁹cf. Disponível em: <http://www.mined.gov.mz/DN/DINES/Pages/default.aspx>. Acesso em: 20 out. 2019.

No topo do organograma, estão os representantes máximos do MINEDH (o ministro, o vice-ministro e o secretário permanente do Ministério); as instituições subordinadas: o Instituto de Educação Aberta e à Distância (IEDA), Conselho Nacional de Certificação e Equivalência (CNECE), atualmente designado Instituto Nacional de Exames, Certificação e Equivalências (INECE) e o Instituto de Línguas; as instituições tuteladas: o Instituto de Bolsas de Estudo (IBE) e o Instituto Nacional para o Desenvolvimento da Educação (INDE).

Em segundo plano, estão o Conselho Técnico e a Inspeção Geral do Ministério; em terceiro lugar, estão as Direções Nacionais, entre as quais, a Direção Nacional do Ensino Primário (DINEP), a Direção Nacional do Ensino Secundário (DINES), a Direção Nacional de Alfabetização e Educação de Adultos (DINAEA), a Direção Nacional de Formação de Professores (DNFP), a Direção Nacional da Gestão e Garantia da Qualidade (DNGGQ), a Direção de Nutrição e Saúde Escolar (DINUSE), a Direção de Assuntos Transversais (DAT), a Direção de Planificação e Cooperação (DIPLAC), a Direção dos Recursos Humanos (DRH), a Direção de Administração e Finanças (DAF), a Direção de Infra-estruturas e Equipamentos Escolares (DIEE) e o Gabinete Jurídico do MINEDH⁴⁰.

Em quarto lugar, estão as Direções Provinciais da Educação e, ao nível micro, os Serviços Distritais de Educação, Juventude e Tecnologia, também conhecidos por Direções Distritais de Educação (DDEs). Atendendo e considerando essa estrutura orgânica, todas as políticas relativas ao funcionamento do SNE são estabelecidas centralmente. Portanto, tecnicamente, as políticas da educação são discutidas e sistematizadas ao nível do Instituto Nacional para o Desenvolvimento da Educação (INDE) e das Direções Nacionais. A seguir às Direções Nacionais, as deliberações ministeriais sobre os processos educacionais, pedagógicos e/ou curriculares são repassadas às Direções Provinciais da Educação (DPEs) e, posteriormente, às Direções Distritais de Educação (DDEs), que, por sua vez, fazem os encaminhamentos finais às escolas.

⁴⁰Cf. Disponível em: <http://www.mined.gov.mz/DN/DINES/Pages/default.aspx>. Acesso em: 20 out. 2019.

O caráter verticalizado do SNE torna o processo de implementação curricular relativamente complexo e, muitas vezes, descompassado de alguns dos contextos escolares que caracterizam o país, já que, embora, em teoria, cada província (estado) tenha a prerrogativa de elaborar e de adotar planos analíticos independentes, em sua essência, tais materiais acabam sendo unívocos, na medida em que a sua concepção, como notaremos na quarta e quinta seção deste estudo, alicerça-se rigorosamente nos programas de ensino nacionais e no calendário escolar anual (uniforme), emanados pelo Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano de Moçambique (MINEDH).

Ora, como é sobejamente sabido, a concretização de toda e qualquer pesquisa pretensamente acadêmica impõe o recurso aos cânones metodológicos estabelecidos cientificamente. E, considerando que este trabalho não prescindiu-se destes princípios, discutiremos, na sequência, as etapas que salvaguardaram a consumação deste estudo, desde a coleta até à análise e interpretação de dados.

4. OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os procedimentos metodológicos são o núcleo de todo e qualquer estudo acadêmico, seja de caráter qualitativo, quantitativo ou misto e que se pretenda cientificamente válido.

Segundo o *Dicionário Básico de Filosofia*, de autoria de Japiassú e Marcondes (2001), etimologicamente, o termo método provém do latim *methodus* e do grego *methodos*, de ‘meta’, ‘por’, ‘através’ e *hodos* que significa caminho, ou seja, os passos a serem trilhados no âmbito de uma investigação científica. No entendimento de Severino (2007), é a partir do método que o conhecimento ganha um estatuto essencialmente científico, que lhe distingue, por um lado, de senso comum e, por outro, das especulações da subjetividade humana, tais como a arte, a religião, entre outras. Trata-se, refere o autor, de um conjunto de procedimentos de caráter lógico e técnico que possibilitam o acesso às relações constantes e causais entre os fenômenos.

O presente estudo é de natureza qualitativa. Entre os procedimentos das pesquisas qualitativas, Creswell (2007) destaca: i) a adoção de métodos emergentes ou flexíveis, ii) a apresentação de questões abertas, iii) o uso de dados de entrevistas, iv) a observação/análise de documentos e audiovisuais, v) a análise de texto e de imagem. Contudo, antes do esclarecimento dos procedimentos específicos que serviram de bússola para a coleta e interpretação de dados, apresentamos os antecedentes que marcaram a pesquisa.

4.1 ANTECEDENTES DA COLETA DE DADOS

A coleta de dados foi precedida pelo atendimento aos procedimentos burocrático-administrativos, que consistiram basicamente na preparação e submissão de solicitações formais junto das escolas, das entidades educativas distritais (municipais) e provinciais (estaduais) previamente selecionadas, manifestando o interesse e, ao mesmo tempo, esclarecendo sinteticamente os objetivos e a relevância do nosso estudo no âmbito do currículo do Ensino Secundário Geral do 2º ciclo (ESG2)

em Moçambique. O estudo foi realizado entre os anos 2020 e 2021, em meio à uma conjuntura dominada severamente pela crise sanitária global, resultante da COVID-19, cujos primeiros casos em Moçambique foram diagnosticados aos 22 de março de 2020⁴¹.

Tal fator afetou consideravelmente a execução pontual do cronograma do trabalho que havia sido precedentemente estabelecido, uma vez que em cumprimento do isolamento social recomendado pelo Ministério da Saúde de Moçambique (MISAU) e pela Organização Mundial de Saúde (OMS), as instituições públicas pesquisadas (Direções Distritais/Provinciais de Educação e escolas) funcionavam de forma intermitente e, como resultado, algumas das entrevistas programadas acabaram se arrastando até ao primeiro semestre de 2021. Por outro lado, as atitudes antidemocráticas aliadas à fobia das pessoas em relação ao Sarv-Cov-2 acabaram influenciando adiamentos, desmarcações e cancelamento definitivo de algumas das entrevistas que tinham sido previamente agendadas. Dado isso, este estudo abrangeu sete entrevistados(as), dos(as) quais, um vinculado à uma Direção Distrital de Educação (DDE) e o outro, à uma Direção Provincial da Educação (DPE), além de cinco Diretores(as) Adjuntos(as) Pedagógicos(as) ou coordenadores(as) pedagógicos(as) do Ensino Secundário Geral do 2º ciclo (ESG2). Em conformidade com os princípios éticos que regem as pesquisas científicas e como forma de preservar-se a identidade dos entrevistados e dos locais estudados, omitiram-se os termos de consentimento assinados pelos participantes e as cartas de aceite que autorizaram a realização do trabalho de campo.

4.2 COLETA DE DADOS

Esta tese apresenta-se como um estudo qualitativo, cuja operacionalização apoiou-se em um esquema metodológico triádico que combinou: 1) a pesquisa

⁴¹cf. Disponível em <http://www.revistahcsm.coc.fiocruz.br/covid-19-avanca-em-mocambique/>. Acesso em: 1 abr. 2022.

bibliográfica, 2) a análise documental e, 3) a realização de entrevistas abertas ou semi-estruturadas.

1) A pesquisa bibliográfica - que consistiu na busca de literatura nacional e internacional (em formato físico e digital) do campo da educação e do currículo;

2) A pesquisa documental - que compreendeu o levantamento de documentos legais que regem a educação em Moçambique, com destaque aos seguintes: Plano Curricular do Ensino Secundário Geral MOÇAMBIQUE, 2007), lei 4/83 de 23 de março (MOÇAMBIQUE, 1983), lei 6/92 de 6 de maio de 1992 (MOÇAMBIQUE, 1992) e a lei 18/2018 de 28 de dezembro inerente ao novo SNE (MOÇAMBIQUE, 2018); a Agenda 2025. (MOÇAMBIQUE, 2003).

Ainda na esfera documental, a tese baseou-se no recurso aos arquivos *on-line* de jornais e programas de televisão, conforme sugerem os estudos de Bauer e Gaskell (2002) e de Severino (2007). Tais procedimentos foram altamente favoráveis para o acesso à informação, uma vez que na sequência das medidas restritivas contra a COVID-19, os principais centros bibliotecários do país funcionavam de forma muito irregular.

3) Entrevistas semi-estruturadas ou abertas que foram realizadas com sete profissionais da educação moçambicana⁴²:

i) Entrevistado A - Instrutor e Técnico Pedagógico na Direção Distrital da Educação (equivalente às Secretarias Municipais de Educação no Brasil), do Distrito O, na Província B;

ii) Entrevistado B - Instrutor e Técnico Pedagógico e Coordenador do Ensino Secundário Geral na Direção Provincial da Educação (equivalente à Secretaria Estadual de Educação no Brasil), da Província A;

iii) Entrevistado C - Ex-Diretor Adjunto Pedagógico - DAP do Ensino Secundário Geral do 1º ciclo (ESG1) e do Ensino Secundário Geral do 2º ciclo (ESG2) na Escola Secundária A, do Distrito O, na Província B;

⁴²A adoção de códigos neste estudo tem por objetivo a preservação e salvaguarda da identidade dos(as) participantes e dos locais pesquisados, em cumprimento dos princípios éticos que regem as pesquisas com os seres humanos.

- iv) Entrevistado E - Ex-DAP do ESG2 na Escola Secundária C, do Distrito I, na Província A;
- v) Entrevistada F - atual DAP do ESG2 na Escola Secundária D, do Distrito I, na Província A;
- vi) Entrevistado G - atual DAP do ESG2 na Escola Secundária E, do Distrito J, na Província A;
- vii) Entrevistada D - atual DAP do ESG2 na Escola Secundária B, na Província C.

4.3 ANÁLISE E INTERPRERTAÇÃO DE DADOS

Coletados os dados, o passo a seguir, foi a sua análise e interpretação com base num paradigma epistemológico. Severino (2007) explica que o pressuposto epistemológico refere-se ao modo a partir do qual se encara a relação sujeito/objeto no processo de construção do conhecimento. Nisso, “cada modalidade de conhecimento pressupõe um tipo de relação entre sujeito e objeto e, dependentemente dessa relação, temos conclusões diferentes” (p. 108). Portanto, há toda uma tradição epistemológica de caráter acentuadamente pluralista quando a questão tem a ver com a produção do conhecimento. Por exemplo, a ciência moderna, diz o autor, tornou-se paradigmática em decorrência do emprego de métodos rigorosamente experimentais e/ou positivistas, que, de um modo geral, deduziam (e deduzem) leis gerais e universais a partir de fenômenos estritamente particulares que ocorrem na natureza.

Porém, este trabalho valeu-se da perspectiva hermenêutico-dialética, considerando as suas potencialidades no processo interpretativo das “expressões simbólicas das produções humanas, dos signos culturais” (SEVERINO, 2007, p. 115), sempre consciente da “dinâmica entre o sujeito e o objeto no processo de conhecimento” (CHIZZOTTI, 2003, p. 81). Sob essa ótica, o papel do pesquisador é que, durante a condução do processo de investigação faça o esforço de desvelar os sentidos das ações e das relações intrínsecas às estruturas sociais.

Para Schleiermacher (2001) o método hermenêutico é fundamental, uma vez que não se limita à interpretação gramatical do discurso, mas preocupa-se

principalmente com a sua interpretação psicológica. Ou, como diz, Richard Palmer (1969), o mais significativo mérito de Schleiermacher (1768-1834)⁴³ repousou no fato de ter atribuído uma outra tarefa à hermenêutica, ao colocar ao lado da interpretação gramatical (universal), a interpretação psicológica (individual). Nesta ótica, não basta compreender-se apenas a literalidade das palavras e o seu sentido objetivo, é também necessário captar a individualidade de quem fala.

4.4 PARTICIPANTES DO ESTUDO

O entrevistado A, é licenciado em Planificação, Administração e Gestão Escolar pela Universidade Pedagógica de Moçambique. É natural de Maputo, na região sul de Moçambique. Trata-se de um sujeito com mais de 20 anos de experiência como profissional da educação em Moçambique. Exerceu a profissão docente no Ensino Secundário Geral, além de já ter assumido durante vários anos o cargo de Diretor Adjunto Pedagógico (DAP) do Ensino Secundário Geral do 1º ciclo (ESG1) e do Ensino Secundário Geral do 2º ciclo (ESG2). Atualmente ele trabalha como Instrutor e Técnico Pedagógico na Direção Distrital de Educação (DDE) do Distrito O, na província B.

O entrevistado B é Licenciado em Língua Portuguesa pela Universidade Eduardo Mondlane (UEM). É natural de Inhambane. Já exerceu a profissão docente no Ensino Primário (2003 a 2005) e no Ensino Secundário, de 2010 a 2015, além de ter trabalhado como docente em tempo parcial em uma das universidades públicas do país. Agrega uma experiência acumulada de 14 anos como profissional do setor da educação em Moçambique. Atualmente, ele trabalha como coordenador do Ensino Secundário Geral no Departamento da Direção Pedagógica, Gestão e Garantia de Qualidade (DDPGGQ) na Direção Provincial de Educação (DPE) da província A.

Em relação às funções exercidas pelo entrevistado B, cabe salientar um aspecto fundamental. Formalmente, não há nenhum estatuto que respalda o cargo de

⁴³Autor alemão que elevou a hermenêutica para além da mera interpretação exegética e literária, transformando-a, desse modo, em disciplina filosófica virada à interpretação e a compreensão de textos e em fundamento geral das ciências do espírito e ou humanas, contrapondo, assim, os esquemas positivistas de Augusto Comte (PALMER, 1969).

coordenador do Ensino Secundário em uma Direção Provincial de Educação. Segundo a explicação do entrevistado, o que está previsto na lei é a existência de um(a) chefe de Departamento, no caso vertente, o DDPGGQ, o qual abarca três setores: a área do Ensino Primário, Ensino Secundário e a da Alfabetização e Educação de Adultos. Entretanto, o funcionamento desse Departamento, incluindo as áreas que o constituem, impõe a existência da figura de coordenador, como a seguir se narra:

[...] neste momento, eu desempenho o papel de coordenação da área do Ensino Secundário. Mas, não está previsto no estatuto ter alguém a coordenar, é uma questão de organização. O estatuto diz que o Departamento tem que ter um chefe, depois tem que ter áreas. Agora, para uma melhor organização, nestas áreas, foram colocadas referências que servem mesmo de elos de ligação entre a respectiva área e as escolas, Serviços Distritais e as lideranças ao nível da instituição. Então, eu sou uma espécie de coordenador da área do Ensino Secundário aqui na Direção Provincial de Educação (ENTREVISTADO B, 2020).

A partir dessa fala, percebe-se que, a função de coordenador do Ensino Secundário, que é assumida pelo entrevistado B foi forjada com vistas a permitir a dinamização e a intermediação das ações desenvolvidas pela DPE, especificamente no âmbito do Ensino Primário, Ensino Secundário e na Alfabetização e Educação de Adultos. Em termos estatutários, o coordenador do Ensino Secundário na DPE ostenta a categoria de instrutor e técnico pedagógico. E, seguindo a explicação do entrevistado B, entre outras atribuições, compete aos técnicos e instrutores pedagógicos que trabalham no DDPGGQ da DPE, assegurar:

[...] a aplicação das normas de organização e funcionamento das instituições que lecionam o Ensino Secundário [...]. Então, é basicamente isso, não somos o órgão de controle porque existe a Inspeção para controlar, mas nós temos que garantir junto das escolas que os vários comandos, tais como: os planos analíticos, as planificações quinzenais, as planificações das avaliações provinciais, os regulamentos, os decretos que chegam às escolas são efetivamente cumpridos no terreno ou não (ENTREVISTADO B, 2020).

Essa abordagem alinha-se ao entendimento do entrevistado A sobre as competências dos(as) instrutores(as) e técnicos(as) pedagógicos(as) em nível distrital:

[...] *eu penso que, as atividades principais que nós fazemos aqui são a supervisão nas escolas, nós andamos a coordenar as atividades realizadas nas escolas, fazemos vistoria* (ENTREVISTADO A, 2020).

Embora, esse depoente tenha sido sintético na sua fala, constata-se, de certa forma que, as atribuições dos instrutores e técnicos pedagógicos em nível distrital representam o prolongamento das ações desenvolvidas pelos mesmos profissionais, em nível provincial. Em síntese, com as duas falas pode-se depreender que além de assegurar a aplicação dos mais variados decretos emanados pelas autoridades educativas nacionais, os instrutores e técnicos pedagógicos exercem, de forma reiterada, um papel relevante para o monitoramento e coordenação das atividades desenvolvidas ao nível dos estabelecimentos de ensino, com destaque para a verificação do cumprimento dos programas de ensino, planos analíticos provinciais, planificações quinzenais, avaliações trimestrais provinciais e dos exames nacionais. Tais ações estão alinhadas, em parte, às atividades inspectivas incumbidas pelo Estatuto Orgânico do Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH), as quais consistem, entre outros aspectos, em “verificar e fazer cumprir os programas de ensino e as normas estabelecidas para a direção e realização das atividades educativas”. (MOÇAMBIQUE, 2011, p. 1).

Como se fez alusão, os processos empíricos para este estudo envolveram amplamente os(as) Diretores(as) Adjuntos(as) Pedagógicos(as) (DAPs) do Ensino Secundário. E, atualmente, os DAPs ostentam também a categoria de Diretores(as) Adjuntos(as) de Escolas (DAEs) justamente porque para além da área pedagógica, eles(as) exercem concomitantemente a gestão e a administração escolar. Isto é confirmado pelo entrevistado G⁴⁴:

[...] Em relação às principais funções referentes ao cargo que desempenho, sou DAE, agora é a nova designação, dantes era DAP. DAP lidava só com assuntos pedagógicos, setor pedagógico. Então, mais tarde o Estado viu que era preciso alargar mais a área de atuação. Então, passa a ser DAE, não velar pela área pedagógica, mas a escola como um todo [...] (ENTREVISTADO G, 2021).

⁴⁴Diretor Adjunto Pedagógico - DAP do ESG2 na Escola Secundária E, no distrito J, da província A.

Oficialmente, o artigo 20º do Regulamento do Ensino Secundário Geral (MOÇAMBIQUE, 2012a) incumbe as seguintes atribuições aos(às) gestores(as) pedagógicos(as):

[...] (i) substituir o diretor da escola na sua ausência e impedimentos; (ii) dirigir o conselho pedagógico; (iii) coadjuvar o diretor da escola nas suas funções, especialmente nas visitas às aulas e na assistência aos restantes trabalhos escolares de caráter pedagógico; (iv) organizar e controlar o cumprimento dos planos de estudo e programas de ensino; (v) dirigir a elaboração dos horários do ano e a distribuição do serviço docente e extra-docente; (vi) assistir às reuniões dos grupos de disciplina, sempre que oportuno; (vii) apresentar ao diretor da escola dados sistematizados do aproveitamento por disciplinas, turma, professor e classe; propor medidas correctivas para melhoramento constante do rendimento pedagógico; (viii) propor ao director da escola, o aperfeiçoamento pedagógico dos professores; [...] (MOÇAMBIQUE, 2012a, p.16-17).

As funções de gestão escolar assumidas pelos DAPs/DAEs estão mais salientes no primeiro e terceiro ponto dessa citação. Entretanto, o ponto 4 elucida evidentemente que, ao nível micro, o monitoramento da execução dos mais diversificados decretos ou documentos normativos aprovados centralmente e ligados essencialmente aos assuntos pedagógicos e curriculares é feito primordialmente pelos DAPs (DAEs) das escolas, que a seguir se apresentam.

O entrevistado C é natural de Gaza, no sul do país. É licenciado em Ensino de Filosofia pela Universidade Pedagógica de Moçambique (UPM). Já exerceu a profissão docente no Ensino Primário. De 2016 a 2020 assumiu o cargo de Diretor Adjunto Pedagógico (DAP) no ESG1 e ESG2 na Escola Secundária A. Neste momento trabalha como professor de Introdução à Filosofia no ESG2 e agrega 20 anos de experiência profissional na educação.

A entrevistada D é natural do distrito de Morrumbene, província de Inhambane. É licenciada em Ensino de Química e Biologia pela Universidade Pedagógica de Moçambique (UPM). Tem 20 anos de experiência profissional como professora e cinco anos como Diretora Adjunta Pedagógica (DAP), DAE no ESG2, na Escola Secundária B, na província C.

O entrevistado E é natural da província de Inhambane. É licenciado em Geografia pela Universidade Pedagógica de Moçambique. Exerceu a docência no

Ensino Técnico e Profissional durante 5 anos, e no Ensino Secundário (2008 a 2018) como professor de Geografia em duas escolas de Inhambane. De 2011 a 2012 trabalhou como docente em tempo parcial num estabelecimento público do Ensino Superior. De 2019 a 2020 assumiu o cargo de DAP (DAE) do ESG2 na Escola Secundária C, no distrito I da província A. E, desde os finais de 2020 exerce a função de diretor geral na mesma instituição.

A entrevistada F é natural de Inhambane. É licenciada em Ensino de Geografia pela Universidade Pedagógica de Moçambique (UPM). Trabalhou como professora de Geografia numa das instituições do Ensino Secundário da província A e, desde 2017, assume o cargo de DAP (DAE) no ESG2, na Escola Secundária D, no distrito I da província A.

O entrevistado G é natural de Sofala, na região centro do país. É licenciado em Ensino da Língua portuguesa pela Universidade Pedagógica de Moçambique (UPM). Iniciou sua carreira na educação no ano de 2000, tendo exercido a docência no Ensino Primário e Secundário. Já exerceu o cargo de DAP/DAE do ESG1. E, há 10 anos assume o cargo de DAP/DAE no ESG2. É quadro do setor da educação em Moçambique há 22 anos.

Mas, antes das análises propriamente ditas, convém o realce de que este trabalho seguiu uma linha multidimensional tomando em atenção, por um lado, às especificidades dos contextos socioculturais e, por outro, às divergências face à concepção da educação decorrente da experiência profissional dos sujeitos entrevistados. Como nos lembra Dubet (1994 *apud* TARDIF; LESSARD, 2014) a experiência dos indivíduos na esfera educacional e na sociedade é heterogênea. Desta maneira, os indivíduos devem forjar “o sentido de sua prática no seio dessa heterogeneidade” (DUBET, 1994 *apud* TARDIF; LESSARD, 2014, p. 53). O pensador da Escola de Frankfurt, Habermas (1929-) retomou a mesma discussão, argumentando que “os atores sociais vivem em vários mundos ao mesmo tempo e dispõem de recursos de diversas racionalidades e saberes” (HABERMAS, 1987 *apud* TARDIF; LESSARD, 2014, p. 53).

Em “*O discurso filosófico da modernidade*”, Habermas (1990) desenvolve uma teoria da verdade que deixa de tomar a objetividade como o princípio norteador no âmbito discursivo, mas essencialmente a intersubjetividade e falibilidade suplantando, assim, os cânones epistemológicos de uma racionalidade moderno-iluminista. Isso impõe a inevitabilidade de pontos de vista antagônicos face a mesma realidade, sem com isso descurar-se a existência de pontos de interseção entre os(as) diferentes entrevistados(as) sobre os desafios e implicações que vêm permeando o currículo do ESG2 em Moçambique.

5 PERSPECTIVAS DOS/AS ENTREVISTADOS/AS EM RELAÇÃO AO CURRÍCULO DO ENSINO SECUNDÁRIO GERAL DO 2º CICLO (ESG2) EM MOÇAMBIQUE

A quinta seção configura-se como o núcleo do trabalho, uma vez que apresenta analiticamente os entendimentos dos(as) entrevistados(as) sobre quatro dos elementos estruturantes que garantem o funcionamento do ESG2 no domínio pedagógico-curricular: i) o currículo do ESG2, ii) o Plano de Estudos, iii) os planos analíticos provinciais adotados no ESG2 e, por fim, iv) as Zonas de Influência Pedagógica (ZIPs) no contexto do currículo do ESG2.

5.1 O CURRÍCULO DO ESG2

No que se refere às características que marcam o currículo do ESG2, o entrevistado A (2020) elencou dois elementos fundamentais. Um dos quais tem a ver com a própria natureza dos programas de ensino até aqui em vigor no ESG e no ESG2, de maneira particular. Os programas curriculares, aponta o entrevistado A (2020), carecem de mais carga horária com vistas à materialização plena de um ensino centrado no aluno, capaz de conferir a ele um conjunto de competências para uma busca autônoma pelo saber, como elucidam os argumentos que se seguem:

[...] o currículo do Ensino Secundário, em particular, do 2º ciclo, eu acho que os programas requerem mais carga horária. É verdade que, em função daquela carga horária pode não cumprir dentro da semana... Mas, eu penso que devia existir mais horas para que o aluno possa fazer mais investigação, porque tratando-se de aluno do 2º ciclo, neste caso, ele precisa de ter mais trabalho de campo do que exatamente na sala e, assim sendo, tinha que se dar mais tempo para que este aluno possa investigar. O próprio programa, ele não dá muito espaço para tal... É aquilo que foi feito, mas na minha opinião devia existir mais tempo para que este aluno possa investigar mais, porque é na fase preparatória para o ensino superior, mas que os programas como tal não dão muito espaço para o efeito. (ENTREVISTADO A, 2020).

No entendimento do entrevistado A⁴⁵ (2020), o atual quadro relativo à carga horária no ESG e no ESG2, de modo específico, deixa a desejar. O ESG2 é uma etapa

⁴⁵Instrutor e Técnico Pedagógico na Direção Distrital do distrito O, na província B.

escolar significativa por ser uma ponte para o Ensino Superior; sendo assim, na perspectiva desse profissional de educação, ao ESG2 impõe-se o estabelecimento de uma carga horária mais equilibrada e que garanta o desenvolvimento daquilo que na sua visão se chamaria um “ensino por investigação”, ou traduzido em outras palavras, um ensino que tome a figura de aluno como o centro do processo educacional e, conseqüentemente, o(a) professor(a) como o facilitador(a) das aprendizagens. Todavia, tal propósito tem se mostrado desafiante no interior do Ensino Secundário em Moçambique, uma vez que o currículo oficial vigente parece sistematicamente inflexível e, deste modo, o trabalho docente em salas de aula tende a vincular-se largamente e, muitas vezes, aos programas de ensino.

Como salientam Selemane e Casali (2013), no sistema educacional moçambicano tem se apelado veementemente a deslocação do centro do processo de ensino do(a) professor(a) para o(a) aluno(a); no entanto, isso tem se mostrado parcialmente ilusório, dado o caráter disciplinar e prescritivo dos programas curriculares que não deixa nem o professor e muito menos os(as) alunos(as) a assumirem uma posição autônoma na seleção dos conteúdos programáticos. A inflexibilidade dos programas de ensino faz com que o processo de ensino e aprendizagem seja operacionalizado a partir de uma abordagem verticalizada, que toma o(a) professor(a) como o núcleo central. E, na concepção do entrevistado A (2020), [...] *o professor acaba dando aquelas aulas expositivas quando na verdade as aulas deviam ser de investigação.*

Ao defender um “ensino por investigação”, os argumentos do entrevistado (A) acabam por se enquadrar ao princípio de ‘aprender a aprender’ que emana da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e que já o abordamos detalhadamente no item 3.4 da terceira seção da tese. Justificando, faz-se uma referência particular à UNESCO porque, por exemplo, a Agenda 2025 (MOÇAMBIQUE, 2003a), um documento importantíssimo e que apresenta as linhas mestras para o desenvolvimento social, humano, econômico e político do país numa perspectiva de longo prazo, no plano educacional, faz uma reprodução fiel dos quatro pilares epistemológicos defendidos pelo Relatório Delors *et al.* (1996):

[...] a educação e a formação devem ser vistas como sendo compostas por quatro pilares interrelacionados de saberes a serem tomados em conta na materialização da visão, designadamente saber ser, saber conhecer, saber fazer, saber viver juntos [...] - (MOÇAMBIQUE, 2003, p. 72).

Sucessivamente, além do entrevistado A (2020), a necessidade de uma abordagem educativa que leve em consideração o desenvolvimento das propaladas competências nos(as) educandos(as) do ESG2, foi também parte das colocações do entrevistado B (2020), instrutor e técnico pedagógico que coordena a área do Ensino Secundário na Direção Provincial de Educação (DPE) da província A. Na sua argumentação em torno do currículo do ESG2, o entrevistado B (2020) começou por aludir à questão do desajustamento entre os documentos legais e a sua operacionalização prática e, em seguida, referiu-se ao desdobramento da mesma problemática no contexto educacional:

[...] de um modo geral, em Moçambique, temos leis muito boas, mas o problema repousa na sua implementação. Na educação, em particular temos bons currículos e bem desenhados, mas a questão tem a ver com a sua implementação (ENTREVISTADO B, 2020).

Como resultado do descompasso entre as leis e a sua concretização, na concepção do entrevistado B, os princípios norteadores do currículo do Ensino Secundário em Moçambique são parte de uma mera retórica:

[...] os princípios emanados pelo Plano Curricular do Ensino Secundário: educação inclusiva, ensino centrado no aluno, ensino e aprendizagem em forma de espiral, ensino integrado; todas essas valências estabelecidas pelo Plano Curricular, a sua materialização está distante, ou seja, há uma distância entre o seu anúncio e a sua materialização [...] - (ENTREVISTADO B, 2020).

A desproporcionalidade existente entre o prescrito e a realidade no âmbito da educação moçambicana levou Muria (2017) a secundar que “[...] não bastam somente leis, decretos [...]” - (MURIA, 2017, p. 10), é imprescindível que as políticas sejam executadas no dia-a-dia em salas de aula.

