

40 Anos de desenvolvimento da educação em Moçambique: uma breve narrativa histórica

*Rita de Cássia Grecco dos Santos**

Resumo

Objetivou-se compreender as discussões centrais suscitadas acerca da situação da Educação em Moçambique durante os últimos 40 anos, contemplando a organização dos níveis de ensino e as políticas públicas implementadas. A motivação para tal pesquisa decorreu de uma Missão de Estudos e Pesquisa na Universidade Eduardo Mondlane, de Maputo – Moçambique. Cabe ressaltar, que esta pesquisa de caráter qualitativo, utilizou-se de uma metodologia centrada em categorias como narrativa e memória, a partir de entrevistas e registros escritos e iconográficos da missão implementada.

Palavras-chave: Narrativa; Memória; Educação Comparada; História da Educação.

40 Years of Education Development in Mozambique: a Brief Historical Narrative

Abstract

The objective was to understand the central discussions raised about the situation of Education in Mozambique during the last 40 years, contem-

* Professora Associada no Instituto de Educação - IE e Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em História no Instituto de Ciências Humanas e da Informação – PPGH-ICHI da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Rio Grande/RS/Brasil. Socióloga, Pedagoga e Licenciada em História, Doutora em Educação – Filosofia e História da Educação. Atua como docente nas modalidades presencial e a distância, na Pós-Graduação Stricto Sensu e nas Licenciaturas em Pedagogia e Geografia; tendo sido docente e gestora na Educação Básica e na Educação Profissional de níveis Técnico e Tecnológico. Coordena o Curso de Pedagogia a Distância do Sistema Universidade Aberta do Brasil na FURG e é integrante do Grupo de Pesquisa “Pesquisa, Ensino e Formação Docente nas Artes Visuais”.

E-mail: ritagrecco@yahoo.com.br

plating the organization of education levels and the implemented public policies. The motivation for this research came from a Study and Research Mission at Eduardo Mondlane University, in Maputo – Mozambique. It should be noted that this qualitative research used a methodology centered on categories such as narrative and memory, based on interviews and written and iconographic records of the implemented mission.

Keywords: Narrative; Memory; Comparative Education; History of Education.

40 Anos de Desenvolvimento Educativo em Moçambique: Uma Breve Narrativa Histórica

Resumen

El objetivo fue comprender las discusiones centrales suscitadas sobre la situación de la Educación en Moçambique durante los últimos 40 años, contemplando la organización de los niveles educativos y las políticas públicas implementadas. La motivación para esta investigación surgió de una Misión de Estudio e Investigación en la Universidad Eduardo Mondlane, en Maputo – Moçambique. Cabe señalar que esta investigación cualitativa utilizó una metodología centrada en categorías como narrativa y memoria, basada en entrevistas y registros escritos e iconográficos de la misión implementada.

Palabras clave: Narrativa; Memoria; Educación Comparada; Historia de la Educación.

De que vale ter voz
se só quando não falo é que me entendem?

De que vale acordar
se o que vivo é menos do que o que sonhei?

(VERSOS DO MENINO QUE FAZIA VERSOS, MIA COUTO)¹

Este texto analisa a situação da Educação em Moçambique durante os últimos 40 anos². A análise centra-se na experiência de

¹ **Mia Couto**, é pseudônimo de António Emílio Leite Couto, escritor e biólogo moçambicano; foi vencedor do Prêmio Camões em 2013.

² Uma das motivações para a elaboração do artigo foi minha experiência durante a Missão de Estudos e Pesquisa na Universidade Eduardo Mondlane, de Maputo – Moçambique, dentro do Projeto de Cooperação Internacional Brasil - Moçambique para formação de professores de Ciências e Matemática, no âmbito da AULP (Associação das Universidades de Língua Portuguesa).

Moçambique relativamente ao Desenvolvimento da Educação em três níveis do Sistema Nacional de Educação, nomeadamente o Ensino Básico, o Ensino Secundário e o Ensino Superior. Trata-se de uma rememoração da situação em termos do impacto das políticas de educação implementadas em diferentes períodos históricos que caracterizaram o país durante estes anos, tomando em consideração os principais documentos normativos e a caracterização dos subsistemas mencionados com relação às principais inovações curriculares que tiveram lugar nos últimos anos.

Mencionamos rememoração, posto que, a memória exerce um papel essencial na vida humana, se não praticamente vital, à medida que nos dá consciência de quem somos, de onde saímos, para onde vamos e quais são nossos objetivos. Sem a memória, não teríamos identidade, não teríamos em mente traços do passado que constituem a nossa personalidade e nos dão condições de tomar decisões importantes na nossa vida. Nesse contexto, os rastros e vestígios são importantes testemunhos do passado, pois são eles que nos possibilitam recordar.

Segundo Assmann, os estudos sobre a memória se dividem em arte (*ars*) e potência (*vis*). A arte da memória, usada no sentido de técnica, como a mnemotécnica romana, visa armazenar e recuperar informações inseridas na memória. A autora chama a acumulação de:

[...] o caminho até a memória intitulado “arte”, e com isso compreender todo o procedimento mecânico que objetiva a identidade entre o depósito e a recuperação de informações. Quando esse procedimento se apoia em meios materiais, essa exigência parece óbvia, como quando escrevemos uma carta a alguém: podemos ter a certeza de que, quando ela chegar a seu destino, todas as palavras ali escritas também chegarão ao destinatário, e não uma certa porcentagem do texto original. O mesmo vale para um livro que compramos e para os dados que armazenamos em um computador (ASSMANN, 2011, p. 33).

