



O Currículo Nacional no Ensino Secundário em Moçambique: suas implicações nas práticas pedagógicas

*The National Curriculum of the Mozambican Secondary
Education: its implication in pedagogical practices*

Aristides Silvestre Culimua¹

Resumo: O Ensino Secundário é regido por programas de ensino nacionais, o que consubstancia a vigência de um currículo nacional, cuja implementação impõe a adoção de planos de ensino provinciais. Tal fator vem impulsionando uma prática docente tendencialmente contrária às dinâmicas da profissionalização e à diversidade, que marca os mais distintos estabelecimentos escolares. Neste sentido, em geral, este trabalho busca analisar o modelo curricular dominante e as suas implicações no âmbito da prática cotidiana do professor. O estudo é qualitativo e foi fundamentado por uma abordagem multidimensional, além de ter recorrido aos procedimentos bibliográficos e documentais, e a algumas entrevistas para a realização da tese, em 2022. Concluindo, sugere-se uma flexibilização curricular, tendo em vista a realização de uma prática pedagógica, que favoreça a profissionalização e a salvaguarda da diversidade existente.

Palavras-chave: Ensino Secundário. Currículo Nacional. Planos de ensino. Práticas pedagógicas. Profissionalização.

Abstract: The Secondary Education is led by programs of the national education and that reveals the domain of a national curriculum, whose implementation urges the adoption of the provincial education plans. That fact, has been giving a certain teaching practice contrary to dynamics of professionalization and to the diversity, which mark the most highlighted schools. This way, in general, this work focus on analyzing the dominant curriculum model and its implication on everyday teacher's practice. The study is qualitative and was defended by a multidimensional approach, besides having used bibliographical and documental procedures, and still some interviews made for our thesis, in 2022. Concluding, a flexibility of the curriculum is suggested of a pedagogical practice, which favors the professionalization and the protection of the existing diversity.

Key words: Secondary Education, National Curriculum, Plans of Education. Pedagogical practices. Professionalization.

1. Mestre em Educação/Ensino de Filosofia pela Universidade Pedagógica de Moçambique - UPM (2014). Doutor em Educação pela Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC (2022). Leciona as disciplinas de Ética no Instituto Superior Maria Mãe de África (ISMMA) e Introdução à filosofia no Ensino Secundário (Ensino Médio), na cidade de Maputo. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3819-132X>. E-mail: arisculimua@gmail.com.

Introdução

O presente trabalho de pesquisa educacional busca analisar, essencialmente, as implicações do modelo curricular adotado no Ensino Secundário (ES) relativas às práticas pedagógicas, que vêm sendo levadas a cabo pela classe docente em salas de aula. Trata-se de uma reflexão decorrente das conclusões da pesquisa de doutorado (Culimua, 2022), desenvolvida junto ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), do Centro das Ciências Humanas e de Educação (FAED), da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).

De modo objetivo, entre outros elementos, tal pesquisa (Culimua, 2022) concluiu que, o currículo oficial predominante e adotado ao nível dos estabelecimentos do Ensino Secundário, vem sendo, praticamente, marcado por uma dimensão isomorfizante, que se consubstancia com a aplicação de planos de ensino (equivalentes aos planos analíticos) provinciais, harmonizados/sistematizados, unilateralmente, pelos Conselhos de Apoio Pedagógico (CAP), vinculadas às Direções Provinciais de Educação (Secretarias Estaduais de Educação), visando a materialização de um currículo nacional.

Precisamente, a partir de uma abordagem metodológica que compreendeu, entre outras ações, a realização de entrevistas semiestruturadas com os/as diretores/as e/ou coordenadores/as pedagógicos/as, aliada à perspectiva crítica do educador e pesquisador americano, Apple (2000), o estudo em alusão (Culimua, 2022) constatou que, além de resvalar para o ofuscamento da diversidade que marca, peremptoriamente, as escolas e os/as educandos/as, o estabelecimento de planos de ensino padronizados concorria, potencialmente, para uma certa desprofissionalização dos professores, apontados, globalmente, por diversas abordagens teóricas e, especialmente, por Abdalla (2006, 2009b), como atores relevantes na implementação de uma série de inovações, políticas e reformas educativas em contextos nacionais. Como resultado, ao relativizar/excluir o papel dos atores locais, o caráter padronizante do atual modelo de planos de ensino acaba colocando as práticas pedagógicas na contramão da profissionalização e, ao mesmo tempo, da materialização do chamado princípio de ‘unidade na diversidade’, previsto oficialmente (Moçambique, 2003, 2007).

Desta feita, a questão que tencionamos responder com esta pesquisa, visando ao aprofundamento e à consolidação das conclusões de nosso trabalho doutoral (Culimua, 2022) é: de que forma as práticas pedagógicas podem salvaguardar a profissionalização docente e a diversidade, que caracterizam os mais distintos contextos escolares diante de um currículo nacional predominante?

Sob o ponto de vista teórico, o debate desta questão de pesquisa imporá o recurso a uma lente multidimensional, integrando os estudos de Abdalla (2009a, 2009b, 2020), Tardif e Lessard (2014), além do trabalho de Apple (2000). Em poucas palavras, a relevância deste procedimento nos estudos científicos está associada à sua possibilidade de contribuir para o desabamento dos cânones positivistas, rígidos e lineares que marcaram a paradigmática epistemologia moderna (Culimua, 2022). Por outro lado, com base nas reflexões de Bourdieu e Champagne (2001) e Apple (2000), constatou-se que a violação das fronteiras, que contornam as diferentes abordagens teóricas, configurava-se como condição favorável ao empreendimento de um trabalho empírico, político e educacional mais enriquecido.

Além do recurso a uma abordagem multidimensional, a consumação desta reflexão foi possível graças à aplicação de três procedimentos: i) o bibliográfico – que consistiu na busca de uma literatura específica, nacional e internacional, e que discute, de maneira ampla e sistemática, as dinâmicas da prática/profissionalização docente face aos currículos homogeneizantes, que tendem a hegemonizar-se em diversos contextos nacionais; ii) o documental – que consistiu na reunião e análise da legislação educacional moçambicana, com o foco no currículo; iii) o uso das falas dos sujeitos de pesquisa, da tese (Culimua, 2022), tendo por finalidade o seu aprofundamento.

Quanto à sua pertinência, se levarmos em consideração a tremenda escassez de estudos, que tratam da temática ora em análise, julgamos que a valência deste trabalho pode estar ligada à potencialidade de fomentar/incitar debates e reflexões críticas, em particular, por parte da comunidade acadêmica nacional e das instituições do ensino básico; assim como, das autoridades educativas centrais (governo) sobre os reais desafios que se colocam às práticas docentes face ao modelo curricular hegemônico, e que ancoram a ação de planejamento de ensino ao nível das escolas.