De um modo global, o discurso sobre o desequilíbrio entre os documentos curriculares e a sua implementação tem que ver com o desrespeito à dimensão

contextual pelos formuladores das políticas educacionais. Esse argumento encontra os seus fundamentos nas discussões de Ball, Maguire e Braun (2016). Para os autores, as políticas educativas são, muitas vezes, concebidas tomando como bases as melhores de todas as escolas existentes e possíveis, bem como em relação a realidades também fantásticas ou imaginárias, o que pode ser incoerente, uma vez que os textos de políticas não devem simplesmente ser postos em prática. Os autores realçam que não basta que as políticas educativas sejam implementadas; é fundamental, sim, que sejam traduzidas de textos para a ação, ou melhor dizendo, elas devem ser colocadas em prática levando em consideração a dimensão contextual. Dito de outra maneira, na aceção daqueles investigadores, a atenção ao contexto no âmbito das políticas educacionais apresenta-se como um aspecto crucial, na medida em que há sempre uma diversidade que caracteriza as instituições de ensino, que dispõem de recursos assimétricos ou desiguais, alunos(as) diferentes, necessidades diferentes e de professores com qualificações e experiências também diversificadas.

As proposições de Ball, Maguire e Braun (2016) sobre as políticas educacionais conduzem-nos à perspectiva de Tardif e Lessard (2014) sobre os programas de ensino ou curriculares. À semelhança de seus antecessores, no dizer de Tardif e Lessard (2014) os programas de ensino não devem ser aplicados de forma mecânica, já que dependem em grande medida de toda uma margem ou carga de experiências por parte de seus executores. No entanto, além das experiências dos(as) professores(as), por outro lado, a implementação dos planos curriculares depende dos(as) alunos(as), do tempo de execução e dos recursos disponíveis em cada estabelecimento de ensino. Para os autores, “[...] um programa por mais preciso que seja, é sempre apenas um programa, ou seja, um projeto [...]” (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 208). Conseqüentemente, sublinham os autores, haverá inevitavelmente uma discordância entre os programas de ensino e a sua materialização em salas de aula, uma vez que os mesmos são traduzidos e adaptados tendo em vista as situações específicas e cotidianas que subjazem as mais distintas instituições de ensino.

Conforme sinalizado, a ideia de alinhar o ESG2 à uma estratégia pedagógica que estimule a propalada iniciativa criadora apregoada pela UNESCO foi também discutida pelo entrevistado B (2020):

[...] mais do que concebermos um currículo que permita ao aluno ingressar ao Ensino Superior, é necessário que se crie um currículo que confira competências [...] acima de tudo o saber-ser, saber conhecer, saber aprender e saber estar [...] - (ENTREVISTADO B, 2020).

Como se denota, esse depoente apresenta uma perspectiva curricular alinhada fielmente aos ditames do paradigma educacional e epistemológico preconizado pela UNESCO. No seu entendimento, somente as dimensões do saber-ser, saber-estar, saber-conhecer e do saber-aprender é que podem conferir competências e o espírito criativo nos(as) alunos(as) com vistas a sua integração no mercado do emprego.

No contexto nacional, o debate sobre a premência de uma aprendizagem que confira competências para a integração de adolescentes e jovens ao mercado do trabalho fez parte da pesquisa de Mazula (2018). O autor defende dois níveis de abordagens didáticas: ao Ensino Primário, ressalta Mazula, impõe-se uma metodologia de ensino que tenha em vista a socialização de conhecimentos por meio da comunicação. Nesse âmbito, a figura do professor apresenta-se como um elemento indispensável no que concerne à condução do processo de ensino e aprendizagem, transmitindo e promovendo, entre diversos aspectos, os valores culturais das comunidades locais que rodeiam as crianças, o respeito pelos seres humanos, o respeito pela vida, o respeito pela família e pela pátria. Por outro lado, é ao nível da educação primária que o professor deve começar a incentivar e a inculcar nas crianças o espírito da paz, da democracia e o espírito da verdade para a salvaguarda de futuros profissionais que sejam capazes de bem servir às suas comunidades e à sociedade, em geral.

Em contraponto ao Ensino Primário, Mazula (2018) formulou seu pensamento sobre aquilo que devia ser a essência do Ensino Secundário, de um modo global, a partir das reflexões de Sócrates (469 a.C - 399 a.C)⁴⁶ sobre a noção da maiêutica⁴⁷, de

⁴⁶Cf. <https://www.todamateria.com.br/socrates/>. Acesso em: 16 de maio 2021.

Kant (1724-1804) sobre o iluminismo, que é definido como um processo de saída do homem da menoridade para maioridade, ou seja, a capacidade do Homem de pensar por si mesmo sem a interferência de outrém (KANT, 1784) e do Relatório Delors para a UNESCO (DELORS, *et al.*, 1996) sobre a noção de ‘aprender a aprender’, entre outras referências. Segundo o autor, interessa a esse nível escolar, um enfoque educacional que tenha em atenção o desenvolvimento no aluno (adolescente e jovem), de um saber-pensar e de um saber-fazer, uma vez socializado na educação primária, embora a socialização seja um processo contínuo. O Ensino Secundário “é o nível de ensinar a saber-pensar e de iniciação à pesquisa”. (MAZULA, 2018, p. 82).

Sendo assim, a instigação do saber-pensar no interior dos sistemas de ensino apresenta-se como um importante desafio e, ao mesmo tempo, uma condição imprescindível para a construção de um pensamento autônomo. Por sua vez, o pensar independente assume um papel não menos profícuo para o enfrentamento dos grandes desafios ligados ao mundo do trabalho, ou melhor, transforma-se em condição necessária no que concerne ao saber-fazer ou a criação de auto-emprego, daí a urgência de se estimular tal habilidade desde o Ensino Básico em vários países (DELORS, 1996 *apud* MAZULA, 2018).

A defesa de uma dimensão profissionalizante na educação moçambicana foi também realçada pelo entrevistado C⁴⁸ (2020). Ao discursar sobre aquilo que considera como características do currículo do ESG2, esse participante referiu:

[...] é um currículo que tenta ir ao encontro daquilo que são as preocupações, portanto, do momento. Hoje em dia, por exemplo, chora-se muito da questão do emprego. Então, eu gostei muito, por exemplo, quando o Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano pensou em introduzir o 3º grupo. Temos a 1ª área, que é de Comunicação e Ciências Sociais, temos a área de Matemática e Ciências Naturais, e temos também a área das Atividades Práticas e Tecnológicas - APTs. Então, a introdução dessa área possibilitou resolver a questão do emprego porque são atividades práticas e tecnológicas. Imagina só, você com o domínio de informática é possível criar o seu auto-emprego. [...] (ENTREVISTADO C, 2020).

⁴⁷Do grego *Maieutiké*, que significa arte de realizar um parto (CHAUÍ, 2002 *apud* CATALANI; VELASCO, 2014). Dito em outras palavras, com a maiêutica, Sócrates incentivava seus alunos/discípulos a irem em busca da verdade e ou de respostas aos mais variados problemas que os apoquentavam.

⁴⁸Ex-Diretor Adjunto Pedagógico do ESG1 e ESG2 na Escola Secundária A, do distrito O, na província B.

Formalmente, o 3º grupo mencionado pelo entrevistado C não se refere a nenhuma área curricular, mas sim, a um conjunto de disciplinas de caráter prático e tecnológico (TICs, Noções de Empreendedorismo e Agropecuária), daí a sua categorização como Atividades Práticas e Tecnológicas (APTs). Trata-se de unidades curriculares do Plano de Estudos a ser abordado na próxima subseção. Porém, para um melhor enquadramento das ideias do entrevistado C (2020) vale a pena uma descrição das três disciplinas práticas (profissionalizantes) do currículo do ESG2.

As disciplinas das TICs, Noções de Empreendedorismo e Agropecuária vulgo Atividades Práticas e Tecnológicas (APTs) foram introduzidas com o intuito de conferir justamente uma dimensão profissionalizante ao currículo do ESG. (i) a Agropecuária - dota o(a) aluno(a) de conhecimentos científicos necessários à prática da agricultura e pecuária, ou seja, essa disciplina confere aos(as) alunos(as) um conjunto de capacidades e habilidades para o combate à pobreza “através da aplicação de novas técnicas de produção e conservação de produtos agropecuários” (MOÇAMBIQUE, 2007, p. 62); (ii) as Noções de empreendedorismo - uma disciplina que busca potenciar o(a) aluno(a) de saberes que concorram para a superação dos fatores que vêm influenciando a prevalência de elevados níveis de pobreza no seio da sociedade moçambicana, munindo-o(a) de competências que o(a) possibilite criar empregos, não só para si, mas também para os outros; (iii) as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) no ESG2, as TICs têm por objetivo permitir ao(a) aluno(a), o acesso aos conhecimentos científicos das mais diversificadas áreas disciplinares que compõem o Plano de Estudos do ESG2 de modo a “desenvolver um conjunto de conhecimentos e técnicas de sistematização, tratamento de informação, aplicações, pesquisa e a utilização interativa das novas tecnologias de informação e comunicação”. (MOÇAMBIQUE, 2007, p. 53).

Embora, o entrevistado C tenha feito uma apreciação, digamos, positiva no que se refere a introdução das áreas tidas como profissionalizantes no currículo do ESG2, a partir de uma outra fala do mesmo participante, pode-se afirmar, ainda que, parcialmente que sob o ponto de vista lógico-racional, o discurso, por exemplo, de tornar o Ensino Secundário mais profissionalizante por meio da introdução das TICs,

Noções de Empreendedorismo e Agropecuária no currículo do ESG2 está revestido estritamente de uma validade formal (teórica), em prejuízo da validade material (prática), que tem que ver com a concordância entre o enunciado e a realidade. Daí que, ao discorrer sobre os desafios que se impõem ao currículo do ESG, em geral e, do ESG2, em particular, o entrevistado C frisou:

[...] não fazem sentido aulas de TICs. Mesmo aqui na cidade, falando, por exemplo, daqui da escola, não temos mais de 5 computadores operacionais para este universo que tu conheces. Estamos a falar de 4500 alunos para 5 computadores, não funciona... [...] - (ENTREVISTADO C, 2020).

Portanto, na sua segunda intervenção, o entrevistado C deixa saliente a ideia de que, a introdução das TICs como área profissionalizante no currículo do ESG2, ainda faz parte de um discurso teórico e, ao mesmo tempo, de um projeto educacional desafiante para a atual realidade que caracteriza as escolas. E, se na aceção do entrevistado C (2020) o estágio de implementação dessa unidade curricular se mostra desafiante inclusivamente no contexto de algumas escolas das zonas urbanas, pode-se deduzir que, ao nível do meio rural, o discurso sobre as TICs é praticamente uma mera ilusão e, daí, desprovido de qualquer razoabilidade. Como o depoente argumenta, *[...] se isto, estou a falar daqui da cidade e lá no interior? que só para falar do computador, as pessoas imaginam que seja um animal qualquer! Então, não faz sentido falar do ensino das TICs.* (ENTREVISTADO C, 2020).

Discussões comuns foram colocadas pela entrevistada F (2020) - (DAP/DAE) do ESG2 na Escola Secundária D, situada num meio rural no Distrito I da província A:

[...] a questão das TICs é um grande desafio para a própria escola. Primeiro, nós aqui não temos energia. Tentamos nas nossas pobres condições colocarmos um pequeno sistema de painéis solares para conseguirmos, pelo menos, ligar 2 computadores para o conhecimento por parte dos alunos, de noções básicas das TICs, em termos práticos. No geral, a maior parte de aulas são teóricas. É uma disciplina também muito importante para a própria carreira estudantil tendo em vista o momento em que vivemos, no qual se aconselha mais o uso das TICs. Enfim, é um desafio para escola. Ainda não temos condições para a lecionação das TICs de maneira plena (ENTREVISTADA F, 2020).

Como é evidente, na concepção dessa gestora pedagógica, as TICs assumem um papel não menos fundamental nestes tempos atuais, em que novos desafios se impõem à humanidade, precisamente no campo do conhecimento. Contudo, tal ação acaba se consumando de maneira relativa, uma vez que, na ótica daquela entrevistada, na sua escola, as aulas das TICs se circunscrevem numa dimensão mais teórica. Até o período da realização da nossa pesquisa empírica, sua escola só dispunha de dois computadores para um universo significativo de população estudantil que a frequentava, fato que, na visão da participante impactava (e impacta) negativamente a concretização das aulas práticas no âmbito das TICs. Em geral, as escolas secundárias nacionais ainda carecem de condições logísticas, materiais e/ou estruturais que possibilitem uma plena implementação curricular na área das TICs como, por exemplo, salas de informática minimamente apetrechadas, rede da internet, energia elétrica, entre outros itens importantes.

A esse respeito, Selemane e Casali (2013) enfatizam que houve, efetivamente, uma dose de precipitação no processo de introdução das TICs no currículo do Ensino Secundário Geral:

[...] a introdução da disciplina de Informática, por exemplo, pode ter sido uma medida precipitada [...], salienta-se a ausência de condições para a utilização do equipamento informático. São relatados casos de equipamentos danificados devido à incipiente energia, outros alocados a escolas sem energia permanecendo em salas fechadas durante muito tempo [...] - (SELEMANE; CASALI, 2013, p. 6833).

Como podemos constatar, a defasagem prevalecente entre as TICs e a sua materialização no ESG, deve-se parcialmente, ao fato de, algumas escolas ou uma grande maioria delas reunir condições que se podem adjetivar como deficitárias para o ensino dessa disciplina e que consubstanciam, por exemplo, com a indisponibilidade ou incipiente ligação da rede pública da energia elétrica ao nível do território nacional, sobretudo nas zonas rurais e suburbanas, além do fraco acesso aos próprios equipamentos informáticos. Como ressalta o entrevistado C (2020), [...] *Então, o que se nota, parece que o currículo é desenhado no gabinete; então, entra em contradição*

com a realidade lá no terreno. [...], o currículo não pode ser desenhado por imaginação. (Entrevistado C, 2020).

Na senda de Apple (1997) há, de fato, uma distância entre a ‘concepção’ e a ‘execução’ das políticas educativas. Nesse sentido, as reformas curriculares/educacionais são forjadas sem, muitas vezes, tomar em conta o *locus* a partir do qual são (ou serão) executadas. Daí que, no entender do autor, os currículos nacionais que se fazem hegemônicos em vários países (incluindo Moçambique) tendem a se mostrar desarticulados com relação aos diferentes contextos educacionais (APPLE, 2000).

Os fatos expostos indiciam que pode ter havido pouco debate e talvez pouca pesquisa de campo para a avaliação das reais condições que permeiam as mais diversificadas realidades educacionais do país, para a salvaguarda de uma plena implementação curricular na área das TICs no Ensino Secundário Geral. Por isso, mesmo reconhecendo a utilidade da informática no mundo atual, Selemane e Casali (2013) não deixaram de apontar que a introdução das TICs deveria ter sido antecedida por um maior (re)ajustamento das políticas educacionais às mais distintas contextualidades que marcam os estabelecimentos de ensino nacionais.

Até aqui estivemos a analisar o (des)enquadramento das TICs em alguns dos contextos educacionais do país e a sua importância no interior da educação moçambicana. A outra disciplina que integra as chamadas Atividades Práticas e Tecnológicas (APTs) é a Agropecuária.

Em 2003, a Agenda 2025 (MOÇAMBIQUE, 2003a, p. 30) apontava que as famílias rurais tinham “condições de gerar cerca de 80% dos seus rendimentos diretamente da produção agrícola; os restantes 20% provêm de atividades não agrícolas ligadas à economia local”. Na perspectiva do Ministério de Agricultura e Desenvolvimento Rural:

[...] o Programa do Governo para o Setor Agrário, em harmonia com a política económica do país, orienta-se para o alcance de grandes objetivos

estratégicos, nomeadamente: segurança alimentar; aumento do rendimento familiar; criação de emprego [...]⁴⁹.

Só para a dissipação de possíveis equívocos, este trabalho não tem o intuito de discutir os contornos do desenvolvimento da agricultura em Moçambique, mas sim alguns dos aspectos que subjazem a atividade agrícola ao nível do país e as razões que provavelmente concorreram para a introdução da disciplina da Agropecuária no currículo do ESG. Formalmente, a oferta dessa disciplina exerce um papel importante do ponto de vista de provisão aos adolescentes e jovens do ESG, de um conjunto de conhecimentos de carácter técnico-científico favoráveis às boas práticas da agricultura e da pecuária rumo a uma excelente produção e produtividade, condição indispensável para a desejável autossuficiência alimentar e, eventualmente, económico-financeira através da criação de auto-emprego.

À luz da nossa pesquisa empírica, a disciplina da Agropecuária parece fazer mais sentido nas instituições situadas em zonas suburbanas ou rurais. Nessa direcção, de acordo com a entrevistada F (2020):

[...] o balanço que se faz destas disciplinas profissionalizantes é positivo. São disciplinas que dotam o nosso aluno de algum conhecimento importante para a própria vida. Por exemplo, em relação à Agropecuária, a nossa escola localiza-se numa zona em que a maior parte dos alunos provém de famílias que vivem de agricultura. Então, aprendem algumas técnicas na disciplina da Agropecuária que acabam lhes ajudando na vida [...] - (ENTREVISTADA F, 2020).

Como se pode denotar, seguindo a linha dessa entrevistada, os propósitos intrínsecos à introdução da Agropecuária no ESG são mais realizáveis nas escolas do meio rural ou suburbano, incluindo sua escola. Tal como sucede com as TICs, a materialização dos objetivos da disciplina da Agropecuária parece estar aquém do desejável. Ilustrativamente, segundo o entrevistado C⁵⁰:

[...] não é funcional essa disciplina aqui na cidade. Tem mais impacto no campo, mas consta no Plano de estudos, a ocupar lugar para outras disciplinas

⁴⁹cf. Disponível em: <https://www.agricultura.gov.mz/estatisticas/inquerito-agricola-integrado/>. Acesso em: 7 jul. 2021

⁵⁰Ex-Diretor Adjunto Pedagógico (DAP) do ESG1 e ESG2, na Escola Secundária A, do distrito O, na província B.

que devíamos ter em consideração. Então, são essas situações que, de fato, entram em contradição com a realidade do currículo [...] - (ENTREVISTADO C, 2020).

A fala do entrevistado C salienta de forma indubitável o desajustamento entre a introdução da disciplina da Agropecuária e a sua implementação em alguns dos contextos escolares, em concreto, os urbanos. Na ótica de Cossa e Tura (2017) espera-se que no ESG em Moçambique “[...] sejam desenvolvidas competências sobre a agricultura e pecuária e promover o espírito empreendedor e de auto-emprego” (p. 102). Todavia, para os autores, as aulas práticas têm estado a ser realizadas em locais inadequados devido à persistente separabilidade entre a ‘concepção’ e ‘execução’ (APPLE, 1997), e que na perspectiva de Cossa e Tura (2017) consiste na indisposição de campos agrícolas nas escolas, fato que resvala inevitavelmente para a limitação das aulas de Agropecuária à uma dimensão fortemente teórica.

Como corolário, a dissonância entre a ‘concepção’ e ‘execução’ (APPLE, 1997) leva às escolas a assumirem exclusivamente uma função executiva no desenvolvimento curricular em Moçambique, como destacou a entrevistada D⁵¹ (2020) na sua discussão sobre as características do currículo do ESG2:

[...] sobre o currículo do ESG2, eu acredito que não poderia falar muito sobre isso porque é um documento que nós recebemos e como instituição, o que nós temos feito é tentar implementar o que lá está escrito, mas este documento não é feito ao nível das escolas. Só chega às escolas para ser implementado. O que as escolas fazem na verdade é implementar o que vem plasmado no currículo. Ainda que a gente perceba que tem uma e outra lacuna que podemos apresentar, o que nós temos feito é cumprimos o que vem lá escrito. (ENTREVISTADA D, 2020).

Os depoimentos da entrevistada D (2020) retomam as discussões do entrevistado A (2020) e se referem ao caráter prescritivo dos programas de ensino e, denotam concomitantemente que reina uma espécie de consenso no seio de alguns dos gestores pedagógicos das escolas secundárias, em particular, as que foram pesquisadas. Em razão disso, no início de sua fala, a entrevistada D (2020) manifestou a incapacidade de se debruçar sobre um assunto/documento que, no seu olhar, era

⁵¹DAP do ESG2 na Escola Secundária B da província C.

deliberado centralmente, em detrimento da participação de escolas das ações de confecção e de reforma curriculares.

Um dos indícios inequívocos dessa problemática é que, a subcomissão para a elaboração da proposta do reajuste curricular no âmbito da produção de estratégias de implementação da lei 18/2018 do novo SNE, foi constituída estritamente por técnicos(as) do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH) e do Ministério da Ciência e Tecnologia, Ensino Superior e Técnico Profissional⁵² (MCTESTP) e excluiu os membros da Organização Nacional dos Professores (ONP), uma entidade fundada em 1981, com o intuito de, entre outras atribuições, “ensinar e promover o conhecimento científico⁵³”.

E, além da entrevistada D (2020), o caráter prescritivo e consensual que se impõe a partir dos documentos legais e das prescrições curriculares foi realçado pela entrevistada F⁵⁴ (2020) e, de forma mais incisiva pelo entrevistado G⁵⁵ (2021) em resposta às características do ESG2:

[...] de uma forma geral, dizer que o currículo é negativo também não seria correto. O currículo é bom [...] (ENTREVISTADA F, 2020).

[...] aqui não vou discutir muito porque o currículo é um instrumento já elaborado pelo Ministério da Educação e que requer o seu cumprimento. Só podemos apreciar e cumprirmos. É indiscutível. Comentar não vai alterar aquilo que são as suas orientações. Então, o currículo já existe, funcionamos com base nesse currículo (ENTREVISTADO G, 2021).

A verticalização dos instrumentos pedagógicos e curriculares documentada pelos entrevistados D (2020), F (2020) e, de maneira vigorosa pelo G (2021) cria uma espécie de dogmatismos no seio dos(as) profissionais da educação ao nível da base e, é um dos fatores potenciais à precarização da qualidade da educação. Em um trabalho que analisa as reformas educativas empresariais que vêm ganhando campo no Brasil e nos Estados Unidos, Freitas (2018) acentua que a padronização que se opera através das

⁵²cf. Disponível em: <https://mept.org.mz/wp-content/uploads/2020/01/Comiss%C3%A3o-de-Implementa%C3%A7%C3%A3o-Lei-SNE-revista.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2022.

⁵³cf. Disponível em: <https://mept.org.mz/wp-content/uploads/2020/02/codigo-de-conduta-dos-professores.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2022.

⁵⁴Diretora Adjunta Pedagógica do ESG2 na Escola Secundária D do distrito I, na província A.

⁵⁵DAP do ESG2 na Escola Secundária E do distrito J, na província A.

bases curriculares nacionais provoca ‘efeitos colaterais’ e acaba contribuindo para a destruição da desejável qualidade de ensino nas escolas, impedindo a construção pelas próprias escolas, de alternativas endógenas e intrínsecas à educação e ao currículo.

A neutralidade com que se encara o currículo é parte desses ‘efeitos colaterais’, retomando aqui o termo de Freitas (2018). E, implicitamente, as opiniões dos entrevistados D, F e G expressam a ideia de que as prescrições curriculares emanadas às escolas secundárias são parte de uma concepção tradicional que concebe a realidade como objetiva/preexistente e que se apresenta como uma ideologia de consenso na esfera educacional.

A natureza desse paradigma foi amplamente problematizada na *Ideologia e currículo* de Apple (1979). Neste trabalho, o autor discute, entre outros conceitos, a noção de hegemonia. Para Apple, um dos modos pelos quais a hegemonia procura se eternizar é a criação de uma ‘ideologia de consenso’. Por influência dessa ideologia, os conhecimentos/saberes científicos inscritos nos currículos nacionais são, muitas vezes, vistos como meras questões técnicas, que não carecem de nenhum julgamento crítico. Como ressalta o pesquisador, a ideologia do consenso procura “tornar legítima uma perspectiva basicamente técnica, uma tensão da consciência que responde ao mundo social e intelectual de maneira acrítica”. (APPLE, 1979, p. 126).

Para Apple, interpreta Gandin (2010) a ideologia de consenso é subjacente à categoria de currículo oculto e, na arena educacional, ela visa invisibilizar a questão do ‘conflito’ no processo de preparação e concepção dos conteúdos programáticos e/ou científicos a serem socializados pelas instituições de ensino. Nesta direção, a ideologia do consenso busca inculcar na consciência dos sujeitos a ideia de que verdadeiras transformações ou reformas educacionais são parte de um projeto utópico e, assim, acaba se desconsiderando o ‘conflito’ como um fator e, em simultâneo, uma alavanca para a geração de novas ideias rumo ao desenvolvimento curricular e à contra-hegemonia no interior dos sistemas de ensino. (GANDIN, 2010).

O caráter acrítico e neutral das prescrições curriculares, que foi aludido explicitamente pelos entrevistados D (2020), F (2020) e G (2021) indicia a hegemonia de um forte tecnicismo por parte das autoridades educativas centrais e que se exerce

sobre os órgãos da base, nomeadamente, os(as) gestores(as) escolares, gestores(as) pedagógicos(as) e professores(as), o que, por sua vez, os(as) impele a assumir um comportamento de obediência e de passividade face às prescrições curriculares. Melhor dizendo, tomando de empréstimo as categorias forjadas por Braslavsky e Cosse (1997 *apud* MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011) em sua discussão sobre as políticas e reformas educativas na América Latina, geralmente, a natureza prescritiva dos programas educacionais transforma os(as) administradores(as) escolares e gestores(as) pedagógicos(as) em ‘funcionários tradicionais’ e/ou em ‘intelectuais-funcionários’ dentro do sistema de ensino. Contrariamente aos ‘analistas simbólicos’, os ‘funcionários tradicionais’ estão providos de uma relativa capacidade crítica e, muitas vezes, compreendem pouco a relação existente entre o conhecimento e o poder (BRASLAVSKY; COSSE, 1997 *apud* MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011).

Diante do predominante paradigma tecnicista (GIROUX, 1997; APPLE, 1979; 1997), os(as) gestores(as) escolares/pedagógicos(as) e, principalmente, os(as) professores(as) são instados(as) exclusiva e regularmente a dominar os conteúdos programáticos preestabelecidos. Daí que ao se debruçar ainda sobre as características que marcam o currículo do ESG2 em Moçambique, o entrevistado G⁵⁶ (2021) afirmou: *[...] então, praticamente, uma das características deste currículo e que, ao mesmo tempo, é um desafio, é o seu **cumprimento rigoroso*** (ENTREVISTADO G, 2021, Grifos nossos).

No âmbito da história do currículo e na contemporaneidade, a exigência da rigorosidade na operacionalização dos objetivos educacionais deve-se grandemente à obra de Bobbit (1876-1956). Para Bobbitt, explica Silva (2017) o currículo devia responder taxativamente aos ditames da industrialização que imperavam, em particular, no contexto estadunidense e, “propunha que a escola funcionasse da mesma forma que qualquer empresa comercial ou industrial” (BOBBITT, 1918 *apud* SILVA, 2017, p. 22). A materialização do desiderato de uma escola nos moldes tecnicistas, empresariais e/ou industriais passava continuamente pelo estabelecimento de princípios didáticos e pedagógicos estritamente objetivistas. Consequentemente, os métodos de ensino

⁵⁶DAP do ESG2 na Escola Secundária E, do distrito J, na província A.

deviam ser altamente eficientes, concretos, rigorosos e capazes de mensurar ou de determinar com precisão se os resultados e/ou os objetivos curriculares predefinidos foram ou não alcançados. (BOBBITT, 1918 *apud* SILVA, 2017).

André (2016) ressalta que a educação moçambicana vem sendo marcada por uma forte 'tradição uniformizadora', o que determina o estabelecimento de programas curriculares e de objetivos de ensino extremamente detalhados, afetando com vigor à atividade docente, já que a autonomia de professores(as) e das escolas é empurrada a um plano secundário. Em nome dos princípios paradigmáticos de eficiência e da rigorosidade perde-se a prerrogativa e a liberdade de se flexibilizar o processo educacional em sala de aula, uma ação que desempenharia um papel não menos relevante levando em consideração que as realidades dos contextos e das turmas são, muitas vezes, dissonantes. Aliás, respondendo à questão dos desafios que se colocam aos(às) professores(as) face ao currículo do ESG2, a entrevistada D⁵⁷ (2020) referiu que, [...] *eles, constantemente, têm que procurar adequar as metodologias para conseguir lidar com cada turma, porque cada turma é uma turma [...]* - (ENTREVISTADA D, 2020). E, aliado a isso, o entrevistado E (2020)⁵⁸ destacou a questão da motivação dos(as) educandos(as). Na percepção deste entrevistado:

[...] a motivação que essas crianças têm em relação ao Processo de Ensino e Aprendizagem (PEA) não é a mesma. Normalmente, no campo, a forma como as crianças encaram o PEA é diferente da forma como algumas das cidades encaram, pela facilidade ou pelo acesso às tecnologias. (Entrevistado E, 2020).

As palavras dos entrevistados D e E (2020) salientam a importância do princípio de flexibilização curricular, previsto no Plano Curricular do Ensino Secundário Geral - PCESG (MOÇAMBIQUE, 2007). Tal princípio é igualmente parte da Conferência de Jomtien (1990), na Tailândia, e de outros eventos educacionais de cariz mundial⁵⁹. A flexibilização educacional apresenta-se como um dos árduos desafios no contexto escolar de Moçambique, considerando a dimensão prescritiva dos programas de ensino

⁵⁷Diretora Adjunta Pedagógica (DAP) do ESG2 na Escola Secundária B, na província C.

⁵⁸Ex. DAP do ESG2 na Escola Secundária C, do distrito I na província A.

⁵⁹ Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 20 fev. 2022.

e a configuração da carga horária no Plano de Estudos do ESG2, um componente a ser abordado na próxima subtemática deste trabalho.

5.2 O PLANO DE ESTUDOS DO ESG2

Quadro 6 - Plano de Estudos do ESG2 (11^a e 12^a classe)

ÁREAS CURRICULARES/CARGA HORÁRIA SEMANAL				
Opção A: Comunicação e Ciências Sociais	Opção B: Matemática e Ciências Naturais	Opção C: Artes Visuais e Cênicas	Disciplinas do tronco comum	Disciplinas profissionalizantes
Línguas moçambicanas (3h)	Geografia (3h)	Educação Visual (2h)	Língua Portuguesa (5h)	Introdução a Psicopedagogia
História (3h)	Física (3h)	Artes Cênicas (2)	Língua Inglesa (5h)	Noções de Empreendedorismo
Geografia (3h)	Química (3h)	Desenho e Geometria Descritiva (2h)	Introdução à Filosofia (3)	Agropecuária
Francês (5h)	Biologia (3h)	Física (3h)	Matemática ⁶⁰ (3h/4h)	
			TICs (2h)	
		Química (3h)	Educação Física	

Fonte: Plano Curricular do Ensino Secundário Geral (PCESG) - (MOÇAMBIQUE, 2007)

Segundo dados do Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH), divulgados pela Soico Televisão (STV) em 05/01/2022, Moçambique dispõe de cerca de 700 escolas secundárias⁶¹. Por essa razão, as escolas gozam de autonomia na escolha dos grupos curriculares que melhor se adequam à sua localização, como indicam os(as) entrevistados(as) B⁶² e G⁶³:

[...] cabe a nós, verificarmos a estruturação..., porque as escolas, principalmente as escolas do 2º ciclo são livres. Temos. Mas, principalmente no ESG2, as escolas são livres de olhar para o Plano de Estudos e, ver o tipo de interesses do grupo-alvo, quais são as áreas curriculares a serem

⁶⁰A disciplina de Matemática tem uma carga horária de 3 horas semanais para a área de Comunicação e Ciências Sociais e de 4h a favor da área de Matemática e Ciências Naturais.