Os suportes materiais abrem caminho para chegarmos à memória que é fixada na materialidade de objetos, como os ex-líbris. Além dos meios materiais, Assmann (*op cit.*, p. 33), esclarece que o

homem armazena/acumula na memória humana “como atesta a arte da mnemotécnica”.

Quanto ao currículo, a grande virtude destas inovações é de que, a serem bem implementadas, irão facilitar o desenvolvimento de valores baseados na concepção de que alguém aprende fazendo, o aluno aprender a respeitar os seus colegas se ele/ela tiver oportunidade de experimentar situações onde este valor é visível. Particularmente no ensino superior, tem sido importantes as iniciativas inovadoras voltadas ao melhoramento da qualidade. Estas iniciativas têm fortalecido o trabalho do pessoal acadêmico, são orientadas para as necessidades do país e estão alinhadas com o Plano Estratégico do Ensino Superior.

O Governo, por sua vez, aprovou e tem monitorado uma série de normas de funcionamento deste setor buscando eficácia e eficiência. O processo de implementação, entretanto, pode estorvar as inovações. Com base nesta análise, identificamos as principais oportunidades e riscos envolvidos no desenvolvimento da Educação no país e avança com algumas conclusões para uma reflexão futura.

Considerações Iniciais

Apesar das mudanças mundiais observadas nas últimas décadas, tais como a expansão do comércio internacional de bens e serviços, a interdependência econômica das nações, a criação e a transferência de novas tecnologias, o desenvolvimento dos sistemas de comunicação, etc. (GALVÃO, 2007; DINIZ, CAMPOLINA, 2013), a posição dos países latinos e africanos, no cenário internacional, continua muito limitada. Cabe salientar que a grande extensão territorial e populacional dos países registra uma grande heterogeneidade de desenvolvimento e de desigualdades. Conforme Galvão, as mudanças ocorridas, sem precedentes em qualquer outra época da humanidade

[...] moveram os países em direção a uma economia mundial cada vez mais sem fronteiras, tornando as economias nacionais altamente interdependentes e fazendo os movimentos internacionais de bens, de serviços, de tecnologia, de informações e de conhecimentos [...]” (*op cit.*, p. 73).

Neste cenário, o desenvolvimento econômico e social dos países está vinculado à qualificação da educação, em especial, da educação básica. Para Diniz e Campolina (2013, p. 60), este nível da educação escolar “[...] tem como função a preparação das crianças e dos jovens [...] em sua escolaridade linguística, matemática, científica e de conhecimentos e cultura gerais, para a formação cidadã [...]”. De acordo com o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD (2000), pessoas escolarizadas são mais capazes de inovar e adotar métodos que permitam um estilo de vida decente, criativo e de qualidade e, também, cria condições para lutar contra a exclusão social, podendo influenciar positivamente as decisões que afetam a sociedade.

De certa forma, há consenso sobre os objetivos da escolaridade básica, mas faltam definições sobre os meios e as estratégias para desempenhar essas funções. Por isso, é fundamental o papel dos Estados na proposição de mudanças e de ações indutoras no campo educacional. O estudo das problemáticas e dos contextos particulares, neste processo de diagnóstico e de proposições, é de suma importância, não apenas para fins de instrumentalização ou comparação, mas para a compreensão das razões que determinam as situações encontradas.

Nesse sentido, a Educação Comparada (CIAVATTA, 2009) pode promover importantes contribuições para a qualificação das políticas e das ações dos Estados, pois sempre esteve vocacionada à compreensão da dinâmica dos sistemas educacionais ou de aspectos com eles relacionados por via da comparação. A compreensão das aproximações, das semelhanças e das diferenças, entre os contextos, pode promover interpretações que coloquem em interação aspectos culturais, sociais, econômicos, políticos, etc. que lhes atravessam e lhes sustentam, mas, também, os elementos comuns.

Expressando esses aspectos compartilhados, estão as línguas as quais estão vinculadas, em grande medida, com os fatores que desencadearam a organização dos povos, das nações e os processos de colonização. Neste sentido, encontramos muitas aproximações

do Brasil com os países africanos de colonização portuguesa, seja pela tradição educacional jesuíta, presente no processo de colonização; seja pela diversidade da cultura religiosa, da organização das instituições, das normas e valores, entre outros tantos aspectos. Ou seja, compreendendo a organização educacional dos países africanos de língua portuguesa, por exemplo, ampliamos nossas compreensões, por meio de outras interpretações e discursos, sobre os nossos contextos e demandas. Da mesma forma, os países africanos em relação com o Brasil, cuja cooperação tem se intensificado no início deste século.



Foto 1 – Dependências da Faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane

Fonte: Acervo da autora, 2015.

Nesta perspectiva, a cooperação e o desenvolvimento estão na pauta das ações da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), organização internacional formada por países lusófonos, e das instituições que fazem parte da Associação das Universidades de Língua Portuguesa (AULP) (FERRÃO, 2013).