No que concerne à sua estrutura, este estudo comporta três partes. A primeira é a introdução, que, de modo global, apresenta o objeto de estudo, as motivações que levaram à sua realização sob forma de um artigo científico, as lentes teóricas mobilizadas para o efeito, incluindo aqui as estratégias metodológicas, que tornaram possível o trabalho. A segunda é o desenvolvimento – que consistiu na discussão propriamente dita do trabalho, focalizando aqui: i) a estrutura da educação moçambicana; ii) o perfil acadêmico-profissional e os modelos de formação de professores para o Ensino Secundário (ES); iii) os planos de ensino: concepção, implementação e implicações nas práticas docentes. E, em terceiro plano, apresentaram-se as notas finais, que discorreram sobre os resultados que, enfim, decorreram das abordagens teóricas e análises documentais que corporizaram a pesquisa.

A estrutura da educação moçambicana

A apresentação da estrutura da educação moçambicana impõe-se como um por menor importante, tendo em vista o enquadramento da temática ora em análise. E, sob o ponto de vista histórico, não faria muito sentido salientar tal estrutura, sem empreender um breve retorno ao passado, para a percepção das grandes metamorfoses que caracterizaram a organização da educação no País, antes, após à proclamação da independência nacional (1975) e na atualidade.

Historicamente, em termos gerais, a organização da educação nas ex-colônias portuguesas (Angola, São Tomé e Príncipe, Cabo Verde, Guiné-Bissau) e, especificamente, em Moçambique, seguiu uma abordagem dicotômica, cuja materialização passou, formalmente, pela instalação de dois sistemas: um sistema de educação oficial e o outro de educação indígena. E, logicamente, como atestam algumas pesquisas de âmbito nacional, ambos tiveram destinos e particularidades irreversivelmente divergentes, como em seguida se apresentam:

i) Educação oficial:

Durante a vigência do colonialismo português na África e, em Moçambique, a educação oficial era destinada às classes elitistas, as quais integravam, designadamente, as populações ocidentais e asiáticas residentes nas colônias e, também, os chamados assimilados¹. Quanto à sua essência, a educação oficial era de caráter fortemente academicista/teórico, ou seja, baseava-se no saber-pensar, em prejuízo das habilidades técnicas (Gasperini, 1989; Golias, 1993). E, em decorrência do caráter restrito, reprodutivista e elitista da educação oficial, as escolas oficiais localizavam-se, exclusivamente, nos maiores centros urbanos do País, e eram altamente apetrechadas relativamente às condições materiais adequadas e necessárias ao estabelecimento de uma educação de qualidade (Gasperini, 1989; Golias, 1993).

ii) Educação para indígenas

Enquanto as populações ocidentais, asiáticas e a minoria negra (assimilados) tinham acesso às escolas oficiais e particulares, adequadamente preparadas para uma formação humana teórica e de qualidade, a grande maioria negra era sujeita a uma educação de baixa qualidade e de caráter acentuadamente tecnicista. Quer isto dizer que o sistema de ensino, concebido e destinado aos indígenas, valorizava o saber-fazer, em detrimento do saber-pensar. Como bem argumenta, Gasperini (1989, p. 14), “a escola para o homo faber, preto, trabalhador manual, rural, era religiosa e prática”, tendo posto, assim, em causa a personalidade de crianças africanas e privando-as de uma educação/formação integral, que incluiria a teoria e prática, ‘saber pensar’ e ‘saber fazer’, ‘saber dizer’ e o ‘saber ser’. Dado isso, à luz do Diploma Legislativo nº 238, de 16

de maio de 1930, a educação para indígenas compreendia três modalidades de ensino: o Ensino Primário Rudimentar, Ensino Profissional e o Ensino Normal (Golias, 1993).

Por outro lado, além de seu caráter segregacionista, a dimensão reprodutivista da educação colonial foi corolário de todo um currículo religioso, que foi imposto às crianças africanas/moçambicanas. Tal fato foi consubstanciado por duas ações: a Concordada de 1940 e o Estatuto Missionário de 1941. A Concordata, de 1940, foi um Acordo entre o Governo Colonial Português e as autoridades máximas da Igreja Católica, representadas pelo Vaticano, e que, progressivamente, culminou com a efetivação do Estatuto Missionário, em 1941. Por sua vez, tal estatuto consistiu na transferência do poder de gestão das escolas indígenas às mãos da Igreja Católica (Culimua, 2022). Como resultado, os programas curriculares destas instituições de ensino sofreram transformações radicais, tendo em vista a alienação dos/as africanos/as e a materialização dos propósitos ocultos do colonialismo ocidental. Na prática, entre os conteúdos programáticos, as escolas indígenas passaram a adotar e a priorizar o ensino do catecismo, como matéria central e indispensável do processo educativo (Gasperini, 1989; Golias, 1993; Culimua, 2022).

Com efeito, tendo em vista a consumação destas dinâmicas reprodutivistas e segregacionistas, as práticas docentes, nessa época e, em particular, no contexto das escolas indígenas, tinham um caráter eminentemente paternalista, ou seja, baseavam-se em uma abordagem metodológica monolítica, limitando o papel dos discentes à mera memorização dos conteúdos socializados pelos/as professores/as, e que, no seu âmago, enfatizavam a superioridade do homem ocidental/branco em relação ao homem africano. Como nos lembra Golias (1993, p. 61), à luz do caráter paternalista da educação colonial, “o complexo de superioridade do branco em relação ao preto era bem patente em alguns livros de leitura [...]”.

Sob o ponto de vista teórico, a literatura sociológica configura-se como fecunda na análise e interpretação desta matéria. Valendo-se dos trabalhos da sociologia da educação e, especialmente, o de Bourdieu e Champagne (2001), as dimensões intrínsecas à educação colonial, tanto em Moçambique quanto na África, estavam vinculadas a uma falsa noção da democratização escolar, na medida em que, profundamente, em decorrência de práticas pedagógicas intencionalmente alienantes/reprodutivistas e hegemônicas, e que eram subjacentes às escolas indígenas, o acesso escolar naquela época histórica acabou por resvalar para uma profunda exclusão de alunos/as a partir do interior dos próprios sistemas de ensino. Tal cenário transformou a escola colonial em uma autêntica ilusão para a grande maioria de crianças provenientes de famílias nativas/populares, que eram limitadas ao domínio de trabalhos manuais e, conseqüentemente, à ocupação de posições insignificantes no seio da sociedade. Até porque

a concretização deste objetivo tornou-se possível graças à promoção, pelo Estado Colonial Português, de um Ensino Primário Rudimentar² (arcaico) para os/as africanos/as, em detrimento do Ensino Secundário (reservado para os filhos dos colonos e assimilados), como ilustra o Quadro 1:

Quadro 1: Distribuição de escolas secundárias na era colonial

Nome da província (estado)	Nº de escolas
Maputo	3
Gaza	
Inhambane	
Sofala	1
Manica	
Tete	
Zambézia	1
Nampula	2
Cabo Delgado	
Niassa	1
Total	8

Fonte: adaptado pelo autor a partir de Gasperini (1989).