⁶¹cf. Disponível em: https://www.youtube.com/results?search_query=stv+jornal+da+noite+05+01+2022. Acesso em: 10 jan. 2022.

⁶²Coordenador do Ensino Secundário na Direção Provincial da Educação da Província A.

⁶³Diretor Adjunto Pedagógico (DAP) na Escola Secundária E e antigo assessor na Direção Provincial da Educação (DPE) da Província A.

implementadas na escola. Algumas escolas, por exemplo, têm o grupo A, não têm o grupo C, outras escolas têm o grupo B. O grupo A é universal, mas cada caso é um caso, então, nós temos que perceber a justeza das escolhas de cada uma das escolas, em termos de aplicação do Plano Curricular, porque o Plano Curricular é vasto. (ENTREVISTADO B, 2020).

[...] eu fui assessor na Direção Provincial da Educação (DPE), na componente pedagógica. Houve um ano em que na DPE tivemos o projeto de unificar o plano de estudos para todas as escolas da província. Tivemos esse desafio. Eu opinei que não era possível unificarmos porque cada escola é uma realidade [...]. (ENTREVISTADO G, 2021).

O fator diversidade impõe às escolas a implementarem áreas curriculares condizentes à sua realidade e que satisfaçam os interesses gerais dos(as) alunos(as). No entanto, tal ajustamento obedece rigorosamente as prescrições do Plano Curricular do Ensino Secundário Geral (PCESG) - (MOÇAMBIQUE, 2007) e, é feito em relação às disciplinas profissionalizantes (Agropecuária, Noções de empreendedorismo e Introdução à psicopedagogia) do ESG2.

Prosseguindo, as discussões sobre essa subseção compreenderão três domínios, saber: i) as áreas que corporizam a matriz curricular do ESG2, ii) as disciplinas não lecionadas e, iii) a distribuição da carga horária. O ESG2 comporta três áreas curriculares⁶⁴: i) **A opção A** - Comunicação e Ciências Sociais: Línguas moçambicanas, Geografia, História e Língua francesa; ii) **A opção B** - Matemática e Ciências Naturais: Geografia, Biologia, Química e Física; iii) **A opção C** - Artes Visuais e Cênicas, que integra 5 disciplinas: a Educação Visual, Artes Cênicas, Desenho e Geometria Descritiva, Física e Química.

Uma observação importante é que, independentemente das chamadas disciplinas de tronco comum (Língua portuguesa, Língua inglesa, Introdução à filosofia, Matemática, TICs, Educação física), ao que parece, a idealização deste Plano de Estudos seguiu os princípios do paradigma epistemológico moderno. Nas palavras de Morin (2011) trata-se de uma epistemologia fragmentária, com forte impacto na 'hiperespecialização' e na incoesão entre as distintas áreas do conhecimento:

⁶⁴O(a) aluno(a) escolhe três disciplinas em cada área curricular. Por exemplo, relativamente à opção A, efetivamente, frequentam-se as disciplinas de Geografia, História e de Língua francesa, em detrimento das Línguas moçambicanas.

[...] a especialização 'abstrai', em outras palavras, extrai um objeto de seu contexto e de seu conjunto; rejeita os laços e as intercomunicações com seu meio; introduz o objeto no setor conceptual abstrato, que é o da disciplina compartimentada, cujas fronteiras fragmentam arbitrariamente a sistematicidade e a multidimensionalidade entre os fenômenos (MORIN, 2011, p. 38).

Para Morin (2011) o fenômeno de especialização que é cada vez mais efervescente nestes tempos contemporâneos e, no campo da educação configura-se seguramente como o reflexo do pensamento cartesiano.

E, para efeitos de sua especialização, os egressos do ESG2 podem optar pelas seguintes áreas científicas no contexto do ensino superior:

Quadro 7 - Cursos superiores previstos para cada área curricular do Plano de Estudos do ESG2 (11^a e 12^a classe)

Opção A: Comunicação e Ciências Sociais	Opção B: Matemática e Ciências Naturais	Opção C: Artes Visuais e Cênicas	Instituições do ensino superior:
Licenciatura em Ensino de Línguas, Tradução e Interpretação, linguística e Literatura, Línguas Bantu, História, Geografia, Sociologia, Antropologia, Administração Pública, Psicologia, Economia, Gestão, Contabilidade, Turismo, Jornalismo, Direito, entre outros.	Licenciatura em Engenharia Agrônoma, Engenharia Florestal, Medicina, Veterinária, Ciências Biológicas, Geologia, Física Aplicada, Física Educacional, Meteorologia, Química, Informática, Matemática, Estatística, Engenharia Civil, Eng ^a Eletrônica, Eng ^a , Elétrica, Eng ^a , Mecânica, Eng ^a Química, Arquitectura, Oceanografia e Biologia Marítima.	Licenciatura em Belas Artes; Arquitetura; Engenharia Civil; Eng ^a Mecânica; Cinema e Audiovisual, Dança, Gestão e Estudos Culturais, Teatro e Música, entre outros cursos.	Instituições públicas do ensino superior: Universidade Eduardo Mondlane (UEM), Universidade Pedagógica de Maputo (UNIMAPUTO), Universidade Save (UNISAVE), Universidade Pungué (UNIPUNGUE), Universidade Licungo (UNILICUNGO), Universidade Rovuma (UNIROVUMA), Universidade Joaquim Chissano (UJC), Universidade Lúrio (UL); Universidade Zambeze (Unizambeze), Instituto Superior de Ciências de Saúde (ISCISA), Instituto Superior de Artes e Cultura (ISARC), Instituto Superior Politécnico de Gaza (ISPG), Instituto Superior Politécnico de Manica (ISPM).

			<p>Instituições Privadas Universidade Católica de Moçambique (UCM), Universidade Wutivi (UNITIVA), Universidade Técnica de Moçambique (UDM), Instituto Superior Maria Mãe de África (ISMMA), entre outras.</p>
--	--	--	--

Fonte: Adaptado pelo autor com base no Plano Curricular do Ensino Secundário Geral (MOÇAMBIQUE, 2007) e dos websites⁶⁵ das respectivas instituições do ensino superior.

Ainda no domínio das unidades curriculares, temos a destacar as Línguas moçambicanas e as Artes cênicas. As duas disciplinas estão previstas na matriz curricular do ESG2, no entanto, não são plenamente lecionadas como indicam os depoimentos de alguns de nossos entrevistados:

[...] há disciplinas que são incompatíveis. Por exemplo, as Línguas moçambicanas aqui, nós não temos. Estávamos a falar do Ensino Bilingue, é uma previsão que o Ministério fez. É que, numa primeira fase, se o aluno está no Ensino Secundário dá-me impressão de que, ele, praticamente, fala a língua portuguesa, não precisa de um tradutor. Por exemplo, se for a prestar atenção, Sua excelência Presidente da República, quando faz comícios, sempre aparece um tradutor. Aquele tradutor aí, tem um alvo. Mas, não são os alunos do Ensino Secundário. Quer dizer, a Língua portuguesa em Moçambique ainda é um problema, mas não para esses alunos do Ensino Secundário (ENTREVISTADO G, 2021)⁶⁶.

⁶⁵cf. Disponível em: <https://www.uem.mz/>. Acesso em: 12 mar. 2022.

cf. Disponível em: <https://escolasecursos.pesquisemoz.com/universidade-maputo/>. Acesso em: 12 mar. 2022.

cf. Disponível em: <http://www.unisave.ac.mz/pt/>. Acesso em: 12 mar. 2022.

cf. Disponível em: <https://www.unipungue.ac.mz/>. Acesso em: 12 mar. 2022.

cf. Disponível em: <https://www.unilicungo.ac.mz/>. Acesso em: 12 mar. 2022.

cf. Disponível em: <https://unirovuma.ac.mz/>. Acesso em: 12 mar. 2022.

cf. Disponível em: <http://ujc.ac.mz/>; <http://www.ucm.ac.mz/>. Acesso em: 12 mar. 2022.

cf. Disponível em: <https://unitiva.ac.mz/>; <https://udm.ac.mz/>. Acesso em: 12 mar. 2022.

cf. Disponível em: <https://pt-br.facebook.com/maedeafrika/photos/d41d8cd9/2329497163785584/>. Acesso em: 12 mar. 2022.

cf. Disponível em: <http://www.iscisa.ac.mz/>. Acesso em: 12 mar. 2022.

cf. Disponível em: <https://www.ies.co.mz/ISArC.html>. Acesso em: 12 mar. 2022.

cf. Disponível em: <https://ispq.ac.mz/>. Acesso em: 12 mar. 2022.

cf. Disponível em: <http://ispm.ac.mz/>. Acesso em: 12 mar. 2022.

⁶⁶Diretor Adjunto Pedagógico (DAP) do ESG2 na Escola Secundária E, do distrito J, na província A.

A não efetividade das Línguas moçambicanas no ESG2 é uma problemática que caracteriza o Plano de Estudos do Ensino Primário - Modalidade Monolíngue. Ou seja, atualmente, o abafamento dessa unidade curricular perpassa todo o Sistema Nacional de Educação (SNE). Historicamente, conforme descrito, trata-se de uma questão gerada pelo colonialismo na África e em Moçambique:

[...] em geral, o ideal português tem sido procurar que uma instrução controlada vá criando um povo africano que fale só o português [...]. Se todos os africanos de Angola, Moçambique e Guiné-Bissau se tornassem naturais portugueses, sonharam os portugueses, não haveria ameaça de nacionalismo africano. (MONDLANE, 1975, p. 69-70).

E, com vistas à efetivação desses objetivos

[...] o Governo Português decretou que uma só língua, o português, fosse ensinada nas escolas sob a sua jurisdição em África. As línguas africanas são utilizadas principalmente como meio de facilitar o ensino de português, mas mesmo isto é raro. Quaisquer que sejam os projetos a longo prazo para atingir este fim, o resultado foi, entretanto, o aparecimento de uma classe pouco numerosa, que olha com desprezo para a sua própria língua e cultura tradicional, mas não é suficientemente instruída para falar e escrever português fluentemente. (MONDLANE, 1975, p. 70).

Naquelas proposições reafirma-se a hegemonização da língua portuguesa em prejuízo das línguas africanas como um dos mecanismos com vistas ao enfraquecimento do nacionalismo africano nas restantes províncias ultramarinas portuguesas (MONDLANE, 1975). O desdém do povo moçambicano relativamente às suas próprias línguas, em particular na pós-independência deveu-se às políticas assimilacionistas, abordadas exaustivamente no item 3.1.

Rosário (2015) aponta que no Moçambique colonial e pós-colonial, as políticas assimilacionistas e a exclusão das línguas africanas geraram uma espécie de ‘estigmatização’ no seio familiar:

[...] no tempo colonial, os pais assimilados castigavam, algumas vezes severamente, os filhos, quando estes aprendiam as línguas africanas como as avós ou com os empregados domésticos. E as razões que apresentavam eram que, ao aprenderem as línguas africanas, contaminavam o seu português e, com isto, envergonhavam os seus pais em momentos de convívio social, por causa da horrível pronúncia [...] - (ROSÁRIO, 2015, p. 24).

A ‘estigmatização’ decorrente da aprendizagem das línguas africanas e discutida amplamente por Rosário (2015) coincide com as críticas de Fanon (2008) direcionadas ao movimento da negritude. Os argumentos de Fanon (2008) face à negritude podem ser desvelados a partir do próprio título de sua obra, *Pele negra, máscara branca*. Um dos efeitos substanciais do colonialismo, acentua o autor, foi a criação na alma do negro, de uma ‘zona de não ser’, que lhe faz afirmar orgulhosamente uma identidade que não lhe é devida. Metaforicamente, o autor enfatiza: “da parte mais negra de minha alma [...], me vem este desejo repentino de ser branco. Não quero ser reconhecido como negro, e sim como branco”. (FANON, 2008, p. 69).

Nessa perspectiva, o homem negro, muitas vezes, prefere e procura posicionar-se, ou impor-se com qualidades ontológicas do homem ocidental. Seguindo o pensamento de Fanon, embora, a ‘zona de não-ser’ seja uma espécie de ‘rampa despojada’, com a potencialidade de se metamorfosear/ressurgir-se, a grande maioria de negros tende a acomodar-se nela e não chega a realizar a descida ao ser. Implicitamente, pode ser, em virtude desta aparente acomodação do homem negro na ‘zona de não-ser’ (FANON, 2008) que prevalece até hoje uma certa ‘estigmatização’ frente às línguas africanas e, no olhar de Rosário (2015) independentemente dos conhecimentos que tivessem sobre tais línguas, seus contemporâneos, sobretudo os dos meios urbanos, sempre mantiveram-nas ‘adormecidas’ e propagaram a falácia de que seus filhos dominavam exclusivamente a língua portuguesa.

Por conseguinte, o Plano Curricular do Ensino Secundário Geral (PCESG) estabelece que as Línguas moçambicanas “[...], terão um **caráter opcional** e estarão orientadas para o desenvolvimento de competências comunicativas, aprofundamento do conhecimento de aspectos ligados ao funcionamento da língua” (MOÇAMBIQUE, 2007, p. 55, Grifos nossos). Ora, tal intencionalidade acaba se transformando em mera proposição retórica, considerando que, neste momento, o ensino daquela unidade curricular está relegado a um plano optativo. A dimensão facultativa dessa disciplina está alinhada ao discurso supracitado do entrevistado G (2021) quando destaca, por exemplo, que as Línguas moçambicanas só estão previstas no Plano de Estudos do ESG2 e, se enquadram no Ensino Bilíngue, uma modalidade que, na sua concepção, é

desnecessária alegadamente porque, nos seus comícios, o Presidente da República é acompanhado por um(a) tradutor(a). Contudo, trata-se de um(a) tradutor(a) que tem como alvo específico a população em geral e, não os(as) alunos(as) do Ensino Secundário Geral, já que estes(as) não apresentavam dificuldades em Língua Portuguesa. (ENTREVISTADO G, 2021).

Ao que tudo indica, o carácter facultativo desta área disciplinar e as proposições do entrevistado G (2021) são contraditórios e, em simultâneo, estão na contramão do próprio PCESG (MOÇAMBIQUE, 2007), o qual reconhece que uma das razões que determinaram a revisão curricular em 2007, foi a constatação de um conjunto de fragilidades que assolavam os(as) alunos(as) do Ensino Secundário. Entre tais dificuldades, o PCESG elenca o “[...] fraco domínio da Língua Portuguesa, fator determinante nos resultados das provas e exames a nível do Ensino Secundário e nos exames de admissão para o ensino superior”. (MOÇAMBIQUE, 2007, p. 5).

Os estudos linguísticos mostram que mais do que fraco domínio de língua portuguesa, o insucesso nos processos de avaliação têm que ver com o abafamento das Línguas africanas, incluindo as moçambicanas, nos sistemas educacionais na África. Chimbutane (2015) é um dos autores que se debruçaram sobre estas temáticas. A ‘ideologia monocêntrica’ (aquela que se apoia no uso exclusivo das línguas ocidentais nos domínios social, cultural, acadêmico e educacional), ressalta o pesquisador, apresenta-se como impotente para o sucesso das políticas educativas em Moçambique, uma vez que ela se aplica em realidades multilingues⁶⁷, cuja esmagadora maioria da população tem o português como segunda língua (L2) - (CHIMBUTANE, 2015).

A revisão deste cenário impõe o engendramento pelas estruturas que geram a educação em Moçambique, de políticas urgentes e arrojadas que permitam o abandono da ‘ideologia monocêntrica’ dominante (CHIMBUTANE, 2015) e a superação do carácter optativo das Línguas moçambicanas no ESG2 e a sua equiparação com as demais línguas (francês, inglês e português) que ocorrem normalmente na maioria de escolas

⁶⁷Moçambique possui cerca de 19 línguas bantu (FIRMINO, 2000; SITO E NGUNGA, 2000; CHIMBUTANE, 2012 apud CHIMBUTANE, 2015). Classificam-se como línguas bantu aquelas que são faladas pelos(as) nativos(as) da África sub-Saariana. cf. <https://www.doccity.com/pt/linguas-bantu-origem-conceito-e-seu-objecto-de-estudo/917256/>. Acesso em: 30 out. 2019.

secundárias do país, incluindo as que serviram de centros de investigação empírica que deu origem a esta tese. Por um lado, a superação daquela ideologia culminaria sistematicamente com o resgate e valorização das línguas locais que, no passado, foram postergadas pela educação colonial e, por outro, com a consumação do paradigma de educação inclusiva que, por sinal, é parte do lema do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH): *Por uma educação inclusiva, patriótica e de qualidade* (MOÇAMBIQUE, 2020a).

A realização dessas ações impõe um outro componente crucial -, a formação dos(as) professores(as) na área das Línguas bantu/moçambicanas, um desafio sinalizado pela entrevistada F (2020)⁶⁸ em resposta à problemática da secundarização das duas disciplinas ora em análise:

[...] outra questão que importa realçar é que, temos algumas disciplinas como as Línguas moçambicanas [...] e Artes cênicas, que constam do Plano de Estudos, mas, que na verdade, não estão sendo lecionadas por falta de professores formados naquelas áreas. Particularmente, aqui na escola não lecionamos aquelas disciplinas por falta de professores formados. (ENTREVISTADA F, 2020).

As palavras dessa gestora pedagógica representam uma réplica de um dos argumentos que justificam a exclusão da disciplina das Línguas moçambicanas do sistema de ensino - que é o deficit ou a falta de professores(as) formados(as) na área (MOÇAMBIQUE, 2003b; 2020b). De fato, neste domínio, o país ainda se encontra num estágio incipiente quanto às instituições universitárias que oferecem cursos de Licenciatura em Línguas moçambicanas/bantu. Elas só entraram no panorama universitário nacional em 2007, com a introdução do curso de Licenciatura em Línguas bantu, na Faculdade de Letras e Ciências Sociais da Universidade Eduardo Mondlane (UEM)⁶⁹. Consecutivamente, em 2015, foi a vez das Faculdades de Ciências de Linguagem, Comunicação e Artes da antiga Universidade Pedagógica de Moçambique

⁶⁸Diretora Adjunta Pedagógica - DAP na Escola Secundária D, do distrito I, na província A.

⁶⁹cf. Disponível em <https://www.uem.mz/index.php/cursos-oferecidos-na-flcs>. Acesso em: 17 marc. 2022.

(UPM) que passaram a oferecer o minor⁷⁰ em Línguas bantu, nos cursos de Licenciatura em Ensino de Português (WILSON, MANUEL; BAHULE, 2019).

Considerando a duração máxima de uma graduação em Letras e/ou Ciências Sociais e Humanas (4 anos), já há estimativamente cerca de quatro gerações de graduados(as) em Línguas bantu em Moçambique, tomando como base os anos de sua introdução no ensino superior (2007 e 2015), na UEM e UPM, respectivamente. Desta maneira, a manutenção das línguas bantu à margem das salas de aula não se deve estritamente a uma questão de falta de professores(as), mas sim a um problema conceptual sobre o próprio currículo como discutiremos mais à frente, o que, em contrapartida, acaba contradizendo novamente às proposições apologéticas de pesquisas nacionais (NGUNGA; FAQUIR, 2012) sobre a necessidade de uso das Línguas moçambicanas no sistema de ensino como um dos mecanismos acertados para a concretização da desejável igualdade de oportunidades entre os(as) moçambicanos(as).

Epistemologicamente, o ensino das Línguas moçambicanas configurar-se-ia como uma plataforma indispensável de abordagem preliminar dos conteúdos científicos ligados às línguas bantu à disposição dos(as) graduados(as) do ESG2 (11^a e 12^a classe) que aspirem uma licenciatura/especialização em Línguas bantu, na Faculdade de Letras e Ciências Sociais da UEM e nas Faculdades de Ciências de Linguagem da Universidade Pedagógica de Maputo (UNIMAPUTO), Universidade Save (UNISAVE), Universidade Licungo (UNILICUNGO), Universidade Púnguè (UNIPUNGUE) e da Universidade Rovuma (UNIROVUMA).

Sucessivamente, tal como as Línguas moçambicanas e Educação musical no Ensino Primário, e as Línguas moçambicanas no ESG2, as Artes cênicas também não ocorrem sistematicamente no ESG2. Em conformidade com o Plano Curricular do Ensino Secundário Geral (PCESG) (MOÇAMBIQUE, 2007), as Artes cênicas agregam conteúdos de três linguagens artísticas: dança, teatro e música. Quanto às suas finalidades, elas buscam proporcionar aos(às) alunos(as) “as habilidades de

⁷⁰Minor em Línguas bantu, é uma das especialidades do Curso de Licenciatura em Ensino de Português na então UPM (WILSON, MANUEL; BAHULE, 2019).

compreensão da teoria musical de leitura e escrita da música, discriminação auditiva dos sons, da métrica, da forma, da memória analítica e da evolução da prática musical ao longo dos tempos através dos diferentes géneros e estilos musicais” (MOÇAMBIQUE, 2007, p. 42), em cumprimento das leis 18/2018 (MOÇAMBIQUE, 2018a, p. 3) e 6/92 (MOÇAMBIQUE, 1992, p. 1) que impõem pedagógica e unissonamente o desenvolvimento da “sensibilidade estética e capacidade artística das crianças, jovens e adultos, educando-os no amor pelas artes e no gosto pelo belo”.

Oficialmente, isso denota o reconhecimento da validade axiológica que é assumida pelas Artes no interior da educação e o seu papel no/e para o desenvolvimento de uma sociedade a todos os níveis. No entanto, como salientamos numa publicação recente, as Artes cênicas, no ESG2, assumem um estatuto vazio, uma vez que foram também categorizadas como disciplina optativa, gerando-se, assim, ambiguidades no que se refere à promoção e valorização das três linguagens artísticas (dança, teatro e música), dependendo de cada escola a iniciativa de organizar grupos corais, teatrais e de dança. (CULIMUA, VELHO, FIGUEIREDO, 2019).

Os depoimentos do entrevistado G⁷¹ (2021) são evidentes em relação ao estado das Artes cênicas nas escolas da província A: [...] *a introdução dessa disciplina depende do interesse da escola e do distrito* (ENTREVISTADO G, 2021). E, questionado se havia alguma escola da província que lecionava tal disciplina, o mesmo depoente respondeu nos seguintes termos: [...] *fui assessor na Direção Provincial da Educação por vários anos, até hoje nunca me deparei ou ouvir falar da ocorrência dessa disciplina* (ENTREVISTADO G, 2021).

Ademais, valendo-se do pensamento de Figueiredo (2017) ao congregar conteúdos de três linguagens artísticas, as Artes cênicas na matriz curricular do ESG2 acabam se enquadrando em um modelo de ‘polivalência’ na formação docente, que entra em contradição com o formato dos cursos de Licenciatura em música e em teatro, introduzidos e oferecidos exclusivamente pela Escola de Comunicação e Artes (ECA)

⁷¹Antigo assessor na Direção Provincial da Educação (DPE) da Província A, e atual Diretor Adjunto Pedagógico (DAP) do ESG2 na Escola Secundária E da mesma província.

da Universidade Eduardo Mondlane (UEM), 2006 e 2008, respectivamente (SITOE; CULIMUA, 2020). A licenciatura em música busca:

[...] oferecer uma sólida formação no âmbito da performance e criação musical; contribuir para o enriquecimento da vida musical nacional, através de profissionais com capacidades para serem interlocutores com diferentes instituições, sejam elas públicas ou privadas; formar profissionais com competências e domínio de procedimentos de pesquisa, organização e sistematização na área da música⁷².

A licenciatura em teatro visa:

[...] formar profissionais nos diversos domínios da atividade teatral (dramaturgia e encenação, representação, teatro aplicado para a educação e o desenvolvimento); capacitar o formado para conhecer e ser ativo na dinamização social, cultural e econômica, através do teatro; graduar estudantes com capacidade e consciência do exponencial enriquecimento cultural e espiritual que o teatro, enquanto expressão artística e área do conhecimento humano, proporciona aos diferentes públicos⁷³.

E, por fim, o curso de Licenciatura em dança do ISARC se propõe geralmente a:

[...] formar profissionais de excelência na área da dança, que possam atender aos requisitos do projecto social e cultural de Moçambique, através da valorização desta arte e da formação de cidadãos, artistas e académicos, que possam servir às necessidades culturais e sociais de suas comunidades ao mais alto nível⁷⁴.

Estes enunciados consubstanciam a dimensão disciplinar que permeia ambos os cursos - um fator que levaria aos(às) graduados(as) a enfrentar certas e relativas dificuldades na operacionalização dos conteúdos da disciplina das Artes cênicas. No Brasil, por exemplo, o estudo de Figueiredo (2017) constatou que, “[...] diversos professores formadores dos pedagogos, seja na universidade ou em projetos de formação continuada, atuam de forma polivalente” (p. 81), o que, na argumentação do autor vem contribuindo consideravelmente para a ‘superficialização’ no tratamento dos conteúdos das diferentes linguagens artísticas pelos(as) professores(as) pedagogos(as).

⁷²cf. Disponível em <https://www.uem.mz/index.php/missao>. Acesso em: 17 mar. 2022.

⁷³cf. Disponível em: <https://www.uem.mz/index.php/missao>. Acesso em: 17 mar. 2022.

⁷⁴cf. Disponível em: <http://www.isarc.edu.mz/index.php/licenciatura-em-danca>. Acesso em: 26 jun. 2022.

Não obstante, analogamente, o modelo brasileiro nos parece mais consentâneo com a realidade curricular das escolas do que o moçambicano. Neste sentido, uma troca de experiências entre pesquisadores(as) do campo do currículo de ambos os países seria fundamental. Secundando, o modelo brasileiro é inspirante, uma vez que da mesma forma que os(as) professores(as) pedagogos(as) são formados(as) num contexto de polivalência, concluída a formação, eles(as) passam a trabalhar com formas variadas das artes, tais como, artes visuais, teatro, dança e música (BRASIL, 2017), uma disciplina de caráter igualmente polivalente. Em Moçambique, porém, já não. Os(as) graduados(as) em Música e Teatro pela ECA (UEM) recebem uma formação de especialização, mas, em contrapartida, no ESG1 e ESG2, teriam que lidar com uma realidade de polivalência.

Contudo, basicamente, mais do que a problemática de polivalência, o desafio do sistema de educação nacional deverá passar definitiva e primordialmente pela abolição da dimensão facultativa das Artes cênicas no ESG1 e ESG2. Tal ação exerceria um papel de capital importância para o renascimento dos ‘grupos polivalentes’ nas escolas, que conforme, André (2014) tiveram lugar no Governo de Joaquim Alberto Chissano⁷⁵, entre as décadas de 80 e 90 e, promoviam os cantos corais (incluindo aqui os cantos revolucionários), as danças tradicionais clássicas de Moçambique, com destaque para *n’ ganda*, *xingomana*, *maquaela*, *mapiko*, *tufo*, *zorre*, entre outras, dependendo de cada região/província e, ocasionalmente, as apresentações teatrais.

O debate sobre a pertinência daqueles grupos culturais na dinamização das artes e da cultura nacional e, daí, a sua validade nas escolas, foi retomado por Honwuana (2015), um dos escritores renomados de Moçambique. Para Honwuana, as movimentações em torno dos grandes festivais (festival nacional de dança popular e o festival nacional de canção e música tradicional) a partir dos finais da década de 70, tais como: i) as ‘danças guerreiras’ do sul, resultantes da resistência anticolonial como, por exemplo, o *xigubo* da província de Gaza, ii) a música *chope da* província de Inhambane, iii) as ‘danças rituais’ de Niassa e Cabo Delgado (no norte), como o *mapiko*, e que inclusive abordavam temáticas relacionadas com a guerrilha/revolução e,

⁷⁵Um dos três antigos Presidentes de Moçambique.

iv) a arte *maconde* de Cabo Delgado, foram elementos decisivos e potenciais para o enriquecimento da cultura e da diversidade cultural moçambicana na era pós-independência. E, mais, a revisão do caráter optativo que marca as Artes cênicas no ESG1 e no ESG2 e, ulteriormente, a sua efetividade normal seria um imenso contributo na formação de adolescentes e de jovens moçambicanos em áreas artísticas. Estes, por sua vez, dependendo de suas habilidades e aspirações profissionais seriam encaminhados à Companhia Nacional de Canto e Dança (CNCD), criada em 1979, e que além de favorecer o desenvolvimento nacional no domínio social, artístico-cultural e turístico vem impulsionando o reconhecimento das artes e cultura moçambicanas na esfera nacional e internacional⁷⁶. Nesse ângulo, a lecionação regular das Artes cênicas apresentar-se-ia como um dos componentes profícuos tendo em vista o revigoramento contínuo das atividades desenvolvidas e difundidas pela Companhia Nacional de Canto e Dança (CNCD).

Finalmente, à semelhança das Línguas moçambicanas face ao curso de Licenciatura em Línguas bantu; do ponto de vista pedagógico e epistemológico, a ocorrência das Artes cênicas no ESG2 incentivaria o gosto pelas artes, que é legalmente augurado (MOÇAMBIQUE, 1992; 2018a). Por outro lado, o ensino das Artes cênicas seria um momento propedêutico válido no tratamento dos conteúdos didáticos das três linguagens artísticas (dança, teatro e música) e úteis para os(as) alunos(as) que se propusessem a cursar uma destas áreas do saber no ensino superior.