Foto 2 – Reunião na Universidade Pedagógica

Fonte: Acervo da autora, 2015.

Integrado a esta proposta, o presente estudo, decorrente das ações de cooperação internacional e de investigação científica, desenvolvidas a partir do Programa Pró-Mobilidade Internacional CAPES/AULP entre a Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Brasil e a Universidade Eduardo Mondlane – UEM, de Moçambique, objetiva a compreensão dos princípios educacionais e políticos que orientam a organização das dinâmicas curriculares do Ensino Fundamental, no Brasil, e do Ensino Primário em Moçambique; contemplando, também, uma breve contextualização histórica da organização educacional nesses países.

Abordagem metodológica

O estudo, de natureza qualitativa, foi realizado por meio da metodologia dos estudos comparados (COWEN; KAZAMIAS; ULTERHALTER, 2012; MONARCHA, FILHO, 2004) de base hermenêutica (GADAMER, 2007; 2008). Os estudos comparados

intencionam não apenas a comparação de dados, mas principalmente a aprendizagem coletiva que, sem suprimir as interpretações perspectivistas, se coloca como motivadora de um diálogo cada vez mais ampliado entre diferentes culturas (COWEN; KAZAMIAS; ULTERHALTER, 2012).

Conforme Monarcha e Filho (*ibid.*, p. 17), “o nome *Educação Comparada* reserva-se [...] a designar certo ramo de estudos que primeiramente se caracterizam pela vasta escala de observação de que se utilizam, por força de seu objeto. Esse objeto são os *sistemas nacionais de ensino*”. Portanto, o estudo não tomará como base apenas os espaços geográficos e políticos, mas principalmente, os contextos linguístico-interpretativos que oferecerão os sentidos a serem tratados no discurso por meio das objeções de outros interlocutores que compartilham o mesmo objeto: a organização da educação escolar fundamental ou primária.

Cabe salientar que os estudos comparados são sustentados por diferentes enfoques conceituais e epistemológicos, os quais se propõem a articular instâncias interpretativas no debate sobre os desafios atuais da educação mundial. Em nosso estudo, as fontes alcançadas, de natureza bibliográfica e documental, foram interpretadas e discutidas pelo vies dos propósitos da hermenêutica (GADAMER, 2007; 2008).

O caráter interpretativo da hermenêutica fortalece a produção de sentidos e as possibilidades de autocompreensão enquanto se busca compreender o mundo objetivado, ampliando horizontes e espalhando outras possibilidades de intervenção no mundo. Compreender, na perspectiva de Gadamer, significa que podemos pensar e ponderar o que o outro pensa (HERMANN, 2002), em um processo histórico que abre novas possibilidades de reflexão.

Por outro lado, admite que somos determinados pela história e pela comunidade linguística. Assim, a compreensão, no âmbito da hermenêutica, envolve um processo em que se inter-relacionam preconceitos ou pré-compreensões, historicidade e aplicação. Segundo Hermann (2002, p. 44), a pré-compreensão e a historicida-

de constituem o pressuposto da interpretação [...]. O que aparece como objeto é o que deixamos aparecer, o que vem à luz”. Portanto, há uma correlação entre sujeito e objeto situada no modo de ser da historicidade, ou seja, a possibilidade da experiência hermenêutica está no caráter histórico do intérprete e do interpretado. Essa importante consideração, o reconhecimento de que se pertence à história, leva-nos a reconhecer que nossos entendimentos também são produtos da história que existe no *medium* da linguagem.

Durante o processo de investigação, a compreensão do objeto vai se em um processo dialético de distanciamento e tensão – fundamental para a hermenêutica – entre estranheza e familiaridade: trata-se de um ponto intermediário entre a objetividade da distância histórica e o pertencimento à tradição. Assim, a dimensão hermenêutica entrelaça questionamento e compreensão no que Gadamer (2008, 2007) denomina “ponto médio”, ou seja, “toda compreensão é, por princípio, uma mediação; nunca pode ser afirmada como ponto final, mas como um ponto médio que, sendo histórico, pode sofrer alterações” (ALMEIDA, 2002, p. 304).

Assim, entendemos que a hermenêutica, como filosofia e orientação metodológica, é apropriada aos estudos comparados pois, conforme Monarcha e Filho (2004, p.19), “dentro de seu âmbito próprio, os estudos comparativos tendem a salientar a importância dessa possível compreensão racional de condições da vida social. Para isso, consideram todos os fatores da cultura, materiais e simbólicos, entre si interligados”.

A moçambicanização da escola

Na obra de Castiano e Ngoenha (2013), intitulada “A longa marcha duma ‘educação para todos’ em Moçambique”, os autores destacam essa “[...] tendência de apelar para a *moçambicanização* da escola” ao ser reivindicada a relevância do currículo e o atendimento às necessidades locais. Essa tendência envolve o dilema entre dois modelos de escola: a escola moderna ocidental e uma escola africanizada, que tenta distanciar-se do modelo europeu. As raízes

desse debate vinculam-se à história de Moçambique e é esta historicidade que resgataremos, neste primeiro momento, para compreender os desafios da educação na atualidade.