Analicamente, visibilizam-se, a partir do Quadro 1, as estratégias excludentes que foram engendradas pelo Governo Colonial Português, com o intuito de relegar as crianças africanas à frequência de um simples Ensino Primário (equivalente ao ensino fundamental), em detrimento do Ensino Secundário. Este nível escolar dependia de apenas 8 escolas, o que, conseqüentemente, garantia, estrondosamente, a produção e, ao mesmo tempo, a reprodução de assimetrias/desigualdades sociais nas ex-colônias portuguesas.

A ‘mudança do paradigma’, uma expressão emprestada a Kuhn (2001), foi operada após à proclamação da independência política de Moçambique, ocorrida, em 1975, e, mais precisamente, com base na Lei 4/83, de 23 de Março de 1983, e que regulou o primeiro Sistema Nacional de Educação – SNE (Moçambique, 1983).

Assim sendo, em cumprimento deste quadro legal e, também, dos ideais do socialismo, alicerçados no marxismo-leninismo (regime político que inspirou o Estado moçambicano entre os anos 1975 e 1990), a educação passou a ser estabelecida como “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” (Moçambique, 1983, p. 2) –, um fator que culminou com o estabelecimento da seguinte estrutura do Ensino Geral, representada no Quadro 2:

Quadro 2: Estrutura do ensino geral

Níveis de ensino	Classes/séries	Faixas etárias
Ensino Pré-escolar (infantil)		Abaixo dos 7 anos
Ensino Primário do 1º Grau - EP1	1ª, 2ª, 3ª, 4ª e 5ª classe	7 aos 13 anos
Ensino Primário do 2º Grau - EP2	6ª e 7ª classe	
Ensino Secundário	8ª, 9ª, 10ª classe	14 aos 18 anos
Ensino Pré-Universitário (Ensino Médio)	11ª e 12ª classe	

Fonte: elaborado pelo autor, com base na Lei 4/84, de 23 de março de 1983 (Moçambique, 1983).

A partir deste Quadro, denota-se que o Ensino Geral, subjacente ao sistema educacional do pós-independência, integrava um total de 12 anos de escolaridade, tendo-se demarcado, assim, e, de forma radical, o sistema da educação colonial.

Contudo, em razão de um conjunto de metamorfoses que, sem dúvidas, são intrínsecas aos sistemas educativos e/ou às teorias científicas, como dizia o grande filósofo grego, Heráclito de Éfeso, em contraposição à teoria imobilista de Parmênides, “não se pode entrar duas vezes no mesmo rio, pois novas águas estão sempre fluindo” (Russel, 2016, p. 35), tencionando, com isso, defender a ideia de que a realidade é, essencialmente, dinâmica. E o sistema educativo de 1983 não se eximiu deste princípio. Precisamente, com a aderência do País às instituições globais da Bretton Woods (Banco Mundial – BM e Fundo Monetário Internacional – FMI), a Lei 4/83 acabou sendo atualizada, com base na Lei 6/92, de 6 de maio de 1992 (Moçambique, 1992), que passou a reger o Sistema Nacional de Educação (SNE).

A novidade mais significativa que tal legislação trouxe, como é óbvio, foi a introdução dos princípios neoliberais no campo da educação. Nesta ótica, o Estado, no quadro da lei, passou a permitir “a participação de outras entidades, incluindo comunitárias, cooperativas, empresariais e privadas no processo educativo” (Moçambique, 1992, p. 1).

Na senda ainda destas mudanças, em 2018, o Parlamento moçambicano aprovou uma nova legislação educacional (Culimua, 2021b). Trata-se, em concreto, da Lei 18/2018, de 28 de dezembro de 2018, e que regula o novo Sistema Nacional de Educação – SNE (Moçambique, 2018) desde o ano letivo de 2019.

Uma das magníficas inovações desta nova normativa educacional tem a ver com o alargamento da escolaridade obrigatória/básica de 7 anos, em conformidade com as Leis 4/83, de 23 de março (Moçambique, 1983), e 6/92, de 6 de maio de 1992 (Moçambique, 1992), para 9 anos/classes, sendo seis do Ensino Primário (1ª, 2ª, 3ª, 4ª, 5ª e 6ª classe) e três, do 1º ciclo do Ensino Secundário – ES1 (7ª, 8ª e 9ª classe). Por sua vez e, em razão destas mutações, o Ensino Secundário do 2º ciclo/Pré-Universitário (ensino médio) passará a ter, igualmente, uma nova configuração, como elucida o Quadro 3:

Quadro 3: Estrutura atual do ensino geral

Níveis de ensino	Classes/séries	Faixas etárias
Ensino Pré-escolar (infantil)		Abaixo dos 6 anos
Ensino Primário	1 ^a , 2 ^a , 3 ^a , 4 ^a e 5 ^a e 6 ^a classe	7 aos 11 anos
Ensino Secundário do 1 ^o ciclo	7 ^a , 8 ^a , e 9 ^a classe	12 aos 16 anos
Ensino Secundário do 2 ^o ciclo (Ensino Médio)	10 ^a , 11 ^a e 12 classe	

Fonte: elaborado pelo autor, com base na lei 18/2018 de 28 de dezembro (Moçambique, 2018).

Em termos empíricos, a nova legislação educacional vem sendo implementada de forma progressiva e/ou gradualmente, desde 2019. E, conforme sinalizado, em função das transformações operadas na educação básica/obrigatória, à luz do novo quadro normativo (Moçambique, 2018), o Ensino Secundário do 2^o ciclo – ES2 (ensino médio) passará a compreender três (3) anos de escolaridade (10^a, 11^a e 12^a classe), extrapolando os anteriores dois anos (11^a e 12^a classe), previstos nas legislações já ultrapassadas (Moçambique, 1983; 1992).

Fatualmente, o que se procedeu, até aqui, foi ilustrar-se o Quadro relativo à distribuição de escolas secundárias na era colonial e a estrutura do Ensino Geral no período pós-independência, assim como na atualidade. No que diz respeito ao seu componente curricular, o Ensino Secundário do 1^o ciclo (ES1) e o Ensino Secundário do 2^o ciclo (ES2) baseiam-se nos seguintes planos de estudos:

Quadro 4: Plano de estudos do ES1

Áreas	Disciplinas	
	Obrigatórias	Optativas
Comunicação e Ciências Sociais	Português Inglês História Geografia	Línguas moçambicanas
Matemática e Ciências Naturais	Matemática Física Biologia Química	
Atividades Práticas e Tecnológicas	Educação Visual Educação Física TIC. `s (na 10 ^a Classe)	Artes cênicas
Disciplinas Profissionalizantes	Noções de Empreendedorismo Agropecuária	Cada escola escolha uma das duas, em função de sua localização

Fonte: Plano Curricular do Ensino Secundário Geral – PCESG (Moçambique, 2007, p. 72).