Antes de se avançar para o terceiro domínio analítico que diz respeito a distribuição da carga horária no Plano de Estudos, compete-nos agora retomar consolidadamente o nosso argumento sobre as razões fulcrais que vêm influenciando profundamente a invisibilização das Línguas moçambicanas e das Artes cênicas no ESG. O esclarecimento do nosso posicionamento teórico impõe a recolocação de três premissas cruciais: a primeira delas é que, a Faculdade de Letras e Ciências Sociais da UEM forma licenciados em Línguas bantu/moçambicanas desde 2007 e a Escola de Comunicação e Artes (ECA) da mesma universidade introduziu os cursos de

⁷⁶cf. Disponível em: <https://www.rfi.fr/br/africa/20100824-companhia-nacional-de-canto-e-danca-de-mocambique>. Acesso em: 19 mar. 2022.

Licenciatura em Música (2006), e em Teatro (2008). A abertura, em 2010, dos cursos de Licenciatura em Dança e, em Gestão e Estudos Culturais no Instituto Superior de Artes e Cultura⁷⁷ (ISARC) é a segunda premissa. E, a terceira é que, desde 2015, as Faculdades de Ciências de Linguagem da UPM oferecem as Línguas bantu como uma das especializações do curso de Licenciatura em Ensino de Português. E, já antes de 2015, os cursos de Licenciatura em Ensino de Português na antiga UPM sempre integraram a chamada Linguística bantu como uma das disciplinas curriculares (UPM, 2009).

A partir dessas proposições se infere e, defendemos que, a relegação oficial das Línguas moçambicanas e Artes cênicas a um *status* pedagógico irrelevante de disciplinas optativas no currículo do ESG (MOÇAMBIQUE, 2007) não deve ser tratada unicamente como uma questão de falta de professores(as), mas, em parte, como um problema subjacente à própria noção de currículo, caso inverso, a título experimental, as duas unidades curriculares já estariam a ser lecionadas regularmente em, pelo menos, uma das províncias do país. Seguindo as trilhas de Apple (1994, p. 59), “o currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação”. A importância desta definição está ligada ao fato de representar uma desconstrução à concepção positivista, tecnicista e/ou tradicional de que o currículo resulta de uma construção objetiva e, neste sentido, livre de quaisquer interesses subjetivos e/ou ideológicos. Pelo contrário, o currículo, observa o autor, não é nenhuma categoria isenta de interesses subjetivos: “ele é sempre parte de uma ‘tradição seletiva’, resultado de uma seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo”. (APPLE, 1994, p. 59). Apesar de não resultarem de uma mera imposição, devido a sua dimensão exclusiva, as políticas de ‘conhecimento oficial’, indica, Apple (1999) são discutidas, negociadas e consensualizadas em vista à materialização de interesses hegemônicos: as políticas não são “usualmente impostas, mas representam os modos pelos quais os

⁷⁷cf. Disponível em: <http://www.isarc.edu.mz/index.php/licenciatura-em-danca>. Acesso em: 26 jun. 2022.

grupos dominantes tentam criar situações nas quais os compromissos que são estabelecidos os favorecem”. (APPLE, 1999, p. 24).

Os argumentos de Apple (1994; 1999) conduzem-nos às reflexões de Sacristán e Gómez (1998) sobre os contextos que envolvem o estabelecimento do ‘currículo real’. Na aceção destes estudiosos, entre os âmbitos que integram a confecção do currículo destaca-se o ‘contexto exterior’ ao *locus* pedagógico. E, para o seu alcance, entram em cena vários elementos que, em última análise, hegemonomizam uma parte da cultura ou do conteúdo escolar em prejuízo de outro. A concepção do currículo envolve:

[...] pressões econômicas e políticas, sistema de valores que preponderam, culturas dominantes sobre subculturas marginalizadas, regulamentações administrativas da prática escolar e do sistema educativo, [...] sistemas de produção de meios didáticos de que se servem professores/as e alunos/as, pressões e influências de meios acadêmicos e culturais que incidem na hierarquização de saberes escolares e na determinação do que se considera conhecimento legítimo. (SACRISTÁN; GÓMEZ, 1998, p. 131).

Notoriamente, no fundo, os múltiplos fatores que determinam a projeção curricular visam sedimentar categorias e hierarquias com referência ao conhecimentos que se consideram legítimos ou válidos para a sua socialização ao nível escolar, em detrimento de um conjunto de saberes, tratados como pseudo-científicos e, por isso, ‘marginalizados’ e secundarizados pelo ‘contexto exterior’ envolvido na formulação dos currículos e das políticas educacionais, de modo global. (SACRISTÁN; GÓMEZ, 1998).

Paralelamente às abordagens de Sacristán e Gómez (1998), recorrendo às proposições de Apple (1979) inspiradas nas reflexões do britânico, Raymond Williams (1921-1988), a dimensão excludente dos currículos escolares decorre da configuração formal do ‘conhecimento escolar’ e do ‘ensino oculto’. Objetivamente, ao permear o currículo oficial, a ‘tradição seletiva’ busca classificar certos valores, significados e saberes como epistemologicamente válidos, em desfavor de outros que são ‘menosprezados’ e, daí, ‘excluídos’ dos sistemas de ensino. E, no contexto educacional moçambicano, parece-nos que o Plano de Estudos do ESG2 expressa a hegemonia de um ‘currículo oculto’ (APPLE, 1979) segundo o qual certas disciplinas, no caso vertente, as Línguas portuguesa, inglesa e francesa, etc., são, eventualmente, mais válidas no

plano pedagógico e epistemológico do que outras áreas do conhecimento como, as Línguas moçambicanas e as Artes cênicas. Conforme Jakson, interpretado por Apple (1979, p. 127) ‘currículo oculto’ está estreitamente ligado a “normas e valores que são implícita, porém, efetivamente transmitidos pelas escolas e que habitualmente não são mencionados na apresentação feita pelos professores dos fins ou objetivos”.

Com efeito, o ‘currículo oculto’ e a ‘tradição seletiva’ (APPLE, 1979; 1994) que implicitamente norteiam a organização curricular no ESG2 em Moçambique afiguram-se como fatores potenciais que impedem a materialização de um dos princípios pedagógicos cruciais e emanados pelas leis nº 6/92 (MOÇAMBIQUE, 1992, p. 1) e 18/2018 (MOÇAMBIQUE, 2018a, p. 3), ambas do SNE e que, nos seus artigos 2º e 4º estabelecem sincronicamente o “desenvolvimento das capacidades e da personalidade de forma harmoniosa, equilibrada e constante, que confira uma formação integral e de qualidade”. Uma formação integral só é possível valorizando equilibradamente todas as áreas do conhecimento. E, a sua pertinência, diz Santomé (1998, p. 122) repousa na sua possibilidade de levar em consideração as “intervenções humanas de todas as perspectivas e pontos de vista possíveis”.

Nesse ponto de vista, influenciados pelo paradigma do ‘pensamento complexo’ de Morin (1921-), Pinho e Peixoto (2017) sugerem aos sistemas educativos contemporâneos, o abandono de modelos epistemológicos tradicionais, ultrapassados e, sobretudo reducionistas como medida indispensável para o alcance de desafios prementes que se referem à instituição de uma formação integral que tenha em vista a ‘humanização do homem’, a partir de um processo de integração curricular, o que, por sua vez, permitir-nos-ia rever a fragmentação dos saberes.

Nesta ordem de ideias, à luz do pensamento complexo, os processos de concepção ou de organização curricular nas sociedades contemporâneas (sem exceção da moçambicana) deveriam levar em consideração a multidimensionalidade da realidade, de acordo com a qual não se pode isolar uma ‘parte do todo’ (MORIN, 2011). O *complexus*, explica, Morin (2011, p. 36) “significa o que foi tecido junto, de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo”. Dado isso, a complexidade se efetiva com base numa abordagem epistemológica

integrativa e que impõe uma interdependência, uma interação e inter-retroação entre as 'partes' e o 'todo' e entre o 'todo' e as 'partes' na constituição da realidade (MORIN, 2011). Contrariamente a essas proposições teóricas, o Plano Curricular do Ensino Secundário Geral (PCESG) (MOÇAMBIQUE, 2007) desvaloriza uma parte do currículo ou da cultura. Ou mais claramente, a partir da resignificação dos princípios do 'pensamento complexo' (MORIN, 2011; 2015), defendemos o argumento de que o PCESG (MOÇAMBIQUE, 2007) expressa uma **integração-desintegradora**, uma vez que, ainda que formalmente contemple todas as áreas do conhecimento, incluindo as Línguas moçambicanas e as Artes cênicas, na prática, as duas disciplinas têm estado a ser despromovidas do meio escolar.

Nesse rumo, o desiderato de uma formação integral difundido a partir dos documentos normativos (MOÇAMBIQUE, 1992; 2007; 2018a) acaba se transformando num projeto educacional de futuro, cujo alcance passará, entre outros aspectos, pelo engendramento de políticas que garantam uma plena socialização das Línguas moçambicanas em cumprimento, i) da Constituição da República - que impõe o uso das "línguas nacionais como patrimônio cultural e educacional e promove o seu desenvolvimento e utilização crescente como línguas veiculares da nossa identidade" (MOÇAMBIQUE, 2004, p. 2), ii) da Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, promulgada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) em 1996 e que, no seu artigo 23º estabelece que os sistemas de ensino devem se adequar à diversidade linguística e cultural e, assim sendo, os estados e as comunidades linguísticas têm a prerrogativa de deliberar "o grau de presença da sua língua, como língua veicular e como objeto de estudo, em todos os níveis de ensino no interior do seu território: pré-escolar, primário, secundário [...]" (UNESCO, 1996, p. 9). E, iii) a implementação da disciplina das Artes cênicas no ESG representaria a concretização do artigo 94º da Constituição da República que determina "[...] a prática e a difusão das letras e das artes". (MOÇAMBIQUE, 2004, p. 22).

A partir daqui, deslocaremos o eixo das nossas discussões para a configuração da carga horária semanal no Plano de Estudos. A carga horária equivale às 'condições de trabalho' da classe docente e se refere às suas dimensões quantitativas: a carga

laboral diária, semanal ou anual e o número de horas de presença obrigatória dos(as) professores(as) nas suas respectivas turmas. (TARDIF; LESSARD, 2014).

Tomando-se como base o Plano Curricular do Ensino Secundário Geral (PCESG) (MOÇAMBIQUE, 2007), a carga horária semanal de um(a) professor(a) do ESG2 é de 20 horas letivas⁷⁸, correspondentes a 4 turmas, especificamente para as disciplinas de Línguas portuguesa, inglesa e francesa, cuja carga letiva e semanal é de 5h/aulas. Por seu turno, os(as) docentes das disciplinas com o peso semanal de 3h (Química, Física, Biologia, Geografia, História e Introdução à filosofia) assumem um total de 6 turmas, incluindo 2h referentes à função de diretor de umas das turmas - DT (6 turmas x 3h = 18h + 2h de DT = 20h semanais).

Distintamente dos dois cenários, face às ditas disciplinas práticas e profissionalizantes (TICs, Noções de empreendedorismo, Agropecuária e Introdução à psicopedagogia e Educação física), cuja carga horária semanal é de 2h, assumem-se 9 turmas, incluindo 2h concernentes à função de diretor de turma - DT (9 turmas x 2h = 18h + 2h DT = 20h), ou simplesmente 10 turmas, totalizando 20h (10 turmas x 2h = 20h)⁷⁹.

Indubitavelmente, o desequilíbrio afigura-se como a característica mais saliente que marca a disposição da carga horária no Plano de Estudos do ESG2. Neste quesito, as disciplinas de Línguas portuguesa, inglesa, francesa e a Matemática são as mais privilegiadas. Entre os fatores que determinaram tal cenário, destacam-se inexoravelmente as questões históricas ou coloniais e que já foram razoavelmente dissecadas. Mas, contemporaneamente, a elevação da carga horária de Língua portuguesa busca responder igualmente aos imperativos da globalização. Sob a ótica do Plano Curricular do Ensino Secundário Geral (MOÇAMBIQUE, 2007), por exemplo, além de ser a língua oficial de Moçambique e, por isso, usada em diversas circunstâncias e, sobretudo nas esferas acadêmica e laboral, essa disciplina exerce uma função crucial no processo de integração social, econômica, cultural e linguística

⁷⁸1h letiva corresponde a 45 min.

⁷⁹Um professor do ESG2 tem uma carga horária normal de 20 horas. Entretanto, havendo disponibilidade de turmas ele pode ter até 15 horas extraordinárias, totalizando 35h semanais. As horas extraordinárias são pagas independentemente do salário regular. 1h letiva ou de aula no Ensino Secundário em Moçambique corresponde a 45min.

do país à comunidade dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOPs) e à Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP).

Relativamente à Língua inglesa, presentemente, alegam-se três elementos para a sua posição no ESG2: primeiro, é o fato de Moçambique ser membro da *Commonwealth* e estar situado na região da *Southern Africa Development Community* (SADC), constituída na sua maioria por países de expressão oficial inglesa; segundo, é que a esmagadora maioria das ONGs ou internacionais adotam o inglês como a língua do trabalho e, terceiro, é a sua posição privilegiada no mundo acadêmico-científico, além de ser largamente usada nas interações sociais e nas transações econômico-financeiras torna a língua inglesa numa das unidades curriculares fundamentais e com uma das melhores cargas horárias no ESG2 (MOÇAMBIQUE, 2007). No que diz respeito ao lugar da disciplina de Língua francesa alega-se o fato de ela constituir a língua oficial falada em cerca de 50% dos países africanos, especialmente ao nível da África Ocidental, a sua adoção significativa nos encontros da União Africana (UA), bem como nas sessões da Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU).

E, por fim, a Matemática beneficia-se de uma das melhores cargas horárias, supostamente porque oferece aos(às) alunos(as), um conjunto de ferramentas epistemológicas básicas para a interpretação, intervenção e resolução de “problemas reais existentes nos diversos campos da atividade humana e nas diversas áreas curriculares” (MOÇAMBIQUE 2007, p. 53). Por outro lado, a Matemática permite:

[...] desenvolver, nos alunos, hábitos de trabalho, rigor, precisão, ordem, clareza, criatividade, crítica, persistência, tolerância, cooperação e uso correcto da linguagem matemática, preparando assim os alunos na perspectiva da continuação dos estudos nos níveis posteriores ou para sua inserção na vida laboral (MOÇAMBIQUE, 2007, p. 53).

Os argumentos discorridos e que fundamentam a proeminência da Matemática e das três áreas linguísticas são retomados na Estratégia do Ensino Secundário 2009-2015 (MOÇAMBIQUE, 2009, p. 3) que objetivou, entre outros aspectos, fazer um diagnóstico exaustivo do “Ensino Secundário Geral nos domínios de acesso, qualidade e desenvolvimento institucional”. No que se refere à sua missão, segundo a mesma fonte, Ensino Secundário deve:

[...] formar cidadãos competentes, com elevado espírito patriótico e humanístico, com domínio da comunicação nas línguas portuguesa e, pelo menos, uma língua internacional, aptos para enfrentarem e solucionarem problemas com criatividade, aprender ao longo da vida, e para se inserirem na vida das suas comunidades e no mercado de trabalho e preparados para prosseguir os seus estudos. (MOÇAMBIQUE, 2009, p. 4).

Como se torna evidente, a hegemonia do discurso neoliberal exerce uma ação de magnífica influência na organização das matrizes curriculares na era contemporânea. E, quanto a isto, tal como Giroux (1997), Apple (1997) assevera: mais do que assumirem um papel proativo na produção de conhecimentos técnicos e administrativos úteis no domínio econômico, os sistemas educativos vêm determinando intensamente a “reprodução da cultura e formas ideológicas dos grupos dominantes”. (APPLE, 1997, p. 19).

Consequentemente, os esquemas reprodutivistas e neoliberais assumem uma função significativa no desequilíbrio entre as cargas horárias à favor de um grupo restrito de conhecimentos ou disciplinas, o que impacta negativamente o processo de implementação curricular, em conformidade com as declarações dos(as) entrevistados(as):

[...] a carga horária de disciplina de Matemática difere em função das áreas curriculares. Na área das Ciências tem 4 aulas e na área da Comunicação e Ciências Sociais tem 3 aulas. Eu penso que atribuem maior carga horária às letras e dão menos carga às ciências. Eu dizia o seguinte: por exemplo, Inglês dispõe de 5 aulas, Português 5 aulas, Francês também 5 aulas. Em contrapartida, as ciências (física, química e biologia) que exigem mais trabalho, são 3 aulas semanais. No meu entender, para este nível, devia-se reduzir a carga horária destas disciplinas de letras (português, inglês e francês) que são mais de leitura a favor daquelas disciplinas de ciências que exigem mais trabalho ao aluno, de modo a investigar mais e saber como as coisas são na realidade. (ENTREVISTADO A, 2020)⁸⁰.

[...] é aquilo que eu estava a dizer, em algum momento, os colegas têm dificuldades de cumprimento daquilo que são os seus programas devido à redução dos tempos letivos. A disciplina de Português, por exemplo, tem 5 aulas semanais; Inglês, são 5 aulas e Francês, são 5 aulas; História, são 3 aulas; Geografia, 3 aulas; Introdução à filosofia, tem 3 aulas. Na Introdução à filosofia houve redução de 1 tempo, antigamente, eram 4 aulas semanais. Biologia, são 3 aulas; Física, 3 aulas; Química, 3 aulas; Educação visual, 2 aulas; Desenho e Geometria Descritiva, 2 aulas; Matemática, 3 aulas semanais. Na área da Comunicação e Ciências Sociais, a Matemática tem 3 aulas e na

⁸⁰Instrutor e Técnico Pedagógico da Direção Distrital da Educação, no Distrito O da província B.

área das Ciências tem 4 aulas semanais. Os conteúdos são tão vastos e entram em contradição com aquilo que é o número de aulas que o professor tem por semana. Portanto, o professor não consegue explorar devidamente a matéria devido a redução de aulas. Isso tem suas implicações...! (ENTREVISTADO C, 2020)⁸¹.

[...] bom! Para o setor pedagógico, o desequilíbrio, em algum momento, cria transtornos para algumas disciplinas. Temos as disciplinas mais beneficiadas e as que acabam se ressentindo pelo número reduzido de horas. Por exemplo, a disciplina de Geografia (que é a minha disciplina), na 11ª classe tem uma carga horária de 3h. Mas, os conteúdos são muito complexos. É muito complicado cumprir com o programa na 11ª classe com 3h semanais. Se fosse possível poderia se aumentar, pelo menos, mais 1h. Na 12ª classe, mais ou menos, é possível cumprir com o programa. Tenho acompanhado reclamações nas outras disciplinas também. A carga horária não cobre completamente. Não é proporcional à complexidade dos conteúdos. E, por isso, acabamos não criando realmente as competências que deveríamos colocar nas crianças. Acho que, é um pouco complicado mesmo. Por isso, devia se equilibrar um pouco a carga horária. Por exemplo, temos 5h semanais a Português, poderia se reduzir para 4 tempos semanais; a disciplina de Matemática na área das Ciências Naturais tem 4h e, nas outras áreas curriculares tem 3h. No meu ponto de vista, poderia se atribuir também o mesmo número de horas à disciplina de Matemática nas três áreas curriculares, embora, haja uma pequena diferença entre a Matemática lecionada na área das Ciências Naturais e a Matemática lecionada na área da Comunicação e Ciências Sociais em termos de conteúdos. De um modo geral, a disparidade de horas letivas cria problemas para algumas disciplinas. Não é possível cumprir cabalmente com os programas de ensino. (ENTREVISTADO F, 2020)⁸².

[...] é um paradoxo. Se a ideia mesmo é, nós formarmos um aluno que saiba ser e estar e, com maior exploração das TICs, se nós pretendemos, de fato, um aluno que saiba ser e que tenha essa iniciativa criadora, precisamos rever a distribuição da carga horária porque há disciplinas com 5, 4 horas e disciplinas com apenas 2h semanais. Excetuando Inglês e Francês, tidas como línguas de comunicação internacional, não se percebe por que razão a área das Atividades Práticas e Tecnológicas que compreende as Noções de empreendedorismo, TICs e Agropecuária dispõe de uma carga horária de 2h semanais. Se nós queremos efetivamente formar um aluno que saiba ser e que tenha uma iniciativa criadora, e possa gerar o auto-emprego, temos que ver quanto tempo este aluno entra em contato com as disciplinas práticas. É nessas disciplinas que o aluno saberia como a agricultura funciona. Se nós queremos conferir o saber-ser, saber-estar e o saber-fazer precisamos ver quanto tempo o aluno entra em contato com as disciplinas ou áreas que o permitem efetivamente desenvolver habilidades, valores, atitudes e competências. (ENTREVISTADO B, 2020).

[...] essa é a outra área um pouquinho delicada. De fato, recebemos muitas reclamações dos professores das disciplinas profissionalizantes. É o caso de Noções de Empreendedorismo, Informática, Agropecuária e Educação física.

⁸¹Ex-Diretor Adjunto Pedagógico - DAP do ESG1 e ESG2 na Escola Secundária A, no distrito O da província B.

⁸²DAP do ESG2 na Escola Secundária D, no distrito I da província A.

Os professores dessas disciplinas têm reclamado porque a carga horária deles é de 2 tempos semanais por turma. Portanto, há reclamações enormes nesta questão. Para as restantes disciplinas, a carga horária são 3h semanais por turma e, o trabalho decorre normalmente. De fato, na minha maneira de ver, há alguma discrepância. Geografia, por exemplo, que é a minha disciplina, os conteúdos da 11ª classe em muitos anos não conseguimos terminar até o final do ano, porque temos 3 tempos semanais apenas, diferentemente de Português, que tem 5 aulas por semana, né! Agora, aqui, de fato, há situações um pouquinho complicadas, porque na minha opinião seria bom que se aumentassem tempos letivos a certas disciplinas que têm poucos tempos, o caso de História, Geografia, Biologia, Física, Química e Introdução à Filosofia, que têm 3 aulas semanais. O que temos assistido é que são disciplinas que têm causado muitas reprovações. É o caso das ciências, principalmente a Física e a Química. Tirando estas ciências, temos a Filosofia, também tem tido um maior índice de reprovações. Então, eu acredito que, se carga horária fosse um pouquinho extensa o aluno teria mais tempo de exercitar os conteúdos e, quem sabe, no exame pudesse passar! (ENTREVISTADO E, 2020)⁸³.

[...] bom! Se calhar antes de se fazer a distribuição da carga horária, os planificadores avaliam o volume da matéria de cada disciplina. Nós temos o caso de Português, Francês e Inglês, essas são as disciplinas com a maior carga horária. A carga horária normal antes da pandemia da COVID-19 era de 5h semanais. Se calhar porque lá há textos, então, precisam de mais tempo e as outras têm menos carga ou volume. Para o 2º ciclo, eu não posso reclamar muito porque mesmo as outras disciplinas têm 3 aulas semanais. Acho que é um número suficiente. Agora, se falássemos do ESG1, se calhar eu iria dizer que não é fácil porque o professor só tem 2h semanais, mas para Biologia, Química, História e Geografia (do ESG2) são 3h semanais. Acho que essa distribuição foi bem analisada antes de se implementar. (ENTREVISTADO D, 2020)⁸⁴.

[...] o Plano de Estudos do ESG2 é o instrumento a partir do qual as escolas devem se guiar. Agora, há disciplinas que devem ser respeitadas. São os casos de Português, Inglês, Filosofia, Matemática e Educação física, essas são disciplinas obrigatórias. A disposição da carga horária não afeta o cumprimento dos programas porque se eles dizem o seguinte: português tem 5h significa que, tem que se cumprir as 5h letivas. Se o professor de História tem 3h semanais, ele tem que cumprir as 3h. A disparidade da carga horária não afeta no cumprimento ou incumprimento dos programas. O incumprimento dos programas de ensino, de fato, não é por causa da distribuição da carga horária. O incumprimento quer dizer que o professor faltou. Mas, há um problema que acontece: a disciplina de Matemática na área da Comunicação e Ciências Sociais tem 3h e na área das Ciências Naturais tem 4. Mas, há uma discussão que está sendo feita no sentido de harmonizar a carga horária de Matemática. Essa disparidade, de fato, existe. Português, Inglês, Francês têm 5h. Mas, História, Geografia, Química, Física têm 3h. (ENTREVISTADO G, 2021)⁸⁵.

⁸³Ex. DAP do ESG2 na Escola Secundária C, no distrito I da província A.

⁸⁴DAP do ESG2 na Escola Secundária B, na província C.

⁸⁵DAP do ESG2 na Escola Secundária E do distrito J, na província A.

O entrevistado A⁸⁶ (2020) começa por aludir a questão do desequilíbrio existente entre a carga horária da disciplina de Matemática na Área das Ciências Naturais e a que se atribui à mesma disciplina nas outras áreas curriculares. E, em segundo e último lugar, ele sugere a revisão da carga horária das línguas portuguesa, inglesa e francesa a favor das ciências (Química, Física e Biologia) tendo em vista a materialização do autodidatismo preconizado globalmente, a partir da UNESCO. De igual forma, segundo o entrevistado B (2020) a atual disposição da carga horária expressa um certo paradoxo, na medida em que desvirtua flagrantemente o desiderato de uma formação humana consoante aos paradigmáticos princípios neoliberais, tecnicistas e individualistas. Na opinião deste participante, se a educação moçambicana tem por intuito formar um(a) aluno(a) criativo(a) e competente, que seja capaz de dominar as novas tecnologias, repensar-se sobre o número de horas de contato destes(as) educandos(as) com as áreas práticas (Agropecuária, TICs e Noções de empreendedorismo) seria um ato fundamental. Nisto, excetuando as línguas francesa e inglesa, categorizadas como línguas de comunicação internacional, este entrevistado propõe aparentemente uma revisão da carga horária que seja à favor principalmente das disciplinas profissionalizantes.

Diferentemente da concepção reducionista dos entrevistados A e B (2020), adequada aos cânones da educação neoliberal, o entrevistado C (2020) sugere um (re)equilíbrio da carga horária que seja favorável a todas as disciplinas. No seu entendimento, os conteúdos programáticos de quase todas as áreas mantêm-se complexos e desproporcionais às horas letivas disponibilizadas para a sua operacionalização. A entrevistada F⁸⁷ (2020) retoma as palavras do seu antecessor e, ressalta que os(as) professores(as) de sua escola vêm reclamando devido a questão da carga horária. Tal como o entrevistado C (2020), no seu olhar, as matérias são essencialmente vastas e não condizem com a carga horária, fato que pode impedir o pleno desenvolvimento das competências necessárias nos(as) alunos(as), daí, a sua

⁸⁶Instrutor e Técnico Pedagógico da Direção Distrital de Educação do distrito O, na província B.

⁸⁷DAP do ESG2 na Escola Secundária D, do distrito I, na Província A.

proposição a favor do (re)equilíbrio dos tempos letivos com vistas o cumprimento dos programas de ensino, em termos holísticos.

O entrevistado E⁸⁸ (2020) reproduz uma parte das proposições do entrevistado B (2020). Na sua percepção, a configuração da carga horária no ESG2 penaliza sobremaneira o processo de ensino e aprendizagem ao nível das disciplinas profissionalizantes. Em geral, afirma o entrevistado, a redução de tempos letivos obsta o cumprimento dos programas de ensino nas três unidades curriculares. Por isso, tal como os seus antecessores, esse depoente propõe uma reforma e/ou redistribuição da carga horária que seja favorável a todas as áreas de conhecimento, com particular menção a Biologia, Física, Química e Introdução à filosofia, disciplinas que na sua perspectiva vêm causando inúmeras reprovações nesse nível de ensino. A entrevistada D (2020), por sua vez, contrapõe às ideias de todos os seus antecessores. Na sua abordagem, a fixação da carga horária no ESG2 pode ter sido antecedida por um processo de avaliação do volume dos conteúdos programáticos relativos à cada disciplina. Ou seja, à luz dessa gestora pedagógica, a disposição da carga horária neste nível de ensino foi adequadamente racionalizada, provavelmente antes de sua implementação. Assim, na leitura dessa depoente, excetuando a grande maioria das disciplinas do ESG1, com um peso de 2h semanais, a disposição da carga horária no ESG2 é razoável para uma integral implementação curricular.

E, finalmente, as declarações do entrevistado G (2021) podem ser sintetizadas em três domínios. O primeiro dos quais reforça a defesa dos princípios epistemológicos fechados/disciplinares que dominam os sistemas educacionais na atualidade. A segunda dimensão de seus depoimentos se refere especificamente à carga horária. E, os mesmos se alinham aos da entrevistada D (2020). Quer dizer, na sua interpretação, a disposição vigente da carga horária não influencia o incumprimento dos programas de ensino. Deste modo, argumenta o entrevistado, se o(a) professor(a) tiver, por exemplo, 3 aulas semanais por turma, ele(a) deverá cumpri-las infalivelmente. Os indícios da invalidade destas teses repousam nas contradições que esse gestor pedagógico comete em sua fala, ao afirmar que, [...] *o incumprimento dos programas de ensino, de*

⁸⁸Ex-DAP do ESG2 na Escola Secundária C, do distrito I, na província A.

fato, não é por causa da distribuição da carga horária. O incumprimento quer dizer que, o professor faltou (ENTREVISTADO G, 2021), depois de, num momento inicial ter afirmado que a carga horária não afetava o cumprimento dos programas de ensino. A terceira e última nuance das declarações do entrevistado G⁸⁹ (2021) se refere à discrepância existente entre os tempos letivos atribuídos à disciplina de Matemática nas diferentes áreas curriculares. E, conforme o mesmo entrevistado, já está em curso um debate ao nível do setor da educação, visando a reestruturação da carga horária de Matemática.

De fato, de maneira holística, o que defendemos neste trabalho é que, a reforma da carga horária seja operada em prol de todas as áreas de conhecimento, sobretudo se levarmos em consideração os contornos e as implicações da complexidade do real em todas as áreas do saber. Ademais, excetuando os depoimentos dos entrevistados D⁹⁰ e G, os dos demais entrevistados, explicitam a vastidão/complexidade dos programas de ensino nas mais diversificadas unidades curriculares. Nesse ângulo, Tardif e Lessard (2014) assinalam que, embora, peremptoriamente, o ‘ato de ensinar’ se afigure como o ritual mais comum que marca o trabalho docente em diversos países, pode ser ilusória a hipótese de classificá-lo como uma tarefa ‘simples’, ‘unificada’ e ‘linear’: “uma aula é uma atividade complexa, dinâmica, na qual interferem diferentes tarefas, às vezes, implicadas umas nas outras”. (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 134).