Durante a sua história, Moçambique experimentou dois períodos distintos em termos de objetivos, acesso e conteúdos da educação. O primeiro foi o período colonial (1845- 1974), durante o qual a Educação formal (oficial) era fundamentalmente usada como um meio de dominação português e que acabou se transformando, ela própria, num dos fatores que contribuiria para a formação de uma consciência nacionalista. O segundo, o período pós-independência, começou em 1975, caracterizado pela massificação da educação para que ‘através da escola o povo possa tomar o poder’ um dos mais proeminentes slogans do Governo de então (CASTIANO, NGOENHA, 2013; AUCIQUETE, 2011).

Durante os primórdios dos anos 60, o governo colonial, contrariamente às décadas precedentes, promoveu o aumento do número de escolas, particularmente para os ensinos primário e técnico nas zonas suburbanas e rurais de modo a parar com a consciência nacionalista que era forte naquele momento. Esta mudança na política educacional pode ser interpretada como uma tentativa, pelo governo colonial, para se legitimar perante o povo africano e tentar interromper o avanço do movimento de libertação nacional. Outro objetivo importante do poder colonial era atender às necessidades de formação que o ainda frágil projeto de recuperação da economia, iniciado naquela década, exigia (BUENDÍA GOMEZ, 1999).

O movimento de libertação nacional (1962-1974) colocou a educação como uma das condições fundamentais para a construção e desenvolvimento de Moçambique como uma nação. A par do modelo político de Estado-Nação, o movimento de libertação nacional adotou a escola “moderna”. Este projeto de educação era fundamentalmente baseado na justificação científica dos tempos modernos que era apresentada como o único conhecimento válido, desqualificando todas as outras formas de conhecimento.

O criticismo da Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO) ao Sistema de Educação colonial sublinhava a sua irrelevância e inadequação às necessidades dos moçambicanos por duas principais razões: 1) a educação oferecida aos poucos moçambicanos ficava totalmente fora das necessidades do país; e 2) que essa educação era destinada apenas para poucos.

Entretanto, a FRELIMO, depois da independência, embora reconhecesse a relevância dos objetivos e valores da educação tradicional, considerava necessário adotar a “escola moderna” de modo a abordar os requisitos e exigências da construção de uma nação e da integração política e econômica de um Moçambique independente no concerto das nações (CASTIANO, NGOENHA, 2013; AUCIQUETE, 2011). A independência abriu espaço a um processo de rápidas e profundas transformações sócio-econômicas, políticas e culturais.

Um dos primeiros efeitos destas transformações foi o aumento da provisão da educação. A taxa de analfabetismo em 1975 era de 93% e em 1980 tinha reduzido para 80%. Em 1981, a taxa de frequência das crianças situava-se em cerca de 90% (BUENDIA GOMEZ, 1999). O projeto de educação do Moçambique independente não visava apenas aumentar o acesso mas, também, expandir a experiência educacional da luta de libertação nacional. A educação para todos devia contribuir para resgatar a dignidade do povo moçambicano, valorizando a sua cultura e história e constituindo-se um espaço social privilegiado para construir a nação e desenvolver a unidade e identidade nacionais.

Assim, o Sistema Nacional de Educação (SNE) foi criado no início dos anos 80, mas num contexto político e social bastante difícil marcado por uma crise econômica severa, por destruição de infraestruturas econômicas e sociais e por uma desintegração quase total causada pela guerra. É importante sublinhar que a capacidade limitada de uma efetiva liderança e controle sobre o sistema, aliada a precária organização institucional das escolas, foram condições importantes para as várias inovações que a reforma pretendia introduzir. A

experiência e o conhecimento sobre a realidade socio-cultural na qual os programas de educação eram integrados, bem como a capacidade de planejamento, liderança e gestão das escolas e do sistema educacional de então, eram vistos como sendo bastante fracos.

Como resultado, não era possível, por exemplo, expandir o segundo ciclo do ensino primário (6^a e 7^a classes), que se esperava que completasse o ciclo de sete anos de escolaridade primária e que mais tarde se tornaria obrigatório. Para além dos factores contextuais, uma das principais razões para esta falta de sucesso residia na estrutura do currículo deste nível educacional que requeria muitos professores por turma o que, à partida, dificultava a sua implantação e implementação, especialmente em zonas rurais pouco populosas.

Nos meados dos anos 80, a instabilidade política do país agravou-se, provocando um êxodo maior da população rural para as cidades o que se reflectiu negativamente no desenvolvimento da rede escolar. A destruição das infraestruturas escolares, a desarticulação e desintegração do tecido social e a subsequente crise económica explicam, em grande medida, o período de estagnação pelo qual passou o sistema de educação entre os últimos anos da década 80 e os primeiros da de 90. Neste contexto, muitas escolas não eram nem viáveis nem possíveis do ponto de vista de recursos (PNUD, 2000). Ainda de acordo com o PNUD, os efeitos da guerra eram tão drásticos que, em 1983, o número de alunos no ensino primário era um pouco mais de 1,2 milhões, tendo permanecido nesta faixa até finais de 1992.