Designadamente, são duas as áreas curriculares que estruturam o Ensino Secundário do 1^o ciclo (ES1): (i) a área de Comunicação e Ciências Sociais e (ii) a de Mate-

mática e Ciências Naturais. E, teoricamente, trata-se de uma matriz curricular, que se eximiu dos esquemas fragmentários do paradigma cartesiano/moderno, denunciado por Morin (2011; 2015; 2017). Desse modo, a sua concepção tomou como referência o princípio conjuntivo/integrador, que marca o ‘pensamento complexo’ (Morin, 2015), levando em consideração que, aos/às alunos/as deste nível, não se oferece nenhuma opção de escolha. Quer isto dizer que a frequência dos dois blocos curriculares é, peremptoriamente, imprescindível, para a conclusão do ES1. Por outro lado, além daquelas áreas curriculares, a grade do ES1 contempla dois componentes: (i) Atividades Práticas e Tecnológicas e (ii) Disciplinas Profissionalizantes. Este último é classificado como altamente crucial e determinante em uma sociedade contemporânea e neoliberal, onde se apregoa, em voz sonante, o ideal de uma educação por competências, com vistas à criação de auto-emprego (Culimua, 2021a, 2022).

Aliás, por sua hegemonia no seio das sociedades contemporâneas, tal princípio mercadológico acabou inspirando, também e, parcialmente, a concepção do plano de estudos do ES2. Porém, quanto à disposição das áreas curriculares, o ES1 e o ES2 são, formal e, teoricamente, antagônicos, como ilustra o Quadro 5:

Quadro 5: Plano de estudos do ES2

Áreas	Disciplinas	
	Obrigatórias	Optativas
OPÇÃO A Comunicação e Ciências Sociais	História Geografia Francês	Línguas moçambicanas
OPÇÃO B Matemática e Ciências Naturais	Física Biologia Química	
OPÇÃO C Artes visuais e cênicas	Artes cênicas Educação visual Desenho e geometria descritiva	Artes Cênicas
Disciplinas de Tronco Comum	Português, Inglês, Filosofia, Matemática, TICs, Educação física	
Disciplinas Profissionalizantes	Noções de Empreendedorismo Agro-pecuária e psicopedagogia	

Fonte: elaborado pelo autor com base no Plano Curricular do Ensino Secundário Geral – PCESG (Moçambique, 2007).

O ES2, como está explícito, integra três eixos curriculares: (i) Comunicação e Ciências Sociais; (ii) Matemática e Ciências Naturais; e (iii) Artes Visuais e Cênicas. No entanto, contrariamente ao ES1, no âmbito do Ensino Secundário do 2º ciclo (ES2), o/a aluno/a opta exclusivamente por um dos três blocos, que compõem o currículo, tendo em vista as suas aspirações acadêmicas/científicas. Dito de outra maneira, a eleição

individual e livre da área curricular depende, largamente, das especializações a serem realizadas, posteriormente, no contexto do ensino superior. Tal fator denota que, em contraposição ao cenário do ES1, a projeção da grade curricular do ES2 teve uma forte influência das dinâmicas reducionistas do paradigma epistemológico hiperdisciplinar moderno (Sanz; De La Torre, 2013; Morin, 2015; Culimua, 2023), embora disponha de componentes de “tronco comum”, que integra seis disciplinas (Português, Inglês, Filosofia, Matemática, TICs, Educação física) e “disciplinas profissionalizantes³” (Psicopedagogia, Agropecuária e Noções de Empreendedorismo).

Dito isto, cabe, desta feita, salientar que a execução dos programas curriculares e, também, das políticas educacionais depende do corpo docente. Como argumentam, Tardif e Lessard (2014, p. 42), “a docência é um trabalho socialmente reconhecido, realizado por um grupo de profissionais específicos, que possuem uma formação longa e especializada [...]”. Traduzindo de outra forma, de acordo com estes pesquisadores, não basta querer, para exercer a profissão docente (Tardif; Lessard, 2014). Assim sendo, há, incontornavelmente, todo um perfil profissional/acadêmico específico, que se impõe em contextos nacionais, buscando salvaguardar, sistematicamente, um excelente exercício do magistério. E a realidade moçambicana não é uma exceção. Por isso, é, justamente, essa a discussão a ser empreendida na próxima seção.

O perfil acadêmico-profissional e os modelos de formação dos/as professores/as para o Ensino Secundário (ES)

De acordo com o Dicionário de Língua Portuguesa, de autoria de Camacho e Tavares (2012, p. 459), o termo “perfil” é definido como o “contorno do rosto; delimitação de qualquer objeto visto de lado”. Do mesmo modo, segundo o Dicionário Priberam (online), “perfil” é concebido como o “contorno do rosto de uma pessoa, vista de lado”⁴. Objetivamente, em relação a este estudo, tais “contornos” correspondem aos níveis e/ou às qualificações acadêmicas necessárias e indispensáveis, para o exercício da profissão docente no Ensino Secundário (ES).

Com efeito, uma discussão razoável sobre essa questão passa por uma abordagem sintética dos modelos de formação de professores/as destinados/as ao ES após à proclamação da independência nacional (1975), incluindo, aqui, os que imperam na atualidade. Oficialmente, a “formação de professores/as” configurou-se, sempre, como o eixo nuclear do sistema educativo, como preconizam as diferentes legislações educacionais (Moçambique, 1983; 1992; 2018). Quanto aos seus objetivos, o subsistema de formação de professores busca, entre outros aspectos importantes, “assegurar a formação integral do professor, capacitando-o para assumir a responsabilidade de educar

e formar a criança, o jovem e o adulto; conferir ao professor uma sólida formação geral científica, psicopedagógica, didática, ética e deontológica” (Moçambique, 2018, p. 5).

E, de acordo com Mazula (2018), desde a conquista da independência, o País vem sendo marcado por vários modelos de formação de professores/as. No entendimento deste autor, as transformações, que se operaram neste âmbito, tinham em vista o enfrentamento dos desafios políticos, sociais e econômicos, que foram se impondo em cada época da história de Moçambique. No mesmo ângulo, Nivagara (2013) realça que os mais variados modelos de formação de professores, que se implementaram no período pós-independência resultaram de uma série de mudanças estruturais, relativas e intrínsecas à evolução da própria sociedade.

Em síntese, os primeiros modelos de formação de professores/as para o ES1/ES2, e que se aplicaram nos anos que se seguiram à independência, foram caracterizados, eminentemente, por uma ‘racionalidade tecnocrática’ (Giroux, 1997). Por isso, o processo de formação ao nível de institutos e universidades, era de curta duração, como ilustra o Quadro 6:

Quadro 6: Alguns modelos de formação docente para o ES1 e ES2

Ano da introdução do modelo	Duração do curso/modelo	Níveis de formação/Qualificações acadêmicas	Níveis a lecionar	Instituição de formação ⁵
1974 a 1976	9ª classe + 1 ano	Nível básico	ES1	UEM
1976 a 1980	9ª classe + 3	Bacharelado	ES1 e ES2	UEM
1980 a 1989	9ª classe + 2	Nível médio	ES1	UEM
1988 a 2003	12ª classe + 5	Licenciatura	ES1 e ES2	UPM
2004	12ª classe + 4	Licenciatura	ES1 e ES2	UPM UNIMAPUTO, UNISAVE, UNIPUNGUE, UNILICUNGO, UNIROVUMA
2007 a 2011	12ª classe + 1	Nível médio	ES1	UPM UNIMAPUTO, UNISAVE, UNIPUNGUE, UNILICUNGO, UNIROVUMA

Fonte: Adaptado pelo autor a partir de Mahalambe (2011 apud Mazula, 2018), Nivagara (2020), Culimua, Velho e Figueiredo (2019) e Culimua (2022).