A partir de outras referências teóricas, Tardif e Lessard (2014) elencam duas categorias subjacentes ao trabalho docente e que consubstanciam a sua complexidade: i) a gestão da classe e, ii) o ensino e aprendizagem dos conteúdos programáticos. A primeira categoria equivale à ‘organização social’ da classe/turma e consiste basicamente na realização de um conjunto de ações rotineiras e ao cumprimento de regras/medidas que garantam o funcionamento coletivo dos(as) educandos(as). Isso inclui a indicação pelo(a) professor(a) de suas expectativas frente aos alunos, a indicação de medidas punitivas para quem violar as regras ou normas de boa convivialidade, a socialização do programa e/ou do cronograma de atividades a serem

⁸⁹DAP do ESG2 na Escola Secundária E, do distrito J, na província A.

⁹⁰DAP do ESG2 na Escola Secundária B, da província C.

desenvolvidas durante o período letivo, entre outros aspectos (NAULT, 1994 apud TARDIF; LESSARD, 2014). A segunda categoria, é concernente ao ensino e aprendizagem em salas de aulas. Este domínio tem muito a ver com atividades tais como: o planejamento ou preparação de aulas ou matérias a curto, médio e a longo prazo, e que serão operacionalizadas levando em conta outros elementos como, por exemplo, as preocupações afetivas ou a motivação dos(as) alunos(as), a sua heterogeneidade, entre outros (NAULT, 1994; MALO, 1997 apud TARDIF; LESSARD, 2014). E, a questão da heterogeneidade não se limita aos(às) alunos(as), ela marca também os saberes profissionais e experienciais do professor.

Tardif (2002) aponta que a fonte dos saberes profissionais e das experiências dos(as) professores(as) é heterogênea, na medida em que descendem de diversas esferas, como: o seu *locus* profissional, a sua história de vida e a sua ‘cultura escolar’ anterior. Por outro lado, os saberes profissionais docentes são frutos de toda uma bagagem de conhecimentos disciplinares decorrentes de sua formação superior, de metodologias ou estratégias didáticas, do seu domínio em relação ao currículo oficial expresso pelos programas de ensino, aos documentos normativos, aos manuais escolares, assim como do seu próprio conhecimento, adquirido e subjacente à sua experiência no setor de trabalho, além de um domínio com referência aos rituais específicos que cotidianamente caracterizam a profissão e a carreira de magistério.

Os argumentos sobre a heterogeneidade dos saberes docentes rebatem a tese da entrevistada D (2020) sobre o cumprimento integral dos programas de ensino e as interpretações do entrevistado G (2021) segundo as quais o incumprimento dos programas curriculares é uma questão defasada da carga horária da(s) disciplina(s) e, está ligada estritamente às faltas cometidas pelos(as) professores(as). Até porque, em parte, podem ser as “faltas”, mas não no sentido substancial. Daí que, face a um cenário de redução do tempo de trabalho e da heterogeneidade dos saberes e da experiência docentes, aliados principalmente à complexidade do ato de ensinar, no âmbito da implementação curricular, os(as) professores(as) só podem ‘fazer o possível’. (TARDIF; LESSARD, 2014).

Neste rumo, intencionamos reforçar a ideia de que os aspectos nucleares que goram o cumprimento integral dos programas de ensino no ESG2 podem estar ligados ao desequilíbrio das cargas horárias, à heterogeneidade dos(as) educandos(as), bem como dos(as) professores(as) quanto ao volume de saberes docentes e/ou de experiências em matéria do currículo/ensino e, sobretudo à complexidade do real e dos contextos escolares, como bem esclareceram os entrevistados C, E e F. Ora, é precisamente esta dimensão da complexidade do real e dos contextos educacionais que entra em choque com as dinâmicas tecnicistas e objetivistas que se impõem no ESG1 e ESG2 com base nos planos analíticos provinciais, uma questão a ser esmiuçada na próxima subseção.

5.3 OS PLANOS ANALÍTICOS PROVINCIAIS

Um dos elementos fulcrais que fundamentam o processo de ensino e aprendizagem, é sem dúvidas o seu planeamento. E, no contexto educacional moçambicano a planificação de aulas é realizada com base nos planos analíticos provinciais. Quanto à sua concepção, os depoimentos dos(as) entrevistados(as) evidenciam que numa fase inicial a produção desses materiais ocorre ao nível das escolas sob orientação das Direções Provinciais da Educação (DPEs):

[...] na prática, numa primeira fase, a Direção Provincial da Educação (DPE) incumbe às escolas a elaborarem as propostas de planos analíticos (ENTREVISTADO A, 2020)⁹¹.

[...] uma escola, duas ou três, dirigem-se à Direção Provincial de Educação (DPE) a fim de elaborarem os planos analíticos. Mas, ultimamente, devido a situação que estamos a viver (caracterizada pela COVID-19), o que a DPE faz é pedir às escolas a elaborar planos analíticos, sejam de duas ou três disciplinas, que depois enviam-se à DPE. Esta, por sua vez, analisa-os e volta a encaminhar às escolas (ENTREVISTADA D, 2020)⁹².

[...] cá também temos esse modelo de planos analíticos provinciais. Mas, o que fazemos primeiro? Como dizia, quando recebemos os calendários, reunimos os delegados de disciplinas, fornecemos lhes os calendários e orientamo-los a elaborarem os planos analíticos. Esses planos provinciais são elaborados pelas

⁹¹Instrutor e Técnico da Direção Distrital de Educação do distrito O, na província B.

⁹²DAP do ESG2 na Escola Secundária B, da província C.

escolas mediante uma escala fornecida pela Direção Provincial de Educação, que diz que num determinado trimestre, a disciplina X ou Z está na responsabilidade da Escola X (ENTREVISTADO E, 2020)⁹³.

[...] nós temos primeiro, a planificação analítica que é feita pelos grupos de disciplinas. A nossa planificação, ela é feita ao nível das Zonas de Influência Pedagógica (ZIPS). A sede da ZIP é mesmo aqui na escola. Por exemplo, hoje, é dia da planificação. Então, encontramos-nos ao nível da ZIP para elaborarmos os planos analíticos (ENTREVISTADA F, 2020)⁹⁴.

[...] como se faz a planificação analítica? Primeiro, nós recebemos um termo de referência da DPE, que sorteia os distritos. Os distritos têm a responsabilidade de elaborar planos analíticos de duas disciplinas, por exemplo, o distrito J elabora plano analítico de português para a 11^a e 12^a classe. Cabe ao distrito J orientar às ZIPs. A ZIP, por sua vez, reencaminha o mesmo termo de referência para as escolas. O distrito J tem, por exemplo, 4 escolas do ESG2o e tem, por exemplo, a responsabilidade de elaborar o plano analítico de francês da 12^a classe. Então, as escolas do distrito J encontram-se, e fazem o draft a nível interno e depois enviam-no à ZIP para uma harmonização do plano analítico. E, por sua vez, a ZIP envia-no à DPE. Cabe ao CAP⁹⁵ provincial fazer a verificação final e a homologação dos planos, e, finalmente são distribuídos pelas escolas da província.(ENTREVISTADO G, 2021).⁹⁶

As falas dos entrevistados indicam claramente que, numa etapa inicial, os planos analíticos são elaborados nas escolas por meio dos grupos de disciplinas. Em uma segunda etapa, estes materiais são encaminhados às Zonas de Influência Pedagógica (ZIPs), que são definidas como “um órgão de apoio pedagógico que agrega um conjunto de escolas do Ensino Básico e/ou do Ensino Secundário Geral, visando a superação pedagógica dos professores” (NIVAGARA *et al.*, 2016, p. 7). Posteriormente, com a anuência das Direções Distritais da Educação (DDEs), as ZIPs, por sua vez, enviam-nos às DPEs locais.

Um segundo ponto que tem que ser destacado a partir dos pronunciamentos dos(as) entrevistados(as) é que, na arena educacional moçambicana, tanto as escolas quanto as ZIPs assumem uma responsabilidade e autonomia parciais na preparação de tais planos, já que a última fase de sua confecção é atendida pelo Conselho de Apoio Pedagógico (CAP), um órgão subordinado às DPEs (CULIMUA; FIGUEIREDO, 2021).

⁹³EX-DAP do ESG2 na Escola Secundária C, do distrito I, na província A.

⁹⁴DAP do ESG2 na Escola Secundária D, do distrito I, na província A.

⁹⁵O CAP é um órgão composto por professores(as) selecionados(as) em algumas escolas de cada província (Estado) e técnicos(as) das DPEs com formação acadêmica e psicopedagógica nas mais diferentes áreas disciplinares que compõem os Planos de Estudos do ESG1 e ESG2.

⁹⁶DAP do ESG2 na Escola Secundária E, do distrito J, na província A.

Portanto, é este órgão que faz a sistematização final destes materiais, validando seletivamente um e único plano analítico para cada área disciplinar e a ser adotado nos mais distintos estabelecimentos do Ensino Secundário de cada província, a despeito de suas particularidades. Tal fato denota que os planos analíticos confeccionados localmente não passam de simples *drafts*, cujo estatuto pedagógico e epistemológico é definitivamente conferido pelo CAP, sob comando das DPEs, conforme sugerem as declarações que se seguem:

[...] Os planos que nós usamos aqui são da província. Ou seja, os planos analíticos que nós temos aqui usam-se também nos distritos I, J, D e C e em toda a província. A produção local se limita a drafts, depois faz-se uma compilação ao nível da ZIP e, daí, passa a ser um plano da ZIP e do distrito J. É esse distrito que, depois encaminha o plano à província para a sua harmonização e, a seguir o plano é adotado por todos os distritos da província. (ENTREVISTADO G, 2021).

[...] o que nós elaboramos são propostas de planos analíticos, depois enviamos ao distrito. Por sua vez, o distrito manda à província. Mais tarde, mandam-nos os verdadeiros planos analíticos. Mas, cada escola, cada ZIP, elabora as suas propostas de planos analíticos (ENTREVISTADA F, 2020).

Neste sentido, em detrimento dos locais, os planos analíticos provinciais apresentam-se como as verdadeiras bússolas a serem usadas pelos(as) professores(as) em sede dos processos educacionais. Esta constatação pode ser respaldada a partir das falas dos entrevistados(as)⁹⁷ em relação às reais finalidades que determinam a vigência destes documentos pedagógicos, em particular, no ESG2:

[...] um dos objetivos do modelo provincial de planos analíticos é a uniformização dos conteúdos programáticos que devem ser tratados em cada classe/trimestre de modo que, quando as brigadas de supervisão escolar se dirigirem às diferentes escolas, possam assistir a mesma aula prevista no plano analítico, numa determinada disciplina. O objetivo dos planos analíticos é permitir que haja um alinhamento entre as escolas no que diz respeito aos conteúdos programáticos (ENTREVISTADO B, 2020).

[...] os planos analíticos da 12ª classe ou do ESG2 precisam de muita atenção, porque se produzirmos planos não muito alinhados, podemos ter dificuldades no fim do ano já no processo de exames, uma vez que os conteúdos a serem avaliados são esses que vamos lecionando ao longo do ano. Então, os planos

⁹⁷Entrevistado B - coordenador do Ensino Secundário Geral na Direção Provincial da Educação da província A.

Entrevistado E - DAP do ESG2 na Escola Secundária C, do distrito I, na província A.

Entrevistada D - DAP do ESG2 da Escola Secundária B da província C.

devem espelhar rigorosamente o programa de ensino de cada disciplina (ENTREVISTADO E, 2020).

[...] o que tem acontecido, de fato, é que como são várias escolas que se encontram para fazer o mesmo trabalho, acredito que os planos provinciais sejam muito bons, porque as escolas usam o material didático apropriado, ou o material recomendado em termos de livros, para evitar que cada escola use o seu material para a elaboração desses planos analíticos [...]. E, nós informamos aos professores que nos planos constam os objetivos específicos. O que significa que, ainda que, a gente fale de muita coisa, é melhor centrar o aluno nesta informação, porque provavelmente mesmo os exames finais são elaborados com base nestes planos analíticos e nas matrizes para os exames (ENTREVISTADO D, 2020).

A partir desses posicionamentos reiterar-se que, um dos propósitos centrais que estão na gênese do atual modelo provincial de planos analíticos no ESG2 prende-se com a padronização curricular. Os argumentos dos entrevistados B e E são mais evidentes em relação a isso. Segundo os dois profissionais da educação, o modelo de planejamento de ensino ora em discussão, é como que uma alavanca fundamental que reforça o alinhamento entre as escolas no que concerne aos conteúdos programáticos a serem lecionados pelos(as) professores(as) em cada período letivo. Ou seja, os planos analíticos configuram-se rigorosamente como uma espécie de 'imperativo categórico', uma expressão tomada de empréstimo a Kant (1959), ou um mecanismo objetivista que deve nortear o processo de ensino em salas de aula, de um modo geral. Por conseguinte, não obstante à prerrogativa que cada Direção Provincial da Educação (DPE) tem na elaboração de planos analíticos independentes, tais materiais acabam por ser essencialmente unívocos, visto que a sua construção é feita com base os programas de ensino nacionais.

À luz dos(as) entrevistados(as), a coexistência entre os distintos planos projetados ao nível das províncias deve-se também à vigência de um calendário escolar uniforme e de avaliações nacionais (exames). Nesse ponto de vista, o trabalho de Mazula (2018) constatou, entre outros aspectos, que os exames nacionais do Ensino Secundário Geral fundamentavam-se no currículo ideal (normativo) em prejuízo do currículo real, decorrente da dialética docente-discente em salas de aula, o que, acaba tornando irreversível a aplicação destes instrumentos curriculares.

Por outro lado, segundo a entrevistada D (2020), o modelo provincial de planeamento de ensino é proveitoso, uma vez que permite o uso de manuais didáticos uniformes pelas escolas que se reúnem para a elaboração destes materiais pedagógicos. Tal entendimento remete-nos a dois comentários que nos parecem oportunos. O primeiro é que, ao contrário do que essa gestora pedagógica defende, o processo de harmonização definitiva de planos analíticos não é liderado pelas escolas no sentido lato, mas sim, por um grupo restrito de docentes que integram o Conselho de Apoio Pedagógico (CAP), sob coordenação dos(as) técnicos(as) das DPEs locais. O segundo e último comentário face à fala daquela entrevistada é que, valendo-se da pesquisa de Apple (1997) o uso de material didático uniforme e predeterminado decorre de uma dinâmica tecnicista que vem concorrendo significativamente para a desqualificação profissional da classe docente e precarização da aprendizagem dos(as) alunos(as). Posto isto, “[...] à medida que os professores perdem o controlo dos conhecimentos curriculares para as editoras, estes conhecimentos são substituídos por técnicas para melhor controlar os alunos”. (APPLE, 1997, p. 50)⁹⁸.

Em geral, o caráter uniformizante e unilateral que vem marcando com efervescência o modelo e a concepção dos planos analíticos no contexto do ESG2 em Moçambique, além do uso de manuais devidamente recomendados para esse efeito (re)conduz-nos ao debate sobre o tecnicismo no campo educacional. Do ponto de vista da história do currículo, o tecnicismo remonta a obra *The curriculum* de Bobbitt (1918 apud SILVA, 2017) e mais tarde foi influenciado pelo trabalho de Tyler (1973 apud

⁹⁸Um dos problemas inequívocos decorrentes da primazia das editoras ou entidades privadas no âmbito de elaboração de manuais escolares, em prejuízo da participação dos professores tornou-se evidente com o recente escândalo que envolveu o Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINED), e que consistiu no cometimento de erros gravíssimos e inconcebíveis no manual de Ciências Sociais da 6ª classe, o que veio a culminar com a sua substituição em todas as escolas da rede pública e privada do ensino primário ao nível do país. Um dos erros que constam deste manual prende-se com aspectos geográficos. Por exemplo, segundo o manual em causa, Moçambique localiza-se na África oriental e não faz parte da Comunidade para o Desenvolvimento da África Austral (SADC) - *Southern Africa Development Community*, além de considerar o Mar vermelho e o golfo de Adem como limites do Zimbabwe, na região norte cf. Disponível em: <https://visao.sapo.pt/atualidade/mundo/2022-06-03-sociedade-civil-mocambicana-exige-responsabilizacao-no-escandalo-de-erros-nos-livros-escolares/>. Acesso em: 8 jul. 2022; cf. Disponível em: <https://www.dw.com/pt-002/mo%C3%A7ambique-docentes-criticam-banaliza%C3%A7%C3%A3o-do-ensino-ap%C3%B3s-erros-em-livros-escolares/a-62044807>. Acesso em: 8 jul. 2022; entre outros erros inaceitáveis.

SACRISTÁN; GÓMEZ, 1998) e pelos cânones da administração científica de Taylor (1970 *apud* PINTO, 2013).

Taylor (1856-1915) desenvolveu os princípios da chamada ‘administração científica’, ancorados à uma lógica empresarial. Sua perspectiva influenciou sobremaneira as formas de organização do trabalho no século XX e, em decorrência disso, os processos educacionais e curriculares (TAYLOR, 1970 *apud* PINTO, 2013). Nesta ótica, todas as ações desenvolvidas no âmbito organizacional deveriam comportar uma dimensão monolítica. Pragmaticamente, isso significa que todas as técnicas relacionadas com as atividades realizadas nas mais diversificadas instâncias organizacionais deveriam ser repassadas a um grupo restrito de especialistas em detrimento dos demais trabalhadores, aos quais incumbe-se a ação exclusiva de execução de tarefas pensadas pelos outros em meio à uma dinâmica de atuação fortemente rígida (TAYLOR, 1970 *apud* PINTO, 2013).

Da mesma forma, no discurso de Tyler (1902-1994) a construção do currículo e conseqüentemente de planos de ensino passa essencialmente por “determinar em níveis de progressiva definição as metas da escola, apoiando-se em conhecimentos seguros e em técnicas de gestão e de análise de aprendizagens e de necessidades sociais” (TYLER, 1973 *apud* SACRISTÁN; GÓMEZ, 1998, p. 167). Implicitamente, ao dar primazia à categoria de ‘conhecimentos seguros’ na confecção de materiais curriculares, a visão de Tyler acabou se circunscrevendo também numa dimensão objetivista, que delega unicamente aos especialistas a responsabilidade de sistematizar todas as decisões nucleares de interesse educacional, secundarizando aos(às) demais professores(as) dos processos de projeção curricular.

Tal secundarização insere-se no chamado fosso entre a ‘concepção’ e ‘execução’ das políticas educacionais (APPLE, 1997; 2002) conforme abordado na subseção 5.1. E, é justamente aqui onde reside um dos argumentos basilares que se procuram vincar neste trabalho. O modelo provincial de planos analíticos vem criando condições potenciais para o desenvolvimento de uma nova dinâmica aparentemente profissional no seio dos(as) professores(as) moçambicanos(as). No entanto, a partir da teorização de Apple (1997; 2002) defendemos que, tal dinâmica profissional acaba

sendo, no fundo, parcialmente paliativa e desprofissionalizante, na medida em que, ela tem estado a ser dominada por uma lógica de intensificação influenciada pelos ditames da administração científica de Taylor. Assim sendo, mais do que um mecanismo que contribua para o desenvolvimento profissional, o formato provincial de planos analíticos transforma-se num instrumento potencial para o incremento da desqualificação profissional dos(as) professores(as), dado que, sistematicamente, eles(as) trabalham, muitas vezes, com o foco no prescrito. Em decorrência de uma lógica de intensificação cria-se uma desqualificação intelectual a partir da qual, “os trabalhadores mentais são retirados das suas áreas e têm, mais uma vez, a depender mais fortemente de ideias e processos fornecidos por especialistas”. (APPLE, 2002, p. 33).

As declarações do entrevistado A (2020)⁹⁹ representam alguns dos indícios dessa desprofissionalização ao nível das escolas do distrito O, na província B: [...] *o que sucede é que, os planos analíticos já vêm feitos pela província e são distribuídos aos professores. O professor deixa de ter aquela criatividade e passa a ser um indivíduo que é orientado.* (ENTREVISTADO A, 2020).

Em razão dessas dinâmicas padronizantes, o maior foco da classe docente tem sido o cumprimento integral dos planos analíticos, pondo-se assim, em causa a desejável criatividade profissional. Segundo Língua (2006) o modelo de planos analíticos em referência enquadra-se numa ‘burocracia pedagógica’ que desfavorece consideravelmente a atividade docente em salas de aula. Trata-se de uma burocracia que restringe a grande maioria de professores(as) ao simples papel de implementadores destes instrumentos didáticos, uma ação que é sujeita continuamente aos processos de monitoramento. Nesta senda, diz o autor, os grupos de supervisão escolar em nível distrital, provincial e nacional tendem a caminhar na contramão de ações auspiciosas ao desenvolvimento do magistério no Ensino Secundário, já que, normalmente, quando se fazem às instituições de ensino, estes grupos têm limitado seu foco na confrontação dos planos analíticos com os registros feitos pelos(as)

⁹⁹Instrutor e técnico pedagógico na Direção Distrital da Educação do distrito O, da província B.

professores(as) no livro de turma¹⁰⁰ a fim de aferirem o cumprimento dos programas de ensino.

Como corolário, na interpretação de Língua (2006) acaba se desenvolvendo uma lógica educativa pouco profissionalizante no qual, “o formador comunica um máximo no tempo devido; a sua exposição prevê diretamente um texto escrito sem o adaptar às circunstâncias e ao público [...]” (SCHOUMAKER, 1999 *apud* LÍNGUA, 2006, p. 88). Como indica o trabalho de Matavele (2002) o caráter rígido subjacente aos programas curriculares tem exercido um impacto significativo no que concerne à forma como têm sido tratados os conteúdos programáticos. Por influência da dimensão normativa que marca o funcionamento do Ensino Secundário, a classe docente tende a assumir uma atitude de mera expositora dos conteúdos didáticos sem, muitas vezes, incentivar uma gestão contextualizada de ensino, que levaria em conta às situações específicas das escolas, o número de alunos por turma e às necessidades de aprendizagens. (MATAVELE, 2002).

Neste sentido, além de ser um fator potencial para a desqualificação profissional, o modelo provincial de planos analíticos resvala intensamente para o atropelo de alguns dos princípios proeminentes e decorrentes da Conferência de Jomtien¹⁰¹. Entre os princípios defendidos pela Conferência de Jomtien, destacam-se: (i) a satisfação das necessidades básicas da aprendizagem; e (ii) expandir o enfoque. À luz do primeiro, cabe salientar que, excetuando a leitura, escrita, expressão oral, cálculos e solução de problemas, um dos aspectos relevantes inerentes às necessidades básicas de aprendizagem é a salvaguarda do respeito e da promoção pelas escolas de valores culturais/morais e da herança cultural e linguística dos(as) educandos(as). O segundo e último princípio apela a ‘expansão do enfoque’ na área da educação, uma ação que passaria pela transcendência das “estruturas institucionais, dos currículos e dos sistemas convencionais de ensino, para construir sobre a base do

¹⁰⁰No contexto pedagógico moçambicano, além da marcação de presenças aos alunos, o registro diário de lições faz-se no livro de turma.

¹⁰¹cf. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 20 fev. 2022.

que há de melhor nas práticas correntes¹⁰². E, nos termos da Conferência de Jomtien, isto impõe uma atenção dos sistemas educacionais à aprendizagem dos indivíduos e na criação de condições ou políticas que favoreçam plenamente a sua concretização.

Os princípios acima representam um apelo para a materialização do princípio de diversificação curricular. Como subscreve Basílio (2017a) uma das deliberações centrais que resultaram da Conferência de Jomtien foi a proposta de adequação da educação às realidades locais para a salvaguarda do desenvolvimento de cada país. Pela sua contribuição potencial no desenvolvimento da educação do ponto de vista local, a flexibilização curricular é uma referência incontornável que consta de importantes documentos internacionais e, especificamente, dos que dizem respeito às quatro instituições que financiaram a realização da Conferência de Jomtien, designadamente, a UNESCO, Banco Mundial (BM), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e o Fundo Monetário Internacional (FMI) - (TORRES, 2001 *apud* BASÍLIO, 2017a).

E, distintamente dos entrevistados B, E e D, os depoimentos dos entrevistados A, C e F sinalizam a proeminência do almejado princípio de flexibilização curricular:

[...] em relação aos planos analíticos, eu penso que está a se adormecer o próprio professor. O professor devia pegar sozinho o programa e dosificar em função da realidade de seus alunos e de sua escola, ou em função da realidade da região onde os alunos se encontram. Os alunos, nem todos são iguais, as condições do lugar onde os alunos se encontram também são diferentes. Por exemplo, vou fazer plano para um aluno da 1ª classe da cidade, que não se adequa ao plano de um aluno da 1ª classe de uma zona rural. Por exemplo, o aluno da cidade, pelo menos, já passou pela escolinha e, pelo menos, domina um bocadinho a língua portuguesa, mas isso já não acontece com aquela criança da zona rural. Então, devia haver flexibilidade, uma vez que o professor é que conhece a realidade de seus alunos. Mas, prontos, é aquilo que o país nos dá, é aquilo que o professor deve cumprir (ENTREVISTADO A, 2020)¹⁰³.

[...] Bom! Em algum momento, esses planos analíticos nos criam alguns transtornos, porque a realidade dessa escola é diferente da realidade de uma outra escola. O programa de ensino é o único, como todos nós sabemos, mas temos realidades diferentes. Então, posso dizer que quando somos obrigados a

¹⁰² Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 20 fev. 2022.

¹⁰³Instrutor e Técnico Pedagógico da Direção Distrital da Educação do distrito O, na província B.

cumprir um determinado plano, acaba sendo um pouco complicado. (ENTREVISTADA F, 2000)¹⁰⁴.

[...] conhecendo a realidade desse aluno, então, há situações em que não vale a pena correr. Correr, só vai correr para cumprir com o programa. Mas, ficar alguma coisa para o aluno, não fica nada. Então, isso não tem nenhum interesse, até porque é preferível atrasar ou comprometer o programa de ensino, mas ficar alguma coisa. (ENTREVISTADO C, 2020)¹⁰⁵.

Os entrevistados são apologistas de uma prática educacional diversificada. Porém, analisaremos seus argumentos faseadamente. Na ótica do entrevistado A (2020) o modelo vigente de planos analíticos concorre enfaticamente para a ocorrência de dois cenários problemáticos, nomeadamente, a desqualificação profissional da classe docente, adormecendo e ofuscando suas experiências e capacidades. Por isso, na visão deste entrevistado, pedagogicamente, o mais coerente seria a instituição de uma descentralização no processo de produção daqueles materiais curriculares à favor dos(as) professores(as), já que eles(as) é que melhor conhecem o terreno escolar, incluindo os(as) próprios(as) aluno(as). Sacristán e Gómez (1998, p. 201) defendem que “o plano da atividade educativa e, dentro dela o currículo, é uma competência profissional básica dos docentes”. Entretanto, a contínua ausência destes profissionais dos processos de construção de materiais educacionais deve-se ao fato de, em sua caminhada profissional serem categorizados como meros aplicadores do que foi idealizado pelos outros. (APPLE, 1983 *apud* SACRISTÁN; GÓMEZ, 1998).

Por outro lado, o entrevistado A (2020) propõe a flexibilização curricular, visto que na sua percepção, os(as) alunos(as) não são iguais e; isto é, não gozam das mesmas condições. A maioria de crianças do meio urbano expressa-se razoavelmente pela língua portuguesa do que as que moram e frequentam escolas das zonas suburbanas e ou rurais, observa o entrevistado. Sociologicamente, trata-se de um argumento inerente à teorização de Bourdieu (1930-2002) sobre o chamado ‘capital cultural’, tratado largamente na seção 3 e subseção 5.2. Nessa perspectiva, de acordo com a entrevistada F (2020), um modelo flexível de planos analíticos seria o mais apropriado tendo em vista à realidade de cada escola, mesmo que o currículo oficial

¹⁰⁴DAP do ESG2 na Escola Secundária D, do distrito I, na província A.

¹⁰⁵Ex-DAP do ESG1 e ESG2 na Escola Secundária A, do distrito O, na província B.

seja nacional. Inclusive, é justamente, em razão dessas contextualidades locais, que a operacionalização destes planos tem se afigurado continuamente como uma ação complexa, refere a entrevistada.

Sacristán e Gómez (1998) assinalam que os planos de ensino são norteados por uma dimensão reducionista e mecanicista que procura “ajustar táticas para conseguir efeitos muito delimitados, esquecendo a complexidade da prática” (p. 203). Praticamente, a racionalidade positivista foi a que mais contribuiu para a fragmentação do caráter multidimensional da realidade escolar. Como resultado, os atuais modelos de planos apresentam-se tanto aos(às) professores(as) quanto aos(às) gestores(as) da educação, como mecanismos ou guias únicas e seguras que devem ordenar sistematicamente suas ações, simplificando assim, a realidade e as especificidades dos contextos sociais e escolares.

E, conforme o Estudo Holístico sobre a Situação do Professor em Moçambique (MOÇAMBIQUE, 2017), em Moçambique prevalecem fortes assimetrias entre as escolas das zonas urbanas e as das rurais e/ou suburbanas. Tais constatações foram unanimemente colocadas pela Estratégia da Educação 2020-2029 (MOÇAMBIQUE, 2020b) segundo a qual, a distância casa-escola que a maioria de alunos(as) percorre ainda é grande, chegando a extrapolar 40 quilômetros em alguns contextos do país. As implicações dos currículos nacionais em meio às diversidades que permeiam as realidades sociais vêm ocupando grande parte das discussões candentes desenvolvidas em sede das teorias curriculares críticas.

Apple (2000) realça que um dos aspectos errôneos e intrínsecos aos currículos nacionais é a ideia de que, o caráter objetivo que os fundamenta cria uma coesão nacional. Porém, na visão do autor, ainda que os currículos nacionais, incluindo os planos de ensino, sejam concebidos como categorias objetivas, no seu âmago, suas implicações serão contrárias, visto que “os critérios podem parecer objetivos, mas os resultados não o serão, dadas as diferenças existentes nos recursos [...]”(APPLE, 2000, p. 67). Longe de contribuir para um alinhamento ou uma coesão entre as instituições, a dimensão objetivista que norteia os currículos nacionais pode transformar-se em elemento potencial para o incremento e/ou legitimação de

desigualdades no interior dos sistemas de ensino. Nesse ângulo, uma das pressuposições ilusórias e falaciosas de um currículo nacional reside na afirmação de que, a despeito das diversidades reais existentes entre as escolas, “[...] todas têm alguma coisa em comum e todas são culturalmente iguais” (APPLE, 2000, p. 48).