No início dos anos 90 a transição do sistema político monopartidário para o multipartidarismo também trouxe mudanças na educação. Durante os meados de 80, o sistema educacional enfrentou momentos difíceis de burocratização, estagnação e fragmentação agravados por uma administração e gestão excessivamente centralizadas. Portanto, durante o início da década 90, foi iniciado um processo de reflexão no setor da educação, destinado a redefinir os papéis e responsabilidades dos diferentes níveis de administração da educação.

Dos debates que se seguiram, foram construídos consensos sobre a necessidade de clarificar a diferença entre os processos políticos de tomada de decisões e a implementação, bem como as implicações deste novo quadro na distribuição de papéis e responsabilidades entre as estruturas centrais e locais. O país estava iniciando as bases para um processo de descentralização de papéis e responsabilidades, cujo conteúdo clamava por uma dimensão ampla e inovadora e pela inclusão de agentes e parceiros não-governamentais nos processos de administração e gestão da educação.

Esta perspectiva integrou o quadro legal aprovado pelo Governo na Constituição da República de 1990, que permitia e encorajava atividades educacionais por entidades privadas. Esta foi uma modalidade de descentralização adotada pelo Governo com o objetivo de expandir e melhorar a eficiência na provisão dos serviços, dadas as limitações em satisfazer as necessidades de todos os cidadãos que procuravam educação.

Aliado aos fatores já mencionados, que consubstanciavam a necessidade de mudança, existia o impacto da Declaração de Jomtien de 1990, sobre a Educação Básica para Todos. Como subscritor desta Declaração, Moçambique fez um esforço para materializá-la apesar das suas condições e contextos específicos. A resposta do Governo à Declaração de Jomtien foi a formulação de um plano de ação para o ensino básico. Exercícios similares se seguiram em relação ao desenvolvimento de planos setoriais para os ensinos secundário e técnico-profissional. Entretanto, a prática mostrou que a falta de uma visão global e integrada sobre as necessidades para desenvolver o sistema tornou difícil implementar os planos setoriais concebidos. Isto demonstrou a visível falta de articulação e integração; tais planos não tinham conseguido abordar os desafios e as necessidades da educação no país de uma maneira sistemática.

A oportunidade era, no entanto, bem favorável para mudanças e inovações. O clima de paz resultante do fim da guerra, a determinação e a vontade política do Governo, aliada à disponibilidade de participação de importantes grupos da sociedade civil e dos par-

ceiros internacionais de cooperação, serviu de base para o início de um diálogo político mais estruturado e orientado para a definição de uma visão de desenvolvimento a médio e longo prazos. Uma análise setorial da educação foi levada a cabo, cobrindo todos os níveis e todas as áreas fundamentais do funcionamento do sistema³. Este exercício foi levado a cabo num ambiente consultivo e participativo aberto a vários atores internos e externos que trabalham na provisão da educação. Os resultados da reflexão serviram de base e fonte para informar as mudanças previstas e para as decisões tomadas.

A principal lição deste processo de análise e reflexão foi o reconhecimento de que, antes de avançar para a concepção de planos subsetoriais, o país precisava de desenvolver uma visão clara, alargada e articulada ou uma política de educação que definisse o papel e o lugar de todos os níveis de educação no sistema. Foi por isso que, em 1995, o Governo aprovou a Política Nacional de Educação (PNE). O país e o setor da educação tinham, então, um instrumento fundamental que estabelecia a visão e as prioridades políticas para as mudanças a serem implementadas na educação.

Não era mais uma questão de articular apenas as necessidades específicas de um nível educacional, mas de um quadro global e integrado de prioridades no sistema de educação. Na sua política, o Governo identificou três linhas de ação: 1) a expansão do acesso e equidade; 2) a melhoria da qualidade e relevância da educação; e 3) o reforço da capacidade institucional.

A educação básica foi eleita como a maior prioridade nas intervenções a serem efectuadas. Por trás da priorização da educação básica havia a consciência do reconhecimento de que o real desenvolvimento que o país precisava dependia da renovação das escolas primárias e da eliminação dos níveis prevaletentes de analfabetismo e exclusão.

³ Esta análise seria mais tarde revista pelo Grupo de Trabalho da UNESCO para criar capacidade no Ministério da Educação, comunidade de pesquisa e doadores de usar o trabalho do sector (Grupo de Trabalho sobre Análise do Sector de Educação da UNESCO, 2002).

O ensino primário

De acordo com os princípios básicos da Constituição de 1990, a educação é um direito inalienável e responsabilidade de todos os cidadãos, o que pode ser interpretado como igualdade de oportunidades de acesso para todos aos diferentes tipos e níveis de educação. No quadro deste princípio, o Estado autorizou a participação de outras entidades, incluindo comunidades, associações e companhias privadas no processo de educação. De acordo com a Lei nº 6, de 6 de maio de 1992, aprovada com o objetivo de reajustar o sistema geral de educação e os ditames da Lei nº 4, de 23 de março de 1983, a educação deveria ser orientada para, entre outros aspectos, eliminação do analfabetismo através da garantia de educação básica para todos os cidadãos e formação de pessoal qualificado para as necessidades do desenvolvimento sócio-econômico do país.