Na aceção de Nivagara (2013; 2020) e Mazula (2018), a adoção desses modelos de curta duração foi a única saída encontrada, de modo a fazer-se face à escassez de professores/as com formação psicopedagógica e à política de massificação do acesso

escolar, promovida pelo Estado moçambicano, entre 1975 e 1990 e, tendo em vista, fundamentalmente, à redução dos índices do analfabetismo, que eram estrondosos.

Na atualidade, porém, o perfil adequado de professores/as para o ES, passa pela formação superior. Aliás, neste prisma, à luz do Plano Estratégico 2020-2029, emanado pelo Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH), a formação, no âmbito do Ensino Superior, passa a ser encarada como prioridade e, também, como um mecanismo mais adequado, para dar “resposta ao grande desafio de formação inicial de professores/as do Ensino Secundário (ES) que possam responder, com qualidade, à crescente demanda neste nível de ensino” (Moçambique, 2020, p. 38). Neste sentido, em nome da almejada qualidade de ensino, as qualificações mínimas que se impõem aos/às candidatos/as à carreira docente no ES, é o grau de licenciatura em uma das áreas de ensino (por exemplo: licenciatura em ensino de filosofia), entre outras especialidades científicas, que corporizam os planos de estudos. Os cursos são realizados, portanto, em quatro anos, em universidades públicas e privadas, e agregam duas dimensões (a teórica e a prática), suplantando, assim, os cenários precários de alguns dos modelos que dominaram, profundamente, o setor da educação, no passado.

De fato, as instituições de ensino superior exercem ações decisivamente cruciais no processo formativo-docente, contribuindo, indubitavelmente, para a qualidade de ensino. Como nos lembra, Freidson (1986 apud Tardif; Lessard, 2014), as universidades destacam-se como atores fulcrais e legítimos na provisão/produção de saberes científicos, necessários e favoráveis à profissionalização e ao desenvolvimento de uma prática docente mais inovadora, com base em suas pesquisas/publicações, e que vêm sendo realizadas, globalmente, pelos seus profissionais (professores universitários), especializados em ciências da educação. Na mesma direção, para Pimenta (1997, 1998 apud Abdalla, 2009a), além dos ‘saberes da experiência’, os ‘saberes da docência’ são proporcionados pelos ‘saberes científicos’ e ‘saberes pedagógicos’, que são transmitidos e alimentados pelas academias. Ou seja, valendo-se do estudo de Abdalla (2009a), entre as fontes e formas do conhecimento imprescindíveis à prática e à profissionalização docente, destaca-se o ‘conhecimento pedagógico’. Tal conhecimento é providenciado, de forma sistemática e estruturada, pelas instituições de ensino superior e, de acordo com a autora, o mesmo corresponde às “teorias e práticas que possam auxiliar o professor nas diferentes situações didáticas e a enfrentar questões metodológicas do dia-a-dia de ser e estar na profissão professor” (Abdalla, 2009a, p. 103).

Contudo, no contexto pedagógico moçambicano, longe de nossas expectativas, as experiências e teorias adquiridas pelos/as professores/as no ensino superior, classificadas como vitais às suas práticas pedagógicas diárias, esbarram-se, muitas vezes, com realidades de contramão, decorrentes das contrapartidas de um currículo nacio-

nal predominante, e que vem sendo operacionalizado através da uniformização dos planos de ensino. Essa é, por sinal, a questão a ser abordada, em seguida, recorrendo e aproveitando, empiricamente, algumas entrevistas realizadas no âmbito da tese (Culimua, 2022).

Os planos de ensino: concepção, implementação e implicações nas práticas docentes

Um dos componentes centrais que embasam o ato de ensino e aprendizagem é, peremptoriamente, o seu planejamento (Culimua, 2022). E, na concepção de Libâneo (2013 apud Culimua, 2023), o planejamento de ensino apresenta-se, efetivamente, como uma atividade de extrema valência ao “assegurar, em larga medida, o processo de racionalização, sistematização e coordenação do trabalho docente em salas de aula, tendo em vista a construção de um ensino e, ao mesmo tempo, de uma educação de qualidade” (Libâneo, 2013 apud Culimua, 2023, p. 261).

Na arena educacional moçambicana, tal ritual é tornado possível através de planos de ensino, comumente denominados como planos analíticos provinciais (estaduais). Por sua vez, a projeção destes materiais didáticos (planos) ocorre, praticamente, em quatro momentos, como atestam os depoimentos de alguns dos sujeitos, que participaram do nosso trabalho empírico, para a tese (Culimua, 2022). No entanto, em cumprimento dos princípios éticos que regulam os estudos científicos e as pesquisas com os seres humanos, recorreremos a uma codificação, para a definição dos sujeitos e, também, de locais e instituições onde eles atuam:

Na prática, numa primeira fase, a Direção Provincial da Educação - DPE incumbe às escolas a elaborarem as propostas de planos analíticos (Entrevistado A, 2020, Instrutor e Técnico da Direção Distrital de Educação do Distrito O, na Província B).

Professores/as de duas ou três escolas, dirigem-se à Direção Provincial de Educação - DPE a fim de elaborarem os planos analíticos. 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, Diretora Adjunta Pedagógica - DAP do ES2 na Escola Secundária B, da Província C).

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

retor Adjunto Pedagógico - DAP do ES2 na Escola Secundária C, do Distrito I, na Província A).

Primeiro, nós temos a planificação analítica que é feita pelos grupos de disciplinas. A nossa planificação 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, DAP do ES2 na Escola Secundária D, do Distrito I, na Província A).

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 ES2 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 do plano analítico ao nível interno e depois enviam-no à ZIP para sua harmonização. E, por sua vez, a ZIP envia-no à DPE. Cabe ao CAP⁶ provincial fazer a verificação e a homologação final dos planos, e, finalmente, são distribuídos às escolas da província (Entrevistado G, 2021, DAP do ES2 na Escola Secundária E, do Distrito J, na Província A).

Geralmente, como se denota, em uma etapa inicial, os planos de ensino são produzidos ao nível local, sob coordenação dos/as delegados/as dos distintos “grupos de disciplinas” (Exemplo: Grupo de Matemática) que integram todas as escolas e as matrizes curriculares. Na sequência, estes instrumentos didáticos são encaminhados às chamadas Zonas de Influência Pedagógica (ZIPS), definidas como órgãos de apoio pedagógico que agregam um conjunto de escolas do Ensino Básico e/ou Ensino Secundário Geral, tendo em vista a superação pedagógica dos professores (Nivagana et al., 2016).