No entanto, no caso de Moçambique, como discutido nas seções iniciais deste trabalho, em razão do sistema colonial que secundarizou a identidade cultural das populações nativas, um currículo nacional se afigurava relevante. Como afirma, Basílio (2010) o processo de construção de um currículo nacional no período pós-independência esteve inscrito nos princípios da unidade nacional. Trata-se de um paradigma que foi determinante na solidificação da nação moçambicana como Estado, mas, em simultâneo, esqueceu-se da pedagogia mais significativa no processo de ensino e aprendizagem -, aquela que se ancora nas culturas dos(as) próprios(as) alunos(as) (BASÍLIO, 2010). Em termos empíricos, essa pedagogia parece manter-se esquecida, 47 após a proclamação da independência e, um dos obstáculos que impedem a sua plena concretização tem que ver com a atual conjuntura educacional, dominada por um modelo provincial de planos analíticos e que funciona como um instrumento ao serviço do currículo nacional.

A inflexibilidade deste modelo leva à precarização da educação a ser oferecida aos educandos. Daí que, concordando com o entrevistado C (2020), ao trabalharem aceleradamente os conteúdos programáticos, os(as) professores(as) só poderão cumprir integralmente os planos analíticos. Mas, epistemologicamente, tal pragmatismo profissional configurar-se-á como um hiato, e a qualidade de ensino resultante dessa dinâmica profissional será relativa. Nesse prisma, Apple (2002) ressalta:

[...] enquanto tradicionalmente, os profissionais de serviços humanos equacionavam a execução de um trabalho no interesse dos respectivos clientes ou estudantes, a intensificação tem tendência a contradizer o interesse tradicional pelo trabalho bem feito, na qualidade quer de um produto, quer de um processo (APPLE, 2002, p. 33).

Uma das razões fundamentais que estão na origem da contradição da ação dos profissionais de serviços humanos face ao ‘trabalho bem feito’, decorre da chamada ‘intensificação’ (APPLE, 2002). Isto significa que, “encontram-se cada vez mais destes

aspectos de intensificação no ensino, especialmente naquelas escolas que são dominadas por currículos pré-especificados em termos comportamentais [...]” (APPLE, 2002, p. 33). Posteriormente, essas discussões foram retomadas numa publicação de autoria de Gandin (2010) dedicada especialmente à teoria curricular de Apple. Segundo Apple, discute Gandin (2010) os novos mecanismos de controlo e monitoramento impõem-se à esfera escolar por meio da intensificação do trabalho docente. Uma das evidências da lógica de intensificação na arena educacional consiste na dilatação da carga de responsabilidades para a classe docente, o que, por sua vez, tende a contribuir ativa e continuamente para sua desprofissionalização.

E, a estrutura dos planos analíticos aplicados no ESG denuncia a hegemonia dessa lógica parcialmente desprofissionalizante. À luz do Plano Curricular do Ensino Secundário Geral (PCESG) - (MOÇAMBIQUE, 2007) os planos analíticos respondem a quatro questões básicas, a saber: i) “o quê” - que diz respeito aos conteúdos programáticos a serem tratados em sala de aula; ii) “o quanto” - que se refere ao nº de aulas a serem tratadas por unidade didática, e dentro de uma periodicidade semanal; iii) “o para quê” - que é concernente aos objetivos específicos ou às competências básicas a serem atingidas pelos(as) alunos(as) no final de cada aula/unidade didática e em cada unidade curricular; e por fim, iv) “o como” - que é relativo às estratégias metodológicas a serem percorridas pela classe docente com vistas o alcance dos objetivos previamente estabelecidos, incluindo sugestões do material didático. Diante disto, a desejável flexibilização curricular seria exercida plenamente no domínio das metodologias de ensino e do material didático, já que ao contrário dos demais elementos que compõem aqueles instrumentos pedagógicos, eles se apresentam formalmente como categorias facultativas na operacionalização do processo de ensino e aprendizagem. Por outro lado, há dois momentos fundamentais que oferecem espaços para a flexibilidade ao trabalho docente no âmbito do planejamento de ensino: a planificação quinzenal e o plano diário de aulas.

A planificação quinzenal é um espaço pedagógico que se impõe ao sistema de ensino, desde o Primário até ao Ensino Secundário. Constitui o momento a partir do qual todos os grupos de disciplinas se encontram no seu *locus* profissional, para que,

de forma conjunta, possam dosificar ou planejar coletivamente conteúdos de ensino equivalentes a duas semanas letivas. Deste modo, teoricamente, a planificação quinzenal torna-se uma ação de importância pedagógica e epistemológica no interior da educação moçambicana justamente para o debate e discussão de ideias no interior de cada grupo disciplinar, das estratégias didático-metodológicas tendo em vista o cumprimento dos programas de ensino (MOÇAMBIQUE, 2013). Diferentemente da quinzenal que é colegial, a planificação individual de aulas é de inteira responsabilidade de cada professor.

Contudo, vale aqui pontuar que, longe de representarem sessões de debate sobre estratégias metodológicas que propiciem a materialização da almejada diversificação educacional no interior das escolas, a planificação quinzenal e a planificação individual de aulas são mecanismos a partir dos quais se faz o monitoramento e controle ao trabalho docente no Ensino Secundário. Mais do que constituírem momentos para o desenvolvimento da desejável diversificação educacional, legalmente prevista (MOÇAMBIQUE, 2007), e de uma maior profissionalização do magistério; tanto a planificação quinzenal (coletiva) quanto a planificação individual de aulas vêm exercendo um efeito contrário. Trata-se de duas ações que estão rigorosamente atreladas aos planos analíticos e, assim, assumem-se como verdadeiras receitas que ditam aquilo que deverá ser feito a cada instante em salas de aula, incluindo incoerentemente a previsão do nº de aulas a serem trabalhadas sincronicamente em cada semana/disciplina ao nível do país.

Portanto, os planos analíticos ora em análise são a expressão de um currículo substancialmente padronizante, e que ordena as regras de jogo e atuação em salas de aula. Como assinala Gandin (2010) ao apresentar as linhas fundamentais do pensamento de Michael Apple: “esses currículos, como *script*, ditam exatamente o que fazer, como fazer e quando fazer” (GANDIN, 2010, p. 21), o que acelera a desautonomização da classe docente. Entre outros sentidos, quer isto dizer que, o trabalho docente é realizado, seguindo “um quadro organizacional relativamente estável e uniforme” (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 42). Traduzindo de outra maneira, impõe-se ao trabalho docente, uma dinâmica de atuação fortemente homogênea. Além de

padronizado, o trabalho é temporizado, calculado, controlado e mensurado. E, historicamente, a escola moderna atua e funciona a partir de alicerces pedagógicos e curriculares uniformes, submetendo professores(as) e alunos(as) a um conjunto de regras burocráticas e rotineiras que põem em xeque os contextos escolares. (TARDIF; LESSARD, 2014).

No seu capítulo sobre educação, a Agenda 2025 (MOÇAMBIQUE, 2003) parece incipiente no que se refere a medidas que atendam às diversidades existentes. O documento enaltece avanços quanto ao acesso à escola em Moçambique. Segundo a mesma fonte, há um conjunto de problemáticas que seguem contribuindo decisivamente para a baixa qualidade de ensino com destaque, por exemplo, às condições deficitárias e pouco adequadas que vêm permeando o trabalho docente, incluindo a indisposição de instalações laboratoriais para uma operacionalização razoável dos conteúdos programáticos do campo das chamadas ciências duras. Paradoxalmente, a Agenda 2025 (MOÇAMBIQUE, 2003) não menciona nenhuma plataforma metodológica, ou uma política educacional que garanta o desenvolvimento de uma abordagem democrática e capaz de respeitar os diferentes contextos educacionais que marcam a vasta sociedade moçambicana.

Castiano e Ngoenha (2013) acentuam que, no âmbito educacional, as conclusões da Agenda 2025 (MOÇAMBIQUE, 2003) exprimem a apologia e a aceitação do argumento da unidade na diversidade e vice-versa. Todavia, a tradução desse princípio pode ser interpretada como parte de um projeto educacional desafiante para o país, visto que a tentativa de sua materialização tende a esbarrar-se com dificuldades precisamente quando se está diante de alunos(as) concretos(as) em salas de aula (CASTIANO; NGOENHA, 2013). Trata-se de dificuldades que decorrem da linearidade das diretrizes pedagógicas e curriculares nacionais emanadas pelo Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH). Como resultado, além de se desprezarem os contextos educativos, tal fator acaba por violar os princípios democráticos que são enunciados inclusivamente pelos documentos legais que guiam a educação moçambicana. Só para explicitar, no seu artigo 3º referente aos “princípios gerais”, a lei 18/2018 do SNE (MOÇAMBIQUE, 2018a) estabelece:

[...] organização e promoção do ensino, como parte integrante da ação educativa, nos termos definidos na Constituição da República, visando o desenvolvimento sustentável, preparando integralmente o homem para intervir ativamente na vida política, econômica e social, de acordo com os padrões morais e éticos aceitos na sociedade, respeitando os direitos humanos, os princípios democráticos, cultivando o espírito da tolerância, solidariedade e respeito ao próximo e às diferenças (MOÇAMBIQUE, 2018a, p. 2).

Como se salienta, oficialmente, defende-se em Moçambique uma educação que seja capaz de transcender a instrução - uma ação intrínseca estritamente à transmissão de conhecimentos nas mais diversas áreas científicas e que corporizam a especificamente a matriz curricular do ESG2, ou aquilo que na visão de Burbules (1985 apud GIROUX, 1997, p. 25) pode ser definido como “[...] domínio de técnicas pedagógicas e transmissão de conhecimento instrumental para a sociedade existente”. Deste modo, aquela diretriz legal incumbe aos professores e às escolas a missão de proporcionar uma formação humana integral e que tenha em vista os valores morais e os princípios democráticos, condições a partir das quais se promove aquilo que no dizer de Giroux (1999) é nomeado como ‘celebração das diferenças’, inscrita na teoria curricular crítica. À luz dessa perspectiva teórica, a educação passa pela superação da ‘racionalidade tecnocrática’ (GIROUX, 1997) e apresenta-se como um instrumento democrático capaz de permear e, ao mesmo tempo, salvaguardar a plena inserção individual e coletiva de educandos como cidadãos críticos dentro da sociedade.

Contudo, o estabelecimento de um modelo de planejamento de ensino que incentiva uma implementação rigorosa dos programas curriculares, o que coloca em causa tal desiderato, denotando a predominância de dois problemas centrais no âmbito do Ensino Secundário: i) a falsa noção da democracia escolar, que se coaduna com a existência de uma dissonância entre a teoria e a prática, e ii) a incompletude da dimensão objetivista na concepção e implementação curricular.

Em relação ao primeiro problema, recorreremos ao estudo de Thiesen (2014). Em um trabalho que analisa o discurso oficial da política curricular brasileira, aquele autor constatou que os pressupostos normativos que instituíam os princípios democráticos e de autonomia eram ambíguos. Trata-se de uma ambivalência que, de acordo com o autor, decorre do fato de o Estado propor uma “gestão democrática escolar como

princípio pedagógico” (THIESEN, 2014, p.195) e, em contrapartida, determinar que os resultados de seu trabalho sejam avaliados em conformidade com um conjunto de disposições legais que lhes são totalmente externas. Por conseguinte, o paradigma educacional hegemônico, assevera Thiesen, inscreve-se numa ‘falsa noção’ da democracia escolar, na medida em que as ações pedagógicas acabam por ser orientadas por uma abordagem monolítica do tipo *top down* e que, no seu cerne, representa um obstáculo ao desenvolvimento de uma ação docente autônoma.

Posto isto, inequivocamente, a lógica de *top down* que marca a concepção e implementação do modelo provincial de planos analíticos indicia uma ‘falsa noção’ da democracia escolar, problematizada por Thiesen (2014). Os princípios democráticos subjacentes à lei 18/2018 do SNE (MOÇAMBIQUE, 2018a, p. 2) são ainda parte de uma mera formalidade legal cuja realização passará eventualmente pelo reconhecimento do caráter complexo e multidimensional que marca o processo de ensino. Como ressalta Giroux (1999)

[...] ensinar é complexo, muito mais complexo do que dominar um corpo de conhecimento e implementar currículos. O problema do ensino é que a especificidade do contexto é sempre fundamental. Não podemos impunemente invocar regras e procedimentos que não correspondem aos contextos. (GIROUX, 1999, p. 28-29).

O reconhecimento do ato de ensinar como um processo de caráter eminentemente complexo e contextual (GIROUX, 1999) conduz-nos concomitantemente ao reconhecimento do segundo problema supramencionado - a incompletude da dimensão objetivista, ou aquilo que na leitura de Boaventura de Sousa Santos (2007) pode ser classificado como ‘razão metonímica’. A ‘razão metonímica’, indica o autor, é uma categoria atrelada à ‘razão indolente’; por isso, pela sua natureza, ela considera-se “única, exclusiva, e que não se exercita o suficiente para poder ver a riqueza inesgotável do mundo” (SANTOS, 2007, p. 26). Por ser excludente e indolente, a ‘razão metonímica’ configura-se como uma negação frente às demais nuances ou experiências de conhecimento, ocultando assim, a diversidade epistemológica do mundo. Em suma, a ‘razão metonímica’, no dizer daquele estudioso, pode ser definida

como uma categoria, ou uma concepção restrita da totalidade e construída por partes homogêneas, daí que, ela tende a contrair, diminuir e a anular a complexidade do real.

À luz dessas premissas, pode-se realçar que a pretensa dimensão objetivista, que é subjacente à idealização e implementação do atual modelo de planejamento de ensino no contexto moçambicano descaracteriza a complexidade do processo de ensino por estar ancorada numa ‘racionalidade metonímica’ (SANTOS, 2007). Do ponto de vista teórico, a revisão daquela concepção positivista passaria pelo reconhecimento e pela proposição de uma outra nuance epistemológica, nomeadamente, a “subjetividade”, que também constitui um elemento válido rumo à profissionalização do magistério. Impõe-se, portanto, uma (re)conciliação entre as dimensões objetivista (padronizante e paradigmática) e subjetivista (ligada aos diferentes sujeitos que integram o sistema educacional) na criação e aplicação dos projetos curriculares e das políticas educativas. Um dos principais fatores que justificam tal coabitação é que isoladamente, a dimensão objetivista torna-se substancialmente uma “categoria contingente”, imersa na ‘falibilidade’ (POPPER, 1980). Por essa razão, interrogados sobre o (in)cumprimento dos planos analíticos provinciais, alguns de nossos entrevistados exprimiram explícita ou implicitamente, consciente ou inconscientemente a disfunção da pretensa objetividade padronizante que norteia estes documentos pedagógicos:

[...] o alinhamento entre as escolas não acontece sempre porque não somos infalíveis. Pode ser que haja uma defasagem..., há sempre algumas situações que comprometem o cumprimento dos programas de ensino (ENTREVISTADO B, 2020).

[...] bem! Em relação ao incumprimento dos programas de ensino, os grupos de disciplinas apresentam a questão do volume dos conteúdos. Quer dizer, só se reduziu o número de tempos letivos, mas o volume dos conteúdos permanece. Razão pela qual, está sendo difícil o cumprimento dos programas (ENTREVISTADO C, 2020).

[...] é assim, os planos analíticos relativos ao 1º trimestre são indiscutíveis em relação a sua materialização, uma vez que é o primeiro período letivo. Agora, os desafios começam a partir do 2º trimestre porque não se sabe, se uma determinada escola ou um determinado distrito cumpriu com os planos analíticos ou não. Mas, o CAP harmoniza os planos analíticos porque não faz sentido que um distrito ou uma escola afete toda a província. Portanto, há problemas de cumprimento de planos analíticos a partir do 2º e 3º trimestre devido a várias razões como, por exemplo, os feriados locais, as reuniões

políticas, entre outras. Há sempre um atraso; o cumprimento é questionável por causa desses imprevistos (ENTREVISTADO G, 2021).

[...] depois de todos os acertos, a Direção Provincial de Educação - DPE encaminha os planos analíticos para as escolas. Nós imprimimos e entregamos aos delegados de disciplinas, que conjuntamente analisam-nos com os colegas como forma de evitar-se o cenário de cada um dizer que vai dar essa ou aquela matéria. Então, ao nível dos grupos de disciplinas, senta-se quinzenalmente para se fazer a planificação de aulas através destes planos analíticos. E, eu não me recordo que tenha aparecido alguém a dizer que esse plano analítico não tem nada a ver. O que tem acontecido é que uns atrasam, outros não (ENTREVISTADA D, 2020).

Conforme mencionado, os depoimentos dos quatro entrevistados denotam implícita ou evidentemente a falibilidade da objetividade que se pretende impor com os planos analíticos no contexto educacional de Moçambique. As colocações do entrevistado B (2020) são bastante elucidativas. No seu entendimento, há sempre uma variedade de fatores que obstam o desejável cumprimento integral dos planos analíticos.

Sucessivamente, o argumento apresentado pelo entrevistado C (2020) e que corrobora com a disfuncionalidade da dimensão objetivista reside na complexidade dos conteúdos programáticos. A despeito da redução da carga horária, afirma o depoente, o volume dos conteúdos ainda permanece intacto e isso torna espinhoso o cumprimento dos programas.

Por sua vez, o entrevistado G (2021) procura vincar incoerentemente a ideia de que, ao contrário do 2º e 3º trimestre, os planos analíticos provinciais referentes ao 1º trimestre são inquestionavelmente realizáveis -, uma afirmação pouco credível levando em consideração a complexidade do real e a variabilidade dos contextos educacionais (SACRISTÁN; GOMEZ, 1998; GIROUX, 1999; MORIN, 2011; TARDIF e LESSARD, 2014). Por exemplo, segundo esse entrevistado, o incumprimento de planos analíticos devia-se a vários fatores, designadamente os feriados nacionais/locais, reuniões políticas, etc., o que analiticamente acaba invalidando a paradigmática dimensão objetivista que é imposta trimestralmente pelas Direções Provinciais da Educação (DPEs) através do Conselho de Apoio Pedagógico (CAP).

Finalmente, a entrevistada D (2020) destaca que, como forma de evitar diversificação na abordagem dos conteúdos, quando recebem os planos das

autoridades provinciais da educação incumbem os delegados e/ou coordenadores das disciplinas a se reunirem com os demais membros do grupo de disciplina (professores) para uma análise geral em torno dos conteúdos programáticos previstos. E, graças a tal dinâmica, essa gestora pedagógica garante não ter vivenciado ainda uma experiência de alguém (professor/a) que não tenha cumprido integralmente os planos analíticos. Paradoxalmente, no fim de sua fala, ela apresenta uma informação quase que divergente às suas palavras iniciais, ao admitir que alguns docentes atrasavam na execução destes planos.

Em geral, o que fica manifesto nos depoimentos dos(as) entrevistados(as) é que, o atraso na operacionalização dos conteúdos programáticos é como que uma realidade sincrônica que caracteriza as escolas pesquisadas, o que, reiteradamente reforça a contingencialidade da dimensão objetivista ora em discussão. Ou seja, solitariamente, a objetividade tenderá sempre a ser inócua e incapaz de dar conta à complexidade do real e às contextualidades das escolas. Como diz Freire (2017, p. 51) “[...] a objetividade dicotomizada da subjetividade, a negação desta na análise da realidade ou ação sobre ela, é objetivismo”. Nesta ótica, consolidando o nosso anterior argumento, a revisão dos esquemas objetivistas/tecnicistas tanto na forma como estes planos têm estado a ser confeccionados assim como na sua implementação, passa pelo reconhecimento da subjetividade como parte constituinte da realidade. E, no campo da educação, o entendimento desta dimensão (subjetividade) passa pelo empreendimento do paradigma de ‘análise relacional’ (APPLE, 2000 *apud* GANDIN, 2010). Na interpretação de Gandin e Lima (2016) a ‘análise relacional’ apresenta-se como uma das ricas contribuições do pensamento de Apple tanto do ponto de vista de desenvolvimento dos projetos curriculares, bem como das políticas educacionais.

Conceitualmente, ‘análise relacional’ significa “situar a educação em seu contexto social e relacioná-la às múltiplas dinâmicas da sociedade [...]” (APPLE, 2000 *apud* GANDIN, 2010, p. 15). O currículo deve “constantemente subjetivar a si próprio. Isto é, ele deve ‘reconhecer suas próprias raízes’ na cultura, na história e nos interesses sociais a partir dos quais ele surge” (APPLE, 2000, p. 68). Em decorrência disso, conclui o autor, todos os currículos, pedagogias e políticas educativas de expressão

democrática inspiram-se efetivamente nos contextos particulares e nos diferentes posicionamentos sociais que integram os sistemas educacionais.

Tal como seu contemporâneo, Michael Apple, Giroux (1997) é um dos exímios críticos dos princípios educacionais hegemônicos, decorrentes do modelo curricular tradicional. O autor rebate o objetivismo imanente a esse paradigma, argumentando que, além da própria escola, os materiais curriculares não podem ser vistos nem como realidades neutras nem como objetivas, mas fundamentalmente como corolários de toda uma construção social e, neste prisma, comportam uma multiplicidade de suposições particulares dos diferentes sujeitos que integram os sistemas educacionais, em particular os(as) professores(as). Giroux (1997) se debruça com especial atenção sobre os(as) professores(as), uma vez que na sua percepção tais profissionais configuram-se como ‘intelectuais transformadores’ e exercem um papel proeminente na criação de estratégias/dinâmicas contra-hegemônicas. Por isso, na esteira deste educador crítico, “os professores precisam adquirir maior controle sobre o desenvolvimento de materiais curriculares, eles precisam ter mais controle sobre como estes materiais poderiam ser ensinados e avaliados [...]”. (GIROUX, 1997, p. 40-41).

No seu bojo, essas perspectivas teóricas sugerem a revisão do *status quo* no campo da educação rumo ao desenvolvimento de escolas críticas, ativas e democráticas. No contexto de Moçambique, tal transformação passaria pragmaticamente pela instituição de uma descentralização no concernente à produção de instrumentos educacionais ao serviço do processo de ensino e aprendizagem. A efetividade dessa desejável descentralização passaria pelo reconhecimento dos diferentes sujeitos que constituem o sistema educacional ao nível micro: os(as) diretores(as) distritais da educação, diretores(as) pedagógicos(as) das direções distritais da educação, diretores(as) das escolas, diretores(as) ou coordenadores(as) pedagógicos(as) das escolas e sobretudo os(s) professores(as), tanto na projeção de documentos pedagógicos (ex. planos analíticos) para o uso local assim como na solução ou superação aos desafios educacionais que são endógenos aos próprios distritos e principalmente às escolas.

A preponderância dessas ações está ligada à sua potencialidade na minimização das lacunas que têm marcado consideravelmente os planos analíticos provinciais, como indicam os entrevistados A (2020)¹⁰⁶, E (2020)¹⁰⁷ e F (2020)¹⁰⁸:

[...] muitas vezes, o grupo que é escalado para fazer esses planos não é sério. Ou seja, não faz um trabalho sério. Por isso, muitas vezes, os planos analíticos enviados pela Direção Provincial da Educação (DPE) ainda precisam de ser trabalhados e ou reajustados (ENTREVISTADO A, 2020).

Como se pode depreender, os desafios que se colocam a esse modelo hegemônico de planejamento de ensino no cenário educacional moçambicano parecem ainda enormes. Por exemplo, o entrevistado A aponta falhas decorrentes supostamente de caráter deontológico-profissional do grupo envolvido na harmonização desses materiais ao nível das Direções Provinciais da Educação (DPEs). Desta forma, ainda que já tenham sido enviados para as escolas, muitas vezes, tais planos ainda carecem de reajustamentos por parte dos grupos de disciplinas.

Essas colocações foram retomadas pela entrevistada F (2020) ao afirmar que

[...] as pessoas que sistematizam estes planos, em algum momento, o fazem com pressa, não sei como é que certos planos saíram das escolas. Mas, acho que deveria haver um outro trabalho, porque a DPE criou uma equipe que faz esse trabalho de sistematização. Contudo, temos recebido planos com muitos problemas, incluindo erros graves de ortografia. Assim, acabamos sendo submetidos a planos que não são planos de verdade. (ENTREVISTADA F, 2020).

Como abordado em outras ocasiões, os planos analíticos provinciais não são produzidos por uma escola de forma independente, como transparece a primeira parte da locução dessa gestora pedagógica. Em meio a esse processo, como já descrito, a ação das escolas limita-se à elaboração de drafts destes planos, que posteriormente são sistematizados pelo CAP sob coordenação das DPEs. Tal como o entrevistado A (2020), a entrevistada F (2020) menciona igualmente questões de ordem deontológico-

¹⁰⁶Instrutor e Técnico Pedagógico na Direção Distrital do distrito O, na província B.

¹⁰⁷DAP do ESG2 na Escola Secundária C, do distrito I, na província B.

¹⁰⁸DAP do ESG2 na Escola Secundária D, do distrito I, na província B.

profissional por parte dos técnicos do CAP e das DPEs como um dos fatores que determinam as inconsistências e ou imprecisões destes materiais pedagógicos, além da pressão que se exerce no processo da realização do trabalho. Conseqüentemente, sua escola tem recebido planos que carecem de qualidade, tanto na sua dimensão formal assim como epistemologicamente.

Por seu turno, o entrevistado E (2020) retoma o discurso de seus antecessores, porém, com outros desdobramentos:

[...] agora, temos verificado um problema de atraso no encaminhamento de informações e orientações sobre a produção de planos analíticos. Como forma de cumprirem com as metas, eles (professores) escrevem qualquer coisa e enviam à DPE. E, lá não sei se, existem técnicos suficientes para em cada área verificarem como é que foram elaborados os planos analíticos. Devido a pressão acabam mandando planos mal feitos para as escolas, daí que, às vezes nós preferimos usar os planos locais, que são devidamente feitos.(ENTREVISTADO E, 2020).

Mais uma vez, menciona-se a pressão imposta às escolas no âmbito da elaboração das propostas para a estruturação final destes instrumentos pedagógicos como uma das causas que minam sua qualidade. Segundo esse depoente, os prazos estabelecidos para o encaminhamento destes materiais à DPE são relativamente curtos e, como corolário, as escolas visadas tendem a realizar um trabalho repleto de incongruências tendo em vista o mero cumprimento de metas e recomendações emanadas pelos órgãos superiores. Entretanto, cabe aqui assinalar que, uma das soluções inovadoras que sua escola adota de forma a contornar as supostas imprecisões tem consistido no uso de planos produzidos localmente pelos grupos de disciplina.

Quanto ao enquadramento teórico, o que se pode deduzir das discussões percorridas pelos três entrevistados (A, E e F) é que, no tocante às incorreções dos planos analíticos provinciais, além do aparente problema de caráter deontológico-profissional do coletivo docente que compõe o CAP, incluindo os(as) técnicos(as) das DPEs, um dos fatores substanciais que podem estar na gênese da “qualidade relativa”

que tais planos parecem expressar tem a ver novamente com as dinâmicas desprofissionalizantes da 'intensificação'¹⁰⁹. (APPLE, 1997):

[...] a intensificação representa um dos meios mais tangíveis pelos quais os privilégios dos trabalhos educacionais se desgastam. Tem muitos sintomas, desde o trivial ao mais complexo, variando de não se ter tempo nem sequer para ir à casa de banho, beber um café ou descansar, a não ter tempo nenhum para acompanhar o progresso do domínio em que se trabalha. Podemos ver a intensificação mais claramente no trabalho mental no sentido crónico da sobrecarga do trabalho mental que aumentou progressivamente (LARSON, 1980 *apud* APPLE, 1997, p. 73).

Essas proposições apresentam-se como alguns dos exemplos dos impactos significados provocados pela intensificação taylorista em praticamente todas as esferas sociais e laborais, em particular, o campo da educação nos Estados Unidos, como em diversos quadrantes do mundo (sem excetuar Moçambique). O que nos interessa dessa discussão de Apple, é o seu argumento sobre as dinâmicas contra-hegemônicas que contribuíram de maneira considerável e principalmente para o desequilíbrio dessa lógica de intensificação resultante do paradigma taylorista, embora o mesmo não tenha sido erradicado definitivamente do mundo do trabalho. O autor sublinha que, “[...] o taylorismo não chegou a ser totalmente bem sucedido; provocou, muitas vezes, atrasos e greves, tensões exacerbadas e criou novas formas de **resistência manifesta e oculta**” (APPLE, 2002, p. 31, grifos nossos). O autor fala-nos de uma estratégia contra-hegemônica que é manifesta, como é o caso das greves ou marchas levadas a cabo pelos(as) trabalhadores(as) como forma de reivindicar seus direitos. Mas também e mais importante ainda, é a forma implícita ou ‘oculta’ que os(as) trabalhadores(as) das

¹⁰⁹Além de curtos prazos ou apertados que têm sido impostos para a elaboração das propostas dos planos analíticos, um dos indícios fortes da lógica da intensificação no contextual educacional moçambicano tem muito que ver com uma série de atividades que são realizadas pelos professores, de forma simultânea. A título de exemplo poderíamos destacar as cargas horárias precárias, planificações quinzenais de aulas; planificações diárias e individuais de aula, administração de avaliações contínuas/sistemáticas e as avaliações provinciais. Para além de tudo isto, o professor orienta a correção de tarefas de casa atribuídas aos alunos, e corrige as próprias avaliações ou provas de turmas relativamente numerosas, que em alguns contextos educacionais chegam a atingir entre 75 a 120 alunos (Ex. escolas secundárias E e B), entre outros aspectos. Logicamente, estas ações fazem do professor moçambicano um profissional sobrecarregado de trabalhos desde a escola até à sua casa. Tal processo é ainda agravado pelas remunerações extremamente irrisórias que lhe são impostas o que, por sua vez, pode resvalar para uma desmotivação por parte dos professores, e que consequentemente pode influenciar a qualidade do trabalho que a ele é exigido pelos órgãos superiores.

mais variadas organizações sociais adotam para a exigência pacífica de suas liberdades fundamentais.

As contrapartidas trazidas por Apple (2002) face ao avanço do taylorismo no mundo social e do trabalho deveriam servir de fonte de reflexão para o desvelamento dos potenciais significados que estão subjacentes ao aparente vazio axiológico e epistemológico que foi insistentemente sinalizado pelos três entrevistados, e que põe em xeque a validade de planos analíticos provinciais. Logicamente não pretendemos aqui insinuar nenhuma inferência de natureza indutivista, como fez Francis Bacon¹¹⁰ na sua tentativa de se contrapor aos princípios da lógica dedutiva aristotélica. Todavia, o fato é que, partindo da premissa de que, as qualificações acadêmicas que atualmente são exigidas para o exercício do magistério no Ensino Secundário assim como para integrar o Conselho de Apoio Pedagógico (CAP), é o nível de licenciatura numa das áreas de ensino, podemos afirmar que a grande maioria de colegas que atua ao nível das escolas, incluindo os ambulantes,¹¹¹ goza de uma autonomia científica capaz de conferir um nível de discernimento razoável para uma melhor estruturação dos mais variados tipos de documentos curriculares, entre os quais, os planos analíticos.