O primeiro estágio de escolaridade definido pelo SNE é o *ensino pré-escolar* que é levado a cabo pelas *escolinhas* e parques infantis para crianças dos 0 aos 6 anos de idade. Estruturalmente, o SNE definiu a *idade de entrada obrigatória* na escola e no ensino pré-escolar. A idade oficial da admissão à 1ª classe é 6 anos. Aos pais, família, líderes comunitários e instituições sociais e econômicas se espera que contribuam para o sucesso do ensino obrigatório através da promoção da matrícula das crianças em idade escolar, apoiá-las nos seus estudos, evitar que desistam, particularmente antes de completarem as 7 classes do ensino primário. O Ensino Geral consiste de dois níveis: o primário e o secundário.

O Ensino Primário é frequentado, por lei, a partir do ano em que as crianças completam 6 anos de idade. Isto ainda é um desafio para o país. A percentagem das crianças que entram na 1ª classe com esta idade não se verifica predominantemente nas zonas rurais devido à distância para a escola. Aliás, nas cidades e em alguns casos, as crianças entram para a escola aos 5 ou até aos 4 anos de idade. A idade dos 6 anos foi aprovada em 1990 (antes era de 7 anos), mas porque, durante muitos anos e na maior parte dos

casos, as crianças entravam aos 6 anos e o país acabou adotando esta como a idade de entrada. Portanto, isto mostra que houve uma tendência de se considerar a realidade do país como a realidade urbana. O ensino primário compreendeu então 7 classes subdivididas em dois graus: 1º grau, da 1ª a 5ª Classes (EP1) e 2º grau, da 6ª a 7ª Classes (EP2).

Antes da revisão do currículo que se seguiu em 2004, ao fim do 1º grau do ensino primário (EP1), os alunos eram submetidos a um exame nacional cujos resultados eram determinantes para a transição ao 2º grau (EP2). No EP2, na 6ª classe, a transição era feita de acordo com os requisitos de aproveitamento.

À guisa de uma conclusão: Desenvolvimento curricular, princípios e pressupostos do Ensino Primário

Como foi anteriormente referido, com o fim da guerra civil em 1992, foi tomada uma decisão de se efetuar uma transformação curricular⁴ fundamentada na necessidade de tornar a educação mais relevante e útil. A relevância da educação expressou-se, ela própria, pela necessidade de formar pessoas capazes de contribuir para o desenvolvimento das suas vidas, das vidas das suas famílias, das suas comunidades e do país, dentro do espírito de preservação da unidade nacional, da manutenção da paz e estabilidade nacional, do estabelecimento da democracia e respeito pelos direitos humanos bem como da preservação da cultura moçambicana.

A visão e relevância desta transformação curricular estavam baseadas na percepção de que a educação deve tomar em consideração a diversidade individual e da dos grupos sociais de modo a que ela se torne um fator de coesão e não de exclusão social.

⁴ O termo **transformação** foi amplamente usado nos anos 90 para significar que o currículo não devia ser mudado depois de muitos anos de implementação mas sim concebido de modo a que adoptasse mudanças durante a sua implementação. Isto significava sair da ideia de reformar para os processos de transformar.

O desenvolvimento curricular para o Ensino Geral (primário e secundário) constitui uma das principais responsabilidades do Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação, uma instituição sob tutela do Ministério da Educação. É responsabilidade deste Instituto conceber e promover o desenvolvimento curricular num processo de interação e consulta permanentes aos profissionais de educação, nomeadamente professores, pesquisadores, planificadores e organizações da sociedade civil.

Durante a transformação curricular e de acordo com o plano, as autoridades locais de educação e as instituições de formação de professores tinham de ser envolvidas desde os estágios iniciais da reforma. Assumia-se que o sucesso do processo dependeria, em grande medida, da participação daqueles que seriam os principais implementadores e agentes das mudanças propostas. A participação dos profissionais, particularmente professores, neste processo, era parte de uma estratégia deliberada destinada a criar e desenvolver capacidade interna para a gestão e implementação do currículo.

Um currículo extremamente aberto, flexível e pouco prescritivo exigiria maior independência e criatividade aos implementadores. No entanto, pareceu que o envolvimento tanto da sociedade quanto dos professores era limitado e os resultados da nova transformação curricular não se igualaram sequer aos da reforma curricular efectuada em 1981-1983. Foi então que um novo processo de revisão curricular teve de ser introduzido em 2004.

O novo currículo, implementado a partir de 2004, tem um carácter nacional e é baseado em objectivos nacionais de que os alunos são avaliados ao fim de uma certa fase de aprendizagem. Entretanto, apesar deste carácter nacional, o currículo estabeleceu, pela primeira vez e do ponto de vista programático, o chamado *currículo local* que permite que, para além dos conteúdos nacionais, sejam incluídas matérias que reflitam a realidade local. Essa responsabilidade é das autoridades educacionais locais, incluindo escolas e comunidades.

As principais inovações constantes do Documento de Revisão Curricular para o Ensino Básico foram (MINED, 1999) os ci-

culos de aprendizagem, o Ensino Básico integrado, o currículo local, a promoção semi-automática, a promoção das línguas moçambicanas, língua inglesa e artes e introdução à Educação Moral e Cívica.