Quer isto dizer que, no âmbito da educação moçambicana, as ZIPS assumem um papel não menos relevante na provisão da desejável formação contínua do corpo docente, em particular, nos “domínios das metodologias de ensino, avaliação escolar e planeamento de ensino” (Culimua; Figueiredo, 2021, p. 7). Neste prisma, são as ZIPS, que empreendem, localmente, uma harmonização dos documentos (planos) recebidos das escolas e, em seguida, enviam-nos às Direções Distritais de Educação (DDEs). Finalmente, os planos são enviados às Direções Provinciais de Educação (DPEs).

Dito isto, fica notório que, no contexto educativo moçambicano, porém, as escolas e as ZIPS dispõem de um poder e uma autonomia parciais no que se refere à produção de materiais didáticos de uso geral; uma vez que, a título elucidativo, a quarta e última fase da projeção de planos de ensino, é liderada pelo Conselho de Apoio Pedagógico (CAP), um órgão subordinado às DPEs. É, oficialmente, este órgão, que procede a análise, sistematização e a harmonização final dos planos de ensino provinciais (estaduais), validando exclusivamente um e único plano, para cada unidade disciplinar, e

a ser aplicado em todas as escolas da rede pública provincial, independentemente das diversidades que as caracterizam (Culimua; Figueiredo, 2021; Culimua, 2022).

Por conseguinte, formalmente, os planos de ensino que vêm sendo preconcebidos nos mais diversificados estabelecimentos escolares e, em cada província, não passam de meros draft's, cujo estatuto pedagógico e epistemológico dependerá incontornavelmente do Conselho de Apoio Pedagógico (CAP), como ilustram 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 analítico da ZIP e do distrito J. Por sua vez, esse distrito encaminha o plano à província, para efeitos da sua harmonização e, em seguida, o plano é adotado por todos os distritos da província. (Entrevistado G, 2021). O que nós elaboramos são propostas de planos analíticos, depois enviámo-los ao distrito. Por sua vez, o distrito manda à província. Mais tarde, mandam-nos os verdadeiros planos analíticos. Mas, inicialmente, cada escola/ZIP, elabora as suas propostas de planos analíticos (Entrevistada F, 2020).

Nesta ótica, a produção local dos materiais ora em análise não passa de uma mera ação, de carácter formal e coberta, eventualmente, por uma validade relativa nos domínios didático, pedagógico e epistemológico. Com efeito, os planos de ensino provinciais configuram-se como as verdadeiras bússolas, que funcionam como ferramentas exclusivas e imprescindíveis ao processo de ensino e aprendizagem, devido à vigência de um currículo nacional. Ou seja, embora, em teoria, cada Direção Provincial da Educação (DPE) tenha a prerrogativa de elaborar planos de ensino independentes, no seu cerne, acabam sendo unívocos e lineares, visto que a sua construção é feita com base nos programas de ensino nacionais e no calendário escolar que é, igualmente, uniforme. Outrossim, os exames nacionais que se aplicam, anualmente, no final do ES1 (na 9ª classe) e do ES2 (na 12ª classe) são elaborados, tomando unicamente como referências os conteúdos curriculares balizados em tais programas. E, em razão disso, em cumprimento das recomendações emanadas pelas autoridades centrais (representadas pelo Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano), ao corpo docente têm se apelado, acentuadamente e, pelas DPEs locais, uma abordagem pedagógica uníssona, objetivando irreversivelmente a salvaguarda de um cumprimento cabal dos programas de ensino.

Em decorrência destas dinâmicas homogeneizantes, o foco das práticas pedagógicas/docentes têm sido, precisamente, a concretização integral dos planos de ensino, “pondo-se, assim, em causa a desejável criatividade profissional” (Culimua, 2022, p. 153). Como reconhece Língua (2006), o modelo de planeamento de ensino vigente

no Ensino Secundário (ES) insere-se, indubitavelmente, numa ‘burocracia pedagógica’ que obsta, significativamente, o desenvolvimento de uma prática pedagógica favorável à profissionalização docente. E ademais, associado às ações sistemáticas de monitoramento que vêm sendo realizadas pelas equipes de supervisão pedagógica das DPes, o processo de ensino e aprendizagem tende a limitar os professores a meros executores do currículo, desrespeitando, muitas vezes, os diferentes contextos escolares que marcam a realidade moçambicana (Língua, 2006).

De fato, valendo-se da perspectiva de Tardif e Lessard (2014), a docência como um ‘trabalho codificado’, tem sido uma ação temporizada, calculada, controlada, planejada e mensurada sistematicamente. Argumentando em outras palavras, é uma atividade sujeita a

Um conjunto de regras burocráticas; o espaço e a duração de sua realização são controlados. Trata-se de um trabalho cujo desenvolvimento é agendado em conformidade com programas, avaliações e, em sentido global, com os diferentes padrões e mecanismos que direcionam o andamento dos alunos no sistema escolar. Desse modo, o ano letivo é calendarizado por toda uma série de medidas que formam uma espécie de percurso temporal bem delimitado. Resumindo, pode-se bem ver que o trabalho docente comporta inúmeros aspectos formais, codificados e rotineiros (Tardif; Lessard, 2014, p. 42).

Como resultado, de acordo com aqueles autores (Tardif; Lessard, 2014), geralmente, as críticas engendradas têm se cingido ao domínio curricular. Neste ângulo, entre outros elementos relevantes, a dimensão burocrática dos programas de ensino, a falta de um tempo razoável para a operacionalização de todos os conteúdos programáticos, além da falta de uma cultura democrática, que seria materializada pela consulta permanente aos/às professores/as sobre as suas perspectivas/concepções curriculares têm se destacado, em larga medida, como os principais entraves ao engendramento de práticas pedagógicas, que sejam conducentes ao estabelecimento de um ‘bom desenvolvimento’ dos programas curriculares.

Desse modo, em paralelo a essa abordagem (Tardif; Lessard, 2014), para André (2013 apud Abdalla, 2020), impõe-se fundamental a manutenção de uma relação de proximidade com os/as professores/as, que permita auscultá-los, incessantemente, sobre seus discursos, suas reais concepções e/ou ideias, incluindo as suas “práticas diárias”. Se o maior objetivo for escavar e desvendar, conjuntamente, os procedimentos mais sólidos e permeáveis à almejada qualidade de ensino, é preciso que, posteriormente, possa culminar com o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa para todos/as alunos/as.

Nesta direção, do ponto de vista epistemológico, a dimensão relacional e integrativa proposta por André (2013 apud Abdalla, 2020) conduz-nos aos princípios do paradigma da complexidade (Morin, 2011; 2015). Para Morin (2011, p. 36), *complexus* “significa o que foi tecido junto [...]”. Consequentemente, retomando a discussão sobre os planos de ensino estaduais e, levando em consideração essas perspectivas teóricas, faz-se necessária e crucial uma flexibilização curricular para que, efetivamente, as práticas pedagógicas possam atender cabalmente à complexidade do real, em salas de aulas e aos diversos contextos educativos.