A esse respeito, Castiano e Ngoenha (2013, p. 138) destacam que, “nas escolas primárias e secundárias existem professores com maior formação do que nos períodos anteriores [...]”. Tal formação, assinalam os autores, confere àqueles profissionais uma ‘autonomia científica’ que os permite avaliar de forma mais sensata os problemas do SNE a partir da base. Aliado a isso, a tomada de consciência sobre as diferenças, sejam de natureza política ou cultural entre os(as) moçambicanos(as) tem estado a contribuir significativamente na desestabilização das estruturas da administração da educação em Moçambique. Em razão disso, as escolas ganham uma maior consciência em relação a importância das particularidades e uma maior desconfiança relativamente às abordagens educativas que vêm sendo induzidas pelo poder central (CASTIANO; NGOENHA, 2013).

¹¹⁰Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cv000047.pdf>. Acesso em: nov. 2021.

¹¹¹São os colegas que para além de dar aulas são membros do CAP provincial.

Nesse ângulo, a ideia de uma má qualidade em torno do trabalho realizado pelo CAP e pelas escolas, e que resulte de problemas de caráter deontológico-profissional cai parcialmente por terra. Traduzindo de outro modo, as alegadas incongruências formais de que estes planos analíticos enfermam podem ser decorrentes de uma potencial ‘resistência oculta’ (APPLE, 2002), ou de uma “contraposição não declarada”¹¹² contra as dinâmicas tecnicistas que vêm sendo impostas rigidamente à classe docente em quase toda as etapas pedagógicas desde o planejamento de aulas (quinzenal e diário), até à administração de provas (avaliações), e não efetivamente de uma alegada falta de responsabilidade profissional por parte de professores(as) que elaboram as propostas ao nível das escolas e dos que integram o CAP. Ou por outra, diante dos processos de intensificação subjacentes às lógicas padronizantes, “o trabalho bem feito acaba sendo substituído por trabalho que simplesmente se cumpre” (APPLE, 1999, p. 185), em prejuízo da desejável qualidade de ensino.

Por outro lado, um ponto importante e associado à hipótese de “contraposição não declarada” é inerente aos processos intrínsecos à produção e a implementação de políticas educacionais. Bowe, Ball e Gold (1992 apud MAINARDES, 2006) sublinham que, é no ‘contexto de prática’ onde se operam os processos de desconstrução e de recriação, os quais podem representar uma transformação total ou parcial face às políticas educacionais originais, na medida em que, de acordo com aqueles investigadores, os diferentes sujeitos da educação que se encontram-se na esfera escolar não são “leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos [...]”. (BOWE; BALL; GOLD, 1992 apud MAINARDES, 2006, p. 53).

A partir destas perspectivas teóricas (APPLE, 1999; 2002; BOWE, BALL, GOLD, 1992 apud MAINARDES, 2006; MAINARDES, 2006; CASTIANO; NGOENHA, 2013), a factibilidade dos princípios tecnicistas e objetivistas que norteiam o modelo curricular tradicional cai por terra. A ideia de alinhamento, unidade ou coesão entre as escolas com base no modelo provincial de planejamento de ensino acaba por ser menos razoável. No fundo, os documentos curriculares e as políticas educativas nunca serão

¹¹²Contraposição não declarada é uma expressão que resulta de uma recriação que empreendemos a partir das ‘resistências ocultas’ abordadas por Apple (2002).

implementados de maneira linear. Irreversivelmente, os professores e outros intervenientes do 'contexto da prática' (BOWE; BALL; GOLD, 1992 apud MAINARDES, 2006) vão assumindo um papel determinante no desequilíbrio do desiderato de uma implementação verticalizada das políticas educacionais. Ou como refere, Mainardes (2006, p. 53) "o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas".

Nomeadamente, tanto a "contraposição não declarada", deduzida a partir da perspectiva de Apple (2002), as dinâmicas do 'contexto da prática' (BOWE; BALL; GOLD, 1992 apud MAINARDES, 2006) quanto a 'autonomia científica' dos professores do ensino primário e secundário (CASTIANO; NGOENHA, 2013) constituem-se em elementos teóricos de grande proveito para o esclarecimento do posicionamento do entrevistado E (2020)¹¹³. Para este gestor pedagógico, como forma de ultrapassar as supostas inadequações dos planos analíticos provinciais, sua escola adotava planos analíticos locais justamente porque, no seu olhar, eram mais razoáveis. Embora, tal ação não se possa universalizar, ela não deixa de ser crucial do ponto de vista de contra-hegemonia e de instituição de escolas autenticamente livres das amarras da padronização curricular.

E, uma das justificações que corroboram para a descentralização na área de planeamento de ensino em vista à profissionalização do magistério e à promoção da desejável diversificação curricular no interior do sistema de ensino nacional e, particularmente nas escolas secundárias da província A, é a falta de um conjunto de condições logísticas que permitam a plena realização dos encontros do CAP, o que, por sua vez, acaba se transfigurando em fator de exclusão que impede a participação de uma parte dos distritos dessa província das sessões de discussão e harmonização final dos materiais curriculares ora em questão, como indica o entrevistado B (2020)¹¹⁴:

[...] há três anos que fazemos painéis com os professores dos distritos C, E, N. O painel¹¹⁵ é realizado no distrito E. Nos últimos anos, a DPE tem trabalhado com orçamentos muito exíguos. Por isso, os professores dos distritos H, A, M e

¹¹³Ex-DAP do ESG2 na Escola Secundaria C, no distrito I, da província A.

¹¹⁴Coordenador do Ensino Secundário na Direção Provincial da Educação (DPE), na província A.

¹¹⁵Denominam-se painéis, as sessões do CAP que harmonizam as avaliações trimestrais e os planos analíticos provinciais.

F não têm participado das sessões de harmonização dos planos analíticos justamente porque a DPE não tem conseguido garantir a logística para todos. Portanto, a falta de recursos tem sido um grande Calcanhar de Aquiles para o sucesso destes painéis. Em conversa com alguns técnicos das outras províncias, fiquei sabendo que também tinham problemas similares. Há províncias, que há dois anos não realizam painéis. (ENTREVISTADO B, 2020).

Essas declarações levam-nos a constatar contextualmente que a província A não dispõe de condições materiais robustas para a materialização do projeto educacional subjacente aos planos analíticos provinciais. Como ficou notório, segundo o entrevistado B (2020), por exiguidade de recursos financeiros, desde 2017 os painéis do Conselho de Apoio Pedagógico (CAP) têm sido realizados entre apenas três distritos, um nº sem dúvidas insignificante se tomarmos em consideração a divisão administrativa daquela província. Um aspecto curioso que aí se destaca é que, ao que tudo indica, tal problemática não afeta solitariamente a província A; ela enfrenta-se um pouco por todo o país tomando como fonte os contatos havidos entre o entrevistado B (2020) e seus colegas (técnicos das DPEs) de outras províncias nacionais.

A leitura que se faz é que, isto, é um indício inequívoco de que, a transferência do poder para as escolas, especificamente, naquilo que se refere ao planejamento de ensino deve ser vista como uma medida inadiável se se pretende, de fato, que os princípios democráticos previstos pela lei 18/2018 do SNE (MOÇAMBIQUE, 2018a) sejam uma realidade. Um dos instrumentos que concorrerem para a almejada descentralização na produção de planos analíticos são as Zonas de Influência Pedagógica (ZIPs), uma subseção a ser abordada seguidamente.

5.4 AS ZONAS DE INFLUÊNCIA PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DO CURRÍCULO DO ESG2

Um dos mecanismos básicos que exerceriam uma função de grande preponderância na concepção de planos analíticos no contexto do Ensino Secundário Geral são as Zonas de Influência Pedagógica (ZIPs). Quanto à sua estrutura, as ZIPs são constituídas por professores(as) provenientes de escolas situadas no mesmo distrito ou município e funcionam sob coordenação de um(a) dos(as) diretores(as)

destas escolas (NIVAGARA, 2013). Nesta perspectiva, as ZIPs buscam o desenvolvimento da formação contínua dos(as) professores(as) ao nível local (CHIRRIME, 2005; NIVAGARA *et al.* 2016; CULIMUA; FIGUEIREDO, 2021).

Os depoimentos dos(as) entrevistados(as) revelam as funções e um conjunto de atividades que ocorrem em sede das Zonas de Influência Pedagógica (ZIPs) das escolas pesquisadas:

[...] realmente, as ZIPs coordenam as atividades das escolas. Sempre que possível, elas se reúnem e procuram resolver algumas questões ligadas à própria educação e aos conteúdos pedagógicos (ENTREVISTADO A, 2020)¹¹⁶.

[...] bem, as ZIPs são necessárias porque no meio do processo sempre há dificuldades que são encontradas. Então, essas preocupações são sanadas, nestas oficinas pedagógicas que são realizadas nas ZIPs. Temos situações em que havendo algum deficit no que diz respeito ao desenvolvimento de certas metodologias de ensino, as ZIPs programam seminários de aperfeiçoamento pedagógico como forma de elevar cada vez mais à nossa qualidade. Esse, é o papel, portanto, das ZIPs - encontrar soluções aos problemas levantados pelas escolas ao nível local (ENTREVISTADO C, 2020)¹¹⁷.

[...] na ZIP coordenamos certas atividades. Por exemplo, estamos já no final do trimestre; há necessidade de planificar aulas do trimestre seguinte e também de elaborarmos as avaliações trimestrais provinciais (ENTREVISTADA E, 2020)¹¹⁸.

[...] além da planificação, os outros trabalhos que temos desenvolvido nas ZIPs são as capacitações. Nós tínhamos um programa em cada final do trimestre, marcávamos um dia para o balanço das atividades pedagógicas ocorridas nas três escolas ao nível da nossa ZIP. Então, ao nível das ZIPs, cada escola criava uma proposta de tema para essas capacitações, e depois nos encontrávamos para as discussões. Tratávamos de aspectos de caráter pedagógico. Além das capacitações e da elaboração de propostas de planos analíticos, também elaboramos propostas de avaliações ao nível das ZIPs (ENTREVISTADA F, 2020)¹¹⁹.

[...] pensamos que, ao nível da província, as ZIPs estão bem estruturadas e estão a funcionar. Não temos tido assuntos por resolver porque tudo é sempre resolvido dentro da ZIP. Quem analisa as propostas das ZIPs são os coordenadores das ZIPs. As escolas produzem e enviam as propostas de planos analíticos e das avaliações trimestrais às ZIPs e, estas, por sua vez, à DPE. As ZIPs estão a funcionar bem. Têm mais ou menos a mesma valência que a DPE tem em relação a supervisão ou verificação do cumprimento dos programas de ensino. As ZIPs funcionam como um órgão de verificação do

¹¹⁶Instrutor e Técnico Pedagógico, na Direção Distrital de Educação do distrito O, na província B.

¹¹⁷Ex-Diretor Adjunto Pedagógico (DAP) do ESG1 e ESG2 na Escola Secundária A, do distrito O, na província B.

¹¹⁸Ex-DAP do ESG1 e ESG2 na Escola Secundária C, do distrito I, na província A.

¹¹⁹DAP do ESG2 na Escola Secundária D, do distrito I, na província A.

cumprimento dos programas de ensino, ou de apoio para o funcionamento das escolas (ENTREVISTADO B, 2020)¹²⁰.

[...] antes da pandemia nós tínhamos encontros mensais e, era lá nos encontros onde traçavam-se estratégias de trabalho, verificava-se o cumprimento das recomendações, o nível do cumprimento dos programas de ensino e o nível do aproveitamento escolar (ENTREVISTADA D, 2020)¹²¹.

Como documentam as declarações dos entrevistados A (2020), C (2020), E (2020) e F (2020), entre outras ações, as ZIPs envolvem-se no planeamento de ensino, elaborando propostas de planos analíticos provinciais e de avaliações trimestrais, além da promoção de seminários de capacitação pedagógica que abordam as metodologias ou estratégias de ensino. Um aspecto importante, e que é digno de menção é a forma a partir da qual a ZIP da entrevistada F (2020) se baseava com vistas a materialização destes seminários.

Como elucidam seus depoimentos, antes da eclosão da pandemia da COVID-19 em Moçambique cada uma das escolas que integram a ZIP daquela gestora pedagógica tinha a prerrogativa e autonomia de selecionar temas de seu interesse e, posteriormente, consensualizava-se uma data para sua discussão. Ao envolverem discussões abertas entre professores(as) de distintas instituições de ensino, incluindo diretores(as) pedagógicos(as) e diretores(as) escolares, as sessões daquela ZIP afiguravam-se como fatores instigadores e potenciais ao desenvolvimento profissional da carreira docente e à construção da desejável educação democrática. Como reiteram Apple e Beane (2001) educação democrática é aquela que promove a participação massiva de todos os sujeitos envolvidos na ‘experiência educacional’, entre os quais, os(as) professores(as) a vários níveis e os(as) administradores(as) escolares. E, na senda de Giroux (1997) a discussão franca de temáticas ligadas ao currículo e ao ensino nas ZIPs em Moçambique seria uma possibilidade para a superação do chamado ‘analfabetismo conceptual e político’ que fragiliza os administradores escolares e, sobretudo os professores como intelectuais críticos, limitando-os ao *status* de meros executores ou implementadores de modelos de ensino predefinidos e das prescrições curriculares.

¹²⁰ Coordenador do Ensino Secundário Geral, na Direção Provincial de Educação (DPE), da província A.

¹²¹ DAP do ESG2 na Escola Secundária B, da província C.

Entretanto, a despeito da validade das ações desenvolvidas nas ZIPs dos entrevistados A, C, E e, principalmente na ZIP da entrevistada F, ao que nos parece e, considerando os pronunciamentos dos entrevistados B e D, somos impelidos a afirmar que, no seu cerne, tais órgãos podem estar a caminhar igualmente num sentido favorável à manutenção de esquemas reprodutivistas, homogeneizantes, tecnicistas e reducionistas subjacentes ao modelo curricular tradicional e, muito particularmente nas escolas secundárias A, B, C, D e E.

Empiricamente, estas conjecturas fundamentam-se nas falas dos entrevistados B (2020)¹²² e D (2020)¹²³. Os depoimentos do entrevistado B (2020) são determinantes à compreensão da essência das ZIPs na educação moçambicana se considerarmos que ele representa uma instância que responde pela área da educação em nível provincial. Suas palavras evidenciam que, mais do que produção de propostas de planos analíticos, as ZIPs funcionam como órgãos de fiscalização do nível de execução dos programas de ensino. Uma releitura à fala da entrevistada D (2020) permite-nos compreender que ela retoma quase que linearmente a fala do entrevistado B (2020) e, isso, é um dos indícios de que tal prática é generalizável no âmbito da atuação das Zonas de Influência Pedagógica (ZIPs), já que os dois intervenientes são de contextos diferentes. Ora, ater-se à verificação do nível de cumprimento dos programas curriculares pode representar uma antítese ao desenvolvimento da profissão do magistério em Moçambique. Ou seja, a simples persistência na avaliação do grau de implementação curricular a vários níveis, associada ao caráter prescritivo dos programas de ensino, pode levar ao corpo docente a incentivar: i) o ‘modelo aplicacionista’ - que toma os(as) alunos(as) como meros objetos de conhecimento (TARDIF, 2002), ii) o ‘ensino cumulativo’ ou a ‘educação bancária’ - que também tratam os(as) alunos(as) como simples receptáculos de ideias (MAZULA, 2018; FREIRE, 2017) e, iii) a ‘intensificação’ (APPLE, 1997; 1999; 2002), uma questão que já foi exaustivamente esmiuçada e que instiga práticas retrógradas em salas de aula.

¹²²Coordenador do Ensino Secundário na Direção Provincial de Educação, da província A.

¹²³DAP do ESG2 na Escola Secundária B, da província C.

A aparente contramão de algumas das ações que vêm sendo desenvolvidas ao nível das ZIPs que integram especialmente as escolas secundárias A, B, C, D e E, além das contrapartidas de programas de ensino e de planos analíticos provinciais sugere despretensiosamente a proposição de algumas ações que possam concorrer ao desenvolvimento curricular, um empreendimento a ser realizado nas considerações finais.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Todo o conhecimento é uma resposta a uma pergunta”¹²⁴.
Bachelard (1884-1962).

No nosso modo de interpretar, apontar as conclusões em estudos acadêmicos apresenta-se, em geral, como uma das tarefas mais árduas que se pode incumbir a um(a) pesquisador(a). Neste rumo, concordamos com Nhantumbo (2021, p. 151) quando, por exemplo, afirma que “é uma conversa complicada pensar na ideia de conclusão [...]”. Tal tarefa torna-se cada vez dura e, ao mesmo tempo, suscetível a desconfianças quando se impõe a pesquisadores(as) do campo das Ciências Humanas e de Educação, cujos estudos são mais de cunho qualitativo e, desta forma, mais guiados pela ação interpretativa ou hermenêutica (SCHLEIERMACHER, 2001; DILTHEY, S.d.) em todas as fases de sua execução, diferentemente do método experimental das Ciências da Natureza, que já se posicionou como um princípio paradigmático no contexto da realização das pesquisas científicas na modernidade.

Todavia, se levarmos em consideração a epígrafe, que se refere ao pensamento de Bachelard (1884-1962), somos chamados a realizar a “dura tarefa”. Mas, mais do que uma resposta, como argumenta Bachelard, o conhecimento, ou no caso vertente, os estudos acadêmicos representam uma tentativa e/ou uma possibilidade de resposta a problemas previamente colocados pelos(as) pesquisadores(as), sobretudo se concordarmos com os argumentos de falsificacionismo de Popper (1980) que consideram os estudos científicos ou acadêmicos como verossímeis e, portanto, abertos e não terminantemente válidos.

Fazendo jus ao falsificacionismo, o presente estudo pretende ser justamente uma possibilidade de contribuição ao desenvolvimento curricular e das políticas educacionais. No entanto, antes de apontamento de qualquer desafio subjacente ao currículo do Ensino Secundário Geral (ESG), é importante frisarmos que o SNE é relativamente novo. Como foi aludido no *corpus* do trabalho, o primeiro SNE de Moçambique independente remonta o ano de 1983. (MOÇAMBIQUE, 1983).

¹²⁴Cf. Disponível em: <https://kdfrases.com/frase/101852>. Acesso em: 31 mar. 2022.

Desde os primeiros anos que seguiram à independência até aos dias que correm, vários desafios já foram materializados, principalmente no domínio do alargamento da rede escolar em todo o país com vistas a concretização da desejável igualdade de oportunidades no acesso à educação. Aliás, nesse quesito, talvez valha a pena ressaltar que até o período da independência nacional em 1975, os níveis de analfabetismo chegaram a estar acima dos 90% em um universo demográfico de cerca de 10 milhões de habitantes (GASPERINI, 1989; MAZULA, 1995; CASTIANO e NGOENHA, 2013). Graças aos esforços que vêm sendo envidados pelo Governo de Moçambique, os atuais índices de analfabetismo no país são, em simultâneo, relativamente baixos em comparação com o que fora seu estágio até 1975 e, relativamente altos se tivermos em conta o lema de uma ‘educação para todos’ apregoado internacionalmente pela Organização das Nações Unidas (ONU) em cumprimento das deliberações da Conferência de Jomtien¹²⁵.

Com efeito, o engajamento de esforços em vista à massificação do acesso escolar se insere perfeitamente à qualidade da educação vista quantitativamente. Ora, não é este o objeto central deste trabalho, mas para que a massificação seja acompanhada pela qualidade, impõem-se alguns desafios no campo curricular. Tais desafios se referem fundamentalmente às dinâmicas que se impõem à implementação do currículo do Ensino Secundário Geral do 2º ciclo (ESG2). Oficialmente, trata-se de um currículo que é veiculado pelos programas de ensino nacionais e estes, por sua vez, são executados a partir de planos analíticos provinciais. No concernente a estes documentos pedagógicos, um primeiro elemento a destacar tem que ver com a sua pertinência no processo de operacionalização curricular. Segundo os entrevistados, os planos analíticos provinciais afiguram-se como instrumentos pedagógicos favoráveis ao “alinhamento” entre as instituições de ensino no que diz respeito aos conteúdos programáticos.

Entretanto, questionados sobre o (in)cumprimento de planos analíticos provinciais em seus contextos educativos, os mesmos sujeitos apontaram implícita ou

¹²⁵cf. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 20 fev. 2022.

explicitamente a disfuncionalidade do modelo provincial de planejamento de ensino, justificando que há sempre uma diversidade de fatores que acaba contribuindo significativamente para o incumprimento dos programas de ensino. O incumprimento de planos analíticos provinciais pode ser visto como um dos sinais de que o processo de implementação curricular não se adequa a uma perspectiva estritamente linear ou verticalizada, uma vez que as realidades que marcam as escolas são peremptoriamente divergentes. Tal incumprimento pode estar relacionado à questão do chamado ‘ciclo de políticas’ (BOWE; BALL; GOLD, 1992 *apud* MAINARDES, 2006). No âmbito do ‘ciclo de políticas’, estes estudiosos assinalam que, embora haja uma correlação entre os três contextos envolvidos nas políticas educacionais (o contexto de influência, o de produção e o de prática), eles não devem ser abordados de maneira linear, porque efetivamente cada um destes domínios comporta lógicas e/ou dinâmicas que lhe são peculiares.

Os autores enfatizam que, é no ‘contexto da prática’ onde algumas políticas são abandonadas ou reproduzidas em função de hermenêuticas específicas que dizem respeito aos intervenientes envolvidos neste mesmo contexto (BOWE; BALL; GOLD, 1992 *apud* MAINARDES, 2006). Por isso, Ball, Maguire e Braun (2016) realçam a importância das ‘dimensões contextuais’ na análise e implementação das políticas educacionais. As ‘dimensões contextuais’ desdobram-se em: i) contextos situados - subjacentes à localização da instituição escolar, etc., ii) culturas profissionais - que se referem, entre outros aspectos, às experiências da classe docente, iii) contextos materiais - que envolvem os funcionários da instituição, incluindo as condições socioeconômicas e infra-estruturais da instituição escolar e, iv) contextos externos - ligados às pressões exercidas, por exemplo, pela inspeção escolar em face dos *rankings* nos resultados de exames. (BALL, MAGUIRE, BRAUN, 2016).

Os movimentos desestabilizadores do ‘contexto de prática’ (BOWE; BALL; GOLD, 1992 *apud* MAINARDES, 2006; BALL, MAGUIRE e BRAUN, 2016) representam uma antítese aos currículos nacionais. Dito de outra forma, as contingências que permeiam os contextos são exemplos eloquentes sobre a falibilidade das dinâmicas homogeneizantes e tecnocráticas que se impõem a partir dos órgãos centrais. E, sobre

isto, vale a pena fazer uma breve referência às dificuldades que caracterizaram o ensino e aprendizagem em alguns dos contextos educacionais estudados durante a vigência das medidas restritivas contra a pandemia global decorrente da COVID-19, um período que coincidiu com a nossa pesquisa empírica.

Em geral, segundo os entrevistados, o ensino e aprendizagem durante a vigência das medidas restritivas contra a COVID-19 foi autenticamente uma miragem devido aos dois domínios imanentes ao 'contexto de prática' (BALL, MAGUIRE, BRAUN, 2016): i) os 'contextos materiais' - uma vez que a grande maioria de alunos(as) é proveniente de famílias socioeconomicamente desfavorecidas e, assim sendo, sem condições mínimas para o acesso aos meios de comunicação (rádio e televisão) e às Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), ii) os 'contextos situados' - relativos à localização das escolas e dos(as) alunos(as). Os dados estatísticos sobre a posse de condições de/e para o acesso às plataformas do EaD, ou aos meios de comunicação (rádio e televisão) pela população moçambicana mostram que, neste domínio, o país ainda se encontra num estágio muito incipiente. Dos cerca de 30 milhões de moçambicanos(as), apenas 26,4 % são detentores(as) de telefones celulares, 21.8 % têm acesso à televisão, 5.3% têm acesso à internet, 5.3% possuem computadores, 35 % possuem rádio.

O mais preocupante ainda é que cerca de 66,6% da população moçambicana vive nas zonas rurais (MOÇAMBIQUE, 2019), e segundo um estudo da UNICEF (2020), cerca de 74% da população moçambicana vive sem a eletricidade. Como resultado, a grande maioria de professores(as) e alunos(as) que estivesse a morar em meios campestinos e não abrangidos pela rede nacional da energia elétrica pode ter enfrentado extremas dificuldades para o acesso às mais diversificadas plataformas tecnológicas que vêm sendo adotadas na esfera educacional desde o registro dos primeiros casos do Sarv-Cov-2 , em 2020. Neste sentido, no entender de Jairoce (2020 apud CULIMUA; FIGUEIREDO, 2022, p. 8), "os decretos de Estado de Emergência emanados pelo governo de Moçambique vieram deixar à tona as desigualdades sociais que marcam o país [...]".

Dado isso, não obstante seu contexto temporal, o argumento de Apple (2000) parece-nos ainda válido. Para o autor, um currículo nacional em meio a assimetrias e/ou a diferenças sociais, mais do que levar à inclusão poderá atizar desigualdades entre os(as) alunos(as) em decorrência de seu desajustamento com os diferentes contextos educacionais. Em resposta a essa problemática, o Plano Curricular do Ensino Secundário Geral (MOÇAMBIQUE, 2007, p. 36) impõe a “diversificação e flexibilidade do currículo, o que inclui a integração de saberes locais”. Tal princípio se coaduna com a chamada ‘pedagogia da diversidade’ defendida por Dias (2010) e que se configura como um instrumento crucial, considerando que Moçambique é uma sociedade multicultural. Daí que a autora propõe a introdução da ‘pedagogia da diversidade’ como disciplina obrigatória nos cursos de formação de professores como uma forma de garantir que os(as) graduados(as) ou os(as) futuros(as) docentes tenham um arcabouço gnoseológico que os permita implementar ou lidar com matérias ligadas à diversidade cultural em salas de aula. Na mesma direção, Basílio (2017a) sustenta o desenvolvimento do currículo local no interior da educação moçambicana, partindo do argumento de que, todo conhecimento, independentemente de sua natureza resulta de um empreendimento sociopolítico e cultural e, por sua vez, a cultura é a base dos saberes escolares.

Enfim, as análises apresentadas ao longo desta tese evidenciam questões educacionais complexas em Moçambique, especialmente no que se refere ao Ensino Secundário Geral do 2º Ciclo (ESG2). As problematizações tratadas ao longo do texto estão longe de serem solucionadas em curto prazo de tempo, porque dependem de mudanças de concepção, além de ações específicas dos profissionais da educação e de ajustes na legislação educacional. Ao trazer para a discussão de questões que afetam a qualidade da educação moçambicana e a necessidade de respeito à diversidade, esta tese apresenta indicadores a serem considerados nos diferentes contextos educativos em Moçambique. Além disso, as reflexões trazidas em torno das questões da padronização curricular poderão se tornar relevantes para outros cenários educacionais. Dessa forma, espera-se que esta tese possa contribuir para os debates que sejam pertinentes em Moçambique e em outros contextos em nome de uma

educação de qualidade, que respeite a diversidade e que esteja atenta aos desafios permanentes das sociedades humanas para promover experiências formativas que sejam relevantes para a construção de um mundo melhor em todos os sentidos.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Sónia. **Metodologia de educação musical em/para Moçambique**: reflexões sobre o ensino de música. 2014. 82 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2014. Disponível em: http://www.repositorio.ufal.br/bitstream/riufal/5114/1/Metodologia%20de%20educacao%20musical%20em_para%20Mocambique%20-%20reflexoes%20sobre%20ensino%20de%20musica.pdf. Acesso em: 18 mar. 2022.

ANDRÉ, Ussene Eusébio. **Modelos e práticas de ensino no ensino secundário geral do 2º Ciclo da escola Santa Teresinha do Menino Jesus**. 2016. 195 f. Dissertação (Mestrado em Supervisão Pedagógica) - Universidade Aberta, Inhumal, 2016. Disponível em <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/6670?locale=en>. Acesso em: 20 ago. 2021.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1979.

APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, António Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994. p. 59-93.

APPLE, M. W. **Os professores e o currículo**: abordagens sociológicas. Lisboa: EDUCA, 1997.

APPLE, M. W. **Conhecimento oficial**: a educação democrática numa era conservadora. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

APPLE, M. W. **Política cultural e educação**. São Paulo: Cortez, 2000.

APPLE, Michael W. **Manuais escolares e trabalho docente**: uma economia política de relações de classe e de género na educação, Lisboa: Didáctica Editora, 2002.

APPLE, Michael W.; BEANE, James A. O argumento por escolas democráticas. In: APPLE, Michael W.; BEANE, James A (orgs.). **Escolas democráticas**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 9-45.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

BACHELARD, Gaston. **A filosofia do não**: filosofia do novo espírito científico. 5. ed. Lisboa: Editorial Presença, 1991.

BACON, Francis. **Novum Organum**. Tradução: José Aluysio Reis de Andrade. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cv000047.pdf>. Acesso em: 5 nov. 2021.

BALL, Stephen J; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem políticas**: atuação em escolas secundárias. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BASÍLIO, Guilherme. **O Estado e a escola na construção da identidade política moçambicana**. 2010. 249 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/10227/1/Guilherme%20Basilio.pdf>. Acesso em: 1 jan. 2018.

BASÍLIO, Guilherme. Fundamentação epistemológica do currículo local. In: CAPECE, Jó António; BASÍLIO, Guilherme (orgs.). **O currículo local**: teoria e prática (p. 17-49). Maputo: Editora Educar-UP, 2017a.

BASÍLIO, Guilherme. Políticas educacionais e o ensino em questão. **E-Curriculum**, PUC-SP, v. 15, n. 2, 2017b. Disponível em <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/issue/view/1800>. Acesso em: 27 jan. 2022.

BASTOS, Juliano; DUARTE, Stela Mithá. Necessidade e possibilidade da educação patriótica em Moçambique. In: DUARTE, Stela Mithá; MACIEL, Carla Ataíde. **Temas transversais em Moçambique**: educação, paz e cidadania. Maputo: EDUCAR-UP, 2015. p. 68-78.