O currículo do Ensino Básico possui 7 classes organizadas em dois graus. O 1º Grau é agora dividido em dois ciclos, em que o primeiro corresponde a 1ª e 2ª Classes e o segundo, à 3ª a 5ª Classes. O 2º Grau compreende a 6ª e 7ª Classes e constituem o 3º ciclo. Os ciclos são unidades de aprendizagem com objetivo de desenvolver habilidades e competências. Portanto, o 1º ciclo desenvolve habilidades e competências na leitura, escrita, contagem e cálculo de operações básicas. O 2º ciclo aprofunda as habilidades e competências desenvolvidas no 1º ciclo e introduz uma nova aprendizagem relativa às ciências naturais e sociais bem como prepara o aluno para a continuação dos estudos e para a vida.

A proposta do Ensino Básico Integrado, neste contexto, significa Ensino Primário Completo com 7 classes articulado, do ponto de vista da estrutura, objetivos, conteúdos, material escolar e prática pedagógica. Este ensino é caracterizado pelo desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e valores dos alunos numa forma articulada e integrada em todas as áreas de aprendizagem que constituem o currículo. Isto é feito em conjunto com atividades extra-curriculares apoiadas pelo sistema de avaliação que integra componentes formativas e somativas, sem perder de vista a influência do currículo oculto⁵.

Mais uma vez, esta nova abordagem assume que a real integração deve ocorrer ao nível da escola, através do trabalho do professor, do diretor da escola e de outros parceiros bem como da organização e das atividades extra-curriculares que complementam a aprendizagem promovida ao nível da sala de aulas. A escola e o professor devem fazer o uso de todas as possibilidades oferecidas pela escola e pelo ambiente circunvizinho para a aprendizagem integral do aluno. Isto é o que o princípio de integração recomenda.

⁵ Pensando numa perspectiva de que ocorreu uma certa trivialização do conceito, como sinaliza Silva (2005).

No entanto, com tantas disciplinas diferentes no Ensino Primário em comparação com o currículo escolar anterior, o professor é obrigado a ser sozinho o integrador na escola e não existem instruções claras sobre como implementar tais mudanças.

Outra inovação incorporada pelo currículo de 2004, é o currículo local que tem por objetivo formar pessoas capazes de contribuir para o melhoramento das suas vidas, da vida das comunidades e do país em geral, através da consideração do conhecimento local nas comunidades onde a escola está inserida. Para isso, os programas de educação alocam um espaço de tempo para acomodar os conteúdos do currículo local. A escola tem tempo para introduzir conteúdos locais considerados relevantes para uma inserção adequada do aluno na comunidade.

Os conteúdos locais devem ser escolhidos ao desejo das comunidades, o que significa uma permanente negociação entre as instituições educacionais e as respectivas comunidades. Os assuntos propostos para o currículo local devem ser integrados em diferentes disciplinas do currículo. Para o currículo local são previstos 20% do tempo total planejado para o ensino e aprendizagem.

A principal inovação no sistema de avaliação consistiu na adoção de um sistema de promoção semiautomática dos alunos, que significa transição dos alunos de um ciclo de aprendizagem para o outro. Isto sugere a criação de condições de aprendizagem para que todos os alunos alcancem os objetivos mínimos de um determinado ciclo, com possibilidade de progredirem ao estágio seguinte. Estas condições são baseadas, fundamentalmente, na avaliação formativa⁶, onde o aluno está no centro do processo de aprendizagem. É, no entanto, importante notar que, ultimamente, o Ministério da Educação não está mais usando a noção de “promoção semiautomática” por causa da interpretação errônea dada

⁶ A avaliação formativa é concebida como um conjunto de práticas que utiliza diferentes métodos avaliativos para medir de maneira profunda e individual o processo de ensino-aprendizado dos alunos. Ela é uma alternativa viável, contrapondo-se à maneira mais tradicional de avaliação.

pelos próprios professores e mesmo pela sociedade no geral. Foi substituída pelo termo “avaliação por ciclos de aprendizagem”.

A introdução das línguas moçambicanas está vinculado ao entendimento de que o processo educacional, em qualquer sociedade, apenas será bem sucedido se for levado a cabo numa língua que o aluno melhor conhece, tendo em conta os pressupostos psicopedagógicos e cognitivos e a preservação da cultura e identidade do aluno e dos seus direitos humanos. Aos níveis psicopedagógicos e cognitivos, o ensino inicial através da L1 (primeira língua do aluno) é benéfico porque facilita a interação na sala de aulas, dado que o aluno tem a facilidade de se comunicar porque conhece a língua.

Infelizmente, a implementação do ensino usando as línguas locais têm sido lenta, o que cria problemas de qualidade especialmente nas zonas rurais onde as crianças não são fluentes em Português (a língua oficial de instrução). Já a introdução da Língua Inglesa justifica-se como língua internacional de comunicação usada em vários domínios tais como os de conhecimento científico, transações comerciais entre outros, o que faz com que seja importante dominar o Inglês – reforçando um novo colonialismo cultural.

No contexto moçambicano, a introdução desta língua no Ensino Básico é justificada pelo seguinte: a) contexto geográfico do país – a maioria dos países da África sub-sahariana tem o Inglês como sua Língua oficial; b) a filiação em organismos internacionais – Moçambique é membro da SADC e da Commonwealth onde o Inglês é a língua de trabalho e c) o fenómeno mundial de globalização – a maioria das interações econômicas e sociais no Mundo é feita em língua inglesa.