Como nos lembram, Gatti, Barretto e André (2011 apud Abdalla, 2020, p. 9), “a complexidade atual do professor e de suas práticas”, não se limita ao domínio das questões epistemológicas, ou das estratégias didáticas. A complexidade de ser professor e de suas práticas, passa, seguramente, pela compreensão e preservação do “desenvolvimento cognitivo, afetivo e social das crianças e jovens e a capacidade de lidar com diferenças, por exemplo, a heterogeneidade dos alunos quanto a estágios de desenvolvimento, vínculos familiares, religiosos, condições econômicas [...]” (Gatti; Barreto; André, 2011 apud Abdalla, 2020, p. 9). Traduzindo em outros termos e, seguindo os argumentos de Apple (2000), o currículo não pode ser concebido como uma categoria objetiva: “os critérios podem parecer objetivos, mas os resultados não o serão, dadas as diferenças existentes nos recursos [...]”. Assim, uma prática pedagógica que reconheça as diferenças, impele, por sua vez, a instauração de um currículo e uma pedagogia democráticos, e que comece com a consideração dos mais diversificados ‘posicionamentos sociais’ e ‘repertórios culturais’ em salas de aulas (Apple, 2000).

Em conformidade com essas reflexões, o caráter objetivista/linear e homogeneizante que norteia os planos de ensino provinciais, no Ensino Secundário (ES), pode ser classificado como um elemento anacrônico/retrógrado. O que suscita, despretensiosamente a sugestão de algumas alternativas teóricas, que possam estimular o empreendimento de práticas pedagógicas condizentes às diversidades existentes, uma ação a ser levada a cabo na esfera das considerações finais.

Considerações Finais

Como qualquer outro estudo de caráter acadêmico/científico, que apresenta uma conclusão, este não fugirá desta regra. As perspectivas teóricas percorridas no corpus deste trabalho e, aliadas às entrevistas, elucidam a contramão das práticas pedagógicas, em razão da predominância no País, de um currículo nacional, e que vem sendo operacionalizado com base nos planos de ensino provinciais. Portanto, por influência daquele modelo curricular, os/as professores/as tendem a empreen-

der uma dinâmica e uma “prática pedagógica” que os permita cumprir, na íntegra, os planos ora discutidos, como forma de se eximirem dos julgamentos, muitas vezes, “penalizadores”, das equipes de inspeção e supervisão pedagógica, vinculadas às Direções Distritais/Provinciais da Educação e ao Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH).

Certamente, tal fator acaba resvalando para uma prática pedagógica defasada das realidades contextuais e das diversidades que marcam as escolas secundárias. Neste prisma, além da “cultura pedagógica e de autonomia da classe docente [...]”, proposta pelo Plano Estratégico da Educação 2020/2029 (Moçambique, 2020, p. 113), a construção de uma prática pedagógica condizente com as realidades locais, passaria pelo reconhecimento, por parte das autoridades educativas centrais, do princípio de ‘unidade na diversidade’, proposta pela Agenda 2025 do Governo de Moçambique (Moçambique, 2003). O que estimularia, conseqüentemente, a instauração de uma flexibilização curricular, prevista pelo Plano Curricular do Ensino Secundário Geral (PCESG) (Moçambique, 2007).

E, obviamente, a operacionalidade dessas ações passa, progressivamente, pela flexibilização dos paradigmáticos planos de ensino estaduais, reconhecendo-se as valências didáticas, pedagógicas e epistemológicas dos que são confeccionados, localmente, por cada escola e, em coordenação dos Grupos de Disciplinas. Até porque, a Agência da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) (Delors et al. 1996), da qual, Moçambique é membro, desde 1971, recomenda, internacionalmente, a superação contínua de currículos estandardizados através do respeito à diversidade.

Enfim, do ponto de vista teórico, a transcendência de qualquer plano de ensino, que se imponha rigorosamente objetivista e linear, traduzir-se-ia em um fator nevrálgico, rumo à desejável qualidade de ensino que tanto se propala no País, e em escala global. Dado isso, além da categoria de docência como um ‘trabalho codificado’, o estudo de Tardif e Lessard (2014) propõe uma categoria nuclear na esfera das práticas pedagógicas. Trata-se da docência como um ‘trabalho flexível’. À luz deste conceito, as práticas pedagógicas distinguem-se, na sua essência, por integrarem múltiplos elementos ‘informais’, ‘indeterminados’, ‘imprevistos’ e ‘incertos’. Neste ângulo, ensinar, enfatizam os autores, deveria ser encarado como um ato de “fazer algo diferente daquilo que estava previsto pelos regulamentos, pelo programa, pelo planejamento” (Tardif; Lessard, 2014, p. 43). O que, no caso vertente, seria favorável ao respeito das diversidades e particularidades existentes e que caracterizam os mais distintos contextos escolares, em escala nacional e, eventualmente, a profissionalização docente.

Referências

- ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. O senso prático de ser e estar na profissão. São Paulo: Cortez, 2006.
- ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. Nas malhas da profissão: ressignificando o trabalho docente. Revista Múltiplas Leituras, v.2, n. 1, p. 97-114, jan. / jun. 2009a. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/ML/article/download/330/328>. Acesso em: 5 abr. 2024.
- ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. Representações sociais dos professores formadores: o sentido do trabalho docente e a profissionalização. Nuances: estudos sobre Educação. Presidente Prudente, SP, ano XV, v. 16, n. 17, p. 35-52, jan./dez. 2009b. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/319/354>. Acesso em: 10 fev. 2024.
- ABDALLA, Maria de Fátima. Um estudo sobre as práticas pedagógicas: orientações e decisões em sala de aula. Devir Educação, Lavras, vol.4, n.1, p.7-25 jan./jun., 2020. Acesso em: 11 fev. 2024. Disponível em <https://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/155>. Acesso em: 11 fev. 2024
- APPLE, M. W. Política cultural e educação. São Paulo: Cortez, 2000.
- BOURDIEU, P; CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. In: BOURDIEU, P. *et al.* A miséria do mundo. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 481-486.
- CAMACHO, Alfredo; TAVARES, António. O nosso dicionário: língua portuguesa. 2. ed. Maputo: Alcance editores, 2012.
- CULIMUA, Aristides. A educação por competências no ensino secundário em Moçambique: suas implicações. CONGRESSO MOVIMENTOS DOCENTES IV SEPAD e II PRATIC. CADERNO DE RESUMOS DO CONGRESSO INTERNACIONAL MOVIMENTOS DOCENTES. Volume Único, São Paulo: Universidade Federal de São Paulo, 2021. Disponível em <https://www.movimentosdocentes.com/enmd-2021>. Acesso em: 18 dez. 2021.
- CULIMUA, Aristides Silvestre. O currículo do Ensino Secundário Geral do 2º ciclo em Moçambique: sua implementação, implicações e desafios. Tese (Doutorado em Educação), Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC, Florianópolis-SC/Brasil, 2022. Disponível em <https://www.udesc.br/faed/ppge/teses/2022>. Acesso em: 20 jan. 2023.
- CULIMUA, Aristides Silvestre. O planejamento de ensino nas escolas secundárias moçambicanas e a necessidade do pensamento complexo. In: CONGRESSO INTERNACIONAL MOVIMENTOS DOCENTES: o futuro da formação, comunidades e redes de colaboração. Santo André/SP-UNIFESP, 2023. Disponível em <https://ebook.vveditora.com/cmd-2023>. Acesso em: 15 dez. 2023.
- CULIMUA, Aristides; FIGUEIREDO, Luiz Ferreira de. Os planos de ensino em Moçambique: uma análise das suas implicações para o ensino secundário. Rev. Espaço do Currículo (online), João Pessoa, v.14, n.3, p. 1-15, set./dez., 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/55159>. Acesso em: 20 fev. 2022.
- DELORS, Jacques; MUFTI, In' Am; AMAGI, Isao; CARNEIRO, Roberto; CHUNG, Fay; GEREMEK, Bronislaw; GORHAM, William; KORNHAUSER, Aleksandra; MANLEY, Michael; PADRÓN, Marisela; SAVANÉ, Marie-Angélique; SINGH, Karan; STAVENHAGEN, Rodolfo; SUHR; Myong Won; NANZHAO, Zhou. Educação: um tesouro a descobrir/relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- GASPERINI, Lavínia. 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.