BASTOS, Juliano; DUARTE, Stela Mithá. Políticas educacionais e transformações sócioeconômicas no período pós-colonial em Moçambique. EDUCERE. XIII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. PUCPR, Curitiba - Paraná, 2017. **Anais** [...]. Curitiba - Paraná, 2017. p. 17768- 17778

BAUER, Martin W; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. Pierre Bourdieu: **Escritos de educação**. 8. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1998. p.217-227

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **Os herdeiros**: os estudantes e a cultura. 2. ed. Florianópolis: Editora UFSC, 2018.

BRASIL. MEC. **Base nacional comum curricular: educação é a base.** [S/I], 2017. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 1 abr. 2022.

BUENDÍA, Miguel. Modelos de escola na história de Moçambique. In: NÓVOA, António; SCHRIEWER, Jurgen (Ed.). **A difusão mundial da escola.** Lisboa: EDUCA, 2000. 151-156 p.

BURGIS, Tom. **A pilhagem da África.** [S.I.]: Vogais, 2015.

CABAÇO, José Luís. **Moçambique: identidades, colonialismo e libertação.** 2007a. 475 f. Tese (Doutorado em Antropologia) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8134/tde-05122007-151059/publico/TESE_JOSE_LUIS_OLIVEIRA_CABACO.pdf. Acesso em: 20 nov. 2021.

CABAÇO, José Luís. **Moçambique: identidades, colonialismo e libertação.** Maputo: Marimbiqwe Conteúdos e Publicações Ltda, 2007b.

CASTIANO, J. P. **Educar para quê: as transformações no sistema de educação em Moçambique.** Maputo/Moçambique: INDE, 2005.

CASTIANO, J. P. Engajamento por uma educação glocal. In: NGOENHA, S. E.; CASTIANO, J. P. **Pensamento engajado: ensaios sobre filosofia africana, educação e cultura política.** Maputo: Editora EDUCAR, 2011. p.85-97.

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

CATALANI, César; VELASCO, Patrícia Del Nero. A maiêutica socrática e o professor lipmaniano: uma relação possível? **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação (RESAFE)**, v. 22, p. 2-23, 2014. Disponível em <https://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/4648>. Acesso em: 27 maio 2021.

CHIMBUTANE, Feliciano. Línguas e educação em Moçambique: uma perspectiva sócio-histórica. In: GONÇALVES, Perpétua; CHIMBUTANE, Feliciano (orgs.). **Multilinguismo e multiculturalismo em Moçambique: em direção a uma coerência entre discurso e prática.** Maputo: Alcance, 2015. p. 35-75.

CHIRRIME, Eugénio Francisco. **ZIP: Zonas de influência pedagógica.** Maputo: Texto Editores, 2005.

CHIZZOTTI, António. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

COSSA, José de Inocência Narciso; TURA, Maria de Lourdes Rangel. Organização e funcionamento das escolas do ensino secundário geral em Moçambique: conquistas e desafios/rupturas e continuidades. **RevistAleph**, n. 28, p. 88-108, 2017. Disponível em <https://periodicos.uff.br/revistaleph/article/view/39187/22624>. Acesso em: 4 jul. 2021.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed 2007.

CRESWELL, John W; CRESWELL, J. David. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2021.

CULIMUA, Aristides Silvestre; VELHO, José Rodrigo Santos; FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. A formação de professores e o ensino de música em escolas primárias de Moçambique. VIII ENCONTRO DE PESQUISA E EXTENSÃO DO GRUPO MÚSICA E EDUCAÇÃO - MUSE: O ENSINO DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA. 2019, Florianópolis. **Anais** [...]. Florianópolis: UDESC, CEART, 2019. p. 77-84

CULIMUA, Aristides Silvestre; FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. OS planos de ensino em Moçambique: uma análise das suas implicações para o ensino secundário. **Revista Espaço do Currículo**, v. 14, n. 3, p. 1-21, 2021. Disponível em <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec>. Acesso em: 30 jan. 2022.

CULIMUA, Aristides Silvestre; FIGUEIREDO, Luiz Ferreira de. O ensino secundário e o recurso às TICs em tempos da COVID-19 em Moçambique. VII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: ESCOLA EM TEMPOS DE CONEXÃO. Campina Grande. **Anais** [...]. Campina Grande, 2022.

DANTAS, Jéferson Silveira; THIESEN, Juarez da Silva. Desafios, trajetórias e perspectivas para a escolarização em tempo integral. **Revista Professare/Caçador**, v.5, nº 1, p. 101-116, 2016. Disponível em <http://periodicos.uniarp.edu.br/professare/article/view/866>. Acesso em Out. de 2019.

DEIXA, Geraldo. et. al. Avaliações provinciais: potencialidades e fragilidades. **Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v.9, n.27, p. 484-502, 2017. Disponível em <http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/1396>. Acesso em: 20 jul. 2019.

DELORS, Jacques *et al.* **Educação: um tesouro a descobrir**. 5. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC: UNESCO, 1996.

DIAS, Helzidina Norberto. Diversidade, Hibridação e identidade cultural. In: Centro de Estudos Africanos. **Desenvolvimento e diversidade cultural em Moçambique: homogeneidade global, diversidade local**. Maputo: Ciedima/Sarl, 2012. p. 385-396

DIAS, Helzidina Norberto. Diversidade cultural e educação em Moçambique. **Vírus**, São Carlos, n. 4, dez. 2010. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/294184561/Hildizia-Dias-Diversidade-e-Educacao-Em-Mocambique>. Acesso em: 20 dez. 2021.

DILTHEY, Wilhelm. **Os tipos de concepção do mundo**. Trad. Artur Morão. [S.l]: LusoSofia, [S.d]. Disponível em http://www.lusosofia.net/textos/dilthey_tipos_de_concep_ao_do_mundo.pdf. Acesso em: 4 abr. 2022.

DONACIANO, Bendita. **A formação de professores primários em Moçambique: desenvolvimento da competência docente dos formandos durante o estágio, no modelo da 10ª + 1 + 1 (Estudo de Caso na Província de Tete)**. 2006. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/9921>. Acesso em: 25 fev. 2022.

DONACIANO, Bendita. **Vivências acadêmicas, método de estudo e rendimento escolar em estudantes da Universidade Pedagógica**. 2011. 271 f. Tese (Doutorado em Ciências de Educação, especialista em Psicologia da Educação) - Instituto de Educação, Universidade do Minho, Portugal, 2011. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/19618>. Acesso em: 20 out. 2019.

DUBET, François. **Desigualdades multiplicadas**. Rio Grande do Sul: Editora Unijuí, 2003.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscara branca**. Renato de Silveira (trad.). Salvador: EDUFBA, 2008.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. Currículo escolar e educação musical: uma análise das possibilidades e desafios para o ensino de música na escola brasileira na contemporaneidade. **Revista do Programa de Pós-graduação em Educação (InterMeio)**, Campo Grande, Mato Grosso do Sul, v.19, n.37, p.29-52, jan.-jun., 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/2360/1457>. Acesso em: 7 fev. 2022.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. A música e as artes na formação do pedagogo: polivalência ou interdisciplinaridade? **Rev. FAEEBA - Ed. e Contemp.**, Salvador, v. 26, n. 48, p. 79-96, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/download/7567/4914/#:~:text=Os>

%20resultados%20apontam%20para%20a,de%20pr%C3%A1ticas%20educacionais%20predominantemente%20disciplinares. Acesso em: 18 mar. 2022.

FRANCISCO, Jonas António. Políticas (des) centralizadoras e o contexto educativo em Moçambique: inclusão ou despolitização da política do Estado. In: ASSANE, Inácio Adelino; ABACAR, Mussa (orgs.). **Pensamento pedagógico de Samora Machel**. Nampula: Ethale Publishing, 2019. p. 80-100.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 64. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2017.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: Nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão popular, 2018.

GANDIN, Luís Armando. Michael Apple: a educação sob a ótica da análise relacional. In: Revista Educação. **Pedagogia Contemporânea**. n. 4. Currículo e Política Educacional. São Paulo: Editora Segmento, 2010.

GANDIN, Luís Armando; LIMA, Iana Gomes. A perspectiva de Michael Apple para os estudos das políticas educacionais. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 42, n. 3, jul.-set. 2016. p. 651-664.

GASPERINI, Lavinia. **Moçambique**: educação e desenvolvimento rural. Roma: Edizioni Lavoro, 1989.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GIROUX, Henry A. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional**: novas políticas em educação. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GOLIAS, Manuel. **Os sistemas de ensino em Moçambique**: passado e presente. Maputo: Editora Escolar, 1993.

HABERMAS, Jurgen. **O discurso filosófico da modernidade**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, Ltda, 1990.

HABERMAS, Jurgen. **Consciência moral e agir comunicativo**. Rio de Janeiro: Edições Tempo Brasileiro Ltda, 2003.

HONWANA, Luís Bernardo. A rica nossa cultura. In: GONÇALVES, Perpétua; CHIMBUTANE, Feliciano (orgs.). **Multilinguismo e multiculturalismo em Moçambique**: em direção a uma coerência entre discurso e prática. Maputo: Alcance, 2015. p. 9-22.

JAPIASSÚ, Hilton e MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia**. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

KANT, Immanuel. **Crítica da razão prática**. Edições e Publicações Brasil Editora S.A.: São Paulo, 1959.

KANT, Immanuel. **Resposta à pergunta**: o que é iluminismo? Artur Morão (trad.). 1784. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/kant/1784/mes/resposta.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2021.

LACERDA, Júlio Miguel Agibo; CHICOTE, Maria Luísa Lopes. Modelos de formação de professores em Moçambique: uma análise no processo histórico. VIII ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO; III CONGRESSO INTERNACIONAL - TRABALHO DOCENTE E PROCESSOS EDUCATIVOS, 2015, Uberada. **Anais [...]**. Uberada: Universidade de Uberada - UNIUBE, 2015. p. 1-10.

LÊNIN, Vladimir Ilitch. **Sobre a confusão entre política e pedagogia**. Gabriel Lazzari e Gabriel Landi Fazzio (Trad.). Moscou: Lenin Collected Works, 1962. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/lenin/1905/06/confusao.htm#topp>. Acesso em: 7 mar. 2022.

LÍNGUA, Januário. **O nexo entre concepções e práticas de ensino da geografia em Moçambique**: um estudo de caso. 2006. Dissertação (Mestrado em educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/9926>. Acesso em: 10 maio 2019.

LUÍS, Augusto Jone. **Políticas do banco mundial para a educação básica moçambicana (1985-2000)**. 2005. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/101560/212992.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 1 fev. 2022.

LULUVA, Samuel. **Políticas educacionais em Moçambique**: o conselho de escola como componente da gestão democrática pública moçambicana (1975-2003). Maputo: Imprensa Universitária, 2016.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan.-abr. 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 5 nov. 2021.

MAINARDES, Jefferson; FERREIRA, Márcia dos Santos; TELLO, César. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL; Stephen J.; MAINARDES; Jefferson (orgs.). **Políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 143-175.

MARX, Karl; ENGELS, Frederick. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846). São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.

MATAVELE, Hilária Joaquim. **O currículo de matemática do 2º ciclo do ensino secundário em Moçambique**: do enunciado ao implementado. 270 f. 2002. Dissertação (Mestrado em Gestão Curricular) - Universidade de Aveiro, Aveiro, 2002. Disponível em: <https://ria.ua.pt/handle/10773/15270>. Acesso em: 10 out. 2019.

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

MAZULA, Brazão. **A utopia de pensar a educação**. Maputo/Moçambique: Alcance Editores, 2013.

MAZULA, Brazão. **A complexidade de ser professor em Moçambique e seus desafios**. Maputo: Plural Editores, 2018.

MENESES, Maria Paula. Colonialismo como violência: a missão civilizadora de Portugal em Moçambique. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Número especial, 2018, p. 115-118. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rccs/7741?lang=es>. Acesso em: 3 fev. 2022.

MOÇAMBIQUE. **Constituição da República Popular de Moçambique**. Maputo, 1975. Disponível em: <https://gazettes.africa/archive/mz/1975/mz-government-gazette-series-i-dated-1975-06-25-no-1.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2022.

MOÇAMBIQUE. Boletim da República. **Lei nº4/83. I Série**, n. 12. Aprova a Lei do Sistema Nacional de Educação. Maputo: Imprensa Nacional, 1983.

MOÇAMBIQUE. Boletim da República. **Lei nº6/92. I Série, nº 19**. Reajusta o Quadro Geral do Sistema Educativo. Maputo: Imprensa Nacional, 1992. Disponível em: <http://www.mined.gov.mz/Legislacao/Legislacao/Lei%20%20do%20Sistema%20Nacional%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2018.

MOÇAMBIQUE, MINED. **Plano estratégico de educação 1999 a 2003**: combater a exclusão, renovar a escola. Maputo, 1998.

MOÇAMBIQUE. **Agenda 2025**: visão e estratégias da nação. Maputo: Yoyoyoyo, 2003a.

MOÇAMBIQUE, MEDH/INDE. **Plano curricular do ensino básico**. Maputo: INDE, 2003b. Disponível em: <https://docplayer.com.br/624068-Plano-curricular-do-ensino-basico-objectivos-politica-estrutura-plano-de-estudos-e-estrategias-de-implementacao.html>. Acesso em: 15 jan. 2018.

MOÇAMBIQUE. **Constituição da República de Moçambique**. Maputo, 2004. Disponível em: <https://cedis.fd.unl.pt/wp-content/uploads/2016/01/CONST-19901.pdf>. Acesso em: 4 fev. 2022.

MOÇAMBIQUE, MEDH/INDE. **Plano curricular do ensino secundário geral**. Maputo: Imprensa Universitária-UEM, 2007. Disponível em: <http://www.eln.co.mz/wp-content/uploads/2015/04/programa.pdf>. Acesso em: jul. 2018.

MOÇAMBIQUE, MINEDH. **Estatuto orgânico do Ministério de Educação**. Maputo, 2011.

MOÇAMBIQUE, MINEDH. **Regulamento do ensino secundário geral**. Maputo, 2012a. Disponível em: <http://www.eln.co.mz/wp-content/uploads/2015/04/regulamento.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2021.

MOÇAMBIQUE, MINED. Plano Estratégico da Educação 2012-2016. Maputo, 2012b.

MOÇAMBIQUE, MINEDH. **Direção nacional do ensino secundário**: guião de rotina do diretor adjunto pedagógico. Maputo, 2013.

MOÇAMBIQUE, MEDH. **Estudo holístico sobre a situação do professor em Moçambique**. Maputo: Acadêmica Ltda, 2017.

MOÇAMBIQUE. Boletim da República. **Lei nº18/2018**. I Série, nº 254. Reajusta o Quadro Geral do Sistema Educativo. Maputo: Imprensa Nacional, 2018a.

MOÇAMBIQUE. Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano. **Regulamento de avaliação do ensino primário, ensino secundário geral e alfabetização e educação de adultos**. Maputo, 2018b. Disponível em: [http://www.mined.gov.mz/Documents/REG.Avaliac%CC%A7a%CC%83o%20\(003\).pdf](http://www.mined.gov.mz/Documents/REG.Avaliac%CC%A7a%CC%83o%20(003).pdf). Acesso em: 1º jan. 2020.

MOÇAMBIQUE, MEDH. **Guião do Professor**. Maputo, 2018c.

MOÇAMBIQUE, Instituto Nacional de Estatística. **Resultados definitivos**. Maputo, 2019. Disponível em: www.ine.gov.mz. Acesso 20 de Ago. de 2019.

MOÇAMBIQUE. Boletim da República. **Decreto nº 63/2020**. I Série, nº 151. Estabelece o Quadro legal da organização e do funcionamento dos órgãos de representação do Estado na província. Maputo: Imprensa Nacional, 2020a.

MOÇAMBIQUE. MEDH. **Plano estratégico de educação 2020-2029**: por uma educação inclusiva, patriótica e de qualidade. Maputo, 2020b. Disponível em:

<https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/planipolis/files/ressources/2020-22-mozambique-esp.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2020.

MOÇAMBIQUE, MINEDH/INDE. **Plano curricular do ensino primário**. Maputo: INDE, 2020c. Disponível em https://mept.org.mz/wp-content/uploads/2020/07/PCEP_Maio_2020_Final_1.pdf. Acesso em: 10 jun. 2020.

MOÇAMBIQUE. **Instituições públicas do ensino superior**. Maputo, 2021. Disponível em <https://www.mctes.gov.mz/wp-content/uploads/2021/03/Lista-de-IES-actualizada-15.03.2021.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2022.

MONDLANE, Eduardo. **Lutar por Moçambique**. Portugal: Terceiro Mundo, 1975.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 5. ed. Porto Alegre: Editora Sulina, 2015.

MURIA, Ângelo José. O currículo e as políticas públicas no processo de inclusão escolar em Moçambique. II COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO DE QUESTÕES CURRICULARES, EDUCAÇÃO, FORMAÇÃO E CRIOLIDADE, 2017, Cidade da Praia, Cabo Verde. **Anais [...]**. Cidade da Praia – Cabo Verde, 2017. p. 1-12.

NGOENHA, Elias Severino. **Filosofia africana: Das independências às liberdades**. Maputo: Edições Paulistas (África), 1993.

NGOENHA, Elias Severino; CASTIANO, José. **Manifesto: por uma terceira via**. Maputo: Real Design, 2019.

NGUNGA, Armindo; FAQUIR, Osvaldo G. **Padronização da ortografia de línguas moçambicanas: Relatório do III Seminário**. Maputo: Ciedima, Sarl, 2012.

NHANTUMBO, Hermínio Ernesto. **Para construir a nação se precisa matar a tribo?** Tentativas de (in)visibilização da diferença da diferença no currículo moçambicano. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Estado de Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwiYv7SSz__2AhUOhIkEHaqID8sQFnoECAkQAQ&url=http%3A%2F%2Fcostalima.ufrj.br%2Findex.php%2FFORMOV%2Farticle%2Fdownload%2F622%2F908%2F&usg=AOvVaw348jlkhmCCsiUiM6uf41-e. Acesso em: 10 mar. 2022.

NICAQUELA, Wilson Profírio; OLIVEIRA, LeyaniAilin Chávez Noya de. A crise de educação moçambicana: uma afronta ao pensamento pedagógico de Samora Machel.

In: ASSANE, Inácio Adelino; ABACAR, Mussa (orgs.). **Pensamento pedagógico de Samora Machel**. Nampula: Ethale Publishing, 2019. p. 145-159.

NIVAGARA, Daniel. A formação e o desenvolvimento profissional de professores: uma análise crítica da sua prática no contexto de Moçambique. **Revista EDUCAmazônia**, UFAM, v. XI, n. 2, jul-dez, 2013. Disponível em <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4710478>. Acesso em: 25 fev. 2022.

NIVAGARA, Daniel Daniel *et al.* **O funcionamento das ZIPs no contexto da melhoria da qualidade da educação**: o caso das províncias de Tete (Changara e Moatize) e Zambézia (Maganja da Costa e Milange). Maputo, 2016.

NIVAGARA, Daniel Daniel. A contribuição da prática na formação inicial de professores: uma análise a partir da formação de professores primários em Moçambique. **Revista Educação e Humanidades (REH)**, v.1, n.1, p. 371-420, jan-jun, 2020. Disponível em <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/reh/article/view/7554>. Acesso em: 25 fev. 2020.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: EDUCA, 2002.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Linguísticos**. Barcelona, 1996. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/a_pdf/dec_universal_direitos_linguisticos.pdf. Acesso em: 23 marc. 2022.

PALMER, Richard. **Hermenêutica**: o saber da filosofia. Lisboa: Edições 70. Lisboa, 1969.

PINHO, Maria José de; PEIXOTO, Elza Rodrigues Barbosa. A educação integral diante do novo paradigma: perspectivas e desafios. **Revista Educação e Linguagens**, Campo Mourão, v. 6, n. 10, jan/jun. 2017. Disponível em: <http://www.fecilcam.br/revista/index.php/educacaoelinguagens/article/view/1293/990>. Acesso em: 22 mar. 2022.

PINTO, Geraldo Augusto. **A organização do trabalho no século XX**: taylorismo, fordismo e toyotismo. 3. ed. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2013.

POPPER, Karl. **Conjecturas e refutações**. Brasília: Editora UnB, 1980.

POPPER, K. **Em busca de um mundo melhor**. Lisboa: Fragmentos, 1992.

RIBEIRO, Márden de Pádua. Teorias críticas e pós-críticas: pelo encontro em detrimento do radicalismo. **Movimento - Revista da Educação**, v.3, n.5, 2016. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/download/32619/18754/109568>. Acesso em: 23 nov. 2021.

ROSÁRIO, Lourenço do. A l'íngua portuguesa como fator de desenvolvimento nacional e afirmação internacional: que desafios? In: GONÇALVES, Perpétua; CHIMBUTANE, Feliciano (orgs.). **Multilinguismo e multiculturalismo em Moçambique**: em direção a uma coerência entre discurso e prática. Maputo: Alcance, 2015. p. 9-22.

RUPIA JÚNIOR, Bento. **Trabalho docente no ensino básico em Moçambique**: uma análise das suas condições. 2012. 259 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Metodista de Piracicaba, São Paulo, 2012. Disponível em: https://www.unimep.br/phpg/bi dig/pdfs/docs/17092013_153408_bento.pdf. Acesso em: 1 ago. 2019.

SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SAMPAIO JÚNIOR, Plínio de Arruda. Apresentação: Por que voltar à Lênin? Imperialismo, barbárie e revolução. In: **V. I. Lênin** - o imperialismo, etapa superior do capitalismo. Campinas: Navegando Publicações, 2011. p. 7-102.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a teoria crítica**: reinventar a emancipação social. São Paulo: Boitempo, 2007.

SCHLEIERMACHER, Friedrich Daniel Ernest, **Hermenêutica**: arte e técnica de interpretação. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

SELEMANE, Remane; CASALI, Alípio. Reformas curriculares em Moçambique: das mudanças que se impõe à necessidade do manejo dos pressupostos teórico-metodológicos In: XI CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: EDUCERE; II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO - SIRSSE; IV SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE, 2013, Curitiba. **Anais** [...]. Curitiba: Pontifícia Universidade Federal Católica de Paraná, 2013. p. 6828-6844.

SEVERINO, António Joaquim. **Metodologia de trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SITOE, Pedro Júlio; CULIMUA, Aristides Silvestre. O ensino da música em tempos de pandemia em Moçambique: suas implicações e desafios. In. SCHAMBECK, Regina Fink; FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de (orgs.). X ENCONTRO DE PESQUISA E

EXTENSÃO MUSE/UDESC - REFLEXÕES E PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO MUSICAL EM TEMPOS DE PANDEMIA. Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: UDESC, 21-22 de outubro de 2020. p. 56-68

TAIMO, Jamisse Uilson. **Ensino superior em Moçambique**: história, política e gestão. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Metodista de Piracicaba, São Paulo, 2010. Disponível em http://iepapp.unimep.br/biblioteca_digital/pdfs/2006/USQUKAQXVOQD.pdf. Acesso em: 18 jan. 2022.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2014.

TEMUDO, Marina Padrão. Campos de batalha da cidadania no Norte de Moçambique. **Caderno de Estudos Africanos**, v. 7-8, 2005. Disponível em <http://journals.openedition.org/cea/1064>. Acesso em: 30 maio 2022.

THIESEN. Juarez da Silva. O currículo e a gestão escolar: territórios de autonomia colocados na mira dos standards educacionais. **Currículo sem Fronteiras**, v.14, n.1, 2014. Disponível em www.curriculosemfronteiras.org. Acesso em: 20 de ago. 2019.

THIESEN. Juarez da Silva. Políticas curriculares, educação básica brasileira, internacionalização: aproximações e convergências discursivas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, e190038, 2019. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ep/v45/1517-9702-ep-45-e190038.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2019.

TORRES, Maria Rosa. Melhorar a educação básica? As estratégias do Banco mundial. In: DE TOMMASI, Livia; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio. (orgs.). **O Banco mundial e as políticas educacionais**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 125-231.

UNICEF. **Os impactos da Covid-19 nas crianças em Moçambique**. Maputo, 2020. Disponível em <https://www.unicef.org/mozambique/media/2521/file/Os%20impactos%20da%20COVID-19%20nas%20crian%C3%A7as%20em%20Mo%C3%A7ambique.pdf>. Acesso em: 19 jul.2021.

UPM. MOÇAMBIQUE. **Licenciatura em Ensino do português com habilitação para o ensino de inglês ou de francês**. Maputo, 2009.

VALLE, Ione Ribeiro. O lugar da educação (escolar) na sociologia de Pierre Bourdieu. **Revista Diálogo Educacional**, Paraná, v. 13, n. 38, jan.- abr., 2013. p. 411-437.

WHEELER, Douglas L. Joaquim Mouzinho de Albuquerque (1855-1902) e a política do colonialismo. **Análise Social**, v. XVI, n. 61-62, 1980, p. 295-318,. Disponível em: <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223995004F4ICB5hd4Kn79QR8.pdf>. Acesso em: 6 mar. 2022.

WILSON, Francelino; MANUEL, Juma; BAHULE, Orlando. **Integração das línguas nacionais na formação de professores moçambicanos**: práticas, experiências, desafios. In. IV ENCONTRO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO EM DOCÊNCIA (INCTE): LIVRO DE ATAS. Instituto Politécnico de Bragança, 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/347538124_Integracao_das_linguas_nacionais_na_formacao_de_professores_mocambicanos_praticas_experiencias_desafios. Acesso: 17 mar. 2022.

APÊNDICE 1

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA SANTA CATARINA (UDESC) CENTRO DAS CIÊNCIAS HUMANAS E DE EDUCAÇÃO (FAED) PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)

PESQUISA DE DOUTORADO

Roteiro de entrevista com os chefes dos setores pedagógicos das Direções Provinciais de Educação e Desenvolvimento Humano de Moçambique

1. História de vida e experiência acadêmico-profissional:

- a) Aspectos biográficos: local de nascimento, sua naturalidade e nacionalidade;
- b) Formação acadêmica;
- c) Experiência profissional;
- d) Principais funções referentes ao cargo administrativo que ocupa.

2. Currículo:

- a) Currículo do ensino básico/primário e suas principais características;
- b) Currículo do ESG2 e suas características principais;
- c) Experiência da província com relação a gestão do currículo do ESG2;
- d) Plano de estudos do ESG2;
- e) Planos analíticos provinciais;
- f) Principais funções das Zonas de Influência Pedagógica - ZIPs no seio do currículo do ESG2;
- g) Desafios às escolas e aos professores com relação ao currículo do ESG2;
- h) Desafios aos Distritos com relação ao currículo do ESG2;
- i) Desafios às Direções Provinciais com relação ao currículo do ESG2;
- j) Relação entre a escola e a comunidade local no âmbito do planejamento curricular.

3. Outros aspectos:

➤ O/a entrevistado/a poderá apontar outros aspectos relevantes e subjacentes ao currículo do ESG2, ou à educação moçambicana que não tenham sido contemplados no presente roteiro de entrevista.

Colocamo-nos à vossa disposição para qualquer esclarecimento que se fizer necessário.

Atenciosamente

Maputo/Moçambique, aos _____ de _____ de 2020

Aristides Silvestre Culimua

(Acadêmico)
arisculimua@gmail.com

850749977 ou 821202394

Prof. Dr. Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo

(Orientador)
sergiofigueiredo.udesc@gmail.com

+55 48 99912 5

APÊNDICE 2

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA SANTA CATARINA (UDESC)
CENTRO DAS CIÊNCIAS HUMANAS E DE EDUCAÇÃO (FAED)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)**

PESQUISA DE DOUTORADO

Roteiro de entrevista com os chefes dos setores pedagógicos das Direções Distritais de Educação e Desenvolvimento Humano de Moçambique

1. História de vida e experiência acadêmico-profissional:

- a) Aspectos biográficos: local de nascimento, sua naturalidade e nacionalidade.
- b) Formação acadêmica;
- c) Experiência profissional;
- d) Principais funções referentes ao cargo administrativo que ocupa.

2. Currículo:

- a) Currículo do ensino básico/primário e suas principais características;
- b) Currículo do ESG2 e suas características principais;
- c) Experiência do Distrito com relação a gestão do currículo do ESG2;
- d) Plano de estudos do ESG2;
- e) Planos analíticos provinciais;
- f) Principais funções das Zonas de Influência Pedagógica - ZIPs no seio do currículo do ESG2;
- g) Desafios às escolas e aos professores com relação ao currículo do ESG2;
- h) Desafios ao Distrito com relação ao currículo do ESG2.

3. Outros aspectos

➤ O/a entrevistado/a poderá apontar outros aspectos relevantes e subjacentes ao currículo do ESG2, ou à educação moçambicana que não tenham sido contemplados no presente roteiro de entrevista.

Colocamo-nos à vossa disposição para qualquer esclarecimento que se fizer necessário.

Atenciosamente

Maputo/Moçambique, aos _____ de _____ de 2020.

Aristides Silvestre Culimua
(Acadêmico)
arisculimua@gmail.com

Prof. Dr. Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo
(Orientador)
sergiofigueiredo.udesc@gmail.com

APÊNDICE 3**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA SANTA CATARINA - UDESC
CENTRO DAS CIÊNCIAS HUMANAS E DE EDUCAÇÃO - FAED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE****PESQUISA DE DOUTORADO**

Roteiro de entrevista com os(as) Diretores(as) Adjuntos(as) pedagógicos(as) das Escolas Secundárias

1. História de vida e experiência acadêmico-profissional:

- a) Aspectos biográficos: local de nascimento, sua naturalidade e nacionalidade;
- b) Formação acadêmica;
- c) Experiência profissional;
- d) Principais funções referentes ao cargo administrativo que ocupa.

2. Currículo:

- a) Currículo do ESG2 e suas características principais;
- b) Experiência da Direção Pedagógica da escola X na gestão do currículo do ESG2;
- c) Plano de estudos do ESG2;
- d) Planos analíticos provinciais
- e) Principais funções das Zonas de Influência Pedagógica - ZIPs no seio do currículo do ESG2;
- f) Desafios aos professores/as e às escolas com relação ao currículo do ESG2.

g) Outros aspectos

➤ O/a entrevistado/a poderá apontar outros aspectos relevantes e subjacentes ao currículo do ESG2, ou à educação moçambicana que não tenham sido contemplados no presente roteiro de entrevista.

Atenciosamente,

Maputo/Moçambique, aos _____ de _____ de 2020.

Aristides Silvestre Culimua
(Acadêmico)
arisculimua@gmail.com

Prof. Dr. Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo
(Orientador)
sergiofigueiredo.udesc@gmail.com