Portanto, o novo currículo introduz a Língua Inglesa a partir do 3º ciclo, com o objetivo de prover ao aluno um vocabulário básico para comunicação. A introdução às artes vincula-se à criação de um espaço para aprender atividades práticas e tecnológicas, de modo a que as atividades propostas sejam relevantes na formação para habilidades e competências que facilitem integração dos alunos nas suas comunidades, as atividades foram organizadas toman-

do em consideração particularidades e perspectivas do desenvolvimento social, económica e cultural de cada região.

A introdução da Educação Moral e Cívica vincula-se à formação dos cidadãos. Aspectos ligados à educação moral e cívica são tratados de uma forma transversal em todas as disciplinas curriculares e em todos os momentos de contato professor/aluno, com os pais e com os que são responsáveis pela educação. No 3º ciclo do Ensino Básico, embora se mantém o carácter transversal da disciplina, funciona como uma disciplina específica, com horário próprio.

Referências

ALMEIDA, Custódio. **Hermenêutica e dialética**: dos estudos platônicos ao encontro com Hegel. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

ASSMANN, Aleida. **Espaços da recordação**: formas e transformações da cultural. Campinas: Unicamp, 2011.

AUCIQUETE, Adriano. **Modelos de Administração da Educação em Moçambique** (1983-2009). Maputo, Moçambique: Texto Editores, 2011.

BUENDÍA GÓMEZ, Miguel. **Educação Moçambicana** – Historia de um Processo: 1984-1992. Maputo: Livraria Universitária, 1999.

CASTIANO, José P.; NGOEMA, Severino E. **A longa marha duma “educação para todos” em Moçambique**. Maputo, Moçambique: PubliFix, 2013.

CIAVATTA, Maria. Estudos Comparados: sua epistemologia e sua historicidade. **Trabalho Educação Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, suplemento, p. 129-151, 2009.

COWEN, Robert; KAZAMIAS, Andreas M.; ULTERHALTER, Elaine (orgs.). **Educação comparada**: panorama internacional e perspectivas. v.1. Brasília: CAPES/ UNESCO. 2012.

DINIZ, Célio; CARPOLINA, Bernardo. Desafios para a inserção da América Latina e da África na ordem global. In: Cooperação e Desenvolvimento nos Países de Língua Portuguesa- o Papel das Universidades. **XXIII Encontro da Associação das Universidades de Língua Portuguesa**. Belo Horizonte, Minas Gerais: Digitalis, 2013.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método II**: complementos e índice. Petrópolis: Vozes/ Bragança Paulista, São Paulo: Ed. Universitária de São Francisco, 2007.

_____. **Verdade e Método**. Petrópolis: Vozes/Bragança Paulista, São Paulo: Ed. Universitária de São Francisco, 2008.

GALVÃO, Olímpio J. de Arroxelas. GLOBALIZAÇÃO E MUDANÇAS NA CONFIGURAÇÃO ESPACIAL: DA ECONOMIA MUNDIAL UMA VISÃO PANORÂMICA DAS ÚLTIMAS DÉCADAS. **R. Econ. contemp.**, Rio de Janeiro, 11(1), p 61-97, jan./abr. 2007.

Governo da República de Moçambique e PNUD (2005), Plano de Acção para a redução da

pobreza absoluta, 2006 – 2009 (PARPA II) – versão final aprovada pelo Conselho de Ministros, aos 02 de Maio de 2006.

HERMANN, Nadja. **Hermenêutica e educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

INDE. Programas de Educação Básica. 1º, 2º e 3º ciclos, 1999.

_____. Relatório do Workshop Regional sobre a Reforma do Ensino Secundário em África.

_____. /MINED. Plano Curricular do Ensino Básico. Maputo: Moçambique, 2003.

INE (1998). II Recenseamento Geral da População e Habitação 1997: Resultados preliminares.

Lei Nº 6/92. Sistema Nacional de Educação. Boletim da República. n. 19, de 6 de maio/1992.

Lei Nº 1/93. Regula a actividade do Ensino Superior em Moçambique. Boletim da República.

n. 25, de 24 de jun./1993.

MEC. Plano Estratégico de Educação - 2005-2009. Maputo: Moçambique, 2005.

_____. Plano Estratégico de Educação e Cultura 2006-2010/11. Maputo: Moçambique, 2006.

_____. Plano Curricular do Ensino Secundário Geral – Documento Orientador. Maputo: Moçambique, 2007.

MESCT. Plano Estrategico de Ensino Superior em Moçambique para 2000-2010. Maputo: Moçambique, 2000.

MINED. Plano Curricular do Ensino Basico. INDE, Maputo: Moçambique, 1999.

_____. Desenvolvimento Educação: Relatório Nacional de Moçambique. Direcção

Nacional de Planificação. Maputo: Moçambique, 2001.

MONARCHA, Carlos; LOURENÇO FILHO, Ruy. **Educação comparada**. Brasília: MEC/Inep, 2004

PNUD. Relatório Nacional de Desenvolvimento Humano de Moçambique. Maputo:

Moçambique, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

UNESCO. Review of Education Sector Analysis in Mozambique. Working Group on

Education Sector Analysis. Paris: France, 2002.