- GOLIAS, Manuel. Os sistemas de ensino em Moçambique: passado e presente. Maputo: Editora Escolar, 1993.
- KUHN, Thomas. A estrutura das revoluções científicas. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- LÍNGUA, Januário. O nexos 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.
- MAZULA, Brazão. A complexidade de ser professor em Moçambique e seus desafios. Maputo: Plural Editores, 2018.
- MOÇAMBIQUE. Boletim da República. Lei nº4/83. I Série, nº 12. Aprova a Lei do Sistema Nacional de Educação. Maputo: Imprensa Nacional, 1983.
- MOÇAMBIQUE. Boletim da República. Lei nº 6/92, de 6 de maio de 1992. Reajusta o quadro geral do Sistema Nacional de Educação (SNE) e adequa as disposições nele contidas. I Série, n. 19. Maputo: Imprensa Nacional, 1992.
- MOÇAMBIQUE. Agenda 2025: visão e estratégias da nação. Maputo: Yoyoyoyo, 2003.
- MOÇAMBIQUE. MINEDH/INDE. Plano curricular do ensino secundário geral. Maputo: Imprensa Nacional, 2007.
- MOÇAMBIQUE. Boletim da República. Lei nº18/2018. I Série, nº 254. Reajusta o Quadro Geral do Sistema Educativo. Maputo: Imprensa Nacional, 2018.
- MOÇAMBIQUE. Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano. Plano estratégico de educação 2020-2029: por uma educação inclusiva, patriótica e de qualidade. Maputo, 2020. Disponível em: <https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/planipolis/files/ressources/2020-22-mozambique-esp.pdf>. Acesso em: 30 set. 2020.
- MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2011.
- MORIN, Edgar. Introdução ao pensamento complexo. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.
- MORIN, Edgar. A cabeça bem-feita: repensar a reforma/reformar o pensamento. 23ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2017.
- 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.
- NIVAGARA, Daniel; NIQUICE, Adriano Fanissela; ALÍPIO, Jaime da Costa; SAPANE, Benedito Maurício. O funcionamento das ZIPs no contexto da melhoria da qualidade de educação: o caso das províncias de Tete (Changara e Moatize) e Zambézia (Maganja da Costa e Milange). Maputo: Gráfica - UP, 2016.
- NIVAGARA, Daniel. A contribuição da prática na formação inicial de professores: uma análise a partir da formação de professores primários em Moçambique. REH - Revista Educação e Humanidades, 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: 20 dez. 2021.
- RUSSELL, Bertrand. História do pensamento ocidental: a aventura dos pré-socráticos a Wittgenstein. Trad. Laura Alves; Aurélio Rebello. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.
- SANZ, Gabriel; DE LA TORRE, Saturnino. Declaração de Barcelona: transdisciplinaridade e educação/ Barcelona (2006). In: PUJOL, Maria Antônia; MORAES, Maria Cândida. Documentos para transformar a educação: um olhar complexo e transdisciplinar (p. 43-54). Rio de Janeiro: Wak editora, 2013.
- TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2014.

‘Notas de fim’

1Em decorrência de uma dinâmica reprodutivista social, o Estado Colonial Português havia, instalado em suas colônias, um sistema de assimilação. Em palavras sintéticas, tal sistema consistia fundamentalmente na desnaturalização dos povos nativos, por meio de um processo de inculcação da cultura dominante. Neste sentido, os candidatos à categoria de “civilizados” e/ou “assimilados” deviam dominar a língua portuguesa, nos dois sentidos, portanto, na fala e na escrita. Por outro lado, diante dos tribunais coloniais e locais, todos os candidatos a assimilados tinham a obrigação de expressar, de forma peremptória, o desejo de abandonar seus hábitos e/ou costumes culturais locais, e passar a adotar um modo de ser e estar conforme à cultura portuguesa/europeia. Como resultado disto, o convertido/assimilado passava a ter estatuto de branco e, desta maneira, passava a dispor de algumas prerrogativas, tais como: o acesso ao Bilhete de Identidade e Passaporte; o acesso às escolas oficiais pelos filhos dos assimilados; entre outras regalias exclusivas (Golias, 1993).

2Entre outros aspectos, o Ensino Primário Rudimentar tinha por finalidade a socialização da língua e de hábitos/costumes de Portugal (Golias, 1993). Faziam parte do Ensino Rudimentar: a Iniciação ou Jardim de Infância, a 1ª classe e a 2ª classe (Mondlane, 1975 apud Culimua, 2022).

3Cada escola adota e implementa, de forma independente, uma das três disciplinas profissionalizantes, tomando como base a sua localização. Por exemplo, as das zonas rurais têm adotado a agropecuária, em detrimento da psicopedagogia e noções de empreendedorismo.

4Conforme está disponível em: <https://dicionario.priberam.org/perfil>. Acesso em: 07 abr. 2024.

5Universidade Eduardo Mondlane (UEM); Universidade Católica de Moçambique (UCM); Universidade Pedagógica de Maputo (UNI-MAPUTO); Universidade Save (UNISAVE); Universidade Licungo (UNILICUNGO); Universidade Rovuma (UNIROVUMA); Universidade Púngué (UNIPUNGUÉ).

6^{vi}O CAP é constituído por professores(as), que são selecionados(as) em algumas escolas de cada província (Estado) e técnicos(as) das Direções Provinciais da Educação (DPEs), com formação académica e psicopedagógica nas mais diferentes áreas disciplinares que compõem os Planos de Estudos do ES1 e ES